

Julia Mara Pegoraro Silvestrin

**PERFORM(ATIVIDADE) NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE  
GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação Física como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação Física, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Carmo Oliveira Saraiva.

Florianópolis

2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silvestrin, Julia Mara Pegoraro  
Perform(atividade) na escola : reflexões sobre gênero  
na Educação Física / Julia Mara Pegoraro Silvestrin ;  
orientadora, Maria do Carmo Oliveira Saraiva -  
Florianópolis, SC, 2014.  
116 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em  
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. gênero. 3. teoria queer. 4.  
propostas curriculares. 5. educação física escolar. I.  
Saraiva, Maria do Carmo Oliveira. II. Universidade Federal  
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação  
Física. III. Título.

## **Folha de assinaturas da banca**

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer algumas pessoas que de certa forma constituem esta pesquisa, já que ela é fruto de encontros, desencontros, cruzamentos de pessoas e leituras.

Agradeço à professora Maria do Carmo Oliveira Saraiva pela orientação, pela paciência e confiança ao longo destes anos, desde a graduação. Ao professor Alexandre Fernandes Vaz e a professora Silvana Vilodre Goellner pela leitura atenciosa, pelas contribuições para o enriquecimento e aprimoramento da pesquisa. Ao professor Jaison Bassani também pela leitura e contribuições com o trabalho, e pela oportunidade do estágio de docência. Obrigada também, professoras e professores, por suas pesquisas, por contribuírem tanto com a formação profissional e humana.

Agradeço à minha mãe, Mércia, e meu pai, Júnior, que em conjunto com meu avô e avó sempre possibilitaram que as filhas estudassem com tranquilidade. Obrigada pelo apoio! Obrigada mãe, pelos debates acerca da educação e por sempre compartilhar comigo seu trabalho enquanto pedagoga.

À minha irmã Renata, com quem tanto brinquei livremente. Sempre questionadora e aberta a debater. Alguém que para além de irmã e mediadora familiar, é uma grande amiga e companheira. Obrigada por estar ao meu lado!

Obrigadas às meninas “lá de casa”, Rafaela e Deise, que durante meses foram compreensivas com momentos de silêncio e com a mesa da sala coberta de livros!

Às maridas Nicola, Krisley, Lauren, Joy e Carluce, pela parceria. Compartilhamos ao longo destes quase dez anos muitas descobertas, experiências, confidências e almoços no RU! Ajudamo-nos a segurar barras familiares, fins de relacionamentos, momentos de estudos e trabalho intensos; a dor de perder uma de nós (Ada)... Obrigada especial a marida Nicola Gonzaga, pelas discussões e pela companhia nas disciplinas e seminários sobre feminismos e estudos de gênero e sexualidades. E também pelos cafés com chocolate no CED, antes das aulas da pós.

Às pessoas que conheci no “Segundas Transtornadas” da ADEH; por todas as conversas, debates e trocas de experiências, principalmente

durante o ano de 2012. Foi muito enriquecedor estar na presença de vocês!

Muito obrigada “azamigue” da Coletiva Feminista Vadias Desterro, pelo fortalecimento para a vida “fora da bolha”, pela luta diária contra as opressões de gênero, pelo lema de viver “o pessoal é político”, pelo “nenhuma forma de opressão passará sem resposta” e pelo compromisso de existir contra a máquina heterocapitalística. Esta dissertação apresenta alguns aspectos da crítica que lançamos mão em nossos debates e ações.

Obrigada a Juliana Itabaiana pelas nossas conversas sobre “sapatão como identidade política”, por sugestões de leitura e por ler meu trabalho. Retribuo também o agradecimento da amiga Gleidiane Ferreira, apoia mútua na fase final de nossas escritas.

E por último, um agradecimento mais que especial a Gabriela Miranda Marques, que acompanhou todo o processo de escrita, sempre solicita a ler e debater comigo cada ideia, teoria, teórica e teórico. Obrigada por compartilhar comigo seus trabalhos e reflexões críticas de militância e academia. Obrigada pelas refeições mais gostosas do mundo quando sair da frente do computador não era uma opção e, obrigada também, por ter me tirado da frente dele para momentos importantes de lazer. Obrigada por me incentivar a ir além cada vez que eu fiquei perdida e em dúvida. Obrigada pelo companheirismo e por compreender o processo da escrita com sangue, suor e lágrimas.

Amo vocês. Com vocês a vida é mais leve!

## RESUMO

Nas aulas de Educação Física, as práticas corporais e os discursos sobre elas podem (re)produzir estereótipos de feminilidades e masculinidades e dessa forma reiterar um regime de heteronormatividade. Neste regime apenas alguns sujeitos são inteligíveis, a enquanto outros se relega a abjeção. Ao levarmos em conta que os corpos, os gestos, as sexualidades são construídas historicamente, utilizo neste trabalho gênero como categoria de análise destes processos históricos que empregam diferenças anátomo-fisiológicas para explicar desigualdades sociais. Para discutir estas questões, a presente pesquisa teórica traz três fontes de informação: as propostas curriculares para a Educação Básica dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul (disciplina de Educação Física para 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio); relatos de práticas docentes já publicados na literatura da área e minhas experiências profissionais, registradas em diários de campo e narrativa autobiográfica. A análise é focada na perspectiva da performatividade de gênero, que se associa ao campo de estudos queer. A teoria queer é aqui empregada como perspectiva educacional que questiona binarismos de gênero e sexualidade - e a partir daí, toda estrutura da cultura ocidental – tornando-se um campo profícuo para avanços de uma educação não (hetero)sexista.

Palavras-chave: performatividade de gênero. teoria queer. Educação Física escolar.

## ABSTRACT

In physical education classes, bodily practices and discourses about them can (re)produce stereotypes of femininity and masculinity and thus reiterate a regime of heteronormativity. In this scheme only a few subjects are intelligible, while others are relegated to abjection. Considering that the bodies, gestures, sexualities are constructed historically, this paper use gender as a category of analysis of historical processes that employ anatomical and physiological differences in explaining social inequalities. To discuss these issues, the present theoretical research has three sources of information: the curriculum proposals for Basic Education in the states of Paraná and Rio Grande do Sul; reports of teaching practices already published in the literature and my professional experiences, written in field diaries and autobiographical narrative. The analysis is focused on the perspective of gender performativity, which is associated to the field of queer studies. Queer theory is used here as an educational perspective that questions of gender and sexuality binarisms - and from there, the entire structure of Western culture - becoming a fruitful field for progress in a non-(hetero)sexist education.

Key words: gender performativity. Queer theory. Scholar physical education.

## SUMÁRIO

O PESSOAL É POLÍTICO.....	10
1. LOCALIZANDO LIMITES NO DEBATE DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	21
1.1 O esvaziamento do gênero: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Educação Física .....	27
1.2 Ampliando o leque? O Referencial Curricular Lições do Rio Grande .....	38
2. PERCEBENDO A PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	53
2.1 Os discursos criam práticas... ..	54
2.2 A normalização das sexualidades .....	75
3. TEORIA QUEER: POSICIONANDO-SE CONTRA A NORMALIZAÇÃO.....	80
3.1 Teoria queer e Educação .....	82
3.2 “Queerizando” a Educação Física Escolar .....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERENCIAS .....	97

APÊNDICE I.....	106
APÊNDICE II.....	109
ANEXO I.....	112
ANEXO II.....	113

## O PESSOAL É POLÍTICO

Começo esta dissertação com este mote feminista por entender a necessidade de politizar o âmbito privado, já que é na “vida pessoal” que transparecem as relações políticas da sociedade. Ao entendermos que o que é pessoal é fundamentalmente político poderemos transformar as relações de opressão. Neste sentido, algumas teóricas feministas como Donna Haraway (1995) propõem que os conhecimentos acadêmicos também sejam situados em nível pessoal. Para a autora uma visão objetiva só é possível a partir de uma perspectiva parcial, de uma localização limitada e um conhecimento localizado. Apenas ao nos situarmos politizamos nosso olhar, nos tornamos responsáveis pelo que aprendemos a ver. Desta forma, julgo fundamental para esta escrita que eu situe de onde estou falando e o que me move a discutir a temática de gênero.

Desde a graduação meus trabalhos enfocam as questões de gênero. Entretanto, vale ressaltar que questões acerca de masculinidades, feminilidades e sexualidade já me tocavam antes de iniciar o curso superior. Ao entrar para o curso de Educação Física já tinha em mente que o que mais me inquietava era a limitação socialmente imposta de possibilidades de práticas esportivas para as meninas, mas no decorrer do curso fui percebendo que as discussões de gênero ali naquele espaço eram raras<sup>1</sup>. Senti então a necessidade de buscar estas discussões em outros cursos da Universidade e assim tive contato com outras disciplinas, leituras, debates e pessoas que contribuíram para isso.

A mesma busca se deu por participar de seminários, congressos e grupos de trabalho, principalmente nas áreas de Educação Física e Educação, que tinham/tem como tema questões feministas, de gênero e de sexualidade. Concomitantemente, as práticas de ensino, as observações e intervenções durante os estágios supervisionados,

---

<sup>1</sup> Visto que apenas uma professora trabalhou com um enfoque de gênero suas disciplinas: Teoria e Metodologia da Dança (disciplina obrigatória) e Educação Física e Gênero (disciplina optativa que não acontecia todo semestre). Foi com esta professora e suas orientandas que também surgiu o Grupo de Estudos em Gênero e Dança (GEDA/UFSC), do qual também faço parte.

aproximaram-me do contexto e da dinâmica escolar, possibilitando que eu percebesse ainda mais a urgência de uma prática pedagógica anti-sexista e anti-homofóbica.

Além dos estágios supervisionados, minha experiência no contexto escolar se deu como monitora de lazer no Programa Mais Educação<sup>2</sup> e professora de Educação Física na Educação Infantil. Nestas experiências fui interpelada de formas que ajudam a elucidar como sou precebida enquanto sujeito:

#### Situação 1 – Educação Infantil

Menina (4 anos): *Julia, você é homem ou mulher?* A mesma pergunta foi feita praticamente todos os dias em que trabalhei com esta turma. A mesma criança, diante das respostas que eu dava, inclusive afirmando que eu era mulher, estranhava: *Mas você tem cabelo curto!* Certo dia ela perguntou: *Por que você está de short rosa? Você não é mulher!* E no último dia de atividades do ano ela me abraçou para se despedir; ao passar as mãos nas minhas costas senti meu top por baixo da camiseta e disse sorrindo: *Ah, você é mulher, Julia!*

#### Situação 2 – Educação Infantil

Menino (5 anos) apontando algo: *Olha, professora!*  
Meninas: *É professora!*  
Menino: *Professora? Ah, entendi! É viado!*

#### Situação 3 – Programa Mais Educação

Aluna (12 anos): *A professora é tão bonita, por que não deixa o cabelo crescer? Por que a professora não usa brincos? Por que a professora usa essas calças largas?*

---

<sup>2</sup> O Programa Mais Educação se configura como uma política relacionada à implantação da educação integral, através de atividades socioeducativas no contraturno escolar. A inserção de atividades esportivas e de lazer se deu pela parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, através da ampliação do Programa Segundo Tempo.

Tanto fora como dentro do ambiente escolar sou interpelada pelo modo como me expesso corporalmente, pelas roupas que uso, pelo meu corte de cabelo, pelos esportes que pratico, pelas pessoas com as quais me relaciono, por não repreender nem deslegitimar certas atitudes e comportamentos, por questionar certas verdades. Crianças e estudantes percebem algo de “diferente”, de “anormal”, com a professora diante delas. Este estranhamento não pode ser negado ou repreendido, pois além de trabalhar com gênero nos conteúdos e atividades propostas, posiciono-me como uma pessoa de expressões de gênero não-binária. Quando afirmo que o pessoal é político estou me posicionando e, como diz Donna Haraway:

Posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras (HARAWAY,1995:27).

Dentre os lugares e entre-lugares pelos quais me movimento, que ocupo ou deixo de ocupar, sou percebida de uma forma específica nas relações sociais, e estas percepções também me formam como sujeito e influenciam minha corporalidade. Desta forma, tendo em vista o explicitado acima, para esta pesquisa é importante que eu me situe como professora de Educação Física lésbica e com expressões de gênero não-binárias. Entretanto, alerta Donna Haraway (1995:27) “identidade, incluindo auto-identidade, não produz ciência; posicionamento crítico produz, isto é, objetividade”, então para além de minhas identificações é importante salientar meu posicionamento crítico frente às identidades, expressões e interpelações, que é possibilitado pelas perspectivas feministas e queer. As escolhas feitas nesta pesquisa não estão dissociadas de quem eu sou, todavia buscam ir além, fazendo do campo acadêmico um campo político, onde verdades possam ser questionas e debatidas dentro das possibilidades históricas do período, para Corazza:

A “escolha” de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isto, não escolhemos, de um arsenal de

métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou. (CORAZZA 2002:124 *apud* GOELLNER, 2007:173).

Espero então que a escolha e a pesquisa realizadas nesta dissertação contribuam para a problematização dos binarismos de gênero e das reproduções de opressões heterossexistas existentes nas aulas de educação física escolar. Para que isto seja possível é necessário situar este texto dentro do campo da educação física e dos estudos de gênero explicitando a metodologia aqui utilizada.

A educação física brasileira atravessa uma crise paradigmática desde a década de 1980, quando docentes questionaram o papel das ciências naturais e das ciências humanas enquanto bases epistemológicas do campo. A produção acadêmica da área demonstra que no que tange as relações de gênero, muitos/muitas docentes da rede básica de ensino se fundamentam teórico-metodologicamente em conhecimentos de cunho anátomo-fisiológico, por mais que compreendam o papel exercido pela cultura sobre as diferentes corporalidades entre meninos e meninas, e esquecendo que há diferenças entre meninos e entre meninas. Dessa forma, entendo que as discussões de gênero foram incorporadas ao discurso da educação física de forma que aparentemente passou a se possibilitar o acesso das meninas e dos meninos às mesmas práticas, mas continuou-se reproduzindo e reiterando o caráter heteronormativo que as envolvem. Pergunto: A maneira como os conteúdos da Educação Física escolar são trabalhados possibilita que se problematize o caráter heteronormativo que envolve os esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras? E de que forma a heteronormatividade presente na Educação Física escolar impede a emancipação crítica de discentes?

Para me referir ao campo de conhecimento da Educação Física escolar utilizarei o termo *cultura corporal de movimento*, como sugeriu Valter Bracht (*apud* SOUZA JÚNIOR et al, 2011). Para o autor, a desnaturalização do objeto é contemplada no peso que se atribui à “cultura”; o “corporal” por si só não contempla a especificidade da

Educação Física, já que toda cultura é corporal e o “movimento” sem reflexão aprofundada dá ideia de um objeto mecanicista e descontextualizado. Este termo se insere numa visão progressista da Educação Física, que traz a necessidade de se adotar procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem um esclarecimento crítico das formas culturais do movimentar-se humano (tematizados pelos jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas). Esta necessidade se faz presente porque as formas dominantes deste movimentar-se reproduzem valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna e ao reproduzi-los por meio da educação física escolar significa que colaboramos com a reprodução social como um todo (BRACHT, 1999).

Inserida no debate apresentado acima, a partir de uma perspectiva crítica, esta pesquisa teórica entende que estereótipos sexuais e de gênero também se perpetuam através da reprodução social influenciando nas práticas corporais em dada sociedade. Dito isto, a pesquisa objetiva fomentar uma discussão que possibilite enxergar a invocação e a interdição destas práticas, na Educação Física escolar, como atos performativos que instituem sujeitos passíveis de abjeção e reiteram um regime de heteronormatividade.

Como ponto de partida para estas reflexões serão adotadas três fontes de informação:

1. As propostas curriculares para a Educação Física dos estados do Paraná (2008) e do Rio Grande do Sul (2009), que consistem em propostas contemporâneas que apresentam formulações críticas da Educação Física e se aproximam da realidade que vivencio estando no estado de Santa Catarina.
2. Entrevistas e relatos trazidas em publicações da área e que abordam a temática aqui estudada. A maioria destas entrevistas e relatos foram publicados a menos de uma década e trazem experiências localizadas em alguns dos estados das regiões sul e sudeste do país, onde entendo que as práticas destas escolas são mais próximas da realidade das propostas estudadas.
3. Excertos de meus diários de campo, nos quais se encontram relatos dos estágios supervisionados (em 2008 e 2009) realizados durante a graduação. Somo a essa fonte trechos de uma narrativa (autobiográfica), fruto de minha breve experiência pedagógica enquanto professora de educação

física e trajetória acadêmica (apresentação de trabalhos em congressos e seminários e estágio de docência durante o mestrado).

Mais adiante explicarei de que forma essas fontes foram usadas nesta dissertação, agora é importante retomarmos a discussão sobre a performatividade e os estudos de gênero para que a metodologia de análise possa ser mais bem compreendida.

Como sugeriu a historiadora Joan Scott (1990), o gênero se torna uma ferramenta útil para análise histórica e dos diversos campos de saber, e no caso desta dissertação é a ferramenta fundamental de análise das relações humanas dentro da cultura corporal de movimento. Considerando que os corpos, os gestos, as representações de saúde, beleza, performance e sexualidade se constroem historicamente, Silvana Goellner (2007) enfatiza a importância de se utilizar gênero como categoria analítica para se perceber os processos pelos quais a diferença biológica é empregada para explicar desigualdades sociais que geram a inclusão e exclusão de sujeitos e grupos.

Para situar minha pesquisa é importante compreender como a categoria gênero se constituiu e se aplica não só neste trabalho, mas no campo dos estudos de gênero na atualidade. É importante que não se confunda gênero com sexo, dado que gênero é uma categoria relacional de análise não estando diretamente relacionada ao sexo anatômico. O gênero, construção cultural, é situado histórico-culturalmente, e neste sentido o que entendemos por feminino ou masculino só existe em uma relação, todavia mais abaixo abordarei mais profundamente a forma como o conceito será utilizado nesta pesquisa.

Buscando historicamente perceber como as categorias de gênero e sexo se confundiram, o teórico Thomas Laqueur empreendeu uma grande pesquisa nas áreas da medicina e da história, que resultou no livro *Inventando o sexo* (2001). Nesse livro o autor afirma que até o século XVIII os registros médicos, anatômicos e fisiológicos demonstravam que existia apenas um sexo, o masculino. Acreditava-se que as estruturas físicas dos corpos masculinos e femininos eram as mesmas, mas como os corpos femininos apresentavam os órgãos retidos internamente, representavam uma imperfeição da versão masculina (LAQUEUR, 2001). Isso não significa dizer que homens e mulheres não exerciam papéis de gênero distintos na sociedade, no entanto essas diferenças não tinham base biológica, corporal. Thomas Laqueur (2001) ajuda a perceber, portanto, como gênero e sexo são categorias distintas,

sendo que o sexo só passa a justificar as diferenças de gênero no início do século XIX.

Os corpos entendidos como normais pela medicina passam a ser então o masculino e o feminino, diferentes e complementares. A ciência e, especialmente, a medicina, trabalham arduamente no sentido de atribuir uma série de características/atributos emocionais e comportamentais distintos para cada sexo. Essa imposição de comportamentos sobre uma base biológica acaba sugerindo uma linearidade sexo-gênero-sexualidade, onde o homem-masculino se relaciona somente com a mulher-feminina, dado que ambos são opostos e complementares.

Qualquer característica que sugira que essa linearidade possa estar sendo quebrada é entendida como desviante, imoral e incoerente. O fato de recentemente a homossexualidade ter sido retirada da lista de doenças mentais da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1990); da inclusão da discriminação contra homossexuais como violação de direitos humanos, pela Anistia Internacional (1991) e de homossexuais terem conquistado, em algumas sociedades, direitos civis como casamento civil igualitário (no Brasil isso se deu em 2013), não diminuiu significativamente o estigma e preconceito dirigido à esta identidade. Segundo dados estatísticos, em 2012, no Brasil, ocorreram motivados por homofobia, 338 assassinatos de gays, travestis e lésbicas<sup>3</sup>.

Para Jeffrey Weeks:

[...] embora a homossexualidade tenha existido em todos os tipos de sociedade, em todos os tempos, e tenha sido, sob diversas formas, aceita ou rejeitada, como parte dos costumes e dos hábitos sociais dessas sociedades, somente a partir do século XIX e nas sociedades industrializadas ocidentais, é que se desenvolveu uma categoria

---

<sup>3</sup> Um aumento de 27% em relação ao ano de 2011 (266 mortes). Entre janeiro e fevereiro de 2013, os registros foram de 44 mortes. O relatório anual é feito pelo Grupo Gay da Bahia e estas informações estão disponíveis nos sites: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-o-numero-de-assassinatos-de-homossexuais-em-2012,982836,0.htm> (acessado em 30/01/2014) e [www.ggb.org.br](http://www.ggb.org.br) (acessado em 08/06/2013).

homossexual distintiva e uma identidade a ela associada (WEEKS, 2010:65).

Esta invenção das categorias, e termos, heterossexualidade e homossexualidade (no fim do século XIX e início do século XX) tem a ver com o esforço de definir os tipos e formas do comportamento e identidades sexuais. A institucionalização da heterossexualidade, através de práticas e discursos médico, psicológico e jurídico que passaram a explicar, regular e controlar as práticas sexuais, engendrou uma hierarquia que produziu pessoas anormais e normais (FOUCAULT, 2011; WEEKS, 2010).

De acordo com Guacira Lopes Louro (2010), compreender a sexualidade como uma questão não apenas pessoal, mas social e política é entender que essa sexualidade é aprendida e construída. Louro comenta:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determina-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais (LOURO, 2010:21).

Entendo, então, que a escola se configura como uma instituição que deveria problematizar questões de gênero e sexualidade, proporcionando um espaço de reflexão crítica para estudantes, investindo em minimizar visões estereotipadas e preconceituosas. Para, além disso, entendo que as aulas de Educação Física deveriam trabalhar com estas questões ao tematizar a cultura corporal de movimento, ampliando o conhecimento histórico-social que envolve as práticas, os gestos, os movimentos preferidos e evitados por meninas e meninos e, portanto, proponho voltar meu olhar para as questões de gênero e sexualidade na Educação Física escolar.

No primeiro capítulo, intitulado “Localizando limites do debate de gênero na construção de propostas curriculares para a educação física escolar” analiso a forma como o conceito de gênero foi trabalhado nas propostas curriculares da disciplina da educação física para a educação

básica (de 5ª a 8ª series / 6º ao 9º anos do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio) dos estados do Rio Grande do Sul (Referencial Curricular Lições do Rio Grande, 2009) e do Paraná (Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2008).

Entendendo que o conceito de gênero vem sendo usado de formas distintas tanto dentro dos estudos feministas quanto na área da Educação Física, no segundo capítulo intitulado “Percebendo a performatividade de gênero nas aulas de Educação Física Escolar” discorro sobre relatos e entrevistas que abordam a temática de gênero, trazidos em publicações da área. O objetivo não foi fazer um levantamento bem delimitado e restrito<sup>4</sup>, mas ao procurar artigos que continham entrevistas e relatos de docentes em periódicos e anais de congressos da área de educação física, encontrei um maior volume de publicações analisando falas e práticas pedagógicas nas regiões sul e sudeste do país. Este volume foi encontrado depois do ano de 2005, embora eu também me utilize de discussões teóricas que surgiram a partir de pesquisas com entrevistas do fim da década de 1990 e início dos anos 2000.

