

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT
Programa de Pós-Graduação Lato Sensu
Especialização em Gênero e Diversidade na Escola

Rosa Irene D'Assunção

Educação Física e Possibilidades de Ruptura com o Binarismo de Gênero.

BELO HORIZONTE-MG

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Rosa Irene D'Assunção

Educação Física e Possibilidades de Ruptura com Binarismo de Gênero

Monografia apresentada como requisito para
aprovação no curso de Especialização
em Gênero e Diversidade na Escola
Orientadora: Prof.^a. Vanessa A. Barros

Belo Horizonte

2015

B512s Assunção, Rosa Irene D'.

Educação Física e Possibilidades de Ruptura com o Binarismo de Gênero. – Belo Horizonte, 2015.

71f.

Orientador: Vanessa Andrade Barros.

Monografia (Curso Gênero e Diversidade na Escola) –
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Programa de
Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Gênero e Diversidade
na Escola. Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT.

2. Educação Física. 2. Educação. 3. Direitos Humanos. 4. Filosofia. I.
Barros, Vanessa. II. Universidade Federal de Minas Gerais.
III. Educação Física e Possibilidades de Ruptura com o Binarismo
de Gênero.

Rosa Irene D' Assunção
Educação Física e Possibilidades de Ruptura com o Binarismo de Gênero.

Monografia apresentada como requisito para aprovação no curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola Universidade Federal de Minas Gerais.
Belo Horizonte, 2015.

Prof.^a DRA. Vanessa A. Barros (Orientadora) – Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a DRA. Laís Lopes – Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a M.^a Bárbara Gonçalves – Universidade Federal de Minas Gerais

Este trabalho é dedicado aos/as profissionais do curso de Gênero e Diversidade na Escola, principalmente a Tutora Thalita Rodrigues, a Professora Vanessa Barros e as minhas filhas.

RESUMO

A Educação Física e possibilidades de ruptura com binarismo de gênero constitui-se tema desse estudo. Objetivou-se com esta pesquisa analisar como são tratadas as questões de gênero em estudos científicos sobre educação física nos últimos quinze anos. Para alcance deste objetivo utilizou-se a metodologia bibliográfica através de Louro (1997, 1998, 2011, 2015); Borges, Canuto; Oliveira; Vaz (2013), Valdanha Netto (2011), Devid e Louzada (2011), Daolio (2004), Dornelles (2015) e outros. Desenvolveu-se a temática em subtemas de forma a dar subsídios que corroborem com o objetivo dessa pesquisa, abordou-se a conceituação e a construção das questões de gênero nos itens Gênero e Binarismo de Gênero no Contexto Social Escolar. Traçou-se a trajetória histórica área estudada e suas implicações nas dimensões física, cultural e social no subtema Educação Física; como se processa, no ser humano, os constructos de identidade e sexualidade, bem como estes marcar a cultura e a sociedade em que ele está inserido no subtema Identidade, Sexualidade e suas Marcas Culturais e Sociais. Buscou-se conhecer como se trata as diferenças de gênero nas aulas de Educação Física em relação a corporeidade no subtema Educação Física e Corpo: Diferenciação Generificada; observou-se as consequências advindas da divisão por gênero nas atividades da área no subtema A Separação de Meninos e Meninas nas Aulas de Educação Física. Definiu-se e distinguiu-se os tratamentos dados aos corpos feminino e masculino no subtema Educação Física Mista e Coeducação; apresentou-se o processo interventor da Educação Física sobre os corpos dos discentes no subtema Intervenção Docente. Ações e posturas possíveis foram demonstradas no subtema Alguma Possibilidade de Rompimento com o Binarismo de Gênero na Educação Física; assim como outras probabilidades e articulações para mudanças de posturas perante as diferenças e visibilidades foram apresentadas no subtema Outras Alternativas para Possíveis Rupturas com as Construções de Gênero Sexual com as Bases Performativas de Butler dentro do Pensamento Queer. Considerou-se que existem possibilidades para que a Educação Física rompa com o binarismo de gênero, através da docência que reflita sobre a importância de sua prática na construção de seres que tem uma história, desejos, sonhos, qualidades, defeitos e direito de decidir sobre os seus corpos, sua sexualidade, porque não é o sexo biológico que determina quem somos e sim, nós, exercendo o direito humano de existir, optamos em ser, permanecer, ou transformar, performatizar, porque a vida é uma constante performance.

Palavras-chave: Educação, gênero, binarismo, ruptura e possibilidades.

The Physical Education and breaking possibilities with gender binary constitutes subject of this study. The objective of this research was to analyze how they are dealt with gender issues in scientific studies on physical education in the last fifteen years. To reach this goal we used the literature methodology through Louro (1997, 1998, 2011, and 2015); Borges, Canuto; Oliveira; Vaz (2013), Valdanha Netto (2011), and Deivid Louzada (2011), Daolio (2004), Dornelles (2015) and others. Developed the theme in sub-themes to give subsidies to corroborate with the objective of this research, we addressed the concept and construction of gender issues in items Gender and Gender in the Social Binary School Context. He traced the historical trajectory study area and their implications for physical, cultural and social dimensions in the sub-theme Physical Education; as processes in humans, the constructs of identity and sexuality, as well as these mark the culture and society in which it is inserted into the sub-theme Identity, Sexuality and its Cultural and Social Brands. It sought to know how it comes to gender differences in physical education classes in relation to corporeality in subtheme Physical Education and Body: Differentiation gendered; we observed the consequences arising from the gender division in the activities of the area in the subtheme Children of Separation and girls in physical education classes. It is defined and treatments distinguished himself given to male and female bodies in subtheme Education Mixed Physical and Coeducation; presented the process intervener of Physical Education on the bodies of students in subtheme Intervention Teacher. Possible actions and attitudes were demonstrated in subtheme Have Ability to Break with the binary of gender in Physical Education; as well as other odds and joints to posture changes of the differences and visibilities were presented in the sub-theme Other Possible Alternatives for breaks with Sexual Gender Constructions with Butler Performing bases within the Queer thinking. It was considered that there are possibilities for Physical Education break with the gender binary, by teaching that reflects on the importance of its practice in the construction of beings who have a history, desires, dreams, qualities, defects and right to decide about their bodies their sexuality, because it is not the biological sex that determines who we are and yes, we, exercising the human right to exist, we chose to be, remain, or become, performatizar, because life is a constant performance.

Keywords: Education, gender, binary, break and possibilities.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	09
2- JUSTIFICATIVA.....	10
3- OBJETIVO GERAL.....	10
4- OBJETIVO ESPECÍFICO.....	10
5- METODOLOGIA.....	11
6- REVISÃO DE LITERATURA.....	12
7- GÊNERO.....	12
8- BINARISMO DE GÊNERO NO CONTEXTO SOCIAL ESCOLAR.....	17
9- EDUCAÇÃO FÍSICA.....	19
10- IDENTIDADE E SEXUALIDADE, MARCAS CULTURAIS E SOCIAIS.....	24
11- EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPO: DIFERENCIAÇÃO GENERIFICADA.....	28
12- A AÇÃO DO ESPORTE SOBRE OS GÊNEROS.....	30
13- A SEPARAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NOS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	38
14- EDUCAÇÃO FÍSICA MISTA E COEDUCAÇÃO.....	41
15- INTERVENÇÃO DOCENTE.....	44
16- ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ROMPIMENTO COM BINARISMO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	44
17- OUTRAS ALTERNATIVAS PARA POSSÍVEIS RUPTURAS COM AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO SEXUAL COM AS BASES PERFORMATIVAS DE BUTLER ARTICULADA COM O PENSAMENTO QUEER.....	58
18- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	66
19- A GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
20- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

INTRODUÇÃO

A referida monografia estuda a temática sobre a escola que é um espaço que deveria ser democrático, sendo local de encontro de corpos dotados de sexualidade e possuidores de identidade cultural, religiosa e de gênero. Sendo estes marcados pela diferença individual e coletiva, a escola é também local de tensões e conflitos. Longe de ser democrático, este espaço, através de mecanismos segregadores, nega a diferença, os conflitos, é também repressor da sexualidade e do gênero, uma vez que dita o lugar a ser ocupado pelos corpos ditos femininos em detrimento do suposto privilégio de outros, denominados masculinos. Conforme Cruz e Palmeira citados por Trevisan, Marzari, Vione e Schwengber (2013, p.1), “a educação física tem sido um dos conteúdos aprendidos na escola, onde se perpetuam o binarismo de gênero com aulas dentro da perspectiva tradicional de ensino, delimitam espaços de meninas e meninos”. As primeiras ocupam os cantos e os espaços fora da quadra em atividades consideradas secundárias, enquanto, os segundos ocupam a quadra em atividades que tem maior atenção do/a professor/a. O presente trabalho, sob o tema/título Educação Física e Possibilidades de Ruptura com o Binarismo de Gênero, busca responder ao problema: quais são as práticas da disciplina de educação física que contribuem com a ruptura do binarismo de gênero.

JUSTIFICATIVA

O interesse em fazer esta pesquisa nasceu do desejo de buscar conhecimentos que apontassem possibilidades que rompessem com o modelo de binarismo de gênero nas aulas de Educação Física. Tendo em vista a temática estudada no curso Gênero e Diversidade na Escola que ampliou o debate a respeito do estudo em questão, apresentando outro modo de visão de gênero na sociedade, entre o que é posto e aceito como diversidade e o que é real e vivenciado pelos protagonistas sociais no interior das escolas. Existem dificuldades, isso é fato, mas não é impeditivo para que mudanças ocorram e promovam a reflexão, a elaboração e participação em novas práticas onde todos e todas são aceitas e desfrutem dos espaços escolares com equidade.

Esta pesquisa foi realizada através da análise de aportes bibliográficos nacionais que tratam a temática em estudo, tendo em vista o sistema de ensino brasileiro. Este trabalho se justifica pela relevância do tema, pelos avanços apontados pelos movimentos sociais e de direitos humanos, legislação, políticas educacionais dentro de uma perspectiva inclusiva e sem a pretensão de esgotar o assunto, pela possibilidade de questionamentos que levem a novas pesquisas que dialoguem com a Educação, Aprendizagem, Diversidade e a Inclusão Social.

OBJETIVO GERAL

Analisar como são tratadas as questões de gênero em estudos científicos sobre educação física nos últimos quinze anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1 – Interrogar os conceitos de educação física, corpos, identidade de gênero.
- 2 – Conhecer aplicação dos referidos conceitos na educação em relação ao binarismo de gênero.
- 3- Investigar possibilidades de ruptura com o binarismo de gênero dentro da disciplina de educação física.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é classificada por bibliográfica, uma vez que serve para aprofundar o conhecimento a respeito do assunto em estudo. Também é qualitativa pois se fundamenta na interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados (SILVA, MENEZES, 2005).

