

# QUESTIONANDO A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA A PARTIR DO “CAÇADREZ”:

## UMA BOA PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO?<sup>1</sup>

WESLEI DA MOTA

Graduando em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná – UFPR

JOÃO PEDRO LEZAN

Graduando em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná – UFPR

**Resumo** | Partindo de um relato de experiência, este trabalho propõe apresentar o jogo “Caçadrez” como uma boa prática educativa, podendo ser utilizada como forma de abordar as relações de gênero excludentes estabelecidas entre os alunos e alunas nas aulas de Educação Física. A atividade em questão foi realizada com turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio, em um colégio da Rede Estadual de Ensino do Paraná, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no mês de março de 2017. Consideramos o “Caçadrez” uma excelente forma pedagógica de abordar, de maneira crítica, os comportamentos e discursos que auxiliam na construção e reafirmação da masculinidade hegemônica, constituindo-se assim como uma boa prática educativa em busca da humanização das relações sociais.

**Palavras-chaves** | Boas práticas educativas; Masculinidade; Jogos

- 
1. Este trabalho é fruto da reflexão e ampliação de um resumo expandido produzido para apresentação no IX Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, realizado em 2018 na cidade de Lajeado-RS.

# QUESTIONING THE HEGEMONIC MACULINITY AS FROM “ÇAÇADREZ”: A GOOD EDUCATIONAL PRACTICE IN HIGH SCHOOL?

Abstract | Based on an experience report, this paper proposes to present the game “Caçadrez” as a good educational practice, and can be used as a way of approaching the exclusionary gender relations established among students in Physical Education classes. The activity in question was carried out with classes of the 2nd and 3rd year of High School, in a school of the State Education Network of Paraná, through the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), in the month of March of 2017. We consider “Caçadrez” an excellent pedagogical way to approach, in a critical way, the behaviors and discourses that help in the construction and reaffirmation of hegemonic masculinity, constituting itself as a good educational practice in search of the humanization of social relations.

Keywords | Good educational practices; Masculinity; Games.

# CUESTIONANDO LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA A PARTIR DEL “ÇAÇADREZ”: ¿UNA BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA MEDIO?

Resumen | A partir de un relato de experiencia, este trabajo propone presentar el juego “Caçadrez” como una buena práctica educativa, pudiendo ser utilizada como forma de abordar las relaciones de género excluyentes establecidas entre los alumnos y alumnas en las clases de Educación Física. La actividad en cuestión fue realizada con grupos del 2º y 3º año de Enseñanza Media, en un colegio la Red Estadual de Enseñanza del Paraná, a través del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), en el mes de marzo de 2017. Consideramos el “caçadrez” una excelente forma pedagógica de abordar, de manera crítica, los comportamientos y discursos que auxilian en la construcción y reafirmación de la masculinidad hegemónica, constituyéndose así como una buena práctica educativa en busca de la humanización de las relaciones sociales.

Palabras clave | Buenas prácticas educativa; Masculinidad; Juegos.

## INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um relato de experiência realizado a partir de intervenções e observações de aulas de Educação Física, através

do jogo “Caçadrez”, em um colégio da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na cidade de Curitiba, com estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio. Essa experiência foi proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no mês de março de 2017. A proposta do Caçadrez surgiu a partir da variação do conteúdo de jogos populares, na qual utilizava-se o caçador<sup>2</sup> para refletirmos sobre as especificidades do conteúdo “jogo” frente ao conteúdo “esporte”, diferenciando-os conceitualmente e procedimentalmente. A intenção não era apenas levar as atividades para que os alunos e alunas delas participassem, mas que juntos pudessem construir um melhor entendimento de como essas práticas corporais se configuram culturalmente em nossa sociedade, ganhando diferentes formas de experienciar o jogo e diversas nomenclaturas. Disso surgiu a oportunidade para que os/as estudantes e docentes que ali participavam propusessem variações no modo de jogar o caçador, surgindo, assim, a proposta do Caçadrez.

A realização dessa atividade em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no entanto, possibilitou que observássemos uma situação de exclusão - a partir de discursos e comportamentos por parte de estudantes do gênero masculino - das meninas e de alguns meninos que não compartilhavam da masculinidade hegemônica, sendo essa aqui entendida como aquela que “um grupo exige e mantém uma posição de liderança na vida social, possuindo estreita ligação com a posição dominante dos homens, exclusão de outras formas de masculinidades e submissão das mulheres.” (BRITO; SANTOS, 2013, p.237-238). A partir disso, resolvemos desenvolver a mesma atividade com outras turmas, sendo nossa intenção verificar se a mesma situação se repetiria, e, em caso de voltar a acontecer, utiliza-la como um momento formativo.