Ressalto que minha análise é focada na teoria performática de gênero e para isso, utilizo os conceitos de performatividade de gênero e abjeção, trazidos pela teórica estadunidense Judith Butler, nas obras *Problemas de Gênero* (2003) e *Bodies That Matter* (1993). Em *Problemas de Gênero* (2003) Judith Butler propõe uma teoria performática de gênero que desvincula o sexo da natureza, afirmando que este não é pré-discursivo; a performatividade é um efeito discursivo e o sexo é um efeito do gênero. Em *Bodies That Matter* (1993), além de se aprofundar no conceito de performatividade, Butler discorre sobre como se efetua a materialidade dos corpos, onde apenas alguns corpos se tornam inteligíveis. Com isso, trato das invocações e interdições das práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar como atos performativos que instituem alguns sujeitos como abjetos.

Cunhados no interior de um quadro de pensamentos pós-moderno e pós-estruturalista, no qual o conhecimento é visto como uma interpretação da realidade, sendo que não existe uma visão verdadeira e objetiva dela, os conceitos de performatividade e abjeção estão relacionados ao surgimento da Teoria Queer, uma vertente do

---

<sup>4</sup> A busca foi feita através dos sites dos periódicos e congressos, selecionando pelo título os artigos que poderiam conter discussões de gênero na educação física escolar e entrevistas com docentes.

feminismo que entende o gênero como uma categoria relacionada a normas e convenções culturais, que não é, portanto a-histórico e a-temporal. A teoria se apropriou de um insulto, um xingamento, como forma de resistência à normalização (queer significa estranho e como xingamento se direciona a “sexualidade desviante”, similar ao “viado”, “bicha” no Brasil) (MISKOLCI, 2012). Este é o tema do terceiro capítulo: “Teoria queer: posicionando-se contra a normalização”. O uso da teoria queer como perspectiva educacional será abordado principalmente através da obra *Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer*, de Guacira Lopes Louro (2004). Nesta obra Louro faz referência a outras teóricas e teóricos que empregam a teoria queer na educação, e para compreender melhor a aproximação entre estes dois campos me aproximei das leituras de Deborah Britzman (2002), Susanne Luhmann (1998) e Lisa Loutzeinheiser (2010), por exemplo.

Outro nome que ocupa certo destaque neste capítulo e na produção teórica brasileira acerca da teoria queer é Richard Miskolci. Em *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças* (2012), o sociólogo também contribui com o campo educacional. Essas autoras e autores repudiam a violência direcionada aos sujeitos não-heteronormativos, desconstruem dicotomias questionando o conhecimento, as noções de diversidade/diferença/tolerância, propondo a ampliação dos modos de ser e de viver para além de binarismos e identidades fixas.

A linguagem tem papel central nos estudos e análises feministas e queer. Como agente socializante do gênero, a língua é uma construção social e histórica que varia de cultura para cultura e que se aprende e se ensina e que pode ser modificada. Empenhei um esforço durante a escrita desta dissertação ao cuidar com a linguagem, com as palavras, pois elas nomeiam, definem, enquadram, categorizam as coisas e também os sujeitos; elas refletem, reforçam, transmitem pensamentos, valores e estereótipos. Buscando não reforçar uma linguagem heterossexista-discriminatória-excludente escrevi de forma neutra, embora não tenha sido bem sucedida em todos os momentos, visto que nas línguas latinas não existem substantivos neutros nem formas neutras de flexionar os adjetivos. Palavras binárias como professora, professor, aluno, aluna, denominam pessoas binárias (homens e mulheres) coincidindo o gênero gramatical e o sexo das pessoas às quais nomeiam (FRANCO; CERVERA, 2006). Como uma alternativa a estas palavras binárias e excludentes utilizei os termos docentes e discentes.

Entretanto, julgo necessário manter o binômio menino/menina quando a discussão suscita a discriminação dirigida às crianças assignadas como meninas e a tudo o que representa o feminino, inclusive às crianças assignadas como meninos e que apresentam expressões tidas como femininas. Em outros momentos, quando apresento discussões de outros textos/artigos, mantenho a escrita original que geralmente se faz no “masculino universal”. É notável na escrita feminista e queer o emprego de símbolos gráficos como @ (arroba), \* (asterisco), / (barra oblíqua) ou a letra “x” na tentativa de não gerar discriminação pela demarcação de gênero, entretanto, estes símbolos se tornam obstáculos à leitura de pessoas cegas e com baixa visão, pois esses símbolos não formam palavras e os sistemas de leitura de telas não os reconhecem em meio a elas. Estes sinais também dificultam a pronúncia das palavras, inclusive para profissionais leitoras e leitores (MELLO; FERNANDES, 2013).

Antes de partir para as análises que aqui propus, acrescento que ao longo dos capítulos dois e três apresento relatos extraídos de meus diários de campo e trechos de uma narrativa autobiográfica, que se somam aos relatos e as entrevistas retiradas de outras pesquisas, para em conjunto dialogar com a teoria. Os diários de campo dos estágios supervisionados da graduação se constituíram em fontes de informações relevantes devido ao conteúdo (de gênero) das falas e ações de docentes e discentes durante as aulas de educação física observadas naqueles anos (2008 e 2009) e minhas percepções sobre aqueles contextos. Utilizo também a narrativa autobiográfica porque através do relato da experiência profissional - construído a partir das dificuldades encontradas e de como construímos nossas soluções - refletimos e nos posicionamos criticamente frente aos acontecimentos vividos no cotidiano escolar. Indo além de lembranças de acontecimentos vividos, a narrativa sugere que “as experiências individuais são as expressões de uma realidade social que o sujeito organizou e das quais se apropriou” (WITTIZORECKI et al, 2006:23). Assim, escrever sobre si nos leva a conhecer a multiplicidade social e nossa relação com essa realidade.

## **1. LOCALIZANDO LIMITES NO DEBATE DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

As propostas, diretrizes ou referenciais curriculares surgem como balizadoras do currículo básico. Este, por sua vez foi elaborado inicialmente na década de 1980, quando, no contexto de abertura política após a ditadura militar, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de reformulação. Neste mesmo período, emergem na área da Educação Física, pós-graduações não mais restritas às ciências naturais e biológicas, o que possibilitou o questionamento do paradigma da esportivização e da aptidão física como únicos do campo. As críticas e mudanças realizadas na formação de profissionais possibilitaram junto ao contexto de crítica social e de reestruturação política do país, um novo olhar para a educação física escolar, que passou a mostrar que também possui conhecimentos específicos, voltados à compreensão do mundo.

Este novo olhar foi incorporado às propostas curriculares de Educação Física em diferentes medidas ao longo do tempo. Algumas propostas mesmo afirmando-se críticas, continuaram reproduzindo o discurso da aptidão física como norte propositivo. Ao tomar a cultura corporal de movimento, que se concretiza nos seus diferentes temas (jogos/brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginásticas), como área de conhecimento da Educação Física escolar, é importante se trabalhar atentando para cruzamentos de gênero, sexualidade, raça/etnia/cor, classe social, deficiência, entre outros fatores que posicionam o sujeito no mundo, entretanto, tendo em vista as limitações deste trabalho e período da pesquisa, nesta dissertação busco realizar uma crítica a partir do ponto de vista dos estudos de gênero, mais especificamente através da teoria queer, propostos pelas teorias feministas.

Para fazer essa análise escolhi duas propostas contemporâneas que se inserem nas perspectivas progressistas levantadas pelo movimento renovador iniciado na década de 1980, movimento este que tirou a Educação Física da visão estritamente das ciências biológicas e naturais. As propostas que analisei foram as Diretrizes Curriculares da Educação

Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) e o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Dentro destas propostas trabalhei com o conteúdo direcionado à disciplina da Educação Física, que em ambas as propostas são voltadas ao Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (ou 6<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> anos) e ao Ensino Médio.

Este recorte foi proposto pela proximidade geográfica-social, dado que meu olhar está localizado no estado de Santa Catarina que apresenta conformação de classe-raça-etnia bastante similar aos outros dois estados da região sul, facilitando assim uma crítica embasada na realidade experienciada nas escolas destas localidades. A proposta curricular de Santa Catarina não será objeto deste estudo, pois sua versão mais atual foi elaborada há 15 anos (em 1998) e apresenta incoerência em relação aos aspectos teórico-metodológicos devido à pluralidade de concepções e teorias empregadas, conforme já foi percebido por Daniel Skrsypcsak (2007).

Entendo o currículo como uma produção cultural e política no qual se privilegiam conteúdos, conhecimentos e comportamentos. Ele reflete o que se espera do sujeito no âmbito social, portanto, não é neutro; o currículo é historicamente datado e implica em relações de poder, produzindo assim, identidades individuais e sociais (MOREIRA; SILVA, 2001). As dimensões do gênero e da sexualidade também passam pelo currículo, mesmo que de forma não explícita, uma vez que fazem parte do currículo oculto. O currículo oculto compreende um conjunto de atitudes, valores, comportamentos e orientações implicitamente ensinados nas relações interpessoais e nas práticas institucionais, permitindo que crianças e jovens se ajustem às estruturas sociais. Em outras palavras, ensina conformismo e obediência. Em relação às dimensões de gênero e sexualidade, através do currículo oculto se ensina como ser homem e como ser mulher, como ser heterossexual e como ser homossexual (SILVA, 2010). Dessa forma, dentre as discussões no campo do currículo, são relevante para esta pesquisa aquelas que abordam currículo oculto.

As propostas curriculares buscam dar conta de todos os aspectos sociais e culturais vivenciados na escola pelos sujeitos da educação. Entretanto, percebe-se que nestas escritas algumas coisas acabam ficando de fora, outras são somente citadas rapidamente e acabam ficando “implícitas”, configurando o currículo oculto. O que não está dito fica a livre interpretação de cada profissional da escola. O não dito

é fruto de uma escolha do que deve ser visibilizado e do que não deve; aquele conteúdo que deve necessariamente ser trabalhado e aquele que sempre pode ficar para depois.

As propostas curriculares dos estados brasileiros são subsidiadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que por sua vez têm origem na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Enquanto normas obrigatórias para a Educação Básica, as DCN têm por objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Portanto, elas apresentam as disciplinas (ou áreas de conhecimento) e as competências que devem ser constituídas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Anterior as DCN, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se constituíam como propostas de conteúdos (conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes) para cada disciplina, área ou matéria. Articulando esses componentes a dimensões de cidadania, os PCN trouxeram os temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural). Ao perceber que os PCN representavam um instrumento normativo de caráter específico que orientaria as DCN (instrumento de caráter mais geral), o Conselho Nacional de Educação (CNE) declarou a não obrigatoriedade dos PCN e firmou sua própria competência de estabelecer as diretrizes curriculares<sup>5</sup>.

Esta breve contextualização se faz importante porque as duas propostas aqui analisadas citam a importância ou o desfavor dos PCN. Segundo os parâmetros, a problematização das questões de gênero e de sexualidade se insere no tema transversal “Orientação Sexual”, devendo ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização, mas que a partir da 5ª série/6º ano passa a ter sistematização e espaço específico. Em relação à sistematização, deve ser organizado em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”; em relação

---

<sup>5</sup> [http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unir/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_5/mod05\\_2unid\\_2.html#topo\\_pag](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unir/file.php/1/coord_ped/sala_5/mod05_2unid_2.html#topo_pag). Acessado em 11/11/2013.

ao espaço privilegiado, sugere-se a Educação Física (ALTMANN, 2001)<sup>6</sup>.

Embora tenhamos visto que os PCN não se constituíram como documento obrigatório, para os autores das diretrizes do estado do Paraná (2008:26) os temas transversais foram impostos a todas as disciplinas de forma artificial e arbitrária e em contraposição propõem que “estes temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins (...)”. Os temas transversais deveriam ser trabalhados no cruzamento com todas as disciplinas escolares, entretanto, observando a dinâmica escolar, na maior parte das vezes esses temas fazem parte do “jogo do empurra”, em que cada profissional deixa para o outro, de uma área supostamente mais afim, tratar do assunto e o trabalho com aquele conteúdo nem sempre acontece. Ao apresentarem uma análise da dimensão histórica da disciplina de Educação Física, os autores criticaram os temas transversais por entenderem que esta dita transversalidade possibilita o esvaziamento dos conteúdos eleitos como primordiais:

No que se refere à disciplina da Educação Física, a introdução dos temas transversais acarretou, sobretudo, num esvaziamento dos conteúdos próprios da disciplina. Temas como ética, meio ambiente, saúde e educação sexual tornaram-se prioridade no currículo, em detrimento do conhecimento e reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, entendidos aqui como objeto principal da Educação Física (PARANÁ, 2008:48).

---

<sup>6</sup> Neste artigo a autora critica o pensamento que subsidia o texto da Orientação Sexual, ou seja, de uma dimensão histórica calcada sobre algo naturalmente dado, e também expõe a visão de controle da sexualidade incutida no documento. Para outras críticas, como por exemplo, o uso do masculino genérico e a restrição do conteúdo de gênero ao tópico de Orientação Sexual, ver VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407-428, Campinas, mai./ago. 2006.

A meu ver, se o que legitima a Educação Física na escola é a relação entre o conhecimento histórico-socio-cultural e o movimentar-se humano, não seria possível dizer que os temas trazidos como transversais esvaziam o conteúdo, porque eles contextualizam essas práticas. Entendo que a visão de gênero e sexualidade (sob perspectivas de um determinismo biológico e de saúde pública) tal qual foram propostos pelos PCN não possibilitam uma forma mais crítica de incorporá-los aos conteúdos da disciplina, porém, por meio da crítica feita pelas diretrizes, vejo também a dificuldade de que essas questões sejam compreendidas como inerentes a toda cultura corporal de movimento, pois seus sujeitos protagonistas são sexuados e gendrados<sup>7</sup>. Essa dificuldade de compreensão também acarreta na dificuldade em incorporar esses temas à escrita principal do documento, pois aparecem apenas como uma sugestão de discussão a ser levantada em um ou outro conteúdo.

Já os autores do Referencial do Rio Grande do Sul, em relação aos PCN e temas transversais, num primeiro momento apresentam uma visão similar a que expus anteriormente. No momento em que abordam o histórico da disciplina, os autores apontam:

Apesar das controvérsias em torno da LDB e dos PCN, não há como negar a importância destes documentos na consolidação da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física. Neles fica claro que tornar os alunos fisicamente aptos não deve mais ser a principal finalidade dessa disciplina na escola, e sim levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias (RIO GRANDE DO SUL, 2009:99).

---

<sup>7</sup> Termo usado por Susana Bornéo Funck na tradução do ensaio *Technologies of gender*, de Teresa de Lauretis (1994), significando *marcados por especificidades de gênero*; Funck mantém assim o jogo que Lauretis faz entre os termos “gendrado” (gendered) e “en-gendrado” (en-gendered). Tal uso também foi feito por Luciene Santos (2008).

No referencial gaúcho esta explicação serviu para embasar a alocação da disciplina de Educação Física na área do conhecimento Linguagens, códigos e suas tecnologias, entretanto, num segundo momento os autores parecem concordar com os autores das diretrizes do Paraná dizendo que a transversalidade pode esvaziar o conteúdo que dá especificidade a disciplina:

Finalmente, cabe um esclarecimento acerca dos temas transversais. Apesar de ser uma das mais interessantes estratégias de organização sugeridas nos PCN, pois permite abordar de forma interdisciplinar fenômenos complexos, a esquematização dos conteúdos e competências aqui proposta não explicitou de que modo os temas transversais podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física. A decisão levou em consideração o seguinte pressuposto: **para tratar da transversalidade em educação básica a partir de uma determinada disciplina, é necessário, primeiramente, explicitar o corpo de conhecimento que lhe dá especificidade.** Assim, devido à limitação de páginas e a pouca tradição da Educação Física na formulação de Referenciais Curriculares, este documento priorizou a sistematização detalhada de saberes pertinentes à área ao longo dos anos escolares (RIO GRANDE DO SUL, 2009:124 - grifos meus).

As correntes críticas da Educação Física empenharam (e ainda empenham) grande esforço dentro do próprio campo pela defesa de seu objeto e especificidade, dessa forma, compreendo a necessidade e a importância de esclarecer o que garante sua legitimidade no âmbito escolar. Porém, quero atentar que também se faz importante e necessário trazer os estudos de gênero à tona no campo da Educação Física (e nas escolas) porque se queremos que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional atuem de forma crítica não podemos hierarquizar (secundarizar) conhecimentos que perpassam toda cultura corporal de

movimento e que são necessários para a compreensão de processos que levam ao assujeitamento.

Embora ambas as propostas apresentem a mesma visão de objeto de Educação Física escolar (cultura corporal de movimento), a compreensão que cada referencial tem dos documentos que os subsidiam se diferem. Nesta análise, contudo, priorizei a temática de gênero e sexualidade. Com esses temas as duas propostas analisadas trabalharam de formas distintas. Nas propostas do estado do Rio Grande do Sul (2009) os temas aparecem na maior parte das vezes em quadros (*boxes*) e balões, como questionamentos ou sugestões e na proposta do estado do Paraná (2008) são incorporadas ao texto, mas também como sugestão de discussão.

Para fazer esta análise, segui a seguinte metodologia: as propostas foram lidas na íntegra e trechos foram selecionados, principalmente aqueles que se referiam à categoria gênero de forma ampla (“gênero”, “sexo”, “sexualidade”, “meninos e meninas”, “homens e mulheres”, “masculino e feminino”, “heterossexualidade”, “homossexualidade”) e outros onde a problematização de gênero poderia estar implícita, o que foi possível a partir do trabalho de crítica ao texto. Foi também apontado quantitativamente o número de vezes que a categoria gênero e as palavras sexo ou relações entre os sexos, sexualidade, masculino/feminino, homens/mulheres e meninos/meninas foram utilizadas ao longo do texto. Para além da análise quantitativa observei de que forma as categorias e as palavras foram utilizadas ao longo da proposta e quais os objetivos implicados em sua utilização. Analisaremos agora as duas propostas curriculares separadamente.

### **1.1 O esvaziamento do gênero: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Educação Física**

Os textos que compõem os cadernos de Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná foram escritos durante processo de discussão coletiva. Entre 2004 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos que envolveram docentes (de cada disciplina) da Rede Estadual de Ensino e de onde se elaboraram os textos das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). Nos anos de 2007 e 2008, através de

formação continuada de docentes da Rede Estadual, discutiu-se novamente os fundamentos teóricos dessas Diretrizes e os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Ainda em 2007 e 2008 os textos de cada disciplina foram revistos por especialistas de suas respectivas áreas. O caderno de Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física tem 90 páginas e se apresenta em três partes, na seguinte estrutura (Apêndice I):

1. A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar (p.13-33): apresenta-se breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular; concepção de currículo proposta nas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.
2. Diretrizes Curriculares da Disciplina de Educação Física (p.37-90): em 1. *Dimensão Histórica da Disciplina* apresenta-se breve histórico sobre a constituição da disciplina de Educação Física como campo do conhecimento, contextualizando os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em 2. *Fundamentos Teórico-Metodológicos* apresenta-se os fundamentos teórico-metodológicos que devem organizar o trabalho docente e que inclui os 2.1 *Elementos Articuladores dos Conteúdos Estruturantes Para a Educação Básica* que, na disciplina de Educação Física, são: a) cultura corporal e corpo, b) cultura corporal e ludicidade, c) cultura corporal e saúde, d) cultura corporal e mundo do trabalho, e) cultura corporal e desportivização, f) cultura corporal – técnica e tática, g) cultura corporal e lazer, h) cultura corporal e diversidade, i) cultura corporal e mídia. Ainda para organização do trabalho docente, somando aos fundamentos teórico-metodológicos, estão os 3. *Conteúdos Estruturantes* que compreendem 3.1 Esporte, 3.2 Jogos e brincadeiras, 3.3 Ginástica, 3.4 Lutas, 3.5 Dança. Essa sessão também conta com: 4. *Encaminhamentos Metodológicos*, 5. *Avaliação* e 6. *Referências*.
3. Anexo (p.83-90): contém tabelas destinadas distintamente a cada série/ano do Ensino Fundamental (de 5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano) e outra destinada ao Ensino Médio, levando em conta as fases de escolarização. Essas tabelas possuem 4

quadros, onde se especificam os conteúdos estruturantes; os conteúdos básicos; a abordagem teórico-metodológica que devem receber e a avaliação, ou seja, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados.

A análise proposta por esta dissertação foi feita nas três partes que compõem o caderno direcionado à disciplina aqui estudada. Tendo deixado claro a forma como as diretrizes são apresentadas, vale ressaltar que para os autores, “as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes” (PARANÁ, 2008:26). Sabemos que a discussão de gênero é uma dessas questões sociais, políticas e filosóficas que cada vez mais tem encontrado eco na academia, possibilitando também a problematização dos espaços escolares como espaços de construção de feminilidades e masculinidades, bem como de manutenção de estereótipos e situações de opressão que são observadas em outras esferas da vida social. Dessa forma, percebo que o discurso acerca do gênero foi incorporado pela proposta em alguns momentos, que serão analisados abaixo da tabela. Na tabela a seguir, o quadro “Sentido do termo/frase” foi elaborado conforme minha interpretação da expressão no conjunto do texto.

<b>Tabela 1 - Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná – Educação Física - Referências a gênero/sexualidade</b>			
Palavra ou frase como consta no texto	Sentido do termo/frase	Número de vezes que aparece no texto	Página(s) onde foi encontrado
Gênero	categoria de análise	1	p.56
Relações de gênero	---	0	
Papéis de gênero	---	0	

Sexo <sup>8</sup>	marcador social	1	p.66
Homens/mulheres	---	0	
Meninas/meninos	indicador de diferença	1	p.63
Masculino/feminino	---	0	
Preferência sexual	---	0	
Sexualidade	categoria de análise	1	p.56
Homossexualidade	---	0	
Heterossexualidade	---	0	

Quantitativamente a categoria gênero aparece explícita apenas uma vez, na sessão Diretrizes Curriculares da Disciplina de Educação Física, no tópico que se refere aos (2.1) *Elementos Articuladores dos Conteúdos Estruturantes para a Educação Básica*. Dentre os elementos articuladores, o parágrafo que contém a categoria gênero se insere no elemento: c) cultura corporal e saúde, e segue transcrito abaixo:

Dessa maneira, o professor, ao abordar um dos Conteúdos Estruturantes, por exemplo, a ginástica, pode levantar questões importantes. Dentre elas, a crítica à lógica do sacrifício e do sofrimento – não somente físico –; o excesso de exercícios que aumentam o risco de lesões graves e a possível degradação do corpo; o uso de meios artificiais, como anabolizantes, os quais aceleram a almejada performance corporal, devendo-se discutir com os alunos os danos que o uso destas substâncias causa no organismo; **a questão de**

---

<sup>8</sup> A palavra sexo aparece como marcador social em uma citação, mas não é reiterada ou problematizada. Desta forma, não achei relevante incluí-la nesta análise.

**gênero, em que se discute as diferenças sociais entre homens e mulheres (PARANÁ, 2008:56 – grifos meus).**

Percebemos que mesmo citando a categoria gênero, os autores não aprofundam a explicação desse conceito. Ressalto que neste trabalho entendo gênero como um conjunto de atos repetidos dos quais as categorias masculino/feminino são efeito. Enquanto categoria relacional de análise, construído e situado historicamente, gênero nos faz compreender que o que entendemos por feminino ou masculino só existe em uma relação (BUTLER, 2003). Deste modo, a própria forma como gênero foi empregada no documento - enquanto diferenças sociais entre homens e mulheres - a meu ver é problemática, pois dá a entender que essas diferenças se erguem sobre uma base natural dada. Ou seja, não problematiza a categoria sexo como algo que também é construído discursivamente, nem a ideia de que gênero discute a relação masculinidade-feminilidade.