Seguiu-se um parâmetro temático, segundo Lima e Miotto (2007, p. 41) para selecionar as pesquisas que se relacionavam com o componente de estudo e estavam em consonância com a temática correlacionada. Os dados foram coletados por meio de fontes distintas, tais como publicações, documentos eletrônicos e impressos diversos. Utilizou-se o parâmetro cronológico de publicação, conforme indicam Lima e Miotto (2007, p. 41), onde delimitou-se as obras selecionadas compostas no espaço de tempo dos últimos quinze anos, 2005 a 2015. A coleta ocorreu durante observação, leitura, estudo e análise crítica das fontes supracitadas e estipuladas no cronograma. Para buscar a resposta à questão formulada, este estudo foi desenvolvido em três etapas, conforme segue:

1. Conceituar gênero, binarismo de gênero e educação com **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista** de Louro (1997), **Educação, Docência e Diversidade de Gênero** de Louro (2011), **Abordagem de Gênero e Sexualidade na Psicologia: Revendo Conceitos e Repensando Prática. Psicologia: Ciência e profissão** de BORGES, L. S.; CANUTO, A. A. A.; OLIVEIRA, D. P.; VAZ, R.P. (2013) e outros.
2. Levantamento histórico do conceito de educação física, sua relação com a educação e o binarismo de gênero com as Abordagens **pedagógicas em educação física: corpo como objeto e abordagem cultural como conteúdo** de VALDANHA NETTO (2011), nos **Estudos de Gênero na Educação Física Brasileira** com DEVIDE e outros (2011)
3. Buscar possibilidades de ruptura com binarismo de gênero na educação física com **Educação física e o conceito de cultura** de DAOLIO (2004), LOURO, **Corpo, gênero e corporalidades na Educação Física escolar** de DORNELLES (2015).

REVISÃO DE LITERATURA

O GÊNERO

O gênero é um elemento que institui as relações sociais bases das diferenças compreendidas entre os sexos, segundo Scott (1995, p. 89), equipado para fazer a decodificação da definição e com modos de compreensão da complexidade do intercâmbio entre os seres humanos. Sendo as desigualdades entre as sexualidades, o lugar que se inicia a concepção de gênero, que se dá nas organizações culturais das diferenças. Através dessas construções de gênero e de sexos pretende-se encontrar o entendimento das desigualdades nos conhecimentos, nos atos e condutas femininas e masculinas em aulas de Educação Física como artifício que constituem o homem e mulher, advindos dos binarismos instituídos na sociedade.

As reflexões de Butler (2008, p.24) apontam falhas na lógica binária, uma vez que não comporta todos os sujeitos já que suas identidades não são explicadas por essa lógica e, portanto, são rejeitados pela mesma, são aqueles e aquelas que não cabem na heteronormatividade que está inserida na referida lógica. Os referenciais da biologia e da medicina contribuem na constituição do binarismo das identidades e instituem verdades. Dessa forma, para Butler (2008, p. 24) as identidades de gênero são flexíveis, não comportando fixação neste ou naquele espaço, dialogam constantemente por meio de conflitos e negociações, para além do raciocínio binário e sempre existem os sujeitos que fazem acontecer a ruptura e ultrapassam os limites dos modelos impostos por tal raciocínio.

A trajetória histórica do conceito gênero é feita por Santos (2008, p.17) com base nos três modelos situados por Scott, “a teoria do patriarcado, o feminismo marxista e um sistema misto de pós-estruturalismo e das teorias de relação do objeto”. E cada uma delas tem suas explicações. A primeira teoria, cujo discurso globalizado explica o domínio masculino através dos tempos, mostra que a necessidade de domínio da mulher sentida pelo homem está ligada a conquista da capacidade de gerar um ser, o que não é possível, o mesmo busca apropriar-se deste momento essencial na organização da sociedade. Neste raciocínio, a interação entre gênero e sexualidade não é transponível, pois o acionador do domínio masculino tem ligação com a procriação. Apesar de sua importância, Santos (2008, p.17) aponta limitações para sua aceitação hoje, uma delas “é a falta de interlocução com as demais formas de exclusão social, não sendo possível a construção de paralelos com a exclusão racial e de classe”. Outro ponto falho é ter uma matriz, corpo e reprodução, que não explica todos os tipos de desigualdade, discriminação e preconceitos. Nesta linha de raciocínio, a ligação entre gênero e sexualidade

não é transponível, pois “a chave da dominação masculina está ligada à reprodução”. Para tal, a tecnologia avançada é proposta por Santos (2008, p. 17) como uma das possibilidades de resolução para libertar a mulher “desta posição”. Outra possibilidade proposta por Santos (2008, 17) seria o enfrentamento desta condição/posição pela mulher, conscientizando-a ao fazê-la descobrir que ela é a gestora real da reprodução humana, o que também faria com que ela entendesse sua “identidade comum” e a levaria ao ato político. A importância das teorias do patriarcado é assinalada por Santos (2008, p.17) no processo construtivo e conceitual do gênero e o mesmo apresenta as limitações que dificultam sua aceitação atualmente. Uma delas “é a falta de interlocução com as demais formas de exclusão social, não sendo possível a construção de paralelos com a exclusão racial e de classe, por exemplo”.

Outro problema é a sua transformação em meta-discursos, uma vez que uma mesma raiz – a saber, o corpo e as suas funções biológicas reprodutivas – são os elementos explicativos centrais que servem de resposta para todas as discriminações em todas as partes do mundo, não havendo assim espaço para o contexto social particular: ao detectar uma só causa organiza-se um modelo que explica todos os efeitos de uma só forma, não percebendo a pluralidade do preconceito em múltiplos lugares (SANTOS, 2008, p. 17).

Além da questão de não tratar as outras opressões, tem a biologização da identidade vinculada à reprodução, o que traz questões para o movimento feminista, principalmente da terceira onda - e o feminismo negro.

A segunda teoria de afirmação do conceito gênero está ligada aos pressupostos marxistas. Os/as estudiosos/as dessa teoria obtiveram maior habilidade ao captar do “fenômeno do patriarcado” conseguindo esclarecer a compreensão de suas especificidades e vinculações históricas. Segundo Santos (p.18), “há um maior respeito aos problemas e características locais, possibilitando à análise histórica uma maior plasticidade e movimento”. Entretanto, sendo esta uma vertente marxista, ainda têm o obstáculo de “tentarem explicar a dominação masculina através de condições materiais, assim como o fazem para todos os outros elementos da vida social”, uma vez que a concepção de gênero era aceita como “um subproduto de estruturas econômicas cambiantes”; conforme Scott citado por Santos (2008, p. 18) “o gênero não tinha aí um status analítico independente e próprio”. O que provoca, um problema de abordagem no tocante às precedências de ação, conforme Santos (2008, p. 18) pois, apesar da tentativa de estimarem “o patriarcado e o capitalismo como dois sistemas independentes” que se interagem, “as análises das feministas marxistas não conseguiram construir a legitimidade suficiente para seus estudos, uma vez que o motor da história era a luta de classes”. O que fez

prevalecer “uma análise causal entre luta de classes e patriarcado: em última análise as relações de gênero estariam explicadas pela organização socioeconômica da sociedade estudada” (SANTOS, 2008, p. 18).

Uma mescla entre escolas, sendo uma de influência anglo-americana, a visão psicanalítica e outra de influência francesa, a visão pós-estruturalista formam a terceira teoria. Estas buscam o entendimento do processo de construção da identidade vivenciado pelo ser humano ao se confrontar com o mundo. A primeira quer entender como se dá a formação da identidade infantil “a partir do confronto com a realidade concreta com a qual se confronta”. Os (as) pesquisadores (as) buscam compreender como o cotidiano infantil impacta “o seu círculo íntimo na formação de sua identidade de gênero”. As interações que ocorrem em círculos pequenos é o que importa para estes (as) estudiosos (as). “As interações caracterizadas por uma amplitude maior” são desprezadas, “como os elementos que ajudam a formular a visão de mundo dos pais das crianças – mídia, mundo do trabalho, sistemas religiosos, dentre outros”.

A organicidade identitária do sujeito é realizada pela linguagem é afirmada e defendida pelo pensamento pós-estruturalista. Os defensores deste pensamento entendem a linguagem como códigos de significados em que a “ordem simbólica”, segundo Santos (2008, p.18 e 19) é o componente essencial na constituição de grupos de princípios e de convicções capaz de explicar e significar às ações dos protagonistas da sociedade. Nesta linha de raciocínio, o sistema é único, pois tem o discurso aliado à prática.

Segundo a tecnologia de gênero de Lauretis (1987), o sujeito “mulheres” do feminismo se torna fixo. A imparcialidade e a generalidade do termo “mulher” tanto gera quanto normatiza a clientela sob esse emblema, ao mesmo tempo que oculta outras subjetividades que não se encaixam com “as mulheres”. Lauretis (1987) afirma que a teoria feminista deve questionar suas bases e terminologias, substituindo “mulheres” por “gênero” e “opressão” por “tecnologias”, tecnologias de gênero. As tecnologias de gênero produzem sujeitos de declaração e de atuação, como o cinema, é uma máquina de reprodução e o gênero é a finalidade de um aparelho de significados, dos meios de produzir e decodificar os símbolos visuais regulados. Para Lauretis (1987) o gênero resulta de uma intrincada tecnologia política, cuja soma de implicações produzem corpos, condutas e vinculações sociais, portanto não é algo inerente aos seres humanos. Ela também propõe que as tecnologias de gênero como o cinema, as mídias, narrativas e outras, sejam analisadas nas discussões do feminismo moderno, uma vez que se reiteram em diferentes modos de subjetivação e enunciados de ação, tais tecnologias geram diferenças binárias, sexuais, corporais, de idade e de raça.

Na atualidade, as pesquisas acerca de gênero permitem o entendimento de que as características de homem ou mulher são construídas diariamente de forma processual e continuamente transformado, não tendo essência pré-existente, bem como não tem uma coesão predeterminante de graduações a serem obedecidas, segundo Katz citado por Santos (2008, p. 18) o que a faz ter uma tendência “contraditória”, distanciando ou intenta distanciar das teorias essencialistas referente aos gêneros; conforme explica Louro (2003, p. 23), uma vez que a essa visão é direcionada a um “processo”, para uma edificação e não para alguma coisa que tenha tido uma existência anterior.

Esta preocupação em retirar gênero das análises apriorísticas está presente no conjunto de reflexões de autores/as pós-estruturalistas que escrevem sobre o assunto e pode ser vista, entre outras, nos textos da própria Scott, onde nos diz que seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior” (SCOTT apud SANTOS, 2008, p.18 e 19).

Salientam Foucault e Libâneo citados por Santos (2008 p. 19) que em cada sociedade, existe “uma tendência social à conformação identitária de homens e mulheres” e que o alcance desta não envolve todos os indivíduos da sociedade e do mesmo modo. Portanto, ao se perceber que os atores sociais e instituições constantemente dialogam e disputam em certo período da história humana, é possível entender como se dá a construção de gênero. Estes atores sociais e instituições também sofrem e provocam mudanças constantes, além de coordenarem diversos arranjos sociais. A constituição da vida social em uma rede que interliga poderes é afirmada por Foucault (1999, p. 5), na qual, nenhum indivíduo ou instituição social detém a forma absoluta de poder. O estudioso, visa entender os fatos históricos e quais foram as relações de poder que promovem o surgimento dos discursos que são aceitos “como corretos”. Desse modo, indaga as observações que tem os critérios universais como base, manifesta a concepção de “que a história seria um desenrolar mais ou menos contínuo de elementos que levariam à construção de novos fatos”. (FOUCAULT apud SANTOS, 2008, p19).