Pretendemos, assim, refletir sobre a possibilidade de a Educação Física escolar guiar-se na busca da humanização das relações sociais,

---

2. Por se tratar de um jogo - que define-se por possuir regras flexíveis - as maneiras de jogar e as nomenclaturas utilizadas estão intimamente relacionadas com a cultura sob a qual a prática está inserida, sendo possível encontrar nomes diferentes de um lugar para outro, como por exemplo caçador, queimada, mata-mata etc.

utilizando momentos de conflito entre os alunos e alunas - em especial quando relacionados ao “marcador social” de gênero - na formação para a diversidade e o respeito. Dessa forma, enfatizamos o papel dos/das docentes de Educação Física em orientar suas aulas em direção a um fim formativo, para além do mero fazer por fazer, característica ainda hoje existente (SOUZA JUNIOR, 2001). Sendo assim, entendemos ser uma boa prática educativa aquela que se caracteriza

pela ocorrência e fortalecimento de sentidos, como a alteridade, a solidariedade, o mutualismo, o respeito à diversidade, a autonomia, bem como o enfrentamento e questionamento das diversas formas de violência e exclusão social e cultural presentes na nossa sociedade. (CHAVES JR.; MEURER; TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p.372)

Assim, compreendemos que a masculinidade hegemônica é um conceito analítico central para nos ajudar a compreender as relações conflituosas existentes no contexto de participação dos/das estudantes no Caçadrez, uma vez que foi possível observar diversos momentos de exclusão e inferiorização de determinados grupos e sujeitos a partir de comportamentos e discursos de meninos que compartilhavam entre si os valores dessa masculinidade, utilizando-a como forma de impor-se sobre os demais. Tendo isso em vista, num primeiro momento analisaremos como a construção da masculinidade se dá, em especial nas aulas de Educação Física, e, num segundo momento, como podemos utilizar esses momentos para questionarmos essas exclusões de gênero, tendo como ponto de partida o jogo Caçadrez.

## A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Refletir sobre as questões de gênero no nosso contexto só é possível a partir da oposição entre os conceitos de feminilidade e masculinidade, uma vez que essa dicotomia é fundante na compreensão ocidental sobre gênero, sendo que esses estão em permanente mudança e reconstrução, não havendo um estado adquirido do “ser homem” ou “ser mulher” na

sociedade (SILVA; GOMES; GOELLNER, 2008). Assim, quando, por exemplo, se fala na construção do ser feminino, deve-se ter em mente um ideal de masculinidade que tensiona e ajuda a delinear o conceito de gênero, e vise-e-versa (SCOTT, 1995). Ressalta-se que as representações de gênero são relacionais e negociadas, uma vez que essas categorias mudam em relação à configuração sociocultural da qual os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, quando debatemos sobre a masculinidade, objeto central deste relato, entendemos que esse conceito se relaciona com as atitudes que os sujeitos realizam para se posicionarem enquanto homens em um determinado contexto, havendo, no entanto, a possibilidade da coexistência de diferentes masculinidades, ainda que em conflito, sendo que trataremos aqui da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995).

Nesse sentido, entendemos que a construção do “marcador social” de gênero perpassa por diversos âmbitos, havendo elementos próprios desses locais que auxiliam na formulação da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997). A partir dessa compreensão, as aulas de Educação Física mostram-se um importante *locus* para a construção e reafirmação, por parte dos estudantes, de valores, discursos e comportamentos ligados ao “masculino”, que muitas vezes acabam sendo discriminatórios e excludentes para com os sujeitos que não compartilham do mesmo código social. Essa afirmação encontra respaldo na literatura, onde diversos autores afirmam que os meninos acabam utilizando as aulas de Educação Física para se reafirmarem enquanto homens, principalmente a partir do esporte e dos jogos competitivos, atividades essas que oportunizam momentos para a demonstração da virilidade, coragem, agressividade, superioridade, competitividade, força física etc., elementos absolutamente constitutivos do “ser homem” em nossa sociedade (SABO, 2002; BADINTER, 1993; CAVALEIRO; VIANNA, 2010).