No tópico em que se tem saúde como elemento articulador propõe-se discutir aspectos nutricionais, anátomo-fisiológicos, lesões/primeiros socorros e *doping* como elementos constitutivos da saúde. Em nenhum desses aspectos fica claro como gênero enquanto categoria de análise poderia ser utilizada. Mesmo no parágrafo que apresentamos anteriormente, a frase onde a problematização relativa a gênero é apresentada nos parece bastante deslocada do tema abordado no parágrafo. A locação da categoria gênero no tópico saúde é ainda um retrocesso nos debates acadêmicos sobre o tema, dado o esforço empreendido por diversas teóricas de diferentes áreas para apontar como o gênero não é sinônimo de sexo, sendo este uma categoria relacional e um construto sócio-cultural, conforme apontou Joana Maria Pedro (2005).

No mesmo tópico que articula cultura corporal e saúde, encontramos ainda a seguinte problematização:

Por sua vez, a sexualidade pode ser analisada sob, no mínimo, dois aspectos: primeiro, que a entende como fruição, prazer, alegria, encontro; segundo, a respeito do que ela representa em termos de miséria humana: prostituição infantil, dominação

sexual, sexismo, violência sexual, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Na prática pedagógica, para dirimir as diferenças, sugere-se jogos mistos. Trazendo a responsabilidade da discussão para o aluno, mostrando a importância do convívio social entre os mesmos, por meio da mudança de regras (PARANÁ, 2008:56).

Este recorte me parece muito problemático, pois trata de sexualidade ao mesmo tempo que se quer falar de gênero e sexo, sem explicitar de que forma estão inter-relacionados. A forma como as referências teóricas, ainda que não explícitas, são utilizadas, soa pouco cuidadosa, dado que muitos termos conflitantes são utilizados em um único parágrafo, sem a elaboração adequada, causando mais dúvidas do que esclarecimentos por parte daqueles que se baseiam neste documento.

O problema de se remeter a sexualidade ao campo da saúde, sem uma discussão sobre o conceito de sexualidade que traria também questões como identificação e expressão de gênero, homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, transexualidade, por exemplo, implica em trazer todas essas questões para o campo da saúde, do biológico, possibilitando novamente uma interpretação de patologização de diversas expressões humanas que durante muito tempo foram criminalizadas em decorrência disso. Com esta afirmação não quero dizer que o campo da saúde deve ser renegado nas discussões acerca da sexualidade, só pontuo que na construção de uma proposta curricular que visa nortear práticas pedagógicas de uma diversidade de profissionais da educação, há a necessidade de deixar explícito de que forma entendemos e problematizamos certos conceitos, preferencialmente em consonância com os estudos mais atuais de cada campo.

Como mencionado anteriormente, a sexualidade tem sido trabalhada nas escolas a partir de um ponto de vista de saúde pública e quanto a isso, Richard Miskolci alerta:

É importante desenvolver um olhar atento e crítico para as abordagens pedagógicas sobre gênero e sexualidade criadas em uma perspectiva

de saúde pública. [...] Cabe à educadora ou ao educador buscar um equilíbrio entre o oferecimento de informações sobre saúde, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), contracepção e outros temas, sem impor, juntamente com elas, padrões morais e comportamentos rígidos, conservadores e antiquados. Reduzir a sexualidade, o desejo e o prazer a imperativos de saúde pública pode ser uma forma de violência com relação aos diferentes anseios individuais (MISKOLCI, 2012:47-48).

O livro de formação continuada de professores em Gênero e Diversidade na Escola (GDE, 2012) reitera a importância de não se atrelar a sexualidade única ou preferencialmente ao campo biológico. Trago esse livro porque ele guia discussões feitas em um curso oferecido anualmente no estado do Paraná desde 2003 pelo Ministério da Educação (MEC) e instituições parceiras. As pessoas que escreveram o livro reconhecem que a maior parte de profissionais da docência tende a supor que a sexualidade se ancora no organismo e que esta suposição é galgada na preocupação social em explicar os fenômenos humanos como se fossem inerentes à espécie e efeito dos hormônios, genes, cromossomos ou “instintos”, sempre ligados a uma necessidade de preservação da espécie através da reprodução. Novamente, não estamos negando a materialidade dos corpos, mas insistimos que a biologia dos corpos não produz isoladamente os comportamentos sexuais, identidades de gênero ou orientação sexual. Este corpo biológico só adquire inteligibilidade por meio da socialização e aprendizado das regras culturais, por isso, os corpos são marcados por experiências específicas no cruzamento de classe, etnia, gênero, idade. Isso implica dizer que cada indivíduo deve ser observado em sua individualidade, não existindo um corpo universal. Outras questões sobre sexualidade serão abordados no segundo capítulo desta dissertação, intitulado “Percebendo a performatividade de gênero nas aulas de educação física escolar”.

Voltando ao trecho da proposta curricular paranaense explicitado anteriormente, reitero aqui as seguintes frases: “Na prática pedagógica, para dirimir as diferenças, sugere-se jogos mistos. Trazendo a responsabilidade da discussão para o aluno, mostrando a importância do

convívio social entre os mesmos, por meio da mudança de regras” (PARANÁ, 2008:56). Atento para a ideia da prática pedagógica como espaço para dirimir diferenças: sabemos que historicamente a educação e a instituição escolar tenderam a ser utilizadas como mecanismos de normalização de diferenças, apagamento ou enquadramento em modelos que interessavam estrategicamente ao poder político (MISKOLCI, 2012). Segundo Richard Miskolci (2012) ao trabalharmos com as diferenças encaramos as relações sociais em suas assimetrias e hierarquias, portanto, para se questionar desigualdades é preciso reconhecer as diferenças e não apagá-las .

Quanto aos jogos mistos, para Luciano Corsino e Daniela Auad (2012), estes também podem reforçar polaridades e hierarquias entre o masculino e o feminino. Os corpos se constroem nas/pelas práticas discursivas, portanto se inserem nas aulas de Educação Física como marcadores de diferenças que podem construir desigualdades. Nesse sentido:

[...] não basta a equivalência de habilidade motora entre meninos e meninas, pois os arranjos de gênero produzem representações que reforçam as diferenças hierarquizadas, não só entre meninos e meninas, como também em grupos formados apenas por meninos ou apenas por meninas. Sendo assim, há necessidade de que os(as) professores(as) problematizem as questões de gênero durante as aulas, de modo que se permita uma maior reflexão dos(as) alunos(as) sobre as construções corporais modeladas a partir das relações de gênero, presentes em nossa sociedade, assim como os conflitos engendrados no interior das aulas de Educação Física, como reflexo de uma estrutura mais ampla (CORSINO; AUAD, 2012:60).

Dessa forma, entendo que os jogos mistos não apagam (nem deveriam) as diferenças, eles podem em alguns casos ressaltá-las e cabe aos sujeitos docentes problematizarem essas questões. Neste sentido, a ideia proposta pelas diretrizes, de trazer a discussão para estudantes, é muito importante. Porém, há que se tomar cuidado com o discurso: “por meio da mudança das regras”, pois mudar as regras do jogo pode significar que alguém ali na atividade não tem capacidade de atingir aos

objetivos propostos dentro das regras já estabelecidas. Para Priscila Dornelles:

Um grupo ocupa posições privilegiadas de poder nas relações entre os gêneros na Educação Física escolar. Os meninos representam os/as estudantes; as meninas são construídas como a diferença, como o outro, como quem está fora do padrão de normalidade presumido para as aulas de Educação Física, como quem está fora da medida, quem não alcança os níveis de movimento necessários para os jogos, para o esporte, para a disciplina escolar (DORNELLES, 2011:21-22).

Não só as meninas são “o outro”, mas muitas vezes meninos que não se encaixam no padrão da masculinidade hegemônica também ficam de fora por demonstrarem movimentos, comportamentos e preferências por práticas estereotipadamente femininas. Sobre estes aspectos Helena Altmann (apud LOUZADA; VOTRE; DEVIDE, 2007) ressalta que a atitude docente focada na participação das meninas através da adaptação de regras pode impedir que meninos menos hábeis também participem da atividade e no que diz respeito ao desempenho tende a evidenciar diferenças e desvantagens das meninas em relação aos meninos.

Continuando a análise proposta do documento, logo em seguida os 3. *Conteúdos Estruturantes* sugeridos para a Educação Física na Educação Básica são apresentados, e como foi descrito anteriormente esses conteúdos são: 3.1 Esporte; 3.2 Jogos e Brincadeiras; 3.3 Ginástica; 3.4 Lutas e 3.5 Dança. O conteúdo estruturante que faz alusão às questões de gênero de forma mais incisiva é a (3.3) Ginástica, já que os autores da proposta a trazem como lugar de concretização da co-educação (PARANÁ, 2008:68). O documento de diretrizes curriculares do Paraná é baseado na proposta crítica apresentada pelo Coletivo de Autores na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), e o conceito de co-educação utilizado é retirado desta obra. Porém, nas Diretrizes Curriculares do Paraná não há uma explicação do que seria a co-educação, que segundo o Coletivo de Autores é entendida como a maneira de elaborar/praticar formas de ações comuns para os dois sexos, criando para os alunos um “espaço de crítica ao sexismo socialmente imposto” (SOARES et al, 1992:77).

Quanto a esta questão, Maria do Carmo Saraiva (1999) afirma que na perspectiva de gênero, a co-educação é entendida como uma prática pedagógica que problematiza o sentido das relações estabelecidas entre homens e mulheres, que busca entender as diferenças e igualdade entre os mesmos. Para a autora, alguns princípios norteadores da aula co-educativa, são: o acostumar-se gradativo na prática conjunta; problematizar ações estereotipadas; colocar situações que possibilitem a ajuda ao outro como experiência positiva; retirar o sentido de rendimento do esporte e explorar o de jogo; fazer as mesmas exigências para ambos os sexos, respeitando diferenças individuais dentro dos dois sexos. Nesta perspectiva entende-se, portanto, que em conjunto se pode buscar igualdade de oportunidades, desconstrução da relação de poder e quebra de preconceito entre os sexos.

Entendo que houve uma intenção por parte dos autores das diretrizes ora analisadas de incluir o discurso de gênero e as ideias co-educativas no documento, mas esta intencionalidade não apresenta nenhuma discussão para além da suposição de que todas as atividades devem ser oportunizadas/praticadas por meninos e meninas, já que o sentido do termo elucidado pelo Coletivo de Autores (no qual se baseiam os autores) não foi explicitado. Este também é o motivo pelo qual a categoria co-educação não foi incluída na tabela de referências a gênero e sexualidade.

Mesmo com a possível intenção dos autores, aqui elaborada, a própria linguagem do texto não atenta a isso, pois se continua falando em um aluno universal: “os alunos” continua incluindo as alunas e estudantes que não se enquadram no sistema binário de gênero. O único momento do texto em que parece ter surgido uma preocupação com a linguagem foi no texto 3.1 Esporte, do tópico 3. *Conteúdos Estruturantes*, onde os autores redigiram sobre a importância de se discutir a profissionalização esportiva e “as consequências dos contratos de trabalho que levam à migração e a desterritorialização prematura de **meninos e meninas**” (PARANÁ, 2008:63 - grifos meus). Sendo esta a única vez que aparecem sujeitos distintos, meninos e meninas, no texto, sou levada a pensar que ele foi escrito separadamente do conjunto da obra, provavelmente por um autor ou uma autora que não redigiu os outros tópicos. Isso, me parece, é comum e bastante profícuo, porque a diversidade de profissionais que escrevem estes textos promove uma multiplicidade de ideias ao redigirem, tendo em vista que cada profissional escreve sobre o tema do qual tem mais aproximação.

Entretanto, há que se atentar para as incoerências/contradições que isso causa no conteúdo dos documentos, como o das diretrizes.

As imagens contidas na capa do documento e nas bordas das páginas internas (Anexo I) também retratam manutenção de estereótipos nas práticas corporais. Vê-se foto de crianças aparentemente assignadas como meninos jogando, numa quadra, futebol/futsal (esportes estereotipadamente masculinos) e um desenho que apresenta pessoas usando vestidos (retratando pessoas do sexo feminino) em atividade que sugere ser dança (prática estereotipadamente feminina). As outras imagens que aparecem são a foto de uma apresentação de roda de capoeira (aparentemente mista) e uma gravura com brincadeiras. As imagens de meninos jogando futebol/futsal e meninas dançando configuram práticas corporais distintas para cada sexo e gênero, o que naturaliza gestos e movimentos de meninos e meninas em práticas normativas. A possibilidade da “mistura” na apresentação da roda de capoeira poderia ser compreendida pelo fato desta se caracterizar como luta e como dança, além de já carregar em si uma questão de resistência, a étnica. A importância de um olhar mais crítico em relação às imagens é justificada pelo entendimento de que elas não são neutras nem inocentes, pois representam também um texto a ser lido, com significados que interpretamos conforme nossa perspectiva, nosso modo de ver (GOELLNER et al, 2010).

Entendo que o currículo, como todo documento, implica em uma escolha e toda escolha é política. Decidir o que deve ser escrito implica em decidir o que será deixado de lado, o que pode ser deixado de lado por ser menos importante. As categorias analisadas nesta dissertação são mais significativas nos silêncios do documento paranaense. Poderíamos atribuir esta secundarização a uma série de fatores, no entanto seria necessário um novo trabalho acadêmico para que todos fossem observados e analisados. Todavia percebemos ao longo do texto uma clara preocupação com as questões relativas a classe e as opressões dela advindas, que são amplamente trabalhadas e questionadas no trabalho docente.

A hierarquização das opressões observada aqui nos lembra duma premissa básica da perspectiva teórica marxista, na qual findados os problemas relativos à classe todas as outras opressões se dissipariam. Esta escolha política, portanto, deixa de lado questões de gênero e sexualidade, colocando estas como questões menores dentro dos

conflitos do ambiente escolar. Buscar uma perspectiva queer do currículo nos leva a questionar estas escolhas, dado que a partir desta perspectiva não podemos hierarquizar opressões e devemos olhar a realidade de forma pontual buscando não relativizar o sofrimento e as tensões entre os sujeitos conforme veremos nos capítulos seguintes.

## **1.2 Ampliando o leque? O Referencial Curricular Lições do Rio Grande**

O Referencial Curricular do Rio Grande do Sul foi lançado em 2009, a fim de servir como norteador para planos de estudo e propostas pedagógicas as escolas do estado e também de oferecer a docentes estratégias de intervenção pedagógica favoráveis a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de textos e resolução de problemas. O referencial também busca aproximar-se do cumprimento da meta nº3 do Movimento Todos pela Educação<sup>9</sup>, que determina que todo aluno<sup>10</sup> apresente aprendizado adequado a sua série. Para tanto, precisa-se definir o que é apropriado aprender em cada série do ensino fundamental e médio. Para a formulação do presente referencial, constituiu-se uma comissão de 22 especialistas formada por professores e professoras de várias instituições de ensino superior do estado e da rede estadual de ensino, titulados nas várias áreas do conhecimento e que estudaram referenciais de outros países (Portugal e Argentina) e de outros estados brasileiros (principalmente São Paulo e Minas Gerais), partindo também da experiência da própria rede estadual de ensino.

O referencial trabalha com os conteúdos de quatro grandes áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Contém as habilidades e

---

<sup>9</sup> Movimento lançado pela sociedade civil brasileira em 2006, objetivando construir uma educação básica de qualidade a todas as pessoas brasileiras até 2022.

<sup>10</sup> Utilizo o gênero gramatical masculino tal quais os documentos referenciados (Movimento Todos pela Educação e Referencial Curricular Lições do Rio Grande) utilizam.

competências cognitivas e um conjunto de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em cada área do conhecimento. A disciplina da Educação Física se encontra na área de Linguagens e Códigos, junto às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). A alocação da Educação Física nesta área é justificada pelo uso da linguagem corporal, entretanto, segundo os autores, a linguagem corporal não pode ser entendida como elemento fundamental de estudo da disciplina, cabendo a ela também desenvolver competências que levem discentes a compreenderem os jogos como manifestações culturais; a lerem os esportes através das lógicas internas e externas; a produzirem textos relacionando esporte, saúde e educação; e a proporem alternativas para as práticas corporais no tempo livre, privilegiando a participação de todos.

O Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Linguagens Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física – volume II, documento aqui analisado se estrutura da seguinte forma (Apêndice II):

1. Introdução (p.05-50): Das páginas 05 a 10, a Secretária de Estado da Educação apresenta o contexto em que os referenciais foram desenvolvidos, apresentando, dentre dados estatísticos, as metas fixadas pelo Movimento Todos pela Educação e a adoção do trabalho com as áreas de conhecimento. O texto intitulado “Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21” (p.11-24) explica a importância de um currículo estadual; traz algumas disposições legais acerca do currículo; os desafios educacionais no Brasil contemporâneo; princípios e fundamentos dos Referenciais Curriculares; e competências e conteúdos nos currículos brasileiros. Sob o título “Por que competências e habilidades na educação básica?” (p.25-28), apresenta-se a reflexão para a defesa de um currículo comprometido com o desenvolvimento de competências e habilidades. Em “A gestão da escola comprometida com a aprendizagem” (p.29 - 36), discorre-se páginas sobre a importância das propostas pedagógicas; interdisciplinaridade e contextualização do currículo; e organização do tempo escolar. Finalizando a parte introdutória, em “Área de

Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física” (p.37-50) se apresenta a caracterização da área; os princípios educativos (direito à fruição e exercício da cidadania); as competências transversais (ler, escrever e resolver problemas); as competências gerais (representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural); os conceitos estruturantes (que dão unidade e explicitam as competências a serem desenvolvidas) e as práticas pedagógicas (dentre as quais estão a progressão curricular, o trabalho interdisciplinar e a avaliação).

2. A segunda parte do documento trata da disciplina de Artes (p.37-110).
3. A terceira e última parte (p.113-180) trata do Referencial Curricular de Educação Física. Este Referencial retoma de forma mais pontual e específica à disciplina as questões já trazidas na introdução e agrega mapas de competências a serem constituídas e conteúdos a serem trabalhados em cada série, em torno de cada um dos temas estruturadores: 1. Esporte; 2. Ginástica – Acrobacias; 3. Ginástica – Exercícios Físicos; 4. Ginástica – Práticas corporais introspectivas; 5. Jogo motor; 6. Lutas; 7. Práticas corporais expressivas – Dança e expressão corporal; 8. Práticas corporais junto à natureza – aventura e contemplação; 9. Atividades aquáticas; 10. Práticas corporais e sociedade; 11. Práticas corporais e saúde. Após os mapas (p. 160-173) os autores trazem estratégias e sugestões com o objetivo de ajudar a pensar como as competências propostas podem ser abordadas nas aulas. E para finalizar, são trazidos 2 anexos: um glossário e um complemento do mapa de competências e conteúdos para o esporte.

Junto ao referencial aqui apresentado foram distribuídos o Caderno do Professor<sup>11</sup> e o Caderno do Aluno<sup>12</sup>. Além do Referencial

---

<sup>11</sup> Sendo um caderno para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries e outro caderno para Ensino Médio.

Curricular de Educação Física, o Caderno do Professor também será explorado nesta análise<sup>13</sup>. Para cada série, ele aborda apresentação sobre o tema a ser trabalhado; aponta competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos; indica materiais e fontes de consulta e sugere atividades:

- 5ª e 6ª séries: tematiza-se os jogos motores populares e tradicionais;
- 7ª e 8ª séries: enfatizam-se as características internas dos diferentes tipos de esporte;
- 1º ano do Ensino Médio: trata das formas de viver o esporte no tempo livre;
- 2º e 3º ano do Ensino Médio: problematizam-se as relações entre esporte, saúde e aprendizagem de valores considerados socialmente positivos.

Dentre os termos aqui procurados, o referencial curricular do estado do Rio Grande do Sul (2009) trabalha mais com gênero como categoria de análise, entretanto, de forma não aprofundada. A seguir apresento minha análise para cada parte deste documento aqui já anunciado.

### *Referencial Curricular de Educação Física*

<b>Tabela 2 - Referencial Curricular Lições do Rio Grande - Educação Física – Referências a gênero/sexualidade</b>			
Palavra ou frase como consta no texto	Sentido do termo/frase	Número de vezes que aparece no texto	Página(s) onde foi encontrad o
Gênero	categoria de análise	3	p.117; p.149; p. 164
	marcador	1	p.156

<sup>12</sup> Organizado por séries: um para 5ª e 6ª séries, outro para 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental; um para 1º ano e outro para 2º e 3º anos do Ensino Médio.

<sup>13</sup> Não analisei o Caderno do Aluno porque a intenção foi perceber como a temática de gênero foi trabalhada nos documentos dirigidos aos sujeitos docentes.

	social		
	sinônimo de sexo	2	p.141; p.143
Relações de gênero	categoria de análise	3	p.135; p.147; p.151
Papéis de gênero	categoria de análise	1	p.149
Sexo	marcador social	1	p.156
Homens/mulheres	categoria de análise	1	p.149
Meninas/meninos	indicador de diferença	1	p.166
Masculino/feminino	questionar a diferença	1	p.166
	indicador de diferença	1	p.149
"atentar para o preconceito quanto a participação das meninas em determinado esporte"	Sugestão de reflexão	1	p.124
Preferência sexual	Sexualidade	1	p.117
Sexualidade	---	0	---
Homossexualidade	---	0	---
Heterossexualidade	---	0	---

É já na introdução o primeiro momento em que se faz menção a gênero e a sexualidade neste documento. Buscando delinear princípios que primem por experiências coletivas positivas, orienta-se que o

trabalho docente possibilite um bom relacionamento entre os alunos<sup>14</sup> que devem:

- Evitar qualquer tipo de discriminação quanto à condição socioeconômica, à deficiência física, **ao gênero**, à idade, à nacionalidade/regionalidade, à raça/cor/etnia, ao tipo de corpo, etc.
- Argumentar de maneira civilizada perante colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais, especialmente quando se depara com situações de conflito geradas por divergência de ideias, de credo, de posição política, sobre **preferência** estética, **sexual**, partidária ou clubística (RIO GRANDE DO SUL, 2009:117- grifos meus).

O termo preferência sexual está, a meu ver, representando um dos aspectos da sexualidade e preconceitos ligados à sexualidade vêm ocasionando diversas mobilizações como a tipificação da homofobia como crime. Não podemos crer que o mesmo tratamento dado a uma preferência clubística seja dado a um preconceito que visa excluir e deslegitimar expressões de sexualidade e formas de vida não hegemônica.

Outro momento em que surge o apontamento para uma discussão de gênero é quando os autores apresentam sugestões de como articular, através dos temas estruturantes, as práticas tradicionalmente consideradas como objetos de estudo da Educação Física (esportes, lutas, etc.) e as representações sociais que as constituem:

O tema “práticas corporais e sociedade” propõe, por exemplo, que os alunos conheçam e problematizem padrões de beleza [...] de forma articulada ao tema lutas, especificamente quando o foco de estudo for **o preconceito quanto à participação de meninas em práticas desse tipo** (RIO GRANDE DO Sul, 2009:124 - grifos meus).

---

<sup>14</sup> Reforço que utilizo apenas a palavra no gênero gramatical masculino para demarcar que mesmo que os autores se preocupem com questões de gênero, as regras de linguagem que reforçam a hierarquia não são contestadas.