Em contraponto, Corrêa citada por Santos (2008, p. 20) diz que “uma releitura feminista de Foucault não implica em desconhecer permanências e continuidades”, como acontece na “desigualdade entre os gêneros que parece ficar retida no interior dos dispositivos de conformação e controle da sexualidade através dos tempos”, mas em reconhecer que a inconstância histórica tem tanta relevância no exame da sexualidade quanto em qualquer outro evento “social e político”. Bem como sua pesquisa solicita prudência no que tange a

complexidade da união de potências da economia e da sociedade, maneira de produzir, pensamentos, marchas políticas e métodos legais, o exame do âmbito de ação característico poderá ofertar elucidacões sobre o modo pelo qual o controle atravessa a existência dos indivíduos, elaborando as elocucões de promoçao do contínuo e descontínuo da vivência em sociedade em certo tempo da história.

Assim, Santos (2008, p. 20) afirma que “não sendo algo dado a priori nem apenas construído no seio de uma individualidade abstrata a negociaçao para a construçao do masculino e do feminino é realizada nos diversos momentos de educaçao do indivíduo durante a sua formaçao”. A construçao analítica de Scott, segundo Santos (2008, p.20), a respeito gênero se baseia em duas hipóteses distintas e que se interligam. A primeira delas é representada pelo gênero como constituinte das interaçoes em sociedade fundadas nas desigualdades entre os sexos. A segunda é representada pela forma primária de gênero em significar o relacionamento entre os sexos. Deste modo, deve-se perceber a classe gênero como uma das que são utilizadas na organizaçao da vida social, que se constrói em cima das distinçoes sexuais que podem ser observadas. Esta é também uma forma primordial para que se entenda a relaçao de domínio entre os sexos masculino e o feminino, uma vez que no ocidente se utiliza essa nomeaçao para classificar e possibilitar entradas ou bloqueios à sociedade.

Pode-se ter a percepçao da categoria gênero como uma estrutura dos conjuntos metafóricos que auxiliam na elaboraçao da “imagem” do que seja o arquétipo de masculino e feminino; conforme Santos (2008, p.20), como uma junçao de ideias normativas que buscam delimitar as interpretaçoes de homem e mulher que são tidas como aceitáveis em um dado instante da história social de um agrupamento; como um modo de se perceber a política referente um constructo legítimo de participar das “instituiçoes e organizaçoes sociais”, como por exemplo, o modo pelo qual as ideias de gênero cerceiam ou possibilitam o ingresso nas mais variadas formas de vivências em sociedade: a escolarizaçao, trabalho, grupos de política e desportos, bem como estabelecer uma identificaçao íntima ou particular, que busca investigar como os indivíduos constroem intimamente as formulaçoes sociais aceitas através das constituiçoes sexuadas que tem dos próprios corpos.

Dessa maneira, a relaçao de diversos elementos constitui e conceitua gênero, do pessoal ao coletivo até o institucional. Santos (2008, p.21) ressalta que é perceptível a existência de diversificadas instituiçoes que respondem “pela educaçao do indivíduo” como “o Estado, os meios de comunicaçao, o trabalho, a família, a igreja, os amigos e a escola, dentre outros” (SANTOS 2008, p.21).

Existem várias linhas de pensamento que conceituam gênero de modos nem sempre iguais. Venturini e outros (2010, p. 1) o fazem dizendo que o gênero é uma categoria e relações de poder, classe de análise gerada para elucidar como se estruturam as analogias entre masculinidades e feminilidades e o quanto essas articulações são implicações de estratégias educativas. É nesse sentido e, sob essa perspectiva conceitual, que faz sentido compreender os sujeitos (as crianças) e as práticas educativas produzidas e inscritas no interior de redes de poder conforme Foucault (1988). Como muitos (as) estudiosos (as) da temática comentam e citam Beauvoir (1988, p. 30), a respeito dos posicionamentos de gênero e sexualidade, considerada como uma categoria conceitual, que traz questionamentos e o pensamento de que ninguém nasce menina/menino, e que esse e essa se transforma em detrimento da conjuntura que o/a produz através de processos históricos e culturais, que não são fundamentadas somente pela ordenação da natureza - corpo, como explica Schwengber (2009) são da ordem social do ser e do fazer, da produção.

BINARISMO DE GÊNERO NO CONTEXTO SOCIAL ESCOLAR

O progresso e as mudanças em todos os sentidos ocorridos no mundo durante o século XX e na atualidade são inegáveis, mas no tocante as relações de gênero, sexualidade entre os seres humanos tem se mantido de forma desigual. A desigualdade está presente também nas escolas. A questão de gênero, sexualidade e desigualdades tem sido debatida pelos setores da sociedade, bem como existem mecanismos de manutenção das desigualdades, sendo que a escola é um deles. Segundo Mattos e al (2011, p. 1), o sexismo é uma via de mão dupla que percorre a sociedade, é refletido pela escola, que também reproduz as construções sociais e reafirma “preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro e colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos”. A pretensão do entendimento de gênero como constitutivo das identidades dos indivíduos. Tais identidades são nômades e instáveis como essências, uma vez, que são transpassadas por diversos “discursos, símbolos, representações e práticas“ criando indivíduos “como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais” afirma Louro (1997, p.28).

O surgimento do conceito de gênero, entre as feministas, “pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos”. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens. O conceito levava a afirmar que tornar-se feminina supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que

acontece no âmbito da cultura, com especificidades de cada cultura. Portanto, as marcas da feminilidade são sempre diferentes de uma cultura para outra, essas marcas se transformam, são provisórias. Inscrevê-las num corpo supõe, também, lidar com as marcas distintivas do seu outro, a masculinidade. Percebe-se, então, que ao falar de gênero estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). A potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional, (LOURO, 2011, p. 63 e 64).

Segundo o Glossário da Disciplina 01 do curso Gênero e Diversidade na Escola por Santos (2014), o binarismo de gênero “é o realinhamento das categorias de gênero numa composição discursiva em que as práticas sociais são percebidas no interior da norma heterossexual. Ele realinha a masculinidade e a feminilidade em posições antagônicas, como preto/branco, homem/mulher, rico/pobre”.

“É preciso que meninas e meninos percebam que suas condutas não tenham nada a ver com capacidades inatas, nem naturais, mas que tenham sido construídas socialmente e reproduzam os modelos de conduta existentes”, segundo Mattos e outros (2011, p. 1). Na escola é possível observar em seus espaços e atividades, a reprodução do binarismo de gênero e a consequente desigualdade como afirma a colega de curso Adriano (2014) em uma de nossas atividades:

Em determinado momento, ao perceber que o quadro de horários de uso da quadra era um retângulo A figura masculina ocupavam um espaço “grande” e que meninas tinham um espaço pequeno, uma aluna questionou: professora, porque os meninos têm esse “pedaço” da quadra e as meninas, só esse “pedacinho”? Apesar de ter questionado outras instâncias da escola, o horário permaneceu inalterado sob a justificativa de que as meninas não gostam de jogar bola... Há formas adequadas de ser e de se comportar de acordo com o sexo e quando esses comportamentos fogem às regras, causam estranheza aos professores e aos outros segmentos escolares, não são despercebidos, mas invisibilidades. As filas de entrada/saída da escola e das salas de aula a disposição de lugares na sala multimeios que separam sistematicamente meninos e meninas fixam as diferenças de gênero, assim como os brinquedos disponibilizados e solicitados nos horários de Educação Física e recreio.

Também observado pela colega Machado (2014):

Durante o intervalo os meninos ocupam a quadra jogando basquete e futebol. O restante joga totó ou ficam correndo um atrás do outro, brincando de pega-pega. As meninas ficam conversando em grupinhos, algumas brincam de pega-pega e poucas de totó.

A questão do binarismo de gênero e da hierarquização sexual é reproduzida nos espaços escolares como na sala dos professores/hora do café, no recreio dos/das estudantes, ou nos locais onde as aulas acontecem, seja na sala, auditório ou quadra esportiva, como foi observado por Assunção (2014), na escola em que trabalha. As professoras são maioria e conversam entre si, sobre elas mesmas e sobre os/as estudantes. Como rotatividade é grande, os profissionais

estão sempre se conhecendo e conversam sobre suas dificuldades diárias, seja no trabalho e ou na família, também conversam sobre suas alegrias e conquistas alcançadas no trabalho e em suas vidas, salário, etc. Assunção (2014) também observou a existência de um pequeno grupo de professoras que em suas conversações, um dos assuntos versava sobre o fato das meninas comportarem de maneira mais agressiva que os meninos, no tocante às iniciativas de namoro, em suas vestimentas provocativas (no sentido sexual). No comentário do referido grupo, o comportamento das meninas é totalmente inadequado. O comentário sobre os meninos versava sobre a agressividade oral. Os agentes escolares (disciplinários) informam a turma sobre o uso do uniforme e que short, minissaia, blusas curtas não podem ser usadas como uniforme, sendo que esta informação, embora passada para a turma, é dirigida de forma indireta às meninas.

Baseado no que foi descrito acima é possível fazer algumas análises, mesmo que preliminares. Esta restrição diz respeito às meninas estudantes e não aos meninos, pois não há nenhuma nota que fale da prática de jogar futebol sem blusa durante as aulas de educação física ou sobre o comprimento da bermuda usada pelos meninos. Desse modo, o tratamento da sexualidade das meninas é distinto da sexualidade dos meninos. Espera-se que as meninas tenham um comportamento de passividade e recato. Ao mesmo tempo em que se espera se aceita e incentiva-se os meninos a uma postura de sexualidade ativa, sem restrição e julgamentos quanto às suas vestimentas e suas conseqüências diante dos estudantes. Mattos (2014, p. 3) se refere à desigualdade, falando de situações vividas, tendo riscos, dificuldades e poucas oportunidades entre as pessoas que estão em determinadas posições e executando determinados papéis.

Para Louro (2004, p.5), a contínua transformação desse embate cultural o torna complexo. Na questão do gênero e da sexualidade, o desafio que está posto é o de aceitar a multiplicidade das posições e a impossibilidade em lidar com as mesmas tendo como referência os esquemas binários – masculino e feminino; heterossexual e homossexual. E outro desafio maior é a admissão de que os limites de sexualidade e de gênero tem sido atravessado continuamente e, sobretudo, admitir que seja nestes limites, o espaço social no qual alguns sujeitos vivem, uma vez que o posicionamento de ambigüidade entre as identidades de gênero e ou sexuais constituem o lugar que alguns optaram por viver.