Esses elementos auxiliam os meninos a construir e reconstruírem sua identidade enquanto homens, afastando-se da feminilidade e de outros tipos de masculinidade. Através dos seus corpos, há uma marcação de gênero específica que pode ser simbólica, mas que nas aulas de Educação Física quase sempre acabam se materializando, fisicamente ou

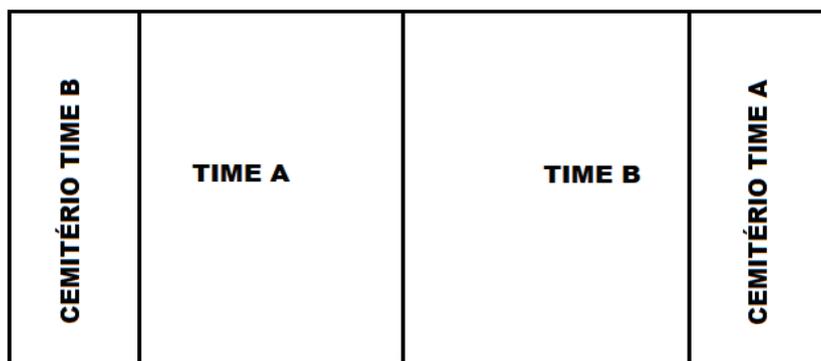
verbalmente, a partir de gestos e discursos. Essas atitudes buscam subjugar o outro a partir dos elementos supracitados (agressividade, força física etc.), sendo essa a característica central da masculinidade hegemônica. Tendo isso em vista, destacamos que o planejamento das aulas pauta-se sempre a partir de um projeto político-pedagógico determinado, que tanto pode ser excludente, mantendo e maximizando as desigualdades e preconceitos presentes na sociedade, quanto progressista, preocupando-se com a inclusão e a reflexão dos problemas presentes em nossa sociedade. Diante disso, e entendendo as aulas de Educação Física como uma forma de intervir nos corpos dos/das estudantes, que trazem consigo uma síntese da cultura, como afirma Daolio (1995), a prática pedagógica que demonstraremos a seguir pode constituir-se como uma boa prática educativa ao auxiliar na transformação da sociedade a partir da busca da humanização das relações sociais (CHAVES JR.; MEURER; TABORDA DE OLIVEIRA, 2014).

## CAÇADREZ: UMA BOA PRÁTICA EDUCATIVA

Uma comparação com o Caçador é necessária para compreendermos a dinâmica do Caçadrez, facilitando assim nosso entendimento a respeito dos momentos de exclusão presentes nesse jogo. Ressalta-se que historicamente, de acordo com Uchoga e Altmann (2010), o Caçador constituiu-se como um jogo feminino, na qual havia a restrição das mulheres ao universo do vôlei e do caçador dentro das competições escolares. Mesmo assim, quando falamos dessa prática em um ambiente “misto”, as relações de poder são realçadas a favor dos meninos. Ainda sobre o Caçador, o Coletivo de Autores (2009, p. 66) o define como uma “situação imaginária de uma ‘guerra’ onde uma equipe ‘extermina’ a outra com ‘tiros’ de bola”. Nesse sentido, os autores observam que essa violência inerente ao jogo pode ser discriminatória, uma vez que exclui os mais fracos técnica e fisicamente. Ora, podemos inferir, a partir disso, que essa exclusão vai além da eliminação dos jogadores após serem “queimados/mortos” por insuficiência técnica ou física, possibilitando que ampliemos

essa exclusão a grupos específicos na própria dinâmica do jogar, a partir das relações estabelecidas entre os/as estudantes. Assim, meninos e meninas que não compartilham dos mesmos códigos exigidos pelos alunos do gênero masculino, centralizadores da atividade, acabam por serem excluídos da possibilidade de jogar ativamente, ainda que estejam presentes no jogo e em plenas condições de participar.

O espaço utilizado para o jogo e a disposição dos participantes é a mesma tanto no Caçador quanto no Caçadrez. Divididas em equipes de igual número, um grupo deverá permanecer numa área delimitada, como por exemplo na Figura 1 abaixo, com o “time A” no lado esquerdo e o “time B” no lado direito, não sendo permitido ultrapassar para o lado adversário, utilizando a bola como única forma de contato direto entre eles. O cemitério das equipes será utilizado pelos estudantes que forem atingidos pela bola arremessada pelo adversário ou adversária, sendo que o/a participante eliminado/a deverá ir para o cemitério da sua equipe. O material utilizado também é o mesmo, sendo bolas leves, recomendando-se as de vôlei, evitando assim que os alunos e alunas se machuquem ao serem atingidos. A quantidade de bolas em jogo dependerá da dinâmica que o/a docente e os/as estudantes desejam, onde a cada bola adicionada, mais rápido e emocionante o jogo fica.