O referencial assume que as práticas corporais são sexuadas e gendradas, entretanto, logo em seguida a esta citação vem o trecho já trabalhado anteriormente nesta dissertação, em que os autores decidem não explicitar como podem ser trabalhados estes (e os outros) temas transversais devido à limitação de páginas e a prioridade em sistematizar os ditos saberes específicos da disciplina. Dito isto, aponto que as próximas sugestões de discussões de gênero se fazem dentro dos Mapas de Competências e Conteúdos. Cada mapa apresenta um tema estruturador e para cada tema aparecem colunas que organizam os eixos constituídos pelos “saberes corporais” e “saberes conceituais”, bem como seus respectivos subeixos (saber para praticar/praticar para conhecer e conhecimento técnico/conhecimento crítico). Em cada subeixo são apresentadas três colunas: a primeira detalha as competências a serem desenvolvidas, a segunda apresenta os conteúdos relacionados com sua aprendizagem e a terceira contém códigos alfanuméricos que correspondem às sugestões de estratégias comuns para trabalhar algumas das competências listadas.

Majoritariamente, gênero aparece no eixo “saberes conceituais”, subeixo “conhecimento crítico”, conforme exemplifica o Anexo II; dessa forma, apresento recortes da tabela, elaborados com base na problemática da pesquisa, que buscam explicitar seu aparecimento em cada tema estruturante; logo abaixo das tabelas apresento as estratégias sugeridas pela terceira coluna dos mapas do referencial.

#### Saberes conceituais / Conhecimentos críticos – 5ª e 6ª séries

Tema	Competência	Conteúdo
(4.5) Jogo Motor	–	Características dos grupos sociais (idade, <b>gênero</b> , residência, classe econômica) praticantes dos jogos. (grifo meu)
(4.7) Práticas Corporais Expressivas	Refletir sobre os papéis atribuídos <b>aos gêneros</b> nas danças tradicionais	Representações/movimento dos <b>homens e mulheres</b> nas danças

	gaúchas	tradicionais gaúchas conforme os papéis atribuídos aos <b>gêneros.</b> (grifo meu)
--	---------	---

Como estratégia para a abordagem do conteúdo do tema (4.5) Jogo Motor, apresentado acima, é sugerida a elaboração de um mapa esquemático com informações sobre as características dos grupos sociais envolvidos com as práticas corporais em estudo, onde fatores como gênero, idade, renda, entre outros, possibilitam perceber que o envolvimento com as práticas corporais não é homogêneo nos diferentes grupos sociais.

#### Saberes conceituais / Conhecimentos críticos – 7ª e 8ª séries

Tema	Competência	Conteúdo
(4.6) Luta	–	Conteúdo: relações de <b>gênero</b> (grifo meu)
(4.7) Práticas Corporais Expressivas	Refletir sobre as questões de <b>gênero</b> vinculadas ao universo das práticas expressivas. (grifo meu)	Presença <b>masculina</b> e <b>feminina</b> na dança. (grifo meu)

Os autores propõem que o conteúdo da temática (4.7) Práticas Corporais Expressivas, exposto acima, seja abordado em forma de “tribunal”. O “tribunal” seria uma forma de organizar a discussão de temas polêmicos, onde se colocaria em julgamento expressões carregadas de contradição ou preconceito, como: “há esportes que são naturalmente masculinos e outros naturalmente femininos” (RIO GRANDE DO SUL, 2009:166).

#### Saberes conceituais / Conhecimentos críticos – 2º e 3º anos

<b>Tema</b>	<b>Competência</b>	<b>Conteúdo</b>
(4.1) Esporte	–	As relações de <b>gênero</b> e a prática esportiva. (grifo meu)
(4.3) Ginástica: Exercícios Físicos	–	Marcadores sociais ( <b>gênero</b> , classe social, raça/etnia/cor) e o envolvimento com programas de exercícios físicos. (grifo meu)
(4.7) Práticas Corporais Expressivas	–	Inserção social da dança: relações de <b>gênero</b> e práticas corporais expressivas. (grifo meu)

Não há sugestão de forma a se trabalhar com o conteúdo de gênero relacionado ao (4.1) Esporte, mas em relação à (4.3) Ginástica: Exercícios Físicos e as (4.7) Práticas Corporais Expressivas sugere-se a elaboração do já citado mapa das características dos grupos sociais envolvidos nas diferentes práticas, que levaria a percepção de que o fator gênero também está associado com as diferenças no tipo, grau e formas de envolvimento com os exercícios físicos e atividades expressivas. Ainda em relação às (4.7) Práticas Corporais Expressivas, também se sugere o “tribunal” e a provocação de situações que criem dissonância entre ideias preconcebidas pelos sujeitos discentes e outras formas de pensar sobre o assunto em questão, partindo do pressuposto que com base na inconsistência gerada os sujeitos repensem e reformulem sua concepção do que está sendo discutido. Os autores apontam, entretanto, que é preciso ir além da desestabilização das concepções iniciais, propiciando experiências que realmente permitam a reconstrução de concepções.

O mapa (4.10) Práticas Corporais e Sociedade, diferente dos outros temas aqui já apresentados, não se divide em “saberes corporais”

e “saberes conceituais”, mas sim em “práticas corporais como manifestação cultural” e “corpo e sociedade”. Neste mapa, sugere-se como conteúdo dos 2º e 3º ano “Relações entre o envolvimento com práticas corporais sistematizadas e marcadores sociais como raça, etnia, **gênero**, **sexo**, classe econômica, idade, regionalidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009:156 - grifos meus), no tópico “práticas corporais como manifestação cultural”. Como sugestão de trabalho, temos novamente a elaboração do mapa esquemático das características dos grupos sociais envolvidos nas práticas estudadas.

Os mapas (4.2) Ginástica: Acrobacias; (4.4) Ginástica: Práticas Corporais Introspectivas; (4.8) Práticas Corporais Junto à Natureza e (4.11) Práticas Corporais Sistematizadas e Saúde não abordam as questões de gênero e nem de sexualidade em nenhuma das fases de escolarização apresentadas no Referencial.

Embora algumas vezes pareça surgir uma confusão de conceitos, visto que nem sempre o emprego das palavras buscadas tem o mesmo sentido ao longo do texto, as estratégias apresentadas são interessantes e bem alocadas aos propósitos levantados. Insisto apenas na falta de orientação referente aos conceitos empregados.

### *Caderno do Professor*

Os quadros (*boxes*) são os locais privilegiados para a presença das questões de gênero ao longo do texto do caderno do professor. Diversas teóricas e diversos teóricos tecem críticas ao uso dos quadros (*boxes*) ou balões por entender que em determinados contextos os conteúdos que pertencem ao texto central são considerados mais importantes que aqueles escolhidos para ficar nos *boxes*. Analisando livros didáticos de história, Crisitani Baretta da Silva (2007) aponta que recursos como *links*, *boxes*, textos dentro de outros textos apenas abrem parênteses para aspectos que envolvam as questões de gênero. Embora muitas vezes o caderno do professor utilize os *boxes* e balões como espaços para atentar/sugerir/explicar/discutir aspectos importantes referentes aos conteúdos apresentados, a minha percepção é mesmo a de que estes recursos apenas abrem parênteses para as discussões de gênero. Insisto nesta análise porque o Referencial Curricular (do qual o Caderno do Professor faz parte) assume a necessidade de explicitar prioritariamente o corpo do conhecimento específico à disciplina, para que posteriormente os temas transversais às diversas disciplinas possam

ser abordados, o que a meu ver caracteriza certa hierarquia de conhecimentos.

A seguir, apresento a tabela que contém os dados quantitativos da análise e posteriormente parto para a discussão destes dados.

<b>Tabela 3 – Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Educação Física - Caderno do Professor - Referências a gênero/sexualidade</b>			
Palavra ou frase como consta no texto	Sentido do termo/frase	Número de vezes que aparece no texto	Página(s) onde foi encontrado
Gênero	categoria de análise	1	p.107
	como sinônimo de sexo	2	p.104; p.110
Diferenças de gênero	categoria de análise	1	p.109
Relações de gênero	---	0	---
Papéis de gênero	---	0	---
Sexo	---	0	---
Homens/mulheres	---	0	---
Meninas/meninos	questionar a diferença	1	p.107
	sexo(jogos mistos)	1	p. 120
Masculino/feminino	questionar a diferença	1	p.109
	marcador de sexo	1	p.110
Preferência sexual	---	0	---
Sexualidade	---	0	---

Sexo	---	0	---
Homossexualidade	---	0	---
Heterossexualidade	---	0	---

No Caderno do Professor destinado ao Ensino Fundamental, o tema estruturante referente às 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries são os jogos. A seguir, um recorte sobre Jogos Populares:

Quando localizamos um jogo que está muito arraigado numa determinada região e os habitantes do lugar os praticam habitualmente, quer seja no conjunto (**diferentes idades e gêneros**) ou em setores específicos da população (por exemplo, crianças e idosos), podemos denominar esse jogo de popular (RIO GRANDE DO SUL, 2009:104 - grifos meus).

Ainda no mesmo conteúdo, os autores propõem como atividade que estudantes realizem uma pesquisa sobre “jogos de antigamente” e sugerem que se faça uma exposição/debate. Em relação ao debate:

Esse será um dos momentos relevantes da aula, pois permitirá estabelecer alguns contrapontos entre os diferentes “achados” com perguntas do tipo: Todas as gerações jogaram os mesmos jogos? Os jogos praticados há tempos atrás são os mesmos que são jogados hoje em dia? Pessoas de outros lugares experimentaram jogos diferentes? **Os jogos descritos eram praticados tanto por meninos como meninas? Meninas e meninos jogavam juntos?** (RIO GRANDE DO SUL, 2009:107 - grifos meus).

O trecho acima poderia suscitar uma discussão que revelasse uma preocupação em articular a categoria gênero trazendo o questionamento do que é construído como feminino e masculino desde a infância e como isso pode se alterar ou não ao longo do tempo. As brincadeiras são, neste sentido, bastante eficientes para ajudar os sujeitos discentes a

pensar como no passado algo que poderia ser considerado unicamente masculino hoje é uma brincadeira de meninos e meninas, ou vice-versa. Apontar que as relações de gênero não são imutáveis ajuda a quebrar barreiras e resistências que podem aparecer por parte de discentes em relação às proposições apresentadas por docentes. Entretanto, esta é uma sugestão de trabalho e discussão que não foi levantada ou proposta pelo documento.

Ainda na mesma página, podemos ler a preocupação em atentar o sujeito leitor para a necessidade de articular os conteúdos e atividades propostas a diversas questões: “Professor, dependendo da dinâmica estabelecida em aula, estas perguntas podem ser aprofundadas ou desdobradas em outras para articular **questões de gênero**, etnia, classe social, meio ambiente, deficiência física, saúde entre outros temas transversais” (RIO GRANDE DO SUL, 2009:107). Todavia, não há explicação do conceito gênero. A responsabilidade pela articulação e compreensão do conceito recai mais uma vez sobre o/a profissional que está atuando na escola. Para Luciene Santos (2008) há uma lacuna na formação docente na temática de gênero, o que pode fazer com que docentes não trabalhem com o tema, por desconhecimento ou receio. Podemos apontar ainda, conforme veremos nos próximos capítulos, que mesmo com a formação na área há dificuldade e resistência por parte de docentes em trabalhar certas temáticas.

Os próximos trechos a serem analisados foram extraídos do conteúdo de Jogos de Antigamente (destinado às 5ª e 6ª séries) e do conteúdo Esporte (destinado às 7ª e 8ª séries). Para o conteúdo de Jogos, os autores sugerem que docentes proponham a experimentação discente em jogos tipicamente masculinos e tipicamente femininos, levando-os a refletir sobre esta classificação. Já durante o trabalho com o conteúdo Esporte, sobre suas lógicas internas (situações motoras específicas de cada modalidade, ligadas as suas regras e que independem de quem as pratica) e externas (significados sociais atribuídos ao esporte em questão, variáveis em função do local e época em que é praticado), os autores sugerem que docentes realizem alguns questionamentos aos sujeitos discentes:

[Jogos de Antigamente] Professor, é interessante fazer com que os alunos percebam as **diferenças de gênero** na prática dos jogos tradicionais. Uma interessante alternativa seria propor que toda turma experimentasse jogos tradicionais

**considerados tipicamente masculinos/femininos** para problematizar os motivos que levaram a tal distinção nesta prática corporal (RIO GRANDE DO SUL, 2009:109 – grifos meus).

[Esporte] Uma análise centrada na lógica externa demanda outro tipo de pergunta: como o esporte se tornou um elemento tão forte na cultura contemporânea? **Por que alguns esportes são considerados socialmente pertencentes ao universo masculino e outros ao feminino?** (RIO GRANDE DO SUL, 2009:115 - grifos meus).

Ambas as propostas que articulam os conteúdos estudados às questões de gênero são interessantes, entretanto, a problemática referente à falta de esclarecimento sobre o conceito de gênero ainda é presente. Sabemos que na maior parte dos cursos de licenciatura a disciplina de gênero é inexistente ou optativa, bem como tem sido o trabalho com a temática em outras disciplinas, o que faz com que docentes não sejam preparados para lidar com o assunto. Assim, por mais que docentes enxerguem a importância e estejam dispostos a trabalhar com os processos culturais que levaram a essas diferenças, podem acabar reforçando preconceitos ao encaminharemos o debate em aula, por exemplo, para a biologização das diferenças atrelando o gênero a sexo e, decorrente disso, usar a capacidade física diferenciada entre corpos designados como de homem e de mulher para justificar a “escolha” por esportes diferentes. Podemos perceber certas pistas disso quando na citada proposta ainda no tópico sobre os esportes, surge no texto a reflexão: “Entretanto, quando se usa as ‘lentes’ da lógica externa, dá para dizer que o futebol no Brasil é predominantemente masculino [...]”(RIO GRANDE DO SUL, 2009:119).

Durante a apresentação de possibilidades para o experimento dos esportes, sugere-se:

Do ponto de vista didático, será interessante dividir o grupo em equipes para participar dos jogos de forma equilibrada. **Proponha a formação de times mistos (meninos e meninas numa mesma equipe)** e esteja atento à formação de “panelinhas”. Todos os grupos devem ter, potencialmente, as mesmas condições de vencer os diferentes tipos de jogos. Motive-os a manter a

“tensão prazerosa” da disputa esportiva! (RIO GRANDE DO SUL, 2009:120 - grifos meus).

Como discuti anteriormente, os times mistos são uma estratégia importantíssima para se trabalhar com as polarizações e hierarquias que instituem as desigualdades, porque as diferenças não se apagam ao misturar meninos e meninas.

A partir do Ensino Médio, o *Caderno do Professor* não faz mais menção à categoria gênero, embora tenhamos visto que, nos Mapas de Competências e Conteúdos, é nessa fase de escolarização que a discussão de gênero é mais presente. A ausência de certos conhecimentos na redação dos documentos e nas próprias práticas pedagógicas é significativa. Aquilo que não se diz é tão, ou mais, significativo que aquilo que se diz, porque demonstra o que é e o que não é relevante para estar ali; e assim o aprendizado se dá através do currículo oculto.

As discussões aqui apresentadas não serão finalizadas, pois elas se articulam com as discussões trazidas nos próximos capítulos. Entretanto, com a necessidade de algum pontuamento, verifico que ambas as propostas analisadas não subsidiam avanços efetivos para a prática pedagógica no que tange as questões de gênero e sexualidade. Não subsidiam por não aproximarem as teorias que circulam como produções acadêmicas às teorizações que embasam as próprias propostas.

## 2. PERCEBENDO A PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O uso da palavra gênero é historicamente ligado a uma trajetória de luta por direitos civis e humanos que reivindicavam igualdade e respeito, cunhado por movimentos sociais de mulheres, feministas, de *gays* e lésbicas. Dentro do movimento feminista a questão central foi buscar nas diversas ciências o porquê da submissão (de diferentes formas e graus) das mulheres à autoridade masculina, e da mesma forma, a inferiorização do que é atribuído socialmente como sendo atividade de mulher em relação ao que se atribui como sendo atividade de homem (PEDRO, 2005).

O entendimento de que gênero é uma categoria importante relacionada à vivência das práticas corporais na educação física não garante que o tema tenha presença marcante nas pesquisas da área, cujas produções acadêmicas revelam pouco entendimento pelo qual os corpos sexuados e genderados são construídos e controlados mediante o esporte, a atividade física, a educação física e a mídia e nas quais o conceito de gênero é frequentemente confundido com o conceito de sexo, como apontaram Taise Nunes e Maria do Carmo Saraiva (2010) e Vanessa Gertrudes Francischi et al (2011). Ambos artigos são frutos do levantamento das pesquisas sobre gênero publicadas na área da educação física brasileira entre os anos de 2000 e 2008.

Gayle Rubin (1975, *apud* NICHOLSON, 2000) usou a expressão “sistema sexo/gênero” para dizer que as relações de gênero seriam resultado da existência de dois sexos (macho e fêmea). Isso significa que há uma dimensão biológica (sexo) como base para uma dimensão cultural (gênero). Dentre as pesquisas da educação física que de fato entendem sexo e gênero como conceitos distintos, essa ideia da prevalência de certa dimensão biológica em detrimento de outra cultural ainda é muito difundida. No entanto, os textos mais recentes no campo dos estudos de gênero apontam que a anatomia não é o que impõe diferenças entre homens e mulheres, mesmo que o conceito de gênero tenha diferentes interpretações (GOELLNER, 2007).

Pretendo então, ao longo deste trabalho, desnaturalizar certa visão que temos do corpo, sem negar, porém, a existência deste. Ao contrário, pretendo toma-lo como uma variável não mais capaz de fundamentar

noções relativas à distinção masculino/feminino, mas como importante elemento na forma como essa distinção permanece atuante em diferentes sociedades, como sugeriu Linda Nicholson (2000); inclusive no trato com a cultura corporal de movimento.

## 2.1 Os discursos criam práticas...

Thomas Laqueur (2001) analisando os discursos das sociedades ocidentais, da Antiguidade ao século XX, sobre o corpo, a fisiologia reprodutiva e as relações entre os sexos, nos mostra que o sexo, assim como gênero, foi construído historicamente. Para Laqueur:

Ser homem ou mulher era manter uma posição social, um lugar na sociedade, assumir um papel cultural, não *ser* organicamente um ou outro de dois sexos incomensuráveis. Em outras palavras, o sexo antes do século XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica (LAQUEUR, 2001:19).

Entendo que mesmo nesse contexto apresentado pelo autor existiam diferentes formas de ser e de enxergar as mulheres (nobres, escravas, prostitutas, etc.), todas elas eram vistas como inferiores em relação aos homens, exercendo, portanto funções inferiorizadas. Esta inferiorização era marcada por diferentes intersecções que não somente o gênero, tais como raça/etnia, classe social, idade, entre outras. Porém, o que pretendo enfatizar aqui é a visão de corpo apresentada por Laqueur, de construção histórica do sexo.

Como já dito, até o século XVII vigorava um modelo hierárquico de sexo único (masculino), em que o corpo feminino representava uma versão inferior do corpo masculino. Acreditava-se nesse modelo de sexo único que a mulher tinha os mesmo órgãos sexuais que o homem, mas que por falta de perfeição, de “calor vital”, ficavam retidos internamente. O interesse em se buscar, no século XVIII, diferenças anatômicas e fisiológicas concretas, que tratavam homens e mulheres como diferentes e complementares, e que caracterizou a emergência do modelo binário de sexo, só surgiu quando essas diferenças passaram a ser politicamente importantes. O autor mostrou

[...] com base em evidência histórica, que quase tudo que se queria *dizer* sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contem em si uma reivindicação sobre o gênero. O sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder (LAQUEUR, 2001:23).

Entende-se, então, que o gênero legitima e constrói as relações sociais pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política; e é nesse sentido que utilizo nesta dissertação o gênero como uma categoria analítica.

Na nossa sociedade atribuímos grande importância ao discurso biologizante, fato que já foi percebido por diversas teóricas e teóricos dos estudos de gênero. Dentre elas Judith Butler (2003) afirma que este discurso biologizante é, também, constituído por discursos de outros saberes e que ele de forma alguma é neutro. Sob essa perspectiva contemporânea dos estudos de gênero apoio minha pesquisa. Para Butler:

A tarefa de distinguir sexo de gênero torna-se difícil uma vez que compreendamos que os significados com marca de gênero estruturam a hipótese e o raciocínio das pesquisas biomédicas que buscam estabelecer o sexo para nós como se fosse anterior aos significados culturais. A tarefa torna-se certamente ainda mais complicada quando entendemos que a linguagem da biologia participa de outras línguas, reproduzindo essa sedimentação cultural nos objetivos que se propõe a descobrir e descrever de maneira neutra (BUTLER, 2003:160).

Um discurso está preso a um sistema de referência, a outros discursos; ou seja, um discurso se constrói no entrecruzamento de outros discursos, e todo discurso perpassa uma “vontade de verdade”

(FOUCAULT, 1996). A “vontade de verdade” da ciência moderna constituiu as disciplinas que, para Foucault (1996:36), são “um princípio de controle da produção do discurso”; elas definem as proposições consideradas verdadeiras, os métodos, técnicas e instrumentos de um campo. Assim, o discurso também é a prática que forma os objetos de que fala; o que sugere que o discurso cria, de acordo com a ciência de seu tempo, práticas aceitáveis e práticas inaceitáveis.

Foucault (1996) atenta para três procedimentos de exclusão em nossa sociedade: interdição, separação e rejeição, e verdade. A interdição representa que nem tudo pode ser dito em qualquer circunstância, que há discursos tidos como verdadeiros e outros que devem ser rejeitados. Isso também implica dizer que há algumas pessoas autorizadas a falar e outras não.

Essa implicação de poder que circunscreve os discursos e as práticas, nos faz perceber que desigualdades de oportunidades e de direitos entre homens e mulheres, e o fato de se inferiorizar as características ditas femininas em relação às ditas masculinas formam a base de uma hierarquia de gênero que governou e ainda governa a sociedade ocidental. Ao falar em sociedade ocidental não me refiro apenas à localização geográfica, mas também epistemológica. Os estudos pós-coloniais e descoloniais nos explicam como polarizações como norte/sul e ocidente/oriente estão relacionadas à colonialidade do conhecimento. Remetendo-se a um lugar de poder, o norte ocidental colonizador representou o conhecimento e o sul colonizado, sua extensão (SANTOS, 2004). Essa sociedade legitima apenas o sistema binário de sexo e gênero e dificilmente consegue dissociar esses conceitos. Tento aqui explicar como a cultura constitui a percepção que cada indivíduo tem de sua corporalidade, entendendo que o ato de nomear categorias binárias e opostas gera exclusões.

Segundo Judith Butler (1998), o sujeito é constituído mediante processos de exclusão e diferenciação. Ato de diferenciação opera de forma a distinguir o sujeito de seu exterior constitutivo, por exemplo, ao se identificar como hetero o sujeito se diferencia do não-hetero. Só é possível se identificar como hetero porque existe não-hetero, de forma que uma identidade não-hetero precisa existir para que exista a identidade hetero. Portanto, o exterior constitutivo de hetero é não-hetero.

Já o processo de exclusão se dá pela criação de sujeitos a serem oprimidos. Estes são criados por sistemas que regulam sua sociedade,

que definem o que são os sujeitos normais, criando outros sujeitos a serem comparados a estes e sendo, portanto inferiores. Quer dizer, quando existe um sujeito fundamental, existe outro a ele subordinado e isso precisa ser sempre reafirmado pelo discurso e pelas normas destes sistemas regulatórios, para que se concretize a materialização desses corpos.

Na obra *Bodies That Matter*<sup>15</sup>, de 1993, Butler aborda a materialidade dos corpos, explicitando que alguns corpos se materializam, adquirem significado e legitimidade, enquanto outros, que não importam, são corpos abjetos. Esse argumento atua em dois pólos: como argumento epistemológico estes corpos abjetos não conseguem se materializar porque não são inteligíveis neste sistema e, também como argumento político, neste caso, estes corpos não tem existência legítima perante a norma (BUTLER em entrevista a PRINS; MEIJER, 2002).