EDUCAÇÃO FÍSICA

No artigo 26, parágrafo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, cuja redação foi alterada pela Lei 10.793 de 1º de dezembro de 2003, reza que a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I - Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II - Maior de trinta anos de idade;
- III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – Amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
VI – Que tenha prole.
(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996).

Sendo a Educação Física um campo de ciência que, conforme Coletivos de Autores citados por Verbena e Romero (2003, p. 1), trabalha com uma gama de conteúdos que envolvem a denominada cultura corporal, resumidos na ginástica na dança, na luta, nos jogos, na capoeira e no esporte.

Um histórico da Educação Física é traçado por Valdanha Netto (2006, p.1) que parte do século XVIII, onde o ideário de contrato social foi imposto como dominante pelas mudanças da economia. Neste contexto, a configuração dos sujeitos e suas relações se fazem em contraste, ao mesmo tempo, a pedagogia e a escola se desenvolvem com vitalidade em detrimento dessa configuração, da comunidade que se muda para um novo paradigma de sociedade. A mudança ocorrida na comunidade e sociedade provoca alteração no modo de ensinar e aprender modificando a maneira do homem se relacionar com o seu corpo. A educação, assim como a corporal passava pela endoculturação, é definida como “processo de aprendizagem e educação de uma cultura, desde a infância até a idade adulta” (BRANDÃO apud VALDANHA NETTO 2006, p.1). A socialização cultural do grupo acontece de forma gradual. Depois das mudanças ocorridas na sociedade, no processo de ensino e aprendizagem e do modo do relacionamento do indivíduo com seu corpo, a educação do corpo foi sistematizada e denominada “ginástica” com vistas a atender às exigências de treinamento físico dos militares “de países envolvidos na guerra contra a França de Napoleão Bonaparte, passa a ser conhecida como Métodos de Ginástica, os modelos utilizados com tentativas foram os que foram instituídos pela Alemanha, Suécia e França” (VALDANHA NETTO 2006, p. 1). Para Valdanha Netto (2006, p. 1) é neste momento que surge a Educação Física, considerada pelo mesmo como um grande aparelho de controle social por meio dos conceitos de eugenia, de higiene individual, pública e social instituído pela educação do corpo. O autor ressalta que tais conceitos são altamente valorizados pelos Métodos de Ginástica. Darido (2003, p.12 e 13) afirma que estes métodos buscavam tornar o sujeito capaz para o trabalho nas indústrias contribuindo para o progresso do Brasil.

A Educação Física escolar, no modelo militarista, objetiva formar indivíduos capacitados para combater e lutar em momentos de guerra, excluindo os que se apresentavam incapazes para tal, aumentando o poder dos cidadãos do país. A referida educação, segundo Darido (2003, p.12) inseriu-se na educação brasileira, através da reforma educacional de Couto Ferraz em 1851. Nessa época, a educação física, sob o nome de ginástica, segundo Valdanha Netto (2006, p. 1), baseada na metodologia alemã passa a ser disciplina obrigatória nas escolas primárias e

secundárias em 1854. Rui Barbosa em sua reforma de 1882 recomendou que a ginástica fosse obrigatória na educação de crianças e adolescentes do sexo feminino e masculino, bem como nas escolas de Ensino Normal conforme Darido (2003, p. 12), utilizando a metodologia sueca, segundo Valdanha Netto (2006, p. 1).

O método francês de ginástica é um retorno à antiguidade clássica referente aos jogos olímpicos. Esse método vigora na educação do Brasil nas décadas de 20, e em 1930 é utilizado pela política de Getúlio, que pretendia, através dela, “um homem forte para a produção da indústria brasileira” (VALDANHA NETTO, 2006, p. 1). Em 1940 - futebol feminino nascente foi reprimido e suprimido e suprimido no governo de Getúlio Vargas em nome da “defesa do resguardo” do corpo feminino para reprodução. Já em 1950, passa a vigorar na educação física o modelo desportivo e generalizado, “método esportivista, tecnicista, um modelo piramidal” afirma Valdanha Netto (2006, p.1). Seguindo a trajetória histórica traçada por Valdanha Netto (2006, p.1), em 1970, se dá o advento da psicologia do esporte, bem como na copa de 70 acontece o acirramento da militarização nesse setor, ainda prevalece o caráter esportivista na referida educação e aproximadamente, na metade dessa década, a psicomotricidade influencia as disciplinas escolares, dentre elas, a educação física. Valdanha Netto (2006, p.1) diz que educação física ganha mais valor no espaço educacional por estar mais envolvida com a evolução e a aprendizagem da criança. Em contraposição, a educação física passa ser um meio, ou seja, passa a ser um aparelho a ser utilizado para ensinar outras disciplinas. É neste momento em que se dá a perda da especificidade da educação física por não ter seu próprio conteúdo, passando a ser “um conjunto de meios para algo” (SOARES apud VALDANHA NETTO, 2006, p.1).

Ligada à biologia, em suas bases epistemológicas, a educação física se legitimou socialmente, afirmam Dürks e Silva (2011, p.1). Tal ligação deu-se no processo transitório da sociedade moderna, com a prática aliada às ciências médicas, cuja pedagogia intervia no corpo por meio de atividades físicas. Dürks e Silva (2011, p. 1) citam Bracht; Crisório (2003), a referida prática desencadeou o entendimento da preexistência, imutabilidade, fixação e conclusão da educação física. Uma vez que a referida área em sua alteridade gnosiológica não tem um arcabouço científico próprio, Dürks e Silva (2011, p. 1), comentam que existe uma tensão nesta discussão no tocante às suas bases como constructo social e histórico. Deste modo, se faz necessário ante a sociedade, a construção de uma identidade para a educação física. Nos anos 80, segundo Valdanha Netto (2006) o debate referente à educação física tem um enfoque crítico e político, onde o conteúdo esportivista, dos métodos de ginástica e o fim de sua

especificidade são rejeitados e se voltam para buscar a identidade da educação física educacional.

Do ponto de vista histórico, Dornelles (2015, p. 55) afirma que nas práxis da educação física teve amparo legal para separar meninos e meninas durante as aulas através do Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971, cuja regulamentação se dava sobre área educação física dentro Educação brasileira. A autora diz que na escola dos dias atuais, a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física tem seu funcionamento baseado no sexo. Partindo desse ponto, Dornelles (2015, p. 55) diz que o ato da referida separação efetiva “o funcionamento de uma norma de gênero na Educação Física escolar, pois se constitui a partir de um binarismo masculino-feminino considerado natural nas aulas deste componente”.

Em seus estudos da bibliografia, Aguiar (2012, p. 1), disse que percebeu que a temática tem provocado questionamentos inquietantes na academia há tempos. Ela começa pela década de 80, quando a questão de gênero na Educação Física, destacando-se a mulher que tinha sua ação marcada por ideias preconcebidas e estereotipadas fundamentadas “no mito da feminilidade, sinônimo de beleza, passividade, fragilidade e inferioridade” afirma Sousa citada por Aguiar (2012, p. 1). A existência de modelos homens e mulheres no meio educacional foram apontadas por Romero citado por Aguiar (2012, p.1) como forma de construção de gêneros e papéis sexuais. Ela vai mais além ao afirmar que posturas, princípios e comportamentos são oriundos nas instituições familiares e educacionais, onde gratifica-se ou pune-se “alunos e alunas que não seguissem os modelos masculinos e femininos construídos pela comunidade escolar”. Para a estudiosa, isto se perpetua segundo as ações comportamentais satisfazem ou não ao que as instituições esperam deles e delas. A instituição escolar, auxilia, contribui e sua interferência na constituição tem peso de grande significado na formação de meninos e meninas. Os professores e professoras desempenham papel de substancial relevância para as crianças, pois eles e elas veiculam convicções, idealizações, princípios e ideias pré-concebidas que se somam a outros que estes e estas adquirem ao longo de suas existências.

A diferença entre os comportamentos masculinos e femininos em detrimento da cultura vivida, assim como afirmam os pesquisadores do tema, dentre eles, Souza (1994), Romero (1990,1998, 2004), Altmann (2002), Louro (1997, 2001, 2004, 2015) e outros, que as atribuições sociais advêm dessa cultura. Portanto, meninos e meninas desenvolvem-se e se comportam seguindo a padronização histórica, cultural da sociedade em que foram educados, a instituição escolar tem em suas práxis cotidianas, a rotina e a pedagogia da perpetuação e transmissão dos modelos de estereótipos comportamentais. Assim, uma Educação Física que

não faz de suas práticas, uma reflexão referente à sua contribuição no desenvolvimento de meninas e meninos que compõem o seu público alvo, sustenta e mantém os modelos de construção histórica e cultural de ser homem e mulher dentro da sociedade e por isso é que se deve refletir o conteúdo curricular e prático da referida área.

No espaço escolar também, os profissionais de Educação Física podem encontrar formas de questionar as formações binárias que estão presentes na vida de todos os indivíduos, uma vez que é neste lugar através das rotinas das aulas, que conforme afirma Fernandes (2008), as demarcações de gênero encontram maneiras de proliferação entre alunos e alunas. Para a autora, é direito dos estudantes viver dignamente, as experiências de conhecimento, entendimento, interpretação e transformação do mundo pela proposta pedagógica da Educação Física.

Pode-se errar, aponta Daolio (1995, p.25), ao se pensar o corpo apenas como biológico “patrimônio universal, já que homens de nacionalidades diferentes possuem semelhanças físicas”, mas independente das semelhanças ou diferenças físicas, a sociedade registra significados nesses corpos no passar do tempo. E estes corpos são definidos diversificadamente por tais significados. Neste contexto, “o corpo é uma síntese da cultura porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte” (DAOLIO, 1995, p. 26). O autor cita Kunz (1991, p. 163) que se contrapõe ao ensino tecnicista da Educação Física da década de 1990, e sugere uma abordagem esta é parte de um sistema social, educacional, socioeconômico e político, evidenciando a compreensão das ciências humanas e sociais sobre a área onde a mesma atua. O autor discute o movimento humano e critica a concepção da disciplina tão somente como “fenômeno físico”. O trato do movimento como mero “acontecimento espaço-temporal, não compreende a complexidade envolvida no ser humano em movimento e diz que é necessária uma análise integral”.

Assim a Educação Física, é o movimento que deve ser interpretado como conduta de diálogo entre o homem que age e o mundo, relacionando intenção, sentido e significados desta conduta. Kunz citado por Daolio (2004), a identidade individual e social deve se equilibrar fazendo da educação física uma prática social por partir do “mundo de movimento vivido” pelo estudante, oriundo das tradições culturais que amplia e transforma significados e estreita a sua relação social, cultural e política. Essa é a definição de Kunz de “cultura do movimento”.