**Figura 1** - Área utilizada para o Caçador e o Caçadrez

**Fonte:** arquivo pessoal

No entanto, há algumas diferenças primordiais entre o Caçador e o Caçadrez. Enquanto nesse primeiro jogo o objetivo central é “queimar/matar” todos adversários através de arremessos com a bola, que conforme vão sendo eliminados deverão ir para o cemitério de sua equipe no lado oposto da quadra, auxiliando na reposição de bola aos seus companheiros ainda em jogo, como por exemplo os participantes do “time A” que devem ir ao cemitério do “time A”, seguindo a ilustração acima, no Caçadrez, diferentemente, há duas funções fundamentais no desenvolvimento do jogo baseadas no Xadrez: um “rei” ou uma “rainha”, cuja função é se esconder ao máximo, evitando ser atingido/a pela bola arremessada pelo adversário, uma vez que a sua “morte” determina o fim do jogo e a vitória da equipe contrária, e a “torre”, que tem a função de proteger o/a rei/rainha das boladas, uma vez que não pode ser “morto/a”, embora também não possa “matar”. Para além deles, há os “peões”, que são todos os outros jogadores e jogadoras que não desempenham essas duas funções, e que poderão ser “mortos” ao serem atingidos pela bola arremessada pelo adversário, indo, como no exemplo do caçador, para o cemitério correspondente de sua equipe, no lado oposto da sua área central de jogo.

Como as funções não eram previamente estabelecidas, foi oferecido aos próprios estudantes das equipes a responsabilidade de definirem entre si as funções específicas dentro do jogo. Assim, ao longo do desenvolvimento da atividade, foi possível notar uma proatividade maior dos meninos em designarem os papéis dentro do jogo, que em sua grande maioria conferia aos meninos a função de, nas palavras deles, “ser a ‘torre’ para proteger a ‘rainha’” - que poderia ser o “rei”, embora tenha havido uma maior aderência de meninas nesse papel, considerado mais frágil dentro do jogo. Não raro ouvia-se de meninos que as meninas deveriam ser as “rainhas” por conta de suas capacidades técnicas e composições físicas, consideradas menores e mais frágeis, facilitando assim a sua proteção. Um ponto interessante dessa situação, que posteriormente, a partir de uma roda de conversa, questionou-se, foi a aceitação e a reprodução desses discursos, a respeito da inferioridade física e técnica, por parte das

meninas que ali estavam. Essa naturalização das diferenças de gênero se dá a partir do caráter ideológico da linguagem, que reafirma as relações de poder, inserindo-se na configuração social de tal forma a produzir discursos que, por sua vez, serão reproduzidos por parte dos dominados como se fossem relações naturais (ORLANDI, 1999). Esse momento de reflexão, durante a roda de conversa, serviu para que as meninas que participaram do jogo e não tiveram voz ativa se posicionassem, relatando que gostariam de ter assumido outras funções, e que não concordavam com essa superioridade que os meninos diziam ter.

É importante ressaltar que não somente as designações das funções no jogo centravam-se a partir da decisão dos meninos, mas a própria dinâmica do jogo era hegemonicamente deles, corroborando com os dados que Uchoga e Altmann (2010) coletaram ao observarem a atividade de “queirmada/caçador” em turmas do Ensino Fundamental de São Paulo. Essas autoras demonstram quantitativamente o domínio dos arremessos por parte dos meninos, mesmo com igualdade ou até mesmo predomínio do número de meninas em jogo. Segundo as mesmas autoras, “este poder dos meninos dentro da dinâmica do jogo era legitimado pelo atributo naturalizante de que, força está para o sexo masculino, assim como fragilidade está para o feminino” (UCHOGA; ALTMANN, 2010, p.9). Além disso, as meninas e alguns meninos tendiam a repassar a bola para os meninos arremessarem, o que posteriormente foi possível compreender, a partir dos relatos, que pelo excesso de competitividade da atividade elas não gostavam de sentir-se observadas, passando a ter vergonha de arremessar fraco ou torto e serem julgados por isso. Foi possível, então, problematizar esse momento junto aos/as estudantes, enfatizando a possibilidade de sermos mais amistosos na realização das atividades, reforçando o aspecto lúdico e inclusivo do jogo.

Além disso, os meninos sempre se dispunham a estar na frente para tentar recuperar a bola, mesmo tendo a “torre” como função específica para isso, demonstrando dessa forma coragem, pois poderiam ser “mortos”, sendo essa uma característica historicamente associada e delimitadora da masculinidade em determinadas culturas. Relacionando

com a Educação Física escolar, Cavaleiro e Vianna (2010, p.140, grifo nosso) apontam que gostar “de exercícios físicos pesados, jogar duro, *mostrar-se rude* e desprezar a dor, isto é, jogar sem se importar em ser ferido é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer menino ou garoto ‘normal e sadio’”.