Como marca da exclusão, a abjeção está ligada àquele que não pode pertencer a lugar nenhum, a quem a possibilidade de ser é negada. Para Judith Butler:

A marca do gênero parece ‘qualificar’ os corpos como corpos humanos; o bebê se humaniza no momento em que a pergunta ‘menino ou menina?’ é respondida. As imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece (2003:162).

A abjeção é entendida aqui como um produto do processo discursivo. Entendendo que os discursos habitam os corpos, podemos afirmar que não existe algo como construção discursiva de um lado e um corpo vivido de outro, eles se constroem mutuamente em uma relação. Isso se dá pelo fato de que conhecemos as coisas através do discurso e não conseguimos acessar pelo discurso coisas que estão fora do próprio discurso. A abjeção tenta sinalizar o que permanece fora dessas oposições binárias, a ponto mesmo de possibilitar esses

---

<sup>15</sup> Há um trocadilho nesse título: no inglês o verbo *to matter* significa importar, ter importância e enquanto substantivo, *matter* significa matéria. Tal nota já foi apontada por Guacira Lopes Louro (2010), na tradução do capítulo introdutório dessa obra. Para manter o trocadilho, Louro o traduziu como *Corpos que pesam*.

binarismos. Ou seja, a existência de algo como abjeto, aponta que há outro algo que não é abjeto, reafirmando um binarismo (BUTLER em entrevista a PRINS; MEIJER, 2002).

Em seus textos, Butler reluta em dar exemplos concretos sobre o que seriam esses corpos abjetos, pois entende que a abjeção é conferida exatamente pela tipologia. Entretanto, para a autora o abjeto se relaciona “a todo tipo de corpo cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (BUTLER em entrevista a PRINS; MEIJER, 2002). Outros teóricos apontam para este mesmo lugar, Giorgio Agamben (2002) e Michel Foucault (1999) falam da sociedade biopolítica e da criação de corpos matáveis, de vidas indignas de serem vividas, e somente algumas delas são capazes de se adaptar ao sistema, outras são simplesmente indizíveis. Podemos concluir que todo indivíduo que está fora do binarismo é um “pária”, um corpo matável, indigno. Mas esta é uma construção social, e como toda construção, possível de ser desconstruída. O terceiro capítulo desta dissertação aponta alguns caminhos possíveis para que estas vidas encontrem espaços de existência na escola e nas aulas de educação física. No entanto para poder traçar estes caminhos precisamos nos aventurar um pouco mais pelas teorias que nos embasam, como por exemplo, o entendimento do gênero como ato performativo.

A performatividade é outra questão central na teoria de Judith Butler. A compreensão desse conceito e sua aplicação, bem como do conceito de abjeção, é fundamental para a análise feita nessa dissertação. Para Butler, “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003:59).

Esse conjunto de atos é chamado pela autora de *performatividade*, conceito que tenta explicar o processo pelo qual sujeitos se tornam inteligíveis:

[...] a performatividade não pode ser entendida fora do processo de iterabilidade, uma repetição de normas forçada e regularizada. E esta repetição não é realizada por um sujeito; esta repetição é o que possibilita a existência de um sujeito e constitui a sua condição temporal. Esta iterabilidade implica que “performance” não é um “ato” ou evento singular, mas uma produção

ritualizada, um ritual reiterado sob e através da força, sob e através da proibição e do tabu, com a ameaça do ostracismo e mesmo da morte controlando e constringendo a forma da produção, mas não, insisto, determinando-a antecipadamente. (BUTLER, 1993:95 - tradução livre).

Butler distingue *performance* de *performatividade*, pois entende que performance supõe a existência de um ator, de um sujeito, e a performatividade contesta a noção de sujeito. Nessa teoria performativa, Butler indica que não há um ator por trás do ato, quer dizer, o sujeito não é anterior aos atos de repetição. Não é o sujeito sexuado e gendrado que causa os discursos, as práticas e as instituições, mas é o sexo e o gênero enquanto efeitos dessas práticas, discursos e instituições que, ao determinar nosso sexo, sexualidade e gênero, nos causam (SALIH, 2012).

Tomemos os gêneros como encenação: um homem, por exemplo, imita a outro a fim de ser percebido como homem e essa encenação é sempre realizada a partir de uma ideia original “do que é ser homem”. Então, a performance é apenas uma parte do processo de constituição do gênero e da introjeção das normas no corpo.

O próprio ato de declarar “é um menino!” ou “é uma menina!” é um enunciado performativo, onde a performatividade do gênero é um efeito discursivo e o sexo é um efeito do gênero. Entendendo então que a performance pode ser uma peça dentre outras que configuram atos performativos, podemos perceber que em uma aula de educação física tanto docentes como discentes são atores e que seus atos (gestos e falas) podem reiterar ou não a norma da matriz binária e heterossexual.

Para Richard Miskolci (2009), a matriz heterossexual é o primeiro registro ou inscrição do poder na experiência social e na vida do sujeito. Segundo Miriam Adelman (2006) essa matriz representa a correspondência normativamente imposta entre sexo/gênero/sexualidade, ou: macho/homem/masculino que tem como objeto de desejo a mulher, e, fêmea/mulher/feminino que tem como objeto de desejo o homem. Judith Butler (2003:38) nos aponta que para que a identidade de gênero seja inteligível, nossa sociedade exige que haja “relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. Entendo aqui que a identidade de gênero se refere “à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os

atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres” (GDE, 2012:43), ou seja, é como você pensa sobre si mesmo/a, enquanto homem ou mulher. Para Miriam Grossi (1998) a identidade de gênero é uma categoria para se pensar o lugar do indivíduo no interior de determinada cultura, categoria essa que se remete a constituição de um sentimento individual de identidade. A autora considera ainda que “devemos distinguir identidade de gênero de práticas afetivo/sexuais porque a sexualidade é apenas uma das variáveis que configura a identidade de gênero em concomitância com outras coisas como os papéis de gênero e o significado social da reprodução” (GROSSI, 1998:14-15).

Segundo Guacira Lopes Louro (2001) as identidades sexuais e de gênero estão inter-relacionadas, nossa linguagem e práticas muitas vezes as confundem, mas elas não são a mesma coisa. As identidades sexuais se constituem através das formas como os sujeitos vivem sua sexualidade (com parceria do mesmo sexo, do sexo oposto, ambos os sexos, sem parceria) e por outro lado esses sujeitos se identificam socialmente como masculinos ou femininos, o que constrói suas identidades de gênero. Portanto, dado que a identidade de gênero é uma construção subjetiva de cada indivíduo, ela não apresentará necessariamente a correspondência solicitada no âmbito cultural.

Estas identidades são então performativas, pois se constroem no interior da linguagem e do discurso, portanto são efeitos de discursos, práticas e instituições. Esses mesmos discursos, práticas e instituições constituem o sujeito, que, como vimos, não é anterior a elas. Como é constituído em contextos e momentos específicos, o sujeito pode se constituir sob outras formas que não se limitem a reforçar as estruturas de poder existentes (SALIH, 2012). Se em uma mudança paradigmática passarmos a reconhecer como legítimos os sujeitos que são passíveis de abjeção e suas respectivas relações com a cultura corporal de movimento, poderemos possibilitar outra relação com as práticas corporais que não seja de interdição, e dessa forma proporcionar o desenvolvimento pessoal e das relações entre as pessoas, tornando inteligível o que não tem espaço para a inteligibilidade dentro da cultura dominante.

Debruço-me, a seguir, sobre a questão de como as práticas corporais e suas invocações e interdições nas aulas de Educação Física são atravessadas por questões de gênero e como podemos entendê-las como atos performativos. Atentando para o preconceito de gênero nas

brincadeiras infantis, no contexto da educação infantil, apresento o relato do pesquisador Gustavo Piccolo:

Em determinada aula, um grupo de meninos de 6 anos resolveu organizar uma partida de futebol. No entanto, perceberam que após a divisão dos times havia uma equipe com um jogador a menos, fato que os levou a perguntar para o restante da turma se alguém queria jogar com eles. Logo após a pergunta, Samanta rapidamente levantou o braço e se mostrou disposta a aceitar o convite, pois disse que sabia jogar futebol. A aceitação deste convite foi logo refutada pelos meninos, os quais diziam que “mulher não sabia jogar bola” (fala de Hugo), por isso, era impossível Samanta jogar com eles. Pedro achava que todas as meninas eram muito ruins e atrapalhariam o jogo. Essa opinião foi compartilhada por Hugo, Jorge, Renato e José. A não aceitação de Samanta ainda foi complementada pela sua rotulação pejorativa, já que ela era constantemente chamada pelos meninos de moleca devido ao fato de gostar de jogar futebol. Após a recusa veemente dos meninos quanto à inserção de Samanta no jogo de futebol, ela pegou uma bola e ficou brincando sozinha em uma parede até que a professora interveio na situação persuadindo os meninos a deixarem Samanta jogar com eles [...] logo após o início do jogo, Samanta se mostrou a melhor jogadora da partida, marcando vários gols, dando bons passes e dribles. Enfim, a menina anteriormente chamada de perna de pau se transformou na “Ronaldinha” pela designação dos próprios colegas. Porém, o mais interessante, ao menos para quem busca compreender o preconceito, ocorreu posteriormente ao jogo, pois Hugo e Jorge, ambos representantes do time derrotado [...] comentavam sobre a importância de não deixar mais Samanta jogar, já que todos sabiam que ela era a melhor da classe e os envergonharia durante a partida, “o que não pega bem para nós, onde já se viu, perder para menina, vai...”(PICOLLO, 2010:199).

Na situação apresentada a prática corporal incita uma performance de gênero na qual não se permite que meninas tenham um bom desempenho na modalidade descrita, muito menos que esse desempenho seja superior ao dos meninos. O esporte enfatiza qualidades instrumentais de dominância, competitividade, agressividade, força e risco, características que valorizam e reiteram uma performance da masculinidade hegemônica e que são repreendidas no desenvolvimento das meninas. As oportunidades de movimento das meninas historicamente são restritas a fim de manter certo estereótipo de feminilidade e sob o entendimento de que essa feminilidade é natural de um corpo que se entende como frágil. Um exemplo disso, no Brasil, é o Decreto-lei nº 3.199 de 14/04/1941 que estabelecia as bases da organização dos esportes e continha no art. 54 a seguinte redação: “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo para este efeito o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”. Na década de 1960 o Conselho Nacional de Desportos (CND) baixou a Deliberação (CND nº 7/65): “Às mulheres não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, pólo, rugby, halterofilismo e baseball”, estas restrições legais vigoraram até a década de 1970.

Se por um lado para uma menina “jogar como um menino” é um prêmio (vê-se no relato que ao se destacar Samanta virou “Ronaldinha”), por outro gera um estranhamento (era chamada de moleca) e uma afronta (onde já se viu meninos perderem para menina!). Assim, também o contrário é verdadeiro: um menino “agir como uma menina” é motivo para vergonha, ou seja, um menino que expresse corporalmente características que se convencionou culturalmente como sendo femininas como leveza e suavidade, será punido com gozações ou repressões. Neste sentido, para Fabiano Deivid (2005), servindo como uma fundação do privilégio e da ideologia da masculinidade, o esporte exclui a mulher.

Os corpos se disciplinam, e são forçados a se disciplinar, de maneira à introjetar a norma. Em cada cultura há formas diferentes de expressar masculinidades e feminilidades, porém existem masculinidades e feminilidades hegemônicas e não hegemônicas. Dentro do próprio campo da cultura corporal de movimento essas

expressões não se manifestam da mesma forma, por exemplo, “ser masculino” na dança é diferente de “ser masculino” no futebol, entretanto, a forma de masculinidade do futebol (agressividade, competitividade) é mais valorizada na cultura ocidental. Para R. W. Connell (1995), a estrutura sobre a qual a masculinidade hegemônica se ergue não permite aos homens questionarem sua identidade e nem o papel que o esporte tem no processo de masculinização.

No primeiro capítulo, levantei a hipótese de que o discurso de gênero foi incorporado no discurso de profissionais de Educação Física (e no discurso dos documentos) até certo ponto e busquei confirmá-la criticando cada momento em que percebi essa incorporação ao longo das propostas curriculares analisadas. Esta questão pode ser novamente percebida nas falas de docentes que estão atuando nas escolas quando afirmam que entendem que meninos e meninas apresentam habilidades distintas devido a processos culturais, porém, em alguns casos continuam “naturalizando” as diferenças ao longo das aulas. É necessário lembrar que mais importante que determinar se as diferenças percebidas são naturais ou culturais é “observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática da disciplina” da Educação Física, como sugeriu Guacira Lopes Louro (2001:73). Segue então as falas docentes<sup>16</sup>:

*Joaquim:* [...] Então eles fazem a aula melhor, tem um rendimento melhor porque eles são mais desinibidos e tentam fazer o movimento. **Até porque eles vivem mais na rua**, eles têm uma coordenação maior, um deslocamento melhor. **E as meninas hoje estão saindo um pouco mais pra rua**, fazendo o esporte, participando mais das atividades (SILVA; CESAR, 2012). (grifos meus).

*Amanda:* **Isso vem de uma cultura** de aula de educação física e da família. A menina vai pular corda e o menino vai jogar bola (futebol). Então,

---

<sup>16</sup> Apresentei aqui apenas as falas retiradas das pesquisas de Priscila Dornelles (2011) e Marcelo Moraes e Silva e Maria Rita de Assis Cesar (2012). Contudo, relatos similares podem ser encontrados em outras pesquisas, como a de Mauro Louzada, Sebastião Votre e Fabiano Devede (2007).

quando o menino vai pular corda ele é tachado de outra forma (SILVA; CESAR, 2012 - grifos meus).

*Sérgio:* Os meninos, eles já tem um certo adiantamento. Eles já estão fisicamente mais preparados. A motricidade deles já está mais adiantada por uma questão de formação, de educação de casa, isso já vem... Os meninos estão soltos na rua há muito tempo. As meninas estão sendo soltas agora, estão indo para a rua agora. [...] **Eu acho que homens e mulheres tem a mesma condição de se desenvolver, só que, infelizmente, as gurias são guardadinhas em casa, né, porque são femininas, são meninas e tem que ter um outro tipo de tratamento.** E tem uma educação que provavelmente tem que fazer faxina em casa, lavar louça, cozinhar, ainda, infelizmente, é assim. Isso está acabando. (DORNELLES, 2011 - grifos meus).

*Alexia:* Os meninos estão **por uma questão cultural**, de cultura corporal, eles estão mais acostumados a fazer exercícios físicos, a ter uma atividade física, a trabalhar com o corpo, a se movimentar, enquanto as meninas ainda culturalmente continuam brincando de casinha (DORNELLES, 2011 - grifos meus).

Os trechos acima ressaltam o caráter cultural das práticas corporais atreladas ao gênero. Enfatizam que movimentos e possibilidades de movimento são demarcados nos corpos desde muito cedo, na definição do que é brincadeira de menino e o que é de menina. Isto implica que meninos e meninas têm desenvolvimentos diferentes que não são naturais, mas sim aprendidos. É comum ver a expressão “viver mais na rua” ser relacionada aos meninos, o que nos remete ao lugar de produção de cultura atribuída ao espaço público (historicamente tido como masculino). Comum também perceber a menina reservada ao espaço privado, “guardadinha em casa”. Essas expressões e concepções estão atreladas a visão de que toda a existência da mulher é reservada a

gestação, a maternidade, a educação das crianças, aos cuidados com o lar, pautadas pela divisão sexual do trabalho.

A seguir, apresento as falas que justificam a separação das turmas por sexo através de discursos biologicistas, como o da fragilidade dos corpos femininos relacionada principalmente com a possibilidade de lesões nos órgãos reprodutores (SOUSA; ALTMANN, 1999), como se os meninos estivessem livres dessas lesões:

*Amaral:* Fundamentos dá pra ser junto. Trabalhar fundamentos, regras, agora quando é jogo em si tem que ser separado. Por causa do contato.

*Raquel:* Exercícios onde a força física dos meninos pode provocar algum acidente com as meninas, como: arremesso no Handebol (SILVA; CESAR, 2012:105).

Levando em conta a preocupação de docentes com o “contato” inerente de algumas modalidades seria possível também problematizar o uso demasiado da força. O controle do gesto motor e da intensidade são também habilidades passíveis de serem trabalhadas e desenvolvidas e não somente evitadas ao serem dadas como naturais. É necessário que todas as pessoas envolvidas nas aulas compreendam que a educação física escolar não é ambiente de treinamento esportivo - onde se tem outros objetivos e exigências, e que pode solicitar outras intensidades de força - mas sim de aprendizado e coexistência, e também não podemos esquecer que existem diferenças entre os sujeitos dentro dos próprios grupos separados por sexo.

A separação das turmas por sexo também é justificada como uma estratégia para evitar que um grupo atrase o rendimento do outro. Priscila Dornelles (2011), ao questionar a utilização da separação das aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, nos remete a fala de um professor se referindo a um aluno que deixou de participar das aulas com os meninos e passou a frequentá-las com as meninas:

É, foi interessante, porque ele tinha que fazer aula comigo, porque ele é homem, né. Mas ele sempre se excluía, porque ele não conseguia se encaixar

com aquela violência, né. **E ele não tinha aquela mesma habilidade dos guris, ele realmente era um guri sensível. Era um menino que não tinha habilidade motora para participar das atividades que eu oferecia**, então, ele sempre saía fora. Ele evitava ou ele não vinha na minha aula e estava se prejudicando. [...] Está lá, as gurias até reclamam porque ele é homem. **Está se desviando**, mas é homem, tem força. Então, as gurias reclamam muito dele, porque ele, às vezes, vai e dá aquela lançada de bola muito forte e pega nas gurias. Elas reclamam que é muito forte [...] Então, está lá, o menino se desenvolvendo com as meninas, dentro da condição dele. **Vai se igualar às meninas**, está entendendo? Por isso que dá para colocar meninos e meninas junto, está entendendo? (DORNELLES, 2011:25-26 - grifos meus).

A partir dessa fala, percebe-se que o professor vê diferenças entre as habilidades dos meninos e as habilidades das meninas. A meu ver, ao estar localizada no contexto de uma sociedade que atribuir maior valor às características masculinas (hegemônicas), essa fala ainda aponta para uma hierarquização da habilidade motora e das práticas corporais, configurando uma desigualdade de gênero. Quando o professor coloca a habilidade dos meninos como meta e ideal que aquele aluno que está “se desenvolvendo com as meninas” não consegue atingir ele também coloca essas metas como inatingíveis pelas meninas (que a partir deste ponto de vista, passam a ter suas habilidades motoras menos relevantes). É como se a habilidade fosse dada natural e distintamente a cada sexo e não como algo a ser desenvolvido inclusive na coletividade. Novamente, percebemos a ligação entre atributos de feminilidade ao que é ser menina, e que ser menina é estar fora do padrão exigido para o esporte e para a disciplina da educação física escolar (DORNELLES, 2011; 2012), como já apontamos no primeiro capítulo desta dissertação. Ao mesmo tempo em que o menino não apresentava habilidade motora para participar das aulas do professor, as meninas o achavam forte demais para jogar com elas. Como um espaço exclusivo de meninas não é algo comum, esta atitude das meninas pode ser observada como uma possibilidade de sociabilidade entre elas que partilham de uma

socialização cultural comum como meninas. Neste sentido, a presença de um menino, socializado como homem, seria de certa forma a presença de um intruso, alguém que não partilha deste arcabouço comum. Como esta argumentação de espaço exclusivo de meninas exigiria, talvez, uma elaboração maior e seria menos efetiva, as alunas fazem algo que chamamos de *uso do gênero*. Ou seja, utilizam-se de um atributo ligado a feminilidade, neste caso a fragilidade, o reivindicando para que nessa relação específica e posicional possam atingir seus objetivos.

Através deste relato fica evidente que meninos que não apresentam a masculinidade hegemônica na sua forma de se movimentar e se relacionar com a cultura corporal de movimento, não demonstram maiores habilidades ou interesse em certos esportes (ou por nenhum esporte) passam a ser desqualificados sob um ponto de vista sexista, pois se pressupõe que a linearidade sexo/gênero/sexualidade foi rompida e a associação ao feminino é associar-se ao imperfeito (por não atingir habilidades normatizadas). Outras falas que reiteram essa ideia são trazidas por Marcelo Moraes e Silva e Maria Rita de Assis Cesar (2012), no estudo que buscou compreender quais as percepções de docentes da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Curitiba sobre as masculinidades produzidas no interior das aulas de Educação Física. Alguns dos conflitos de gênero visualizados por docentes (nomes em itálico) são os seguintes:

*Nicolas*: Menino que jogava vôlei e dançava e tinha um jeito **afeminado**. Era **motivo de chacota** dos colegas.

*Guilhermina*: Um aluno que se comportava como menina, se vestia, e nos momentos onde havia separação **ele ficava no grupo feminino**.

*Amanda*: os meninos quando são mais meigos, mais corteses, eles são deixados de lado nas atividades pelos outros meninos [...] a menina que é muito mais agressiva, que é muito mais de se impor, **os meninos excluem**. Só que daí as meninas não excluem.

*Joaquim*: Você vê que o aluno com comportamento um pouco mais afeminado ele ta

sempre com um grupo de meninas. Já as meninas que tem uma forma assim masculina não se afastam do feminino. Isso é uma coisa interessante de se perceber. A menina não se afasta do grupo. E o menino, **ele acaba se excluindo** e fica mais com as meninas (SILVA; CESAR, 2012 - grifos meus).

Proponho pensarmos as exclusões acima relatadas sob o viés de que os meninos excluem “os outros” meninos que não apresentam a masculinidade hegemônica (“outro” como figura de abjeção) porque é como se “o outro” tivesse escolhido deixar de lado o privilégio (de ser homem/masculino) e por mais que as meninas se masculinizem e sejam tão boas quanto eles em determinadas práticas corporais, os meninos não permitem que elas ascendam a esse privilégio. Neste sentido as aulas reiteram a exclusão e delimitação de corpos possíveis e impossíveis.

É importante lembrar que não podemos generalizar as experiências escolares, cada indivíduo cria estratégias de sobrevivência e convivência diferentes. No entanto é necessário problematizar aqui a relação que as falas acima têm com os processos de exclusão, identificação e manutenção de estereótipos. Quando o professor Joaquim afirma que o aluno afeminado acabou se excluindo do grupo dos meninos, ele está de fato invertendo a situação. Como apontamos anteriormente, os processos de exclusão se dão de fora para dentro (BUTLER, 1993), logo se o menino se afasta de um grupo é porque ele foi excluído pelo mesmo (esta reflexão será também trazida no próximo relato). Sua existência não era possível naquele espaço, sendo necessário que ele buscasse outro espaço com o qual tivesse alguma identificação para poder existir. Levanto agora a questão do estereótipo: na sociedade ocidental geralmente as representações de gays são afeminadas, o que faz com que na representação geral todo gay tenha que se identificar com as mulheres por partilhar de gostos e desejos ditos femininos. Nem todo homem que não se identifica como heterossexual se identifica “com coisas de mulheres”, nem todos ficariam confortáveis em um espaço só de mulheres. De qualquer forma, o que busco com esta análise é perceber como a separação de espaços de meninas e meninos inviabiliza uma série de conhecimentos e compartilhamentos que só são possíveis na coletividade. Esta exclusão sofrida pelos sujeitos só limita

ainda mais as possibilidades de desenvolvimento pessoal e em sociedade.