Daolio (2004, p. 12) diz que se pode pensar o corpo humano munido de êxito simbólico, prenhe de “significados”, fértil em valores repletos de dinamismos e especificidade. Partindo do significado de corpo e sua inserção em um contexto social e cultural, pode-se vê-lo de outras maneiras. Ao invés de considerar suas conformidades dentro da biologia, suas dessemelhanças

dentro da cultura, o autor propõe que se reconsiderem os critérios analíticos a respeito do corpo, deixando de fora “os padrões preconceituosos” que há muito tempo, subjagam e excluem seres humanos da “prática de educação física. Os padrões inatistas podem ser substituídos por critérios culturais com maior dinamismo com intervenções que área promove”. A “cultura”, para o autor, é conceito primordial para a educação física, uma vez que o dinamismo cultural gera todas as manifestações corporais humanas, cujas expressões são múltiplas e contém “significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”. O profissional de educação física trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidos “como jogo, esporte, dança, luta e ginástica” (DAOLIO, 2004 p). O próprio apreço e investigação do dinamismo da cultura circunscrita do lugar em que é praticada definirão se um ato corporal é meritório da didática da Educação Física.

IDENTIDADES E SEXUALIDADE, MARCAS CULTURAIS E SOCIAIS

A posse da sexualidade é afirmada por Louro (2000, p. 5) como algo que muitos dos seres humanos acreditam que ser natural. A mesma é cedida ao ser humano pela natureza, intrínseca a este. Esse pensamento comum aporta ao corpo e na hipótese de que todos os indivíduos vivem seus corpos em caráter universal e do mesmo modo. Todavia pode-se ter o entendimento de que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais”. Partindo dessa visão, a perspectiva de corpo ou da natureza, não existe naturalmente. Por meio de procedimentos culturais, o ser humano determina “o que é — ou não — natural”; elabora e modifica “a natureza e a biologia” e transforma em “históricas”, por conseguinte. Os corpos adquirem significado social. Sob as demarcações culturais e em certa circunscrição de uma cultura, os gêneros: “feminino ou masculino” são registradas nos corpos. “As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas”. Modeladas pelos sistemas de dominação social, “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, Foucault citado por Louro, 2000, p.6 “a sexualidade é um dispositivo histórico”, ou seja, as inúmeras linguagens referentes ao sexo é o ponto de partida para que a sexualidade, constituída pela história seja socialmente inventada. Tais linguagens legitimam, padronizam e implantam saberes, produtores de “verdades”. O dispositivo, definido por Foucault propõe uma diretriz e um contorno da visão humana: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições,

organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...)”. São partes deste dispositivo, “o dito e o não-dito” e este sistema é capaz de fazer uma combinação entre essas partes (FOUCAULT citado por LOURO, 2000, p. 6). Todas as identidades sociais: sexuais, de gênero, étnicas, de nacionalidade, de classe, etc., são definidas no contexto cultural e histórico. Essa afirmativa pode ser comprovada pela fala de meninos e meninas protagonistas destas construções, cujas opiniões foram registradas pela pesquisadora Betinardi (2009, pp. 6 e 7):

Segundo os meninos, ser do sexo feminino traz à menina algumas vantagens como: “poder engravidar; não precisar trabalhar; fazer xixi sentada; ser meiga; não fazer a barba; poder usar saia; não ter o corpo peludo; não fazer esforço físico; ser mais inteligente e bonita que os homens; não apanhar dos homens (referência à Delegacia da Mulher); usar o homem para ter prazer; poder chorar em público; ganhar dinheiro fácil (depoimento irônico acerca da prostituição); possuir leite próprio (este depoimento gerou muito descontentamento das meninas e uma retratação posterior do menino); ser mais sensível. De acordo com as meninas, as principais vantagens do menino são: não precisar fazer serviços domésticos; poder andar sem camiseta nas ruas; não sofrer de TPM; não precisar se depilar; não engravidar; fazer xixi em pé e em qualquer lugar; não precisar se maquiar e fazer chapinha; não ter tanta responsabilidade; não menstruar; não ficar mal falado; ter mais liberdade de escolha; mais vagas de emprego; ser mais liberal; mais forte; não ter hora para chegar em casa; não se preocupar com a balança (alusão à vaidade).

A respeito dos depoimentos dos/as estudantes, Betinardi (2009, pp.7) pondera “sobre as vantagens e desvantagens de cada sexo”, a observação do contribuir com as construções do que é ser homem e mulher ao citar Louro, (2007, p. 58), quando a delimitação dos espaços, feitas pela escola, utilizando os “símbolos e códigos”, ditando regras de quem e o que pode ou não ser feito, apartando e estabelecendo. Avisa qual é o espaço que cada tamanho deve ser ocupar: crianças menores e maiores, adolescentes, adultos, mulheres e homens, indicando quem será modelo, consentindo que aqueles e aquelas que estão sob seus domínios se identifiquem ou não em tais arquétipos. Ela também observa a afirmação de Louro (2007, p. 58), sobre a íntima relação das identidades de gênero e as sexuais, da interdependência entre as duas e que ambas se influenciam e umas são atingidas pelas outras e vice-versa.

Na proporção em que os indivíduos são interrogados a partir de diversas circunstâncias, instituições ou grupos de uma sociedade, as identidades instituem os indivíduos. “Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. Tudo isso não tem nenhuma simplicidade e estabilidade, segundo Louro (2000, p.):

Pois essas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricos culturais. Admite-se (embora com algumas resistências) que um operário venha a se transformar num patrão ou que uma camponesa se torne empresária. Representados de formas novas, ele ou ela provavelmente também passam a se perceber como outros sujeitos, com outros interesses e estilos de vida. Aceita-se a transitoriedade ou a contingência de identidades de classe. A situação torna-se mais complicada, no entanto, se um processo semelhante ocorre com relação às identidades de gênero e sexuais. A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a "essência" do sujeito.

A instância maior de juízo do que sujeito é ou poderá passa ser visualizada no corpo. Diz Louro (2000, p. 8) ser esse o motivo de tanta inquietação em se ter ciência dos “desejos sexuais, sejam hétero ou homossexuais, são inatos ou adquiridos”. Como também é a causa de preocupação de conhecer se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos. Louro (200, p.8) complementa que isso se deve ao fato de que “tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que, aparentemente, nossos corpos pronunciam” (WEEKS citado por LOURO, 2000, p.8). Sendo os corpos humanos cujas identidades são forçosamente constituídas no referencial que o aporta, “aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância”. Investem-se intensamente nos corpos, conforme as variadas culturas impõem. O ser humano constrói seus corpos para que eles possam se adequar aos modelos de estética, de higiene, morais, de agrupamentos sociais aos quais pertencem. As questões de vida saudável, de robustez, de viço e de jovialidade têm significados distintos, “nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres”. Por meio de diversificados procedimentos de se cuidar fisicamente, de se exercitar, vestuário, cheiros, enfeites, inscrevem-se “nos corpos marcas de identidades e, (consequentemente) de diferenciação”. Os indivíduos treinam os modos de sentir para a percepção e a decodificação dessas “marcas” e aprendem a fazer classificação do outro por sua maneira de apresentar seus corpos, pelo modo que se comporta e como gesticula e por diversos modos de expressar que apresentam.

Ao se reconhecer “as identidades”, paralelamente estas são inscritas e “as diferenças são atribuídas no processo de identificação. O que foi exposto até aqui denota a constituição das diferenças, da classificação, hierarquização e está interligado aos sistemas de domínio que permeiam todos os espaços sociais. Do espaço social ocupado pelos indivíduos origina-se a identificação do "outro", deste ou desta que não compartilha das singularidades que pertencem aqueles. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores dos limites entre os interpretam as regras de consonância com seus modelos de culturas e os que não estão dentro destes, são excluídos, marginalizados. Na sociedade brasileira, a normatização existente, de forma histórica, “remete ao homem branco,

heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada”. Quem não se encaixa neste perfil, segundo Louro (2000, p.8), é o outro, indivíduo social, torna-se marcado, que se define e será denominado “a partir dessa referência”.

A mulher que representada “como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. Ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades e enfatizada na formação masculina, parece dificultar que meninos e jovens "se abram" com seus colegas, expondo suas dificuldades e fraquezas”. (LOURO, 2009, p.). Historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles. Quando o poder é exercido sobre nosso corpo, "emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder" (FOUCAULT apud LOURO, 2000, p.15).

O autor Andrew Sullivan (1996, p. 15), é comentado por Louro (2000, p. 19) em seus estudos, ao compartilhar a intimidade de sua existência e as inúmeras situações que lhe ensinaram a necessidade de esconder, desde infância, seus anseios e gostos. Ele conta como aprendeu, também, a fazer piadas sobre homossexuais, "a mover as alavancas sociais da hostilidade contra o homossexualismo antes mesmo de ter a mais vaga noção quanto ao que elas se referiam”. A homofobia consentida faz parte das práxis dos profissionais da instituição escolar, umas encobertas, outra nem tanto assim, e esta expressada pela homofobia destaca-se pelo “desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo”. Esta explicitação da forma de tratar a homossexualidade “como fosse contagiosa”, promove uma forte resistência na demonstração de “simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade”. O pensamento liberal de ser a sexualidade do âmbito privado faz com que uns aceitem as "outras identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade”. Louro (2000, p. 19) afirma que o incomodo real vem do movimento aberto e público “de sujeitos e práticas não-heterossexuais. Revistas, moda, bares, filmes, música, literatura, enfim todas as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivo de escândalo”.

Os sujeitos marginalizados atualmente, por Louro (2000, p. 19), têm suas identidades emergidas da política em que vivem os brasileiros, serão precisamente essas formas e espaços de expressão que passarão a ser utilizados como marcadores “evidentes e públicos dos grupos sexuais subordinados”. Aí se trava uma luta para expressar uma “estética, uma ética, um modo de vida que não se quer "alternativo" ser o outro. Porém, viver escondido, não é uma opção, pois querem assumir o direito de viver, existir de forma aberta e publicamente. Louro (2000, p. 19) diz que no estudo diz que Richard Johnson (1996, p.176):

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça, etc., também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja

produzindo discursos distantes e contraditórios. Gradativamente, vai se tornando visível e perceptível a afirmação das identidades historicamente subjugadas em nossa sociedade. Mas essa visibilidade não se exerce sem dificuldades. Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, "assumir" a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização. Precisam da identidade "subjugada" para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam. Assim, podemos compreender por que as identidades sexuais "alternativas", mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta. Por outro lado, na medida em que várias identidades — gays, lésbicas, Queer, bissexuais, transexuais, travestis — emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais. E isso é percebido como muito destabilizador e "perigoso". (RICHARD JOHNSON apud LOURO, 2000. p. 19)

Os discursos sobre sexualidade evidentemente continuam se modificando e se multiplicando. Outras respostas e resistências, novos tipos de intervenção social e política são inventados. Os conservadores modificam seus chamados e tentam cooptar outras novas, com sua sedução e eficiência de interrogar os indivíduos, sobretudo os jovens e comprometendo-o de forma ativa para recuperar valores e de práticas “tradicionais”. Tais discursos não são absolutos e nem únicos, ao contrário, ”agora, mais do que antes, outros discursos emergem e buscam se impor; estabelecem-se controvérsias e contestações, afirmam-se, política e publicamente, identidades silenciadas e sexualmente marginalizadas. Aprendemos, todos, em meio a (e com) essas disputas”.