Com tudo o que foi analisado, voltamos a realizar a atividade nas mesmas turmas, dessa vez estipulando que as funções de “torre” e “rei/rainha” deveriam ser ocupadas por estudantes do gênero feminino e masculino, respectivamente, além de incentivarmos e pedirmos incentivo para que as meninas também arremessassem a bola, colocando essa superioridade masculina em cheque, mostrando como as meninas e os meninos poderiam exercer as funções que desejassem sem prejuízo ao desenvolvimento sadio do jogo. Dessa forma, ao fim desse bloco de aulas, foi possível problematizar essa passividade das meninas e dar voz a elas, para que explicitassem seus sentimentos em decorrência da não participação no jogo. Nesse momento de reflexão e debate presenciarmos diversos meninos reconhecendo suas atitudes como excludentes, e até mesmo se desculpando, dizendo não terem feito conscientemente, mas que “tomavam a frente para ganhar”, algo que Kunz aborda ao dizer que “os meninos, quando jogam com meninas, para não perderem o jogo, têm que se empenhar por eles e por elas”(KUNZ, 1994, p.225).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os conflitos existentes no jogo Caçadrez, optamos por não separarmos os/as estudantes por gênero ou deixarmos de trabalhar com o jogo pela situação negativa observada, possibilitando a utilização desse momento de conflito como uma situação formativa por excelência ao abordar situações de violência e exclusão em busca de maior respeito entre os alunos e alunas (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003). Assim, ao colocamos os/as estudantes dentro de uma atividade na qual explicitassem discursos e comportamentos excludentes e preconceituosos, pudemos intervir mediando esses conflitos, dando voz aos

alunos e alunas que pouco ou nada participaram, para falar sobre suas frustrações e sentimentos.

Dessa forma, consideramos o Caçadrez uma excelente atividade para ser utilizada nas aulas de Educação Física do ensino básico, uma vez que através desse jogo é possível questionar algumas exclusões e preconceitos presentes na sociedade que acabam se materializando no cotidiano escolar, sendo tratado aqui especificamente as relacionadas ao gênero, a partir da masculinidade hegemônica, e que muitas vezes é reproduzida inconscientemente pelos alunos e alunas. Assim, ao trazer à luz do debate esses conflitos e problemas, e após a intervenção e estipulação de regras para a nova realização do jogo, foi possível enfrentar esses momentos, empreendendo o respeito à diversidade, constituindo uma boa prática educativa ao buscar a humanização das relações sociais (CHAVES JR.; MEURER; TABORDA DE OLIVEIRA, 2014).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADINTER, E. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BRITO, L. T; SANTOS, M. P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v. 27, n.2, 2013, p.235-246.

CAVALEIRO M. C.; VIANNA C. Chutar é preciso? Masculinidades e educação física escolar. In: KNIJNIK, J.D.; ZUZZI, R.P. (orgs.). **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010, p.137-154.

CHAVES JR., S; MEURER, S.; TABORDA DE OLIVEIRA, M.; Problematizando as aulas de Educação Física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poísis – Revista do programa de pós-graduação em educação**. Unisul, Tubarão, v.8, n.14, 2014, p.365-384.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2009.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n.2, 1995, p.185-206.

DAOLIO, J. Os Significados do Corpo na Cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento (Porto Alegre)**, São Paulo, v. 2, n.2, 1995, p.24-28.

KUNZ, E. Educação Física/Esporte e a questão do gênero. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, 1994, v.15, n.3.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª Ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

SABO, D. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, M.; SILVESTREIM, C.B. (orgs.). **Coletânea gênero plural**. Curitiba: Editora UFPR, 2002. p.33-46.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995, p.71-99.

SILVA, P; GOMES, P.B; GOELLNER, S.V. Educação física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte**. São Paulo, v.22, 2008, p.219-233.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (org.). **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, V; CRISÓRIO, R. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: Identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

UCHOGA, L.A; ALTMANN, H. Relações de gênero nos diferentes conteúdos da educação física escolar. In: Fazendo gênero 9 - Diásporas, diversidade, deslocamentos, 2010, Florianópolis. **Anais...** Fazendo gênero 9 - Diásporas, diversidade, deslocamentos. Florianópolis: UFSC, 2010, v.1.

Recebido: 13 janeiro 2019

Aprovado: 14 de abril 2019

Endereço eletrônico:

Weslei da Mota

wesleimota@yahoo.com.br