O fator da exclusão nas aulas de educação física também está presente na pesquisa de Rogério Cruz de Oliveira e Jocimar Daolio (2010), realizada em uma turma de 8ª série de uma escola estadual, na cidade de Campinas/SP, e no qual os autores relatam:

Outro personagem de destaque na tensa relação meninos versus meninas foi Eduardo. Este, sempre tratado pelos colegas como “biba”, fato decorrente de seus gestos e comportamentos tradicionalmente relacionados ao gênero feminino, sempre esteve à margem da aula. [...] Eduardo era bastante participativo, no entanto, os comentários dirigidos a ele durante as aulas o fizeram, por diversas vezes, desistir da atividade. Outra característica que contribuía para que Eduardo ficasse à margem das aulas era o fato do mesmo ser o “grosso” da turma, tendo muita dificuldade na realização das práticas corporais propostas pela professora. Numa certa aula, Eduardo, que jogava voleibol, resolveu sair da quadra, tais eram as ofensas dirigidas a ele. Ele sentou-se ao lado da professora e se propôs a marcar os pontos. O fato de ter saído do jogo “tirou um peso” enorme de suas costas, parecia mais “tranquilo” do lado de fora (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010:157).

Dentro do espaço do jogo o aluno era um corpo abjeto e a única forma que ele parece ter encontrado para existir foi sair do jogo. Podemos pensar que sua existência naquele espaço não fosse possível, pois os colegas faziam dele “o outro”, deixando claro que ali não era o seu lugar. Assim se nega a este aluno a possibilidade de expressar a sua corporalidade.

Por outro lado, não podemos negar ou apagar as possibilidades de agência e resistência dos indivíduos e grupos (BUTLER, 1993; SOUSA; ALTMANN, 1999). Agência é aqui entendida como um movimento possível dentro de um campo de possibilidades, ou seja, agentes estão sempre enredados em uma multiplicidade de relações sociais e jamais

poderão agir fora dela (ORTNER, 2007). No primeiro relato a agência do menino era escolher estar junto das meninas, onde poderia existir. No segundo relato a agência do aluno foi sair do espaço em que estava sofrendo violência e criar outro espaço para sua existência na aula, o que aconteceu quando começou a marcar os pontos da partida de vôlei. Entretanto, é importante frisar que esse espaço de agência e resistência não possibilitou que os meninos explorassem suas corporalidades nas aulas, como estavam explorando outros/outras estudantes. É imprescindível que docentes conheçam e entendam os processos de exclusão de gênero e sexualidade pelo qual crianças e jovens passam nas aulas de educação física para que possam intervir.

O estudo de Silva e Cesar (2012) reitera, através de falas de docentes, a suposição de que as meninas estão aquém da educação física escolar. Docentes apresentam a mudança/adaptação das regras dos jogos como estratégia de oportunizar as mesmas experiências aos meninos e meninas:

*Joaquim:* Questão de regras para que as meninas possam participar e ter motivação nas atividades.

*Carlos:* Em jogos mistos crio regras para que elas possam participar. Ex. Gol de menina vale 3, a bola deve tocar numa menina antes do gol/ponto (SILVA; CESAR, 2012:107).

Estas falas nos remetem a mesma estratégia apresentada pelas propostas curriculares dos estados do Rio Grande do Sul e do Paraná, trabalhadas no capítulo anterior. Reitero aqui a ideia de que embora as alterações de regras nos jogos possam democratizar a participação de todas as pessoas, precisa-se ter cuidado para que nem as dificuldades das meninas sejam mais visibilizadas e nem que meninos menos habilidosos continuem excluídos da prática. Sendo assim, a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física não leva em consideração a diferenças entre pessoas do mesmo sexo, nem a articulação de gênero com outras categorias como idade, habilidade, força (SOUSA; ALTMANN, 1999). Para as autoras:

Determinar que um gol só possa ser efetuado após todas as meninas terem tocado a bola, ou autorizar apenas as meninas a marcá-los são exemplos

dessas adaptações. Se tais regras solucionam um problema, criam outros, pois quebram a dinâmica do jogo e, em última instância, as meninas são as culpadas por isso, pois foi para elas que as regras foram modificadas. Sem contar que essas adaptações continuam excluindo meninos menos “hábeis” (SOUSA; ALTMANN, 1999:63).

A ideia de que as meninas podem quebrar a dinâmica do jogo, e que até possam vir a ser culpabilizadas pela derrota de uma equipe, foi presenciada por mim durante meu segundo estágio de docência, na graduação. Após a observação de uma aula em que uma turma de 3ª série do ensino fundamental jogou futebol, presenciei o diálogo de dois alunos que haviam jogado em equipes adversárias, mas que entraram em consenso sobre a vitória de 2x0 de uma equipe sobre a outra quando um aluno disse: *“Mas nós tínhamos duas meninas, vocês só tinham uma”*.

As pesquisas acadêmicas acerca da questão de gênero são fontes para criação das propostas que balizam o trabalho docente e também partem das experiências “do chão da escola”. Estas pesquisas tendem a apontar e questionar as desigualdades (re)produzidas no interior das aulas e a trazer elementos que possam auxiliar a construir uma prática pedagógica que possibilite equidade. É direcionada a este sentido a crítica que apresento sobre a incorporação do discurso de gênero por docentes, pois como já apontou Nathalia Chaves Gomes et al (2012) certas práticas estereotipadas têm sido mais praticadas pelo outro sexo e mais aceitas socialmente, mas a escola não vem acompanhando as “permissões da sociedade”; e nem as políticas sociais e públicas que dizem respeito a gênero e diversidade sexual<sup>17</sup> para problematizar as relações de desigualdades socialmente construídas e reforçadas nas aulas de educação física que ditam o que é feminino e próprio para as meninas e o que é masculino e apropriado para os meninos. Parece que em alguns momentos paira sobre a disciplina uma falsa ideia de que meninas e meninos têm tido possibilidades de participar das mesmas práticas, entretanto, como percebemos através dos relatos as oportunidades de acesso continuam não sendo igualitárias. Continua-se percebendo a dificuldade que estudantes “fora do padrão” têm em se

---

<sup>17</sup> Programas como “Brasil Sem Homofobia”.

manter em uma mesma atividade que demais estudantes e as alterações/adaptações das regras também revelam que o acesso não é o mesmo.

Outra questão relacionada à equidade de acesso é a ocupação do espaço físico, majoritariamente dominado pelos meninos. Durante meu primeiro estágio supervisionado, em 2008, ao observar uma aula de educação física em uma escola da rede estadual de ensino na capital catarinense, percebi a atribuição do poder exercido pelo homem e pela masculinidade hegemônica sobre o espaço esportivizado quando um grupo de meninas da sexta série queria entrar no ginásio para jogar futsal, porém, ele estava sendo ocupado pelos meninos da turma. Após insistência da professora e das meninas, os meninos deixaram o ginásio reclamando:

*Aluno:* Por que as meninas não jogam em qualquer outra quadrinha?

*Professora:* Por que vocês não vão jogar em qualquer outra quadrinha?

*Aluno:* Por que nós somos guris (Diário de campo, Estágio Supervisionado I, 2008).

O mesmo foi percebido por Silva e Cesar (2012:108):

*Pergunta:* Você acha que quem tende a dominar o espaço da quadra?

*Amaral:* Eu acredito ainda que sejam os melhores atletas.

*Pergunta:* São geralmente meninas ou meninos?

*Amaral:* Meninos. Ainda são meninos.

A ideia de poder aqui referenciada se aproxima das análises foucaultianas, nas quais o poder não é algo localizado em nenhum ponto específico da estrutura social; não é algo que alguém ou alguma instituição possui. Para Foucault o poder não existe, o que existem são relações de poder e exercícios do poder, ou seja, o poder é algo que se exerce, que se efetua (MACHADO, 1989). Como uma estratégia, o exercício do poder se constitui por manobras, técnicas, dispositivos que

são resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas (LOURO, 2001). Visto que o poder se dá entre sujeitos que são capazes de resistir, “onde há poder, há resistência”; e da mesma forma que o poder não é localizável, a resistência também não é. Tal qual o poder, a resistência é uma prática social que se dissemina por toda estrutura social (MACHADO, 1989).

No primeiro caso citado acima, ao mesmo tempo em que a professora convenciona os meninos a deixarem a quadra, as meninas iam ocupando. Nesse sentido, a possibilidade de agência das meninas pareceu estar relacionada com a relação de poder docente/discente, já que a professora indicava uma posição de autoridade e estava se colocando ao lado delas.

Sugiro pensar a disciplina da Educação Física sob duas óticas apresentadas por Foucault: como organização científica de discursos e saberes e como técnica de poder centrada no corpo individual a fim de permitir o controle das operações do corpo, sujeitando suas ações. Para Foucault (2002:118) “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Através de políticas coercitivas, o corpo é controlado, seus elementos, gestos e comportamentos são manipulados. A disciplina cria assim corpos úteis e obedientes, ou seja, “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999; 2002). Algumas estratégias pedagógicas adotadas nas aulas de Educação Física, como por exemplo, a formação de grupos homogêneos de acordo com o sexo, “permitem que o professor ou professora exerce um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente”; assim, observam-se, avaliam-se e comparam-se estudantes (LOURO, 2001:75).

O conceito foucaultiano de poder disciplinar é empregado nesta dissertação como mantenedor de uma sociedade que entendo como *heteronormativa*. Ou seja, onde os pressupostos da heterossexualidade são a norma fundante da ordem social que prescreve processos de regulação e controle até para quem não se relaciona com pessoas do mesmo sexo (MISKOLCI, 2009). Afirmar as bases da heterossexualidade como única forma sexual e social legítima, requer também uma reiteração constante das práticas que a constituem, compondo uma *heterossexualidade compulsória* (obrigatória). Esta expressão foi cunhada na década de 1980 pela feminista Adrienne Rich no ensaio *Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica*; ensaio

no qual Rich (2010:19) se propôs “a desafiar o apagamento da existência lésbica de boa parte da literatura acadêmica feminista” e a “encorajar as feministas heterossexuais no exame da heterossexualidade como instituição política”. Entendendo a heterossexualidade compulsória como uma categoria de análise, a historiadora Tânia Navarro Swain afirma:

A heterossexualidade compulsória é, assim, uma instituição política com todas as variáveis que isso implica, na importância social, na estrutura de empregos, na divisão do trabalho e sua remuneração, no sistema produtivo em geral, nas esferas administrativas das empresas públicas e privadas, no governo e nas relações sociais de modo geral, em que o masculino é mais valorizado do que o feminino. [...] Se em certas sociedades numerosas a relação heterossexual é determinada pela força, como o casamento forçado ou a venda de meninas e mulheres; em outras, como as ocidentais, a heterossexualidade torna-se compulsória pelas estratégias culturais, que deslizam e impregnam-se pelos meios educacionais, formais e informais (SWAIN, 2010:48).

O termo heterossexualidade compulsória, assim como qualquer termo, tem historicidade e mesmo que no início tenha trazido visibilidade à existência lésbica, ao longo do tempo seu uso vai adquirindo outros significados, que não apagam o original, mas se somam a ele. Assim, neste trabalho utilizo a expressão para me referir à ideia de que todas as pessoas são formadas para serem heterossexuais ou para organizarem suas vidas a partir do modelo heterossexual que é supostamente coerente, superior e “natural”, como sugeriu Richard Miskolci (2009).

Como foi discutido anteriormente, o gênero é introjetado no sentido de normalizar condutas, a fim de parecer próprio de uma natureza. À medida que este controle vai sendo regulado pelo próprio sujeito, o grau de coerção externa diminui. Portanto, as normas não são apenas interiorizadas ou internalizadas, mas inscritas, incorporadas, e produzem corpos que significam essa norma sobre o corpo e através dele. No interior das instituições escolares (e no interior das aulas de

educação física) se articulam mecanismos repressores exercidos através de micropenalidades que incidem sobre as maneiras de ser de cada indivíduo, dos discursos, dos corpos e das sexualidades. Desse modo, atitudes “incorretas”, gestos “inapropriados”, “indecência”, são punidos através de privações e humilhações e a penalidade normaliza a medida que compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza e exclui (FOUCAULT, 2002).

## **2.2 A normalização das sexualidades**

No primeiro capítulo apresentei não só a forma como o conceito de gênero foi trabalhado nas propostas curriculares, mas também como a sexualidade foi representada. Até agora empreendi esforços para mostrar como sexo, sexualidade e gênero são conceitos distintos; busquei demonstrar como expressões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual não apresentam necessariamente uma coerência interna. Tendo esclarecido essas diferenciações a luz da teoria performática, volto à mesma teoria para empreender outra discussão acerca de gênero e sexualidade, pois apesar de serem conceitos distintos, não operam sozinhos.

De acordo com Judith Butler (1993) a categoria gênero envolve performances que são atreladas ao que entendemos como masculino ou feminino, no entanto há um viés de análise ligado a esse, em sua teoria, que pensa de que modo a sexualidade influencia na performatividade de gênero. Desse modo, podemos afirmar que a sexualidade também envolve uma performatividade que pode ser percebida na cultura corporal de movimento, através da corporalidade.

Para Butler (1993) o que dificulta a desnaturalização da sexualidade e do gênero é a normalização da heterossexualidade compulsória, que atua através da naturalização e reificação das normas heterossexuais. Esta normalização é instituída pela restrição da sexualidade em uma lógica de repúdio, onde a restrição é o limte do que pode ser construído e do que não pode ser construído. Isso quer dizer que, para a autora, o sujeito não forma sua sexualidade meramente por seus desejos, mas a partir das restrições que lhe são impostas e que tem como ameaça ou castigo a figura abjeta do homossexual. Ainda para a autora:

Há uma tendência em pensar a sexualidade como ou construída ou determinada; pensar que se é construída, é em algum sentido livre, e se está determinada, é em algum sentido fixa. Estas oposições não descrevem a complexidade do que está em jogo em qualquer esforço que considere sob quais condições o sexo e a sexualidade são assumidos. A dimensão “performativa” da construção é precisamente a reiteração forçada de normas. Neste sentido, não se trata somente de que haja restrições à performatividade; antes de tudo, é necessário reconceber a restrição como a condição mesma da performatividade. (BUTLER, 1993:94 - livre tradução).

Assim, se compreendermos a heterossexualidade compulsória como regime que delimita o que é inteligível em relação à sexualidade, percebemos que a norma impõe limites também a construção de desejos. Ao formar sua sexualidade, o sujeito não o faz somente a partir de sua subjetividade e vontade, pois essas operam ligadas ao campo da norma e do que é restringido por ela. E ainda, é fundamental não estabelecer uma conexão causal e redutora entre a sexualidade e gênero. É possível que existam formas de gênero que superem as categorias de masculino e feminino, dentro da homossexualidade, que requerem teorização (BUTLER, 1993).

Foucault (2011; 1989) nos fala em um dispositivo da sexualidade; os dispositivos englobam um conjunto de discursos, normas, instituições, leis que regulam o que é viável e inviável e que se constituíram como uma estratégia dominante em resposta a uma urgência em determinado momento histórico. O dispositivo da sexualidade cria também o que pode e não pode ser dito acerca da sexualidade, aquilo que é aceito ou não e quem tem legitimidade para falar sobre ela (como sexólogas e sexólogos, especialistas em reprodução humana, orientadoras sexuais).

Assim, hoje falamos mais de sexo e sexualidade do que nunca, no entanto se regula profundamente, através de uma relação de saber-poder, o que se pode ou não falar, quais são as experiências de sexualidade inteligíveis e onde elas podem aparecer como discurso. De forma geral, o que se pode falar sobre sexualidade na escola se altera ao longo dos

anos, mas é sempre regulado em uma relação desigual de poder, dentre aqueles sujeitos que tem seu discurso validado e aqueles que não têm.

Nas escolas empenha-se grandes esforços para adiar a sexualidade o debate sobre ela. Parece que uma noção de “inocência” e “pureza” deve ser mantida nas crianças, negam-se também curiosidades e saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais (LOURO, 2010). O levantamento realizado por Nathalia Chaves Gomes, Marcia Orlando Moreno e Helena Altmann (2012) apresentam pesquisas que apontam a escassez de estudos sobre gênero que compreendam a faixa etária dos 7 aos 10 anos. Segundo as autoras, a maioria dos trabalhos de educação (e educação física) sobre gênero se referem à educação infantil e ensino fundamental de segundo ciclo. É a partir do segundo ciclo do ensino fundamental (aproximadamente aos 11 anos) que docentes começam a achar importante a separação das turmas por sexo, e a justificativa para essa separação é a manifestação das mudanças corporais típicas da adolescência, como apontou Priscila Dornelles (2012). Em relação ao trabalho com a sexualidade, o artigo de Ivan Luis dos Santos e Sara Quenzer Matthiesen (2012) traz a preferência de docentes por abordar o tema a partir da adolescência, como pode ser visto nas falas a seguir:

*Gal:* A Orientação Sexual é de grande importância para a formação do adolescente [...] É um momento crítico, onde ocorrem as transformações hormonais, as transformações do corpo e do psicológico. [...]

*Elis:* Na adolescência os interesses dos alunos são outros [...] as mudanças do físico fazem com que eles tenham uma preocupação com o próprio corpo e o com o corpo do outro. [...] (SANTOS; MATTHIESEN, 2012:209).

Ao elegermos a adolescência como momento privilegiado para o trabalho direcionado às questões das sexualidades estamos negando, ou tentando esquecer, que a sexualidade faz parte de toda vida humana e que ela não se refere apenas aos hormônios. Além de reprendermos e negarmos os prazeres e as curiosidades infantis, através de nossas práticas pedagógicas, esquecemos que quando uma criança xinga a outra de “bicha” ou “viado” ela está desqualificando sujeitos, práticas e

identidades relacionadas a esses xingamentos e que, geralmente, elas entendem que se trata de formas tidas como anormais, nojentas e proibidas de se relacionar com pessoas do mesmo sexo, porque é isso que se aprende através de uma educação heterossexista e homofóbica.

No Brasil, a educação sexual entrou nas escolas no final dos anos 1920, como lugar de intervenção preventiva da medicina higiênica, visto que neste período pessoas foram acometidas pela sífilis. Na década de 1980, a educação sexual teve ênfase novamente, pelo avanço da AIDS e o número de adolescentes grávidas. O trabalho com a educação sexual envolvia discussões pontuais, esporádicas e assimétricas. Na década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabeleceram a Orientação Sexual como um dos temas transversais e a partir disso orientou-se o trabalho com a sexualidade e as questões de gênero em todas as disciplinas ao longo de toda trajetória escolar, mas tendo ênfase a partir da 5ª série e na disciplina da Educação Física, como já foi exposta no primeiro capítulo. Reitero esta breve contextualização para lembrar que historicamente a forma com que a Educação Física veio lidando com as sexualidades esteve muito ligada ao que é considerado saudável, perigoso, de risco e isso tem muito a ver com o regime de heteronormatividade (DORNELLES, 2013).

Entretanto, é importante salientar que docentes também têm percebido a urgência em problematizar questões de preconceitos ligados às identidades sexuais e de gênero, e não apenas com questões de saúde pública, por exemplo. O que pode ser visto através das falas trazidas a seguir:

*Vinicius*: [...] boa parte das situações envolvendo a sexualidade na escola aparecem vinculadas às atitudes preconceituosas. [...] quando, por exemplo, o grupo demonstra dificuldades em aceitar um aluno que é homossexual. [...] ou a questão dos meninos quererem dominar o espaço.

*Betânia* : As questões que eu me deparo e que remetam à sexualidade é a questão do papel do homem e da mulher, sempre colocando a mulher submissa ao homem (SANTOS; MATTHIESEN, 2012:209)

Ao longo do artigo citado acima, justificando o trabalho com a Orientação Sexual pela necessidade de problematizar preconceitos e discriminações surgidas a partir do terreno da sexualidade, docentes afirmam que a Educação Física pode permitir que discentes entendam o corpo enquanto “parte de um processo de construção histórica” e compreendam que a “sociedade, ao longo do tempo, atribuiu significados à sexualidade, principalmente nas questões que envolvem o corpo e as práticas corporais”. E que a partir desta compreensão, torna-se possível a desconstrução e resignificação de questões que hoje repercutem em ações discriminatórias manifestadas nas aulas, em esportes, lutas, danças e ginásticas (SANTOS; MATTHIESEN, 2012:211).

Embora haja certa visão etarista e etapista de sujeito, tendo em vista a escolha por trabalhar a sexualidade a partir da adolescência, percebe-se que, além de importante, é viável atentar para as questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física também quando essas se direcionam a discriminação e opressão de alguns grupos ou indivíduos. No próximo capítulo abordarei a teoria queer como questionadora dos binarismos de gênero e sexualidade; uma perspectiva para o entendimento dos processos históricos que levam a instituir as diferenças.

### **3. TEORIA QUEER: POSICIONANDO-SE CONTRA A NORMALIZAÇÃO**

Do século XIX, quando a homossexualidade e o sujeito homossexual foram inventados, até o início dos anos 1970, esses foram vistos como desvio da norma e como tal, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação. Nessa década (1970) a organização dos grupos gays ainda era tímida, muitas vezes ocorria de forma clandestina e, aos poucos, um aparato cultural (revistas, performances teatrais, musicais) em torno da homossexualidade foi surgindo em países como Estados Unidos e Inglaterra. Neste mesmo período, no Brasil, a homossexualidade começa a aparecer nas artes, publicidades e teatro, e em 1975 emerge o Movimento de Libertação Homossexual, do qual participavam intelectuais exilados durante a ditadura militar e que traziam experiências de inquietações políticas feministas, sexuais, ecológicas e raciais que circulavam internacionalmente (LOURO, 2004).

Ainda segundo Guacira Lopes Louro (2004), dentro do movimento homossexual, havia uma forte vertente, mais visível, que lutava por igualdade de direitos afirmando uma identidade homossexual única e assimilacionista através de um discurso político e teórico que produzia a representação “positiva” da homossexualidade, que a homossexualidade não destruiria a família e não era sinônimo de devassidão. Entretanto, essa representação também exercia um efeito regulador e disciplinador, o que causou tensões e críticas dentro do movimento carregado de valores majoritariamente vistos como tradicionais, brancos e de classe média.

Nos anos 1980 surge a AIDS, conhecida como “câncer gay” ou “praga gay”. Richard Miskolci (2012) lembra que a forma com que a AIDS foi tratada pelos governos estadunidense e brasileiro foi distinta. Enquanto no Brasil o enfrentamento da epidemia aproximou Estado e movimento social, o governo conservador dos Estados Unidos se recusou a adotar qualquer medida por não reconhecê-la como uma emergência de saúde pública. Para Miskolci:

A epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A aids foi construída culturalmente e houve uma decisão de delimitá-la como DST. Uma epidemia que surge a partir de um vírus, que poderia ter sido pensada como a hepatite B, ou seja, uma doença viral, acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível, quase como um castigo para aqueles que não seguiam a ordem sexual tradicional (MISKOLCI, 2012:23).

Assim, nos Estados Unidos o pensamento conservador adotado pelo governo e compartilhado por grande parte da sociedade fez com que os movimentos sociais que já criticavam o conservadorismo dentro da própria causa LGBT se radicalizassem ainda mais, criando um pólo catalizador de resistência ao governo e à ordem social vigente. Um exemplo dessa resistência materializada em movimento foi o *Queer Nation*. O termo queer que aparece no nome do movimento é uma apropriação da palavra usada como xingamento direcionado aos “sujeitos da sexualidade desviante”, um xingamento como bicha, marica, viado; sendo que traduzindo do inglês a palavra significa estranho, esquisito. *Queer Nation* significava a nação anormal, a nação esquisita, a nação bicha e trazia por trás do nome a ideia de que “parte da nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo” e que incitava um medo de contaminação (MISKOLCI, 2012:24).