EDUCAÇÃO FÍSICA e CORPO: DIFERENCIAÇÃO GENERIFICADA

Devide e outros (2011, p. 1) comentam que a Educação Física nos anos 70 e 80, em meio a agitação política e ao movimento feminista, nega a corrente biologistica que durante anos foi o motivo excludente da mulher da mesma e do desporto, aderindo a reflexão sobre gênero.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física, Brasil (1997 p. 59 e 60) em suas orientações para se organizar as atividades a serem trabalhadas com as crianças, solicita atenção à diversidade a respeito das capacidades corpóreas das crianças e que esta deva valorizar “as diferenças”, considerando “a facilidade e a dificuldade para lidar com situações estratégicas, de simulação, de cooperação, de competição, entre outras”, observando que “todos, sem exceção, tem algum tipo de conhecimento”, bem como trabalhar a expressividade,

por se tratar de atividades que não enfatiza a competitividade. “A consideração das diversidades de conhecimento promove, em última análise, a construção de um estilo pessoal de exercer as práticas da cultura corporal propostas como conteúdo”.

A respeito das “diferenças entre meninos e meninas” o mesmo PCN acima citado, no tocante as capacidades, salienta que a cultura e a sociedade apontam um tanto das mesmas, que são procedentes “para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados”. Exemplificam usando “as habilidades coma bola”, como “um dos objetos centrais da cultura lúdica”, muitas atividades e experimentos podem ser constituídos pela mesma e que “socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em “brincadeira de menino”. O mesmo pode-se dizer das habilidades que em detrimento das meninas terem “maior experiência” são aperfeiçoadas por elas, importa aqui destacar a existência de um modo “diferenciado entre meninos e meninas”, bem como há entre diferentes indivíduos, diferentes maneiras “de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva”. Existem maneiras diferentes “de ser e atuar que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos”.

Na questão de gênero, Daolio (2014, p. 73) em seu estudo intitulado “A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em antas”, afirma como uma tradição de um certo valor ou de um costume cultural influencia o comportamento da criança. O autor diz que “para uma menina” assume atitudes e ou comportamento que são aceitos socialmente como masculinos (agressividade, jogar futebol), “implica” para ela “ir contra a tradição” e o preço dessa atitude é ser apelidada pelos meninos de “machona” e ou receber repreensão dos pais. O mesmo acontece com o menino que se posiciona de modo delicado, afetivo, apresenta modo mais “contido de brincar”, é apelidado pelos meninos de “bicha” ou “efeminado”. Portanto, existe um peso de uma sociedade que marginaliza meninas e meninos que não correspondem às suas expectativas que se tem dela ou dele.

O entendimento das relações de gênero, Scott e Bourdieu citados por Anjos (2000, p.274), possibilita a compreensão da relação entre “sexualidade e poder”, aqui, considerada pelo binarismo feminilidade/masculinidade. Como conduta e fundadora da identidade, a sexualidade é abalizada como um fato social. A autora (2000, p.274) afirma que são as diferenças biológicas entre os sexos que estruturam a ideia de gênero e esta indica o caráter implícito na relação do feminino e do masculino. Desse modo, “o gênero é uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência”. Bem como, estabelece

relação com diferentes esferas, uma vez que não se enxerga o ser de acordo somente com seu sexo “ou com o que a cultura fez dele”. O indivíduo é visto de um modo amplo, é classificado por sua “idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras”. Na escola e nos mais variados locais da sociedade, essa categorização, classificação acontece, bem como nas “aulas de educação física, sejam ministradas para turmas do mesmo sexo ou não” (SOUSA e ALTMANN, 1999, p.55).

A escola atual reflete a ideologia sexual que detém o domínio social e mantém ativa a produção em rede de “masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas” (MAC NA GAHILL citado por SOUSA E ALTMANN, 1999, p.55). Apesar dessa “hierarquização”, o feminino não se opõe e também não complementa o masculino, assim, “as construções de gênero não se opõem”. As autoras (idem, ibidem) comentam a argumentação de Poovey (1988) a respeito da oposição entre os sexos não ser a reflexão ou junção de um fato biológico, e sim um constructo social. O descobrimento da artificialidade da “oposição binária” desestrutura “a identidade aparentemente fixa e rígida do feminino e do masculino e impede a formulação de outras possibilidades no que se refere à diversidade de construções de gênero”.

A AÇÃO DO ESPORTE SOBRE OS GÊNEROS

Na década de 30, a Educação Física escolar do Brasil, ganhou um novo componente curricular, o que Souza e Altmann (1999, p. 58) chamam de esporte moderno. Elas afirmam que por terem a fragilidade como marca feminina frente ao corpo masculino, justificou-se a manutenção da mulher perdedora. No entanto, mantinha sua invencibilidade “natural” “na dança e nas artes”. A mansuetude e a afeição eram tidas como atributos específicos da mulher que “a natureza” negou aos homens. A prática esportiva que cabia às mulheres em detrimento de sua fragilidade, se fosse praticada por homens, a sociedade poderia conferir-lhes a alcunha de efeminado. Os esportes aceitos para mulheres eram a “ginástica rítmica” e o “voleibol” que mantinha a distância entre os corpos. Os esportes que tinham como pré-requisito a violência nos deslocamentos, energia, força e contato corporal eram destinados aos homens como “o futebol, basquete e judô. O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores”. Franzini (2005, p. 316) afirma que as mulheres

brasileiras marcaram sua presença no futebol no ano de 1940, registrada na revista de Educação Física da época como uma “interessante partida de futebol entre senhoritas” no Rio de Janeiro, que “constituiu um espetáculo de grande sucesso, causando assim sensação em nosso mundo desportivo”. A existência de dez equipes de senhoritas futebolistas “em franca e regular atividade” era reconhecida pelo jornal paulistano Folha da Manhã do mesmo ano. O que provocou reação de “zelo” por parte dos homens, que preocupados com a proteção e o cuidado com o corpo feminino, cuja “fragilidade” ficaria exposta a violência desse esporte, podendo afetar seu aparelho reprodutor, criado “para ser mãe”. Sendo aceito socialmente aceito como espaço de domínio masculino, Franzini (2005, p. 319) comenta que os “zelosos” desportistas como Jose Fuzeira, o médico especialista em desporto, Dr. Leite de Castro, juntamente com parecer da medicina especializada foram unânimes, futebol não é para mulheres, sua natureza é ser mãe e não desportista.

[...]a “entrada das mulheres em campo subverteria tal ordem, e as reações daí decorrentes expressam muito bem as relações de gênero presentes em cada sociedade: quanto mais machista, ou sexista, ela for mais exacerbada as suas réplicas. Em nosso contexto, sabemos bem quais as respostas produzidas. A virilidade virtuosa do esporte é frequentemente ressaltada pela sentença “futebol é coisa para macho” (ou, em uma versão pouco menos rude, “coisa para homem”), bem como em tiradas jocosas reveladoras de vivo preconceito (FRANZINI, 2005, p. 319).

“O universo do futebol” caracterizado desde o seu surgimento como um lugar ocupado pelo homem; além de desportivo, é também social e cultural, cujos valores nele encrustados e dele oriundos instituem demarcações que, embora nem sempre tão claros, “devem ser observados para a perfeita manutenção da ordem, ou da lógica, que se atribui ao jogo e que nele se espera ver confirmada”.

Nos anos 30 e 40, a associação entre o autoritarismo político e as ideias e ideais da eugenia fazia do corpo uma questão de Estado [...]. À mulher caberia, entre outras obrigações, contribuir de forma decisiva com o fortalecimento da nação e o depuramento da raça gerando filhos saudáveis, algo que, pensava-se, só seria alcançado se a mulher preservasse sua própria saúde. Se esta condição não excluía a prática de esportes, é certo que nem todo esporte a ela se adequava. O futebol feminino, [...], só poderia mesmo representar um “desvio de conduta” inadmissível aos olhos do Estado Novo e da sociedade brasileira do período, pois abria possibilidades outras além daquelas consagradas pelo estereótipo da “rainha do lar”, que incensava a “boa mãe” e a “boa esposa” [...], restrita ao espaço doméstico. (FRANZINI, 2005, p. 319)

Referendando o que foi falado, Goellner (2000, p.92), diz que poderia se falar a respeito do futebol que os meninos possuem maior agilidade, são mais hábeis e que as meninas

não possuem a força e habilidades motoras suficientes, erram os chutes e ainda vão juntas até bola. A autora concorda que este fato pode ocorrer, pois desde tenra idade, os pais criam seus meninos “com a bola no pé” e as meninas “com a boneca na mão”. A segregação “do mundo feminino do mundo masculino” é feita pela família e pela escola, em seu reforço constante de “que o mundo do futebol é quase exclusivamente do homem”.

Desse modo, Saraiva citada por Louzada e Devidé (2006, p.123 e 124), enfatizam que a Educação Física escolar ajudou a “masculinizar o desporto e feminizar as atividades rítmico-expressivas, socializando corpos masculinos e femininos, porém, separando-os”.

Em 1999, Souza e Altmann disseram que houve alteração das expectativas que “conferiam adjetivos aos esportes e nos últimos decênios e a sociedade brasileira conferiu aos homens o direito de jogar o voleibol, sem que sua virilidade fosse ameaçada e às mulheres foi permitido que elas jogassem futebol em clubes quanto em algumas escolas”. O Conselho Nacional de Desportos (Brasil 1979, Brasil 1983), autorizou às mulheres e com o apoio das pesquisas científicas que derrubaram “os argumentos sobre a probabilidade de as mulheres estarem mais propensas às lesões esportivas do que os homens” (AZEVEDO apud SOUZA e ALTMANN 1999, p. 59).

O fato dos mesmos esportes serem praticados pelas mulheres e homens, não significa que “estes tenham deixado de ser genereficados”. É só fazer um exame mais detalhado das informações midiáticas que circulam pela sociedade e se observará a continuidade dos mesmos, geralmente, conectados intimamente à figura do homem: enaltecendo a formosura das sportistas, seus atributos femininos, “sempre frisando que são atletas, mas continuam mulheres”. As autoras, (1999, p. 59), traduzem e dizem que o pensamento de Michel Messner (1992) corrobora com tais conceitos quando pondera que o esporte como uma “instituição genereficada – uma instituição construída por relações de gênero”. Desse modo, seu arcabouço e suas estimas “(regras, organização formal, composição sexual, etc.) refletem concepções dominantes de masculinidade e feminilidade”. A organização dos esportes é também uma “instituição genereficadora”, que auxilia a construção da “ordem de gênero corrente”.