É num contexto de formulações pós-identitárias (LOURO, 2004), e de reação e resistência aos padrões morais que impunham um modelo de normalização (MISKOLCI, 2012) que o surgimento de uma política e uma teoria queer precisa ser compreendido. O termo Teoria Queer foi cunhado por Teresa de Lauretis, em 1991, como uma vertente teórica a fim de reunir o que havia em comum num conjunto de pesquisas de diferentes autorias e perspectivas. Estas pesquisas questionavam o pressuposto de que a maioria é heterossexual (porque se os estudos sobre sexualidade demonstram que a homossexualidade é uma construção social, a heterossexualidade também é) e a ideia de um sujeito universal dentro das diferentes lutas (MISKOLCI, 2012).

Segundo Sara Salih (2012) a Teoria Queer empreende uma investigação e uma desconstrução das categorias de sujeito tomadas

pelos estudos de gênero, estudos gays e lésbicos e a teoria feminista (o sujeito gay, o sujeito lésbico, o sujeito feminino). Ao afirmar a indeterminação e a instabilidade de todas as categorias sexuadas e gendradas, o queer não está preocupado com definição, fixidez ou estabilidade; é transitivo, múltiplo e avesso a assimilação.

Assim, para Judith Butler (1993), se o termo queer representa um local de contestação coletiva, o ponto de partida para um conjunto de reflexões históricas e de perspectivas para o futuro, ele precisa continuar sendo o que é: um termo que nunca foi possuído plenamente e constantemente sendo reelaborado em direção a finalidades políticas urgentes e em expansão. Butler ressalta que não criamos “do nada” termos que possam representar nossa “liberdade”, então somos responsáveis pela reelaboração do discurso político destes termos que carregam a dor de injustiças sociais. Termos como “gay, lésbica, queer” são assumidos para refutar o emprego homofóbico a eles associados em termos de legislação, políticas públicas; na vida pública ou privada. É importante que consideremos como usamos estes termos, qual o alcance que eles têm e quais as relações de poder que estas categorias formam. Assim, ao utilizarmos o termo queer, devemos atentar para a análise de como se vincula a formação do conceito com as questões contemporâneas que o termo busca abarcar.

A seguir, apresento a articulação da teoria queer com a educação, campo que vem historicamente refletindo acerca das desigualdades e diferenças presentes, sobretudo no ambiente escolar, e a teoria queer se torna um ferramenta profícua que ajuda a alterar os paradigmas desta análise conforme veremos a seguir.

### **3.1 Teoria queer e Educação**

Historicamente, a educação e a instituição escolar tenderam a ser utilizadas como mecanismos de normalização de diferenças, apagamento ou enquadramento em modelos que interessavam estrategicamente ao poder político (MISKOLCI, 2012). Assim, ao longo dos anos a escola representava um lugar de modelação, que serviria a estabelecer o padrão a ser seguido, assegurar que todas as normas fossem assimiladas e mantidas. Obviamente a forma como isto foi feito variou de lugar para lugar de acordo com o objetivo político e social daqueles que regulavam a sociedade. No entanto, em todas elas o

ambiente escolar serviu, e serve, para a criação de corpos dóceis e bem ajustados ao status quo. Mais recentemente o paradigma da educação vem sendo questionado, “novas escolas” e “novas pedagogias” foram surgindo, mais ou menos exitosas em seus propósitos, nos mostraram que a educação pode ser questionada e deve ajudar no desenvolvimento do indivíduo também como sujeito único e não somente como reprodutor social. Dentre estas teorias questionadoras nos interessa principalmente a teoria queer aplicada a educação.

Segundo Richard Miskolci (2012), um dos primeiros textos sobre a teoria queer que veio a público no Brasil era justamente relacionado à educação: *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*, escrito por Guacira Lopes Louro e publicado na Revista de Estudos Feministas no ano de 2001. Louro é considerada uma das primeiras e mais influentes estudiosas da teoria queer no campo da educação brasileira, seus artigos e livros, principalmente *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (2004), o primeiro a trazer “teoria queer” no título e também a tratar do tema no Brasil, segundo Fernando José Benetti (2012).

Os escritos da autora são usados como base para o debate em praticamente todas as publicações que envolvem teoria queer e educação; eles se direcionam para uma discussão epistemológica da teoria queer e para uma pedagogia e um currículo queer. Ao fazer isto, a teórica dialoga com Tomaz Tadeu da Silva, que em *Documentos de Identidade* (2010) traz o queer como uma atitude epistemológica que não se limita à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que a partir daí questiona toda a cultura dominante, se estendendo para o conhecimento e a identidade de modo geral. Assim, Louro se utiliza de epistemologia queer como uma política do conhecimento que “implica o privilégio de um modo de conhecer, e como, por que ou para que conhecer” (2004:24).

Louro também dialoga com a teórica Deborah Britzman, que defende uma pedagogia transgressora, unindo: teoria queer, que transgredir a estabilidade das representações; a pedagogia, que situa o problema da normalidade no âmbito educacional e se interessa pela produção social do indivíduo que está aprendendo; e as teorias psicanalíticas da leitura, que rechaçam o conhecimento como verdade e

põem em dúvida formas de dominação<sup>18</sup>. Como prática e discurso, a educação impõe profundo disciplinamento nas necessidades conceituais de discentes e docentes e, com isso, todo processo de aprendizagem significa deixar de saber alguma coisa, porque escolher o que se deve ou não se deve aprender/ensinar implica que existem conhecimentos que se recusa ou se resiste a se aproximar (BRITZMAN, 2002).

A teoria educacional geralmente é fundamentada no binarismo conhecimento/ignorância, e o questionamento desta relação binária está na base de todas as pesquisas que debato aqui. A teoria queer, como já dito, busca questionar o binário e a norma, e não seria diferente no lócus educacional. Tanto, Louro quanto Britzman se baseiam num questionamento que problematiza a questão da ignorância como não sendo a falta de conhecimento, mas como um resíduo de conhecimento, um efeito de um jeito de conhecer; assim, todo conhecimento implica em ignorância. Tendo isso como premissa as autoras buscaram diferentes formas de lidar com a relação conhecimento/ignorância não em polos opostos, mas tentando entender como elas estão imbricadas (LOURO, 2004). Com isso, ao tratarmos de educação, Louro nos sugere pensar:

[...] não propriamente na paixão pelo conhecimento, mas sim na paixão pela ignorância e perguntar o que essa ignorância ou esse desejo de ignorância tem a nos dizer. Não deveríamos pensar numa ‘incapacidade cognitiva’ de aprender algo, conforme sugere Suzane Luhman (1998), mas sim o desejo pela ignorância como performativo, isto é, como produzindo a recusa (ou o não-desejo) a admitir a própria implicação naquilo que esta sendo estudado ou examinado (LOURO, 2004:69).

A partir da teoria queer e dos questionamentos colocados acima por Louro, podemos pensar de que forma certos indivíduos e grupos se

---

<sup>18</sup> As formas de dominação trabalhadas por ela são três: 1) o sujeito que presumidamente sabe; 2) a capacidade que este sujeito tem de agir sem estar condicionado ao que não pode tolerar e a; 3) “paixão pela ignorância” do próprio sujeito.

recusam a acessar certos conhecimentos, dado que esse acesso seria abrir mão de seu conhecimento prévio (ou sua ignorância). Seria importante a/o docente perceber em que momento se dá a ruptura do sentido do conhecimento para o indivíduo. Por exemplo, ao questionar a heterossexualidade como única forma de vivência possível, meu questionamento deixará de fazer sentido para aquele/aquela estudante que não percebe, ou não quer perceber, que outras formas de vivência também podem ser possíveis.

Susanne Luhmann, citada acima por Louro, entende a pedagogia queer como subversiva e afirma a necessidade de se investigar as condições que tornam possível a aprendizagem explorando a relação docente/discente e as condições para a compreensão ou recusa do conhecimento. As preocupações educacionais da autora não estão centradas em como ensinar e como aprender, mas sim, como chegamos a conhecer e como o conhecimento é produzido na interação docente/discente/texto, questionando também a ideia da figura docente como instituição máxima do conhecimento (LUHMANN, 1998).

Outro ponto importante na articulação da teoria queer com a educação diz respeito aos conceitos de tolerância, inclusão e diversidade. Estes conceitos foram cunhados no contexto de promover a tolerância religiosa, incluir as pessoas com deficiências, e promover a diversidade étnico-racial, nos diferentes setores da sociedade para buscar uma pretensa igualdade frente as realidades de preconceitos e privilégios. Assim a agenda neoliberal se apropria destes conceitos e os coloca nos diferentes campos político sociais, mesmo na educação, promovendo um esvaziamento dos mesmo, que não são questionados ou problematizados como foram em seus contextos originais. Lisa Loutzenheiser (2010), corrobora esta análise. Para ela, a incorporação destes termos no discurso os esvaziou, dado que o contexto histórico no qual foram cunhados tornava estes termos de enfrentamento às agendas liberais e neoliberais. A partir de uma perspectiva queer, a pedagogia rejeitaria a defesa neoliberal da estabilidade do status quo, o retorno ao indivíduo como o centro moral, a reificação da heteronormatividade e branquitude que comanda a escola e a maneira de ensinar e aprender.

Em sua investigação sobre a pedagogia queer, Deborah Britzman (2002) busca superar oposições binárias como tolerante/tolerado e opressor/oprimido, sempre mantendo uma análise da diferença social que pode explicar como funcionam as dinâmicas de subordinação e de sujeição a nível histórico, estrutural, epistemológico, conceitual, social e

psíquico. Ao invés de um chamamento à inclusão, de adicionar vozes marginalizadas a um currículo lotado, a autora lembra que os argumentos usados em defesa da inclusão produzem a própria exclusão.

Para a autora, os efeitos da inclusão são mais uma versão obstinada e amigável da uniformidade, pedagogias de inclusão tem os princípios da tolerância, que continua gerando oposições binárias: nós (tolerantes), eles (tolerados). Quando mencionada nas políticas educativas, a tolerância aparece associada ao diálogo e respeito, parecendo insuspeita; entretanto, ela se liga “à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior” (LOURO, 2003:48). Se um projeto educacional visa transcender a repetição da identidade e ir além das duas posições de sujeito permitidas, então a práticas pedagógicas deveriam lidar com as práticas interpretativas das relações sociais e dos métodos que recusem o pensamento heterossexual (BRITZMAN, 2002).

Direcionar um olhar queer à educação significa pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, e para, além disso, é sugerir novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a própria educação. É assumir que contemplar uma sociedade plural não é suficiente, porque precisamos nos dar conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam na nossa sociedade (LOURO, 2004).

Pensar que se precisa ir além da contemplação de uma sociedade plural significa que uma educação voltada à diversidade é diferente de uma educação que se volte às diferenças. Para Richard Miskolci (2012) a noção de diversidade busca compreender as demandas por respeito e acesso igualitário a direitos reconhecidos dentro de um contexto institucional universalista, assim, sob essa perspectiva e em nome de uma questionável harmonia social, tenta-se inserir na sociedade os sujeitos “diferentes”. Já a perspectiva da diferença nos convida ao diálogo, às divergências, à negociação de consensos e à transformação da vida coletiva. Ainda para o autor, ao trabalharmos com as diferenças, encaramos as relações sociais em suas assimetrias e hierarquias, portanto, para se questionar desigualdades é preciso reconhecer as diferenças. Assim, a teoria queer e a queerização da pedagogia são importantes elementos de ensino através da diferença (LOUTZENHEISER, 2010).

Apoiada nas teorias pós-críticas do currículo e entendendo que as identidades sexuais e de gênero escapam dos binarismos, Louro

reflexiona acerca da teoria e política pós-identitária: “onde o foco sai das identidades para a cultura, para as estruturas linguísticas e discursivas e para seus contextos institucionais” (LOURO, 2004:60). Ao criticar a oposição heterossexualidade/homossexualidade, compreendida como a categoria de saber/poder que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações interpessoais, Louro busca desestabilizar as certezas dos currículos, das práticas e das teorias pedagógicas. A teórica privilegia a perspectiva pós-estruturalista, atribuindo, portanto maior atenção ao papel da linguagem que, não só reflete o modo pelo qual se conhece, mas também institui um jeito de conhecer.

Para Louro (2004) um currículo e uma pedagogia queer devem ser subversivos e provocadores, tal qual a ideia de queer. Assim, a pedagogia queer não é uma pedagogia do oprimido, libertadora ou libertária, porque ela escapa de enquadramentos e evita lidar dentro de dualismos visto que estes mantêm a lógica da subordinação. Ela também se contrapõe a segregação e ao segredo, mas não propõe atividades nem ações corretivas para os sujeitos que hostilizam os sujeitos “diferentes”: “Em vez de colocar o conhecimento (certo) como resposta ou solução, a teoria e a pedagogia queer [...] colocam o conhecimento como uma questão interminável” (LUHMANN, 2000:151 apud LOURO, 2004:52). De caráter inconcluso e incompleto, a pedagogia queer sugere questionamento, desnaturalização, incerteza, e assim, a dúvida passa a ser estimulante e produtiva.

Como exemplo da busca diária pela pedagogia queer na realidade escolar trago uma reflexão sobre um registro pedagógico. Durante o ano de 2011 trabalhei como monitora de Lazer no Programa Mais Educação. Em uma tarde, enquanto fazia a chamada, dois alunos brincavam de “abre-fecha”, brincadeira que consiste em uma dobradura onde são marcados números e diferentes cores. Naquela situação cada cor escondia uma ação, e ao escolher um número o resultado daquela brincadeira foi “beijar”. Os dois meninos riram e os colegas sugeriram que o beijo fosse dado na bochecha. No mesmo momento, duas irmãs (uma de 9 e outra de 12 anos) começaram um estardalhaço, gritando que aquela atitude seria condenada, porque a bíblia condenava. Esbravejam: “*deus disse que o certo é homem beijar mulher! Tá escrito na bíblia!*”, e que “*viado e sapatão tem que morrer! É isso mesmo, professora, sapatão tem que morrer!*”. Meu posicionamento frente à turma foi de questionamento, devolvendo as frases que iam sendo proferidas por estudantes através de perguntas, como: “mas deus não é carinho? Como

ele poderia querer que alguém morresse por demonstrar carinho?"; "Beijo não é carinho, amizade?"; "Você não dá beijo nas suas amigas quando vocês se encontram chegando à escola?"; "Os meninos se cumprimentam com beijo também quando chegam aqui?"; Por que eles não fazem o mesmo?"; "e se alguém aqui for mesmo gay, será odiado por não gostar de quem vocês queriam que essa pessoa gostasse?"; "Por que as pessoas pensam que existe uma forma correta de se relacionar, de se expressar, de demonstrar amor e que essa forma dita correta exclui quem não é heterossexual?"; "vocês acham que tem o direito de agredir, de agir com violência contra alguém que não pensa como vocês?" e assim passamos a aula toda em sala debatendo sobre o tema. Alguns/algumas colegas repudiaram a atitude das irmãs, afirmando que o que elas estavam fazendo era bullying, e nesses momentos eu considerei importante dar o nome, o conceito e o processo pelo qual se construía esse preconceito, que afinal eram homofobia e lesbofobia.

Para Elizabeth Meyer (2008) o enfoque do trabalho com bullying levanta muitas questões, mas esconde outras: usando este termo vago, docentes evitam examinar as dinâmicas de poder que estes comportamentos constroem e reiteram. Quando intervenções docentes não nomeiam e não exploram os sistemas de poder e privilégio, acabam reforçando o status quo. Entendo que a violência dirigida a cada individuo ou grupo tem como motivação a associação do "outro" com a figura da abjeção (o "outro" gay, bicha, sapatão, feminino, negro, com deficiência) assim cada uma das opressões deve ser nomeada e trabalhada como tal. Neste mesmo episódio, alguns/algumas estudantes se manifestaram apenas esboçando sorrisinhos que pareciam de desconforto, todavia, o questionamento, o diálogo, o desconforto do entrar em contato com o que não se conhece ou não se quer conhecer, fazem parte do educar através de uma perspectiva queer.

As formas convencionais de pensar e de conhecer são provocadas e perturbadas por esta "reviravolta epistemológica", como Tomaz Tadeu da Silva (2010) caracterizou a epistemologia queer. Portanto, ela vai além do terreno da sexualidade e nesse sentido, parece imprescindível "uma mudança epistemológica que rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão" (LOURO, 2004:41).

Ao entendermos que as subjetividades e as identidades constituem o sujeito, parece inapropriado não enxergarmos o lugar das questões de gênero e sexualidade no território curricular, pois como nos

lembra Antonio F. B. Moreira (1997:15), o currículo é “um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades”. Refletindo as relações entre a escola e a sociedade o currículo é um instrumento que deveria atentar ao trabalho com os estereótipos e preconceitos de docentes, contemplando conteúdos que passem pelos estudos dos processos culturais e pela história da constituição dos sujeitos.

Pensar na articulação entre a teoria queer e o campo do currículo faz entender que o trabalho do currículo na formação docente não deve minimizar ou desprezar as identidades que serão encontradas nas escolas; é pensar que pressupostos anti-sexistas e anti-homofóbicos podem superar o preconceito dirigido aos sujeitos que cruzam as fronteiras do que é aceito. Segundo Loutzenheiser (2010) tornar queer a pedagogia e o currículo é descortinar e analisar os meios pelos quais a sala de aula já é gendrada, (hetero)sexualizada e racializada.

Um currículo queer estaria voltado ao questionamento do processo de produção das diferenças e trabalharia com a instabilidade de todas as identidades, porque ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levaria a questionar as estreitas relações do eu com esse outro. A autora aponta alguns aspectos que poderiam ser entendidos como princípios para esse trabalho, como o combate à homofobia dentro da sala de aula, desconstruindo o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam inteligíveis e outros não; e a problematização das estratégias reguladoras que buscam ditar e restringir as formas de ser e viver (e aqui somam-se as identidades de raça, nacionalidade, classe e outras). A ideia é, então, questionar o conhecimento e o currículo, questionando aquilo que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e não conhecer ou desconhecer outras (LOURO, 2004).

Sugiro, no tópico a seguir, olhar para as relações de gênero dentro da Educação Física Escolar sob uma perspectiva queer, que invoca a problematização dos binarismos sexuais e de gênero, bem como toda a normalização da sociedade que se ergue sobre estes binarismos a exemplo do que mostrei acima.

### **3.2 “Queerizando” a Educação Física Escolar**

Este tópico busca perceber de que forma é possível trabalhar a educação física escolar a partir de uma perspectiva queer. Conjugarei o

verbo *queer*, pois é ele que irá flexionar e multiplicar as formas como a educação física escolar pode ser vista. Desta forma, aqui importa menos o *queer* como sujeito, do qual falamos no início deste capítulo, e mais as possibilidades de *queer* como questionador de saberes já estabelecidos. *Queerizar* é, neste sentido, questionar, refletir, estranhar, criar rupturas a partir de um ponto de vista *queer* sobre um campo de conhecimento já normatizado.

Teóricas e teóricos *queer* nos lembram que é no corpo e através do corpo que nossas diferenças, nossas individualidades são inscritas e essa inscrição é feita culturalmente, dado que em cada sociedade elas implicam em significados diferentes e que também não são estáveis. Nossos gestos, movimentos são avaliados, categorizados e a partir deles nos categorizam. Lembrando das falas e relatos que apresentei no segundo capítulo, reitero a categorização dos corpos e dos movimentos como local da desqualificação e deslegitimação de identidades e de modos de ser e viver através de duas situações por mim presenciadas na escola:

[6ª série] Meninos e meninas jogam futsal. O goleiro defende com a ponta dos dedos uma bola forte, curva o tronco segurando as mãos, demonstrando dor. A professora tenta intervir, mas os colegas advertem: “*Ah, vai chorar agora viadinho?!*”. O menino engole o choro e continua o jogo (Diário de campo, Estágio Supervisionado I, 21/08/2008).

[6ª série] Durante um jogo de futsal, quando os meninos erram um passe de bola ou um chute, surgem os xingamentos: “*ô seu gay!*”, “*sua bicha!*”. Uma menina entra em quadra e toda vez que toca na bola seus colegas ecoam: “*Sapatona!*”, “*sapatão!*” (Diário de campo, Estágio Supervisionado II, 11/03/2009).

Nos relatos acima vemos o uso de termos pejorativamente associados a (homo)sexualidade como xingamento. Entendendo que a sexualidade vai muito além das relações sexuais, que envolve desejo, afeto, autocompreensão e inclusive a imagem que os outros têm de nós,

ao ter sido tornada socialmente a parte mais reservada, mais íntima de nós, tornou-se também motivo de xingamentos e humilhação (MISKOLCI, 2012). Para Judith Butler (1993) precisamos levar em conta não somente a questão de como o discurso fere os corpos, mas como certas injúrias estabelecem certos corpos no limite de ontologias disponíveis, de esquemas de inteligibilidade disponíveis.

Acredito pelo que foi exposto até agora, que através de uma perspectiva educativa queer essas classificações e desqualificações que resultam em corpos e vidas abjetas seriam questionadas e desconstruídas. Não é uma questão de incluir sujeitos e identidades numa cultura “oficial”, mas de criar outras possibilidades de existência para além desta. O uso de um termo que exclui (como queer, viado, sapatão) pode se tornar um lugar de resistência e resignificação (BUTLER, 1993). Neste sentido, uma perspectiva queer não atua “em defesa” da homossexualidade, mas sim na recusa dos processos culturais (dentre os quais: os valores morais) que instituem a abjeção; que estabelecem uma fronteira entre as pessoas socialmente aceitas e as que são passíveis de humilhação coletiva (MISKOLCI, 2012).

Em minha intervenção no estágio de docência, durante o mestrado, trabalhei com relações de gênero na disciplina de Educação Física na Infância, ministrada para o quinto semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC. Em um momento de minha intervenção, quando debatíamos um texto sobre relações de gênero na educação infantil, um aluno questionou: “*Mas Julia, você não acha que oportunizar que os meninos brinquem assim [com brinquedos/fantasia tidas como de meninas], você não acha que é possibilitar uma violência no futuro?*”.

Proponho pensar aqui, a partir desta fala, o gênero mesmo como violência (PRECIADO, 2010), afinal, como vimos até aqui, as normas de masculinidade e feminilidade produzem violência. Neste sentido, o quão não é violento negar o desejo e a criatividade da criança de viver seu corpo e suas fantasias inclusive em atividades propostas para tal e nas quais ela vê outra criança brincando daquela forma? Vejo esta questão como uma dupla violência, pois ao negarmos a possibilidade da criança brincar cruzando as fronteiras de gênero para que ela não seja “violentada no futuro”, estamos alegando que um grupo de pessoas (ditas normais) tem legitimidade para violentar outros grupos (dos diferentes, “anormais”).

Suscito a importância de se trabalhar o currículo sob uma perspectiva queer porque articulando a reflexão sobre violência, levantada pelo aluno da graduação, as propostas curriculares trabalhadas no primeiro capítulo e as falas de docentes trazidas no segundo capítulo, percebo que (apesar de alguns esforços contrários) a normalização de indivíduos e desejos continua se configurando como um dos objetivos da educação.

Para que se acesse outro conhecimento, além do sistema binário e hierárquico da heteronormia que continua sendo reproduzido e reforçado nas escolas, seria preciso que este estivesse presente na formação inicial e nesse sentido me aproximo da dissertação de Luciene Santos (2008). Ao investigar a existência de um trabalho direcionado contra a homofobia na prática pedagógica escolar enquanto efeito da problematização das questões de gênero na formação inicial em um curso de licenciatura em Educação Física a autora constatou que docentes acabam reforçando a norma e os estereótipos sexuais e de gênero, seja pela repressão ou pelo silenciamento. Esta contestação se deu através da declaração de docentes que afirmaram não saber como lidar com os embates sexistas e homofóbicos travados cotidianamente na educação física escolar, justificando que as disciplinas obrigatórias do currículo não prepararam para essa realidade.

Compreendendo que o paradigma dominante na formação docente em Educação Física, até pouco tempo, foi o técnico-instrumental, pautado na racionalidade científica – no qual os conceitos de movimento humano e de corpo se apoiam sobre a perspectiva mecânica e fisiológica – e compreendendo, também, que a escola não é uma instituição alheia a crenças, concepções e valores que a sociedade traz consigo, entrar nesse território e tentar desconstruir certos aspectos dessa formação e dessa sociedade, pode ser considerado um risco, pois abala estruturas bem fundamentadas.

Kevin Kumashiro (2002) aponta a resistência que estudantes em formação para a docência têm de perceber seus próprios privilégios (relacionados à identidade de gênero, sexualidade, raça/etnia, classe) e como eles atuam na relação docente/discente em sala de aula. Não refletir sobre estes privilégios ajuda a acirrar conflitos e legitimar opressões na escola. A maior dificuldade de se envolver com práticas anti-opressivas é que não resistimos apenas a refletir sobre o que pensamos e sentimos sobre o outro, mas também sobre nós mesmos. Afinal, se para que o sujeito heterossexual exista é necessário que

existam sujeitos de outras sexualidades e se questionar estas outras sexualidades requer questionar também a heterossexualidade, “nosso desejo de ensinar e aprender sobre o outro de forma tradicional é um desejo de manter algum senso de identidade e normalidade” (KUMASHIRO, 2001:5 – tradução livre). É necessário, portanto, trabalhar com os preconceitos e os estereótipos de docentes em formação e para isso os conteúdos que se referem aos diferentes processos culturais e suas as relações com o processo de escolarização devem ser contemplados (MOREIRA, 1999).

Luciene Santos (2008) afirma que um curso de graduação deveria, para além de promover impacto nos conteúdos institucionalmente determinados (entendidos como objetos diretos de intervenção), problematizar outros aspectos inerentes à prática docente e que não se referem apenas aqueles explícitos na matriz curricular do curso, incentivando um pensamento questionador que provocasse desequilíbrio de certezas e verdades, que diferente do que geralmente se pensa, não estiveram presentes desde sempre.

*Qual a real possibilidade de incluir a teoria queer no currículo?*

Esta pergunta foi feita a mim por um professor universitário após a apresentação desta pesquisa, ainda em andamento, durante a décima edição do Seminário Internacional Fazendo Gênero. Reitero aqui minha resposta a este questionamento esclarecendo que não tenho nenhuma intenção ou pretensão de institucionalizar o queer. Não tenho uma metodologia ou uma disciplina específica que trate das questões de gênero e sexualidade a partir da teoria queer para apresentar ou acrescentar aos currículos de licenciatura em Educação Física e, assim como afirmaram Louro (2004) e Britzmann (2002), meu objetivo não é defender a inclusão de mais um sujeito subalterno a um currículo já super povoado. Porém, entendo que a teoria queer, ao ser aplicada no campo educacional, visa à transformação das interações e relações humanas e para que isso aconteça é necessário o questionamento docente acerca de seus próprios privilégios e o questionamento do binômio docente/discente. Seria importante que estes questionamentos possibilitassem uma prática pedagógica que tornasse as aulas em espaço de aprendizados, de trocas, e não padronização de movimentos e vivências; e quando os preconceitos e as opressões fossem manifestados, que se trabalhasse coletivamente no mesmo momento.

O trabalho com a cultura corporal de movimento a partir de uma perspectiva queer problematizaria os conhecimentos que levam os

esportes, as lutas, as danças, os jogos e as brincadeiras a instituírem modos (sempre binários e hierárquicos) de ser homem ou mulher, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual. Problematizaria também conhecimentos e ações que legitimam a violência contra pessoas não-heteronormativas. Desestabilizaria as (in)viabilidades do trabalho com questões acerca da temática da sexualidade, questionando o que, quando, de que forma e quem pode falar sobre o tema.

Este trabalho direcionado à abertura das possibilidades de estudantes viverem suas identidades (múltiplas e não fixas), seus corpos, prazeres e sensações, respeitando a alteridade e as diferenças entre colegas, se concretizaria na possibilidade de expressar sua corporalidade através da realização de outras práticas corporais, outros gestos e movimentos que ainda são “marginalizados” no que tange a questões de gênero. Ampliaria também, conforme sugeriu Maria do Carmo Saraiva (1999), o repertório de possibilidades de escolha de que práticas esportivas, lutas e/ou danças poderiam realizar nas horas de lazer, sem medo de sofrer represálias e violências e sem vergonha de explorar tantas vivências quanto fossem imaginadas ou oportunizadas (seja nas escolas ou praças).

O campo de estudos queer é, portanto, muito profícuo para desestabilizar e questionar o conhecimento limitado e limitador acerca das práticas corporais, geralmente baseado na diferenciação do que é feminino e o que é masculino. Assim, a teoria queer é empregada nesta dissertação como contribuição para o avanço da crítica ao processo educacional heterossexista, no qual a normalização das relações pessoais e sociais também perpassam o conhecimento, os conteúdos e as práticas corporais na Educação Física escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da dissertação busquei debater questões relacionadas às relações de gênero na educação física escolar a partir do ponto de vista da teoria performática de gênero e da teoria queer. Analisando as propostas curriculares para a Educação Física na educação básica dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul e algumas falas de docentes que atuam na escola percebi que há certa resistência em problematizar a relação entre os conteúdos da educação física e aspectos de (re)produção de feminilidades e masculinidades. Em muitos momentos, tanto na escrita dos documentos como nos relatos de práticas pedagógicas, houve a incorporação do discurso de gênero em tentativas de atentar para a importância de uma educação física mais igualitária entre os sexos; entretanto, a hierarquia ainda presente entre conhecimentos entre conteúdos e entre sujeitos não vem sendo efetivamente questionada para que isso ocorra.

Enquanto nós, docentes, não questionarmos o lugar das práticas corporais como instituidoras de seres abjetos e inteligíveis e não questionarmos também a nossa prática pedagógica como reiteradora da norma, estaremos contribuindo para que a experiência escolar e o contato com a cultura corporal de movimento (tematizada pelos esportes, jogos, lutas, danças e ginásticas) seja dolorida, traumática e excludente para muitos sujeitos discentes que não se encaixam no sistema heteronormativo.

Não tive a intenção de apresentar respostas ou fórmulas que deem conta de solucionar conflitos decorrentes das diferenças entre sujeitos dentro da complexidade do âmbito escolar, mas busquei mostrar aqui a necessidade de um esforço por parte docente de questionar-se, questionar sua prática pedagógica e questionar o conhecimento. Entendo que os currículos de licenciatura tem papel importante neste aspecto, pois as questões de gênero e sexualidade ainda parecem ocultas na formação, o que leva muitos profissionais a não se sentirem seguros, competentes ou sensibilizados para trabalhá-las. Da mesma forma, acredito que as propostas curriculares para a educação básica poderiam apresentar mais embasamento para a prática pedagógica quanto a estas questões.

Acredito que ao longo dos três capítulos foi possível perceber que uma prática docente atenta à problematização dos processos

culturais instituidores das diferenças poderia viabilizar a inteligibilidade de identidades, corpos, sujeitos, expressões, formas de vida que hoje ainda não são possíveis. Porém, aponto dificuldades e empecilhos de uma cultura geral que não consegue lidar com a existência para além do par binário homem/mulher e suas representações. As aulas de educação física têm muito a contribuir em busca de uma escola menos opressora e relações humanas mais justas, neste sentido espero que esta dissertação ajude a suscitar novas dúvidas e questionamentos, e contribua para o surgimento de mais pesquisas acadêmicas e mais práticas pedagógicas que debatam teoria queer e educação física escolar.

## REFERENCIAS

ADELMAN, Miriam. Mulheres no esporte: corporalidades e subjetividades. *Movimento*, Porto Alegre v. 12, n. 1, Jan./Abr. 2006.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Ano 9, n.2, p.575-585, 2º semestre 2001.

BENETTI, Fernando José. *A bicha louca está fervendo*: uma reflexão sobre a emergência da teoria queer no Brasil (1980 – 2013). 2013. Monografia (Graduação em História) – Centro de Ciências Humanas da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999.

BRITZMAN, Deborah. La pedagogia transgresora y sus extrañas técnicas. In: JIMÉNEZ, Rafael Mérida (ed.). *Sexualidades Transgresoras*: una antología de estudios queer. Barcelona: Içaria, p.197-228, 2002.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter*: on the discursive limits of “sex”. New York: Roudege, 1993.

\_\_\_\_\_. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, n. 11, p.11-42, 1998.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNELL, R. W. *Masculinities*. Berkeley: University of California, 1995.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. *O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

DEVIDE, Fabiano Pires. *Gênero e Mulheres no Esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. Florianópolis: *Motrivivência*. Ano XXIII, n.37, p.12-29, dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. Campinas: *Caderno Cedes*. V.32, n.87, p.187-197, mai./ago. 2012.

\_\_\_\_\_. As práticas pedagógicas da educação física escolar e a normalização do gênero e da sexualidade no interior baiano. In: XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte, de 02 à 07 de Agosto, Brasília, 2013. *Anais*.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. et al. A pesquisa de gênero: produção científica em revistas da educação física brasileira de 2000 a 2008. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, de 11 à 16 de Setembro, Porto Alegre, 2011. *Anais*.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. Manual para o uso não sexista da linguagem, 2006. Disponível em: <http://naobinario.files.wordpress.com/2013/07/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem.pdf>. Acesso em 20/01/2014.

FREIRE, Josias. Tradução e transposição: linguagem e crítica na historiografia de Walter Benjamin. In: RANGEL, Marcelo de Mello; PEREIRA, Mateus Henrique Faria; ARAUJO, Valdeci Lopes de. (orgs). Caderno de resumos e Anais do 6º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia – O giro-linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas. Ouro Preto: EdUFOP, 2012.

GDE, *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Movimento*, Porto Alegre, v.13, n.2, p.171-196, mai./ago. 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre; et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. *Revista de Educação Física/UEM*. Maringá, v.21, n.3, p.381-410, 3 trim. 2010.

GOMES, Nathalia Chaves; MORENO, Márcia Orlando; ALTMANN, Helena. As relações de gênero no ensino fundamental I: uma análise da produção acadêmica em educação física. *Conexões*, V. 10, n. 3, p. 142-171, set./dez. 2012.

GROSSI, Miriam. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*. Florianópolis, p. 1-18, 1998.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p.07-41, 1995.

KUMASHIRO, Kevin. “Posts” perspectives on anti-oppressive education in Social Studies, English, Mathematics, and Science classrooms. *Educational Researcher*, v. 30, n. 3, p. 3-12, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. *Troubling education: queer activism and anti-oppressive pedagogy*. London e New York: Routledge, 2002.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. Trad. Susana B. Funck. In: HOLANDA, Heloísa B. de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.206-242.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOUTZENHEISER, Lisa W. Can we learn queerly? Normativity and social justice pedagogies. In: CHAPMAN, T. K.; HOBBEL, N. (Eds.), *The practice of freedom: Social justice pedagogy in the United States* (p. 121-143). New York: Routledge, 2010.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.28, n.2, p.55-68, jan. 2007.

LUHMANN, Susanne. Queering/Querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. In: PINAR, William (Org.). *Queer theory in education*. New York e London: Routledge, 1998.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org./Trad. Roberto Machado. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

MELLO, Anahi Guedes de; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Guia de orientações básicas sobre gênero, deficiência e acessibilidade. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios atuais dos feminismos. Disponível em: <http://generoociencias.paginas.ufsc.br/files/2013/09/cartilha-on-line-final.pdf>. Acesso em 20/01/2014.

MEYER, Elizabeth J. A feminist reframing of bullying and harassment: transforming schools through critical pedagogy. *McGill Journal of Education*, v. 43, n. 1, 2008.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n.21, p.150-182, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças. 2ed, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

MOREIRA, Antonio Fabio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Fabio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Currículo, Cultura e Sociedade*, São Paulo: Cortez, 2001.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, v.8, n.2, 2000.

NUNES, Taise Maurici; SARAIVA, Maria do Carmo. As identidades de gênero (feminilidades e masculinidades) na mídia e nas práticas

corporais: produção científica em revistas da educação física brasileira de 2000 a 2008. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diáspora, Diversidades, Deslocamento de 23 a 26 de agosto de 2010, Florianópolis. *Anais*.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Educação física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 149-167, jan./mar 2010.

ORTNER, Sherry B. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, M; ECKERT, C; FRY, P. (Org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra, p. 45-80, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Educação Física. Curitiba: SEED, 2008.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: *Revista História*. São Paulo: Editora UNESP, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PICCOLO, Gustavo. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. *Movimento*, v. 16, n. 1, p.191-207, jan./mar. 2010.

PRECIADO, Beatriz. “La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias” *Farmacopornografia*. Entrevista a Luz Sánchez-Mellado, jun. 2010. Disponível em: [http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414\\_850215.html#de\\_spiiece1](http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html#de_spiiece1)

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Trad. Susana Bornéo Funck. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis v.10, n.1, 2002.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução de Carlos Guilherme do Valle. *Bagoas*, n.5, p.17-44, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte e Educação Física – Volume II. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte e Educação Física – Caderno do Professor. Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: SE/DP, 2009

SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOS, Ivan Luis dos; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Orientação Sexual e Educação Física: sobre a prática pedagógica do professor na escola. *Revista de Educação Física/UEM*, Maringá, v. 23, n.2, p.205-215, 2 trim. 2012.

SANTOS, Luciene Neves. *Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia*. Jun.2008. p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. In: Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 16 a 18 de Setembro de 2004.

SARAIVA, Maria do Carmo, *Co-educação física e esportes*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 16, n. 2, p. 5-22, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SILVA, Cristiani Baretta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*, v.17, n.1, jan./jul. 2007.

SILVA, Marcelo Moraes e; CESAR, Maria Rita de Assis. As masculinidades produzidas nas aulas de Educação física: percepções docentes. *Motrivivência*, Ano XXIV, nº 39, p. 101-112, dez. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SKRSYPCSAK, Daniel. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2007.

SOARES, Carmen Lucia. et. al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*, São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, ago. 1999.

SOUZA JÚNIOR, Márcilio. et. al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.3, n.2, p.391-411, abr./jun. 2001.

SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano. *Bagoas*, n.5, p.45-55, 2010.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, mai./ago. 2006.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WITTIZORECHI, Elisandro Schultz; et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*. Porto Alegre, v.12, n.2, p.9-33, mai./ago. 2006.

## APÊNDICE I

<b>Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná– Educação Física (estrutura)</b>		
<b>Unidades</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Subtópicos</b>
<b>A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar (p.13-33)</b>	<i>1. Os sujeitos da Educação Básica (p.14 - 15)</i>	—
	<i>2. Fundamentos Teóricos (p.15 - 20)</i>	—
	<i>3. Dimensões do Conhecimento (p.20 - 30)</i>	3.1 O conhecimento e as disciplinas curriculares; 3.2 A interdisciplinaridade; 3.3 A contextualização sócio-histórica
	<i>4. Avaliação (p.31 - 33)</i>	—
	<i>5. Referências (p.33 - 35)</i>	—
<b>Diretrizes Curriculares da</b>	<i>1. Dimensão Histórica da Disciplina (p.38-49)</i>	—

<b>Disciplina de Educação Física</b> (p.37-90)	<i>2. Fundamentos Teórico- Metodológicos</i> (p.49-62)	2.1 Elementos Articuladores dos Conteúdos Estruturantes Para a Educação Básica: a) cultura corporal e corpo, b) cultura corporal e ludicidade, c) cultura corporal e saúde, d) cultura corporal e mundo do trabalho, e) cultura corporal e desportivização, f) cultura corporal – técnica e tática, g) cultura corporal e lazer, h) cultura corporal e diversidade, i) cultura corporal e mídia.
	<i>3. Conteúdos Estruturantes</i> (p.62-72)	3.1 Esporte 3.2 Jogos e brincadeiras

		3.3 Ginástica 3.4 Lutas 3.5 Dança
	<i>4. Encaminhamentos Metodológicos (p.72-75)</i>	—
	<i>5. Avaliação (p.75-78)</i>	—
	<i>6. Referências (p.79-82)</i>	—
<b>Anexo: Conteúdos Básicos da disciplina da Educação Física (p.83-90)</b>	—	—

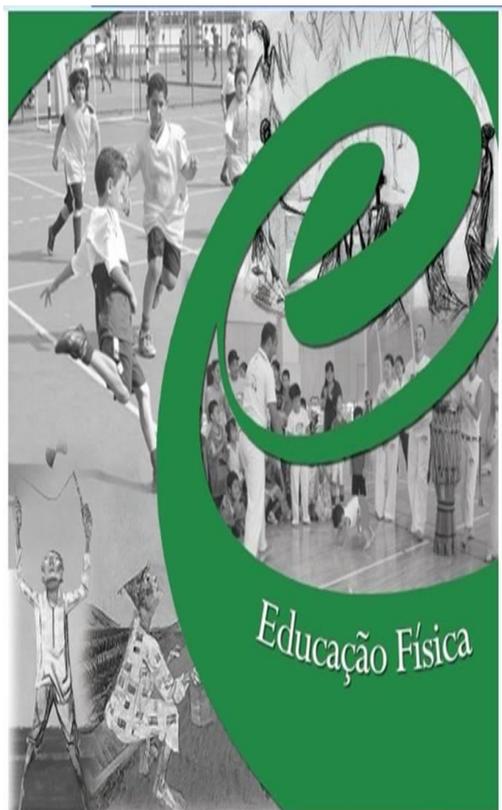
## APÊNDICE II

<b>Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Linguagens Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física – volume II (estrutura)</b>		
Unidades	Tópicos	Subtópicos
<b>Introdução</b> (p.05 - 50)	<i>“Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21”</i> (p.11 - 24)	I - Por que é importante um currículo estadual; II - DCN, PCN e currículos dos sistemas públicos estaduais ou municipais; II - Desafios educacionais no Brasil contemporâneo; IV - Princípio e fundamentos dos Referenciais Curriculares; V - Competências e conteúdos nos currículos brasileiros
	<i>“Por que competências e habilidades na educação básica?”</i> (p.25 - 28)	—
	<i>“A gestão da escola comprometida com a aprendizagem”</i> (p.29 - 36)	—

		<p><i>“Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física” (p.37 - 50)</i></p>	<p>1. Caracterização da área; 2. Princípios educativos; 3. Competências transversais; 4. Competências gerais; 5. Os conceitos estruturantes; 6. As práticas pedagógicas.</p>
<b>Artes</b>	(p.37-110)	Os conteúdos desta disciplina não foram trabalhados nesta dissertação, por isso não consta aqui suas informações.	Os conteúdos desta disciplina não foram trabalhados nesta dissertação, por isso não consta aqui suas informações.
<b>Educação Física</b> (p.113 - 180)	Apresentação (p.113 - 114)		—
	1. Competências da educação Física na Educação Básica (p.114 - 117)		—
	2. Princípios orientadores do Referencial Curricular da Educação Física (p.117 - 118)		—
	3. Organização do referencial curricular (p. 118 - 127)		3.1 Temas estruturantes (Sentido transversal); 3.2 Progressão curricular (sentido longitudinal); 3.3 Tempo necessário tempo disponível.

<p>4. Mapas de competência e conteúdos por temas e subtemas estruturadores (p.127 - 159)</p>	<p>4.1 Esporte; 4.2 Ginástica: Acrobacias; 4.3 Ginástica: Exercícios Físicos; 4.4 Ginástica: Práticas Corporais Introspectivas; 4.5 Jogo Motor; 4.6. Lutas; 4.7 Práticas Corporais expressivas – Dança e expressão corporal; 4.8 Práticas Corporais Junto à Natureza – aventura e contemplação; 4.9 Atividades Aquáticas; 4.10 Práticas Corporais e Sociedade; 4.11 Práticas Corporais e Saúde.</p>
<p>5. Estratégias para o desenvolvimento das competências (p.160 - 173)</p>	<p>—</p>
<p>Referências (p.174 - 175)</p>	<p>—</p>
<p>Anexo1: glossário (p.176 - 178)</p>	<p>—</p>
<p>Anexo 2: Complemento do Mapa de Competências e Conteúdos - Esporte (p.179 - 180)</p>	<p>—</p>

## ANEXO I



Imagens da capa e das páginas internas.

## ANEXO II

### 4.7 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais Expressivas

Práticas corporais expressivas								
Saberes corporais								
Danças para saber praticar				Danças para conhecer			Expressão corporal	
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência		
5ª e 6ª	Praticar as danças populares (escolhidas) do lugar onde se vive.	Coreografias, passas, estruturas rítmicas básicas das danças populares escolhidas (essas danças mudam nas diferentes regiões do Rio Grande do Sul e entre os grupos sociais de um mesmo lugar).	C6 C9	Conhecer outras danças populares.	Estrutura rítmica, passas, coreografias elementares das danças populares do lugar onde se vive.	A2 C6 C7 C9	Conhecer as possibilidades expressivas do corpo.	
	Praticar as danças folclóricas do Rio Grande do Sul escolhidas.	Coreografias, passas, estruturas rítmicas básicas das danças folclóricas do Rio Grande do Sul escolhidas para saber praticar; [Exemplos: <i>balaio, batuque,</i>		Conhecer outras danças folclóricas do Rio Grande do Sul.	Coreografias, passas, estruturas rítmicas básicas das danças gaúchas escolhidas para estudar o tema.		Explorar (de forma comparativa) os ritmos e dimensões expressivas do corpo, presentes em diferentes tipos de danças.	
		<i>caranguejo, chimarito, congada, rancheira de carreirinha, pezinho, maçanico</i> ].						

Saberes conceituais							
para conhecer		Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos		
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
Possibilidades expressivas do corpo como um todo e de suas diferentes partes: mãos, pés, cabeça, ombro, costas.	A2 C6 C7 C9	Diferenciar a dança e práticas de expressão corporal de outras manifestações da cultura corporal de movimento.	Conceito de danças; expressão corporal.	A1 C1 C3	Identificar as danças como manifestações culturais produzidas por diferentes grupos sociais em determinados períodos históricos e sua transformação no tempo.	Dança como uma manifestação cultural.  Transformação das formas de dançar.  História social das danças populares.	B1 B2 C1 C2 C3 C8
Expressão e dimensões da sensopercepção: contato, consciência e controle do tônus muscular, peso corporal, contornos corporais, relaxamento e respiração, voz, posturas.		Reconhecer as danças folclóricas do Rio Grande do Sul e distingui-las de outras danças.	Origem, indumentárias, ritmos, músicas mais populares, passos básicos, coreografias elementares.		Diferenciar as danças folclóricas do Rio Grande do Sul das danças tradicionais gaúchas.	História social das danças folclóricas do Rio Grande do Sul.  Conceitos: danças folclóricas; danças tradicionais.	
Ritmos binários, terciários, quaternários.		Identificar os ritmos, passos e coreografias básicas das danças folclóricas do Rio Grande do Sul escolhidas para					
Movimentos das mãos, braços, dos ombros, quadril, pernas.		estudar o tema.  Compreender as diferentes possibilidades expressivas do movimento.	Possibilidades expressivas do corpo.		Refletir sobre os papéis atribuídos aos gêneros nas danças tradicionais gaúchas.	Representações/movimento dos homens e das mulheres nas danças tradicionais gaúchas conforme os papéis atribuídos aos gêneros.	