A prática esportiva tem a predominância masculina, sendo apontadas por diversos autores como B.Connel e outros citados por Souza e Altmann (1999, p. 59), bem como eles concordam que a mesma é muito relevante que a identidade masculina seja construída. Souza e Altmann (1999, p. 59) também comentam sobre a afirmativa de Badinter (1993, p. 94) que os desportos competitivos, combativos e que envolvem a violência são acatados como perfeitos para a iniciação à virilidade, sendo neste ambiente que o púbere obtém a sua posição viril,

desprezando publicamente a “dor” e demonstrando o domínio corporal, a energia e a pretensão de vencer e oprimir o outro. Essa é a sua forma de mostrar que não é uma criança, uma garota ou “homossexual”, é verdadeiramente um homem. É a essa ideia que se deve o afastamento da mulher e a atividade desportiva. Relacionado a afirmativa anterior, as autoras comentam que os homens ocupam os locais públicos de esporte em um quantitativo expressivamente maior que as mulheres e continuam dizendo que o mesmo acontece nas quadras desportivas escolares, cuja ocupação é feita pelos meninos em todos os momentos livres e ou de recreação que tem, o que de uma certa maneira, segundo Souza e Altmann (1999, p. 59), comprova que eles detêm o domínio do ambiente mencionado. Este é um fenômeno que acontece em várias partes do mundo, como registram as autoras (1999, p. 59):

Em Belo Horizonte, Altmann (1998) mostra que, na escola, os meninos ocupam espaços mais amplos que as meninas por meio do esporte, o qual está vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa. Isso também parece ocorrer em escolas de outras partes do mundo. Observando pátios de escolas norte-americanas, Thorne (1993) constatou que meninos ocupavam dez vezes mais espaço do que meninas durante o recreio e, enquanto eles controlavam espaços maiores e principalmente destinados a esportes coletivos, elas permaneciam em espaços menores e mais próximos ao prédio, obtendo, assim, a proteção dos adultos. Além disso, meninos invadiam e interrompiam os jogos femininos mais frequentemente que o contrário. Na Inglaterra, Grugeon (1995) registrou que o domínio masculino do espaço físico durante os recreios ocorria principalmente por intermédio do futebol.

Souza e Altmann (1999, p. 59) Salientam ser relevante destacar de que “meninas não são vítimas de uma exclusão masculina”. Vitimar as meninas é transformá-las em coisas, torná-las prisioneiras do poderio, é não ponderar suas probabilidades de resistir e exercitar o domínio, conforme explicam Altmann citada por Altmann (1999, p. 60). Estas exemplificam a prática da oposição das meninas, relatando a apropriação da quadra de esportes pelas meninas para jogarem futebol no momento de recreação, local que era dominado pelos meninos. As meninas criaram táticas para conseguirem a inserção no espaço dos meninos. Uma delas, para impedir confusões, se adiantou na chegada antes dos meninos e de posse de uma bola e fizeram sua organização para jogo. Outra tática criada, as meninas consentiram que dois dos meninos fizessem a arbitragem do jogo. O papel de autoridade como árbitro do jogo concedido aos meninos pelas meninas, fez da aparente aceitação do domínio masculino daquele esporte uma estratégia para que elas jogassem. E mesmo que a função de juízes lhes tenha sido concedida, mas eles não a exercitaram plenamente, uma vez que as mandatárias do local esportivo foram as meninas. Embora tenham ouvidos xingamentos, não foram as meninas que jogavam que quase receberam a penalidade de expulsão do “campo” e sim meninos que faziam a arbitragem do jogo. Os meninos reagiram a ocupação do recreio, o espaço de seus domínios pelas meninas

resistentes, que a fizeram de forma tão eficaz e houve inversão de papéis, eles eram agora, os que articulavam o movimento de resistência contra as dominadoras da quadra esportiva. Buscando reaver o poder perdido, os meninos contra resistentes, arquitetaram um plano de retomada e apelidaram “as meninas que jogavam de Marias-homem”, mas o jogo das Marias durou até o término do recreio.

Existe uma aparente perspectiva de que quando os exercícios esportivos são feitos conjuntamente por membros femininos e masculinos em um ambiente para tal, o mando deste, seja feito pelos membros masculinos, ponderam Souza e Altmann (1999, p. 61). Elas continuam suas ponderações referentes a escola estudada, onde o jogo conjunto de meninos e meninas não desafiavam os primeiros, já que não lhes seria creditado nenhuma importância exclusiva se eles têm uma boa atuação versus meninas e se ao contrário disso, tiver uma péssima atuação contra as mesmas, seria para eles humilhante, porque seria uma situação contrária as esperanças de dominação dos homens nesse território. Portanto, o que eles temiam era a ameaça que o jogar com meninas consistia. Já para as meninas seria mérito, ir além das expectativas, atuarem melhor que os meninos no desporto, significava a sacração em certas situações e a legitimação entre os meninos. Em outras ocasiões, “a desvalorização de sua prática esportiva e delas como mulheres era uma maneira de resistir ao abalo que sua presença nas quadras infligia ao domínio masculino daquele espaço” (SOUZA e ALTMANN apud ALTMANN, 1999 p. 61). Ainda que entre os homens, a frequência do exercício desportivo seja maior, Souza e Altmann (1999, p. 61) comentam que tem havido maior implicação esportiva por parte das mulheres, incluindo o futebol.

No Brasil, Ecoten e Corseti (2010, p.4) afirmam o envolvimento das mulheres no futebol sempre aconteceu de diferentes modos, dos bastidores á jogadoras amadoras. O desporto, sendo um entretenimento das elites do país, Ecoten e Corseti (2010, p. 4), possuía de início “caráter mais social”, fazendo parte dos “eventos de domingo”. Segundo Capellano citado por Ecoten e Corseti (2010, p. 4), as mulheres levavam “pedaços de pano para os estádios” e os torciam nos momentos de tensão durante as partidas de futebol, uma vez que “descabelar, gritar, chorar” não era comportamento esperado de uma “dama”. O gesto de torcer os panos fez com que as mulheres fossem denominadas torcedoras e essa terminologia passou a ser usada para denominar as pessoas frequentadoras dos estádios como motivadoras de seus times.

A popularização do futebol brasileiro, fez com que os jogadores escalados para os jogos fossem aqueles que tinham talento e não pelo peso do sobrenome pertencente a elite, que conforme afirmam Ecoten e Corseti (2010, p. 5). Desse modo, a elite continuou no futebol

fora dos gramados e das arquibancadas, sua participação passou a ser na direção e no controle dos clubes. “Mesmo com a mudança de “estilo” dos espectadores, as mulheres continuaram acompanhando o futebol, claro que não mais as mocinhas da aristocracia, mas “outras mulheres”. Gradativamente, as mulheres passaram das arquibancadas para os gramados. Após 1940 já havia notícias de partidas de futebol disputadas por mulheres, que fora proibido pelo autoritarismo político no Brasil, e eugenia onde o corpo era uma questão de Estado, lentamente, as mulheres voltaram a praticar o futebol, times femininos e a Seleção Brasileira Feminina de Futebol foram criados, solidificando o futebol feminino brasileiro. Mesmo com as conquistas que as “meninas do Brasil” alcançaram o futebol feminino ainda enfrenta muitos problemas. Além da discriminação, há a falta de patrocínio aos times e às jogadoras, em contraste com o futebol masculino, que nos faz conviver com cifras cada vez mais assustadoras. Aos poucos, as mulheres foram ganhando espaço no campo de futebol, como torcedoras, como entendedoras e como debatedoras do até então “esporte de homem”. As mulheres torcedoras, segundo Costa citada por Pereira e Devede (2008, p.1) têm se tornado mais presentes em nossa sociedade, seja nas “arquibancadas dos estádios” ou nos “espaços virtuais da internet”, bem como no coletivo ou individual, estas torcedoras de futebol estão sendo notadas cada vez mais, o que tem incentivado novos modos de compor identidade feminina e cria “um público apreciador e consumidor de futebol que traz para esse esporte diferentes demandas e significados”. Hoje em dia vemos mulheres em diversos espaços do esporte, como jogadoras, como jornalistas esportivas, como árbitras, como técnicas, espaços estes, inimagináveis até bem pouco tempo atrás.

Além das conquistas acima, as mulheres procuram quebrar a hierarquização de gênero. Souza e Altmann (1999, p. 61) exemplificam essa hierarquia dizendo que podia-se ler publicada no jornal a Folha de São Paulo de 1999, uma reportagem com o título “Mulheres invadem campos de futebol”, onde havia a afirmativa “matar a bola no peito, driblar o adversário e marcar um gol não é mais exclusividade do mundo masculino”. Segundo as autoras, a reportagem enfatiza “que o futebol se tornou uma possibilidade de emprego para mulheres”, que recebiam naquela época “salários entre R\$500 e R\$1.000, valores bastante inferiores aos salários recebidos por jogadores do sexo masculino”.

Uma ponta da discrepância entre salários de jogadores/as masculinos e femininos aparece no comentário de Goellner (2015), estudiosa do tema Mulher e Esporte, acrescentou a as palavras “persistência e dedicação das atletas” a fala de outro especialista Rafael Ribeiro da Divulgação da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) que avaliou que a persistência de

jogadoras contribuiu para crescimento do futebol feminino. A professora e especialista Goellner disse que ao êxito conquistado pelas mulheres deve-se também à perseverança das mesmas, que continuam a investir no futebol, mesmo com a adversidade de um panorama da área esportiva. A pesquisadora diz que entende o futebol feminino “como ocupação, e não como profissão, pois muitas delas precisam ter outras formas de subsistência”. Como exemplo, ela cita a jogadora Bagé (Daiane Rodrigues) do time paulista São José e que, além do futebol, mantém uma pastelaria com uma colega ex-jogadora do time, Priscila Rossetti (Priscilinha).

A jogadora do Adecó, Mayara Bordin, também é citada na entrevista de Camila Maciel da Agencia Brasil em 09/09/2015 e afirma que as desigualdades acontecem em outras áreas de trabalho, tanto no que se refere aos salários quanto nas condições, acontecem também no futebol. A esportista também lastima que as remunerações ou o auxílio despesa das jogadoras de futebol que “não chegam a 1% do total recebido pelos homens”. O Adecó – time do Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa, equipamento da prefeitura de São Paulo para esporte de alto rendimento – foi o campeão do Brasileirão feminino em 2013. A existência de preconceito e desigualdades de gêneros é confirmada por Goellner (2015) que acrescenta que estes são propagados de diferentes modos no futebol, para além dos motes da discrepância salarial entre jogadores/as de futebol feminino e masculino. Um exemplo dessa propagação é fala de que o futebol feminino não é atraente às mídias em detrimento da largura dos uniformes ser ampla. Outro exemplo usado para justificar a desigualdade salarial entre os gêneros é o argumento de que as esportistas não serem dotadas de beleza e, pela as esportistas ostentarem conduta masculina de modo excessivo. Estes preconceitos, conforme Goellner (2015) constituem barreiras para que futebol feminino se desenvolva.

Ainda na mesma entrevista supracitada, há percepção, de Goellner (2015) diz que percebe a democracia ambiental do futebol, no que tange o acolhimento de “grupos de mulheres excluídas” que não representam uma feminilidade esperada pela sociedade e, por isso, não conseguem inserção em outros esportes”. Nos referidos grupos que compõem o futebol feminino, encontram-se presentes “mulheres pobres, negras e lésbicas”. O futebol para essas mulheres ressalta a pesquisadora, é um local de afirmação, de obtenção de poder e de socialização.

Goellner (2015) tece uma crítica às preleções, destacando a da “imprensa”, que não dão valor a caracteres referentes à atividade desportiva das jogadoras. A imprensa deveria destacar em seus discursos, segundo Goellner (2015), o que tem relevância para o futebol, que são as capacidades e competências desportivas, estratégias, métodos, etc. “Falar da beleza das

jogadoras é um detalhe que não interessa”. O futebol feminino é defendido pela pesquisadora como uma das características indelévels do Brasil, por isso Goellner (2015) afirma que “colocar na pauta política a questão do futebol e as mulheres” é de grande importância para “a representação” do país, além de “ser uma conquista” do esporte do Brasil. Contudo o preconceito e o machismo contra as mulheres nos vários setores que envolvem o esporte futebolístico (jogadoras, árbitras, bandeirinhas, repórteres, jornalistas, etc.) foram tema da reportagem da equipe Trivela (2011) página eletrônica da uou.com.br denominada “Mulheres ainda enfrentam machismo velado no futebol. E o relato da equipe Trivela abaixo comprovam a manchete de 09/02/2011:

Richard Keys: “Parece que é uma mulher que vai bandeirar hoje, de acordo com Steve, o cameraman”. Andy Gray: “Uma mulher bandeirinha?” Richard Keys: “Foi o que ele [cameraman] disse. Ele falou que ela é boa. Mas não sei se a gente pode confiar”. Andy Gray: “Eu não confiaria. O que as mulheres sabem de impedimento?” Essa conversa entre o narrador Richard Keys e o comentarista Andy Gray, ambos da Sky Sports, da Inglaterra, [...] antes da transmissão do jogo entre Wolverhampton e Liverpool, pelo Campeonato Inglês. Os dois estavam se referindo a Sian Massey, que iria “bandeirar” a partida. [...]o microfone estava aberto, [...] e o vídeo do diálogo vazou na internet. Andy Gray, que estava desde 1992 na Sky Sports e [...] comentaristas [...]famosos do país, foi [...]demitido. Richard Keys renunciou ao cargo

Um dos comentários da equipe Trivela afirma que “o futebol é apenas mais um campo onde o machismo ainda persiste, pois ele está presente em vários setores da sociedade brasileira. A pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística) de março de 2010, foi mencionada pela equipe Trivela (2011) para ilustrar o comentário “as mulheres ganham 72,3% do salário de um homem que ocupa o mesmo cargo e possui a mesma escolaridade ou menos”.

Como diz Butler (2003), a linearidade “entre sexo biológico, identidade de gênero e identidade sexual ainda tem sido a norma na sociedade heterossexista, na qual qualquer desvio é alvo de estigmatização e preconceito”.

Esta estigmatização e preconceitos se fazem presentes de vários modos, salientam Souza e Altmann (1999, p. 60). A Ginástica Rítmica Desportiva é um exemplo dessa estigmatização, pois é um dos desportos que ainda é “interditada” aos homens. Esse esporte é um dos conteúdos de ensino da educação física que nos permitem ler a genereficação do esporte, como também os mascaramentos que, historicamente, foram sendo modificados para que seja garantida a manutenção de valores desejados, com regras diferenciadas para homens e mulheres. Ao se tornar esporte considerado feminino, seu sentido de expressão de arte mudou para significado de eficiência e perfeição técnica, adaptando-se, portanto, ao conjunto de valores que o esporte prevê para os homens. Entretanto, mascarando-se o sexismo dos gestos, esse esporte, mesmo

exigindo riscos, valoriza a aparente leveza e feminilidade. Dessa forma, a Ginástica Rítmica Desportiva, uma experiência que poderia ser interessante para ambos os sexos, pois possibilita a interação entre o corpo e o manejo de aparelhos manuais diferenciados, passa a ser valorizada pelos gestos sexistas.

Kunz (1993, p. 118) ressalta a evidência de que o esporte se nega a congregar a colaboração e concorrência, suscetibilidade e racionalidade, criação e produção “[agressividade/delicadeza]” e comprova a polaridade do “esporte”, revelando como sua prática é feita no ambiente escolar, e é isso que se esconde por trás do confronto de expectativas que representam as dualidades desportivas representadas por homens e mulheres em seus polos/papéis reforçados pela educação.

A SEPARAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A divisão de gênero traz prejuízo no que tange ao “andamento e qualidade” das aulas de Educação Física por não conseguirem atender ao mesmo tempo a necessidade dos grupos de meninos e meninas, observam Louzada e Devede (2006, p.127). Há espera de alunas e alunos para usarem alternadamente o local destinado a Educação Física em instituições escolares que não tem quadra de esportes apropriada. Este fato não aconteceria, segundo os pesquisadores, se a organização das aulas de Educação Física fosse do modo “Mista ou Coeducativa”, os/as estudantes poderiam participar juntos das aulas e usufruir do mesmo espaço.

A argumentação usada como justificativa para separação entre meninos e meninas na Educação Física “é a falta de habilidade motora das alunas, o que prejudicaria o desenvolvimento da aula”. Tal argumentação tem sua origem na cultura, conforme Abreu citado por Louzada e Devede (2006, p. 127), fala da tendência percebida pela autora de que irmãos e irmãs são educados de forma diversa uns dos outros, como a disponibilidade de maior quantidade de tempo para a ludicidade ao passo que as meninas dispõem de menor quantidade para o lúdico em detrimento de pedido de auxílio de suas mães nas tarefas domiciliares, dessa maneira, seus experimentos motor só serão vivenciados tardiamente durante as aulas de Educação Física.

As mulheres têm uma educação para “a vida privada” e os homens tem educação para “a vida pública”. E no decorrer do tempo histórico, segundo Louzada e Devede (2006, p. 127), há desigualdade no trato com as mulheres, referente às “oportunidades” sociais, provocando desigualdades sociais entre o homem e a mulher. A respeito das referidas desigualdades, Meyer

citado por Louzada e Devidé (2005 p. 128), afirmam que durante muitos anos, a capacidade de força do corpo serviu de relevante alegação na justificativa de que os homens, por serem mais fortes fisicamente, seriam superiores às mulheres. A forma e a dimensão pélvica, atributos da anatomia corpo feminino serviam para justificar que a maternidade é caminho natural para esse corpo.

Em detrimento das oposições de desígnios infligidos às sexualidades de meninos e meninas, Souza e Altmann (2003, p.117), afirmam que há uma incitação dos/as mesmos/as aos experimentos habituais de desportos e folguedos com peculiaridades díspares. Às garotas, naturalmente se possibilita a prática motriz fina que reafirme a beleza e fineza. Esse tipo de ação não é observado somente nas atividades modais do esporte como “ginástica rítmica, nado sincronizado, etc.” protagonizadas por estudantes femininas da escola pública, mas em outras ocasiões do dia a dia, “nas quais elas se apresentam com mais discrição, e menos competitivas”. O incentivo dado aos garotos consiste em práticas corporais que os ensinam a coordenar a motricidade de maior amplitude e em espaços, onde mesmo derrotado, o choro é proibido, uma vez que eles estão sendo preparados para a competitividade em diversas ocasiões diárias “como no mercado de trabalho”. Souza e Altmann (2003, p.117) ainda salientam que o condicionamento dos meninos a costumes que tem mais valor social, os posiciona em condições de superioridade representativa de maior poderio. As vivências diferenciadas propiciam “práticas esportivas com características diferentes e, conseqüentemente, representações diferentes”. A criação de mundos dicotômicos em desportos e culturas, o da mulher que destaca o que é sensível, prazeroso e colaborativo e o do homem que ressalta a sisudez, a lógica, produtivo, competitivo, segundo afirma Kunz (1992), se faz através da divisão que são superestimadas em aulas de Educação Física em diversas situações, o feminino enfatizando a sensibilidade, o lúdico, a cooperação; e o masculino enfatizando a racionalidade, a seriedade, a produtividade, a competição e o combate.

“Meninos para um lado, meninas para o outro!” Dornelles (2006, p. 1 e 2) comenta como seria evidente deduzir que se trata de prática da Educação Física escolar, separação entre meninos e meninas em uma aula. A autora diz que até aqui, “objetivos, conteúdos, espaços, metodologias de ensino, as oportunidades de relação entre ambos, os diferentes processos que ensinam sobre ser menino e menina” (Dornelles, 2006, p.1 e 2), não são tratados. Pode ser a priori, somente uma descrição de arranjos da maneira de ensinar próprios desta cadeira do saber escolar ou um dos modos de repartir os meninos e meninas. No entanto, ela diz que pensa neste exercitar desse separar como marco do perímetro das

percepções “do corpo, gênero” e de outros conhecimentos que fazem parte da “Educação Física escolar” (SALES, 2006).

Dornelles (2006, p. 1 e 2) pondera que praticas “separadas” oferecem “questões de gênero”, uma vez que o binarismo tende a ser reforçado, no que tange à interação “entre homens e mulheres” e exclui a possível “pluralidade dos polos”.

Pensar que nas aulas separadas de Educação Física não exista questões de gênero, para Dornelles (2006, p. 1 e 2) é um contexto que leva a pensar na oposição dos polos “homem versus mulher”, com sua fixidez e singularidades, tendendo cada um deles ser de modo único. Um polo não exporia subversões e contestações, aponta Dornelles (2006, p. 1 e 2) tendo sua homogeneidade compreendida. Seria como se em cada polo, ficasse definidos a existência e domínio de “uma masculinidade e uma feminilidade”. Dessa forma, o ‘jogo’ das diferentes formas de viver masculinidades e feminilidades não é considerado. “Além disso, é como se gênero não se produzisse atravessado por outras categorias como raça, classe social, sexualidade e religião, por exemplo, configurando que uma singularidade de gênero parece ser improvável” (DORNELLES, 2006, p. 3).

Contrária à polarização, Louro citada por Dornelles (1995, p. 116) ressalta o movimento para desconstruir as polarizações e seus múltiplos “intrapolos”. O ato de quebrar limites é salientado por Louro citada por Dornelles (1995, p. 116) na percepção de atuações que se pode apreender da educação no cultivo da diferença entre os gêneros é que tendem a dissimular desigualdades “intragênero”. A compreensão de garotos e garotas como polos contrários no exercício de divisão, “essa é uma verdade” de “produção cultural” (Dornelles, 1995, p. 116). Dornelles (1995, p. 116), diz que pensa a separação, por um entendimento que foge a lógica do binarismo, pois o isolamento não afasta “dois agrupamentos oponentes e antagônicos, que por causa dele tem, qualquer probabilidade de interação de gênero deposta, “pois a ação de separar também constitui um espaço produtivo onde as masculinidades (ou as feminilidades) se relacionam, entram em conflito, disputam, exercem poder, se imbricam e também se produzem”.

As consequências das concepções machistas e sexistas são sentidas pelas mulheres em seu dia a dia, desde crianças, quando, a princípio, seu mundo ainda estaria livre de convenções. Considera-se natural que meninos brinquem com bola e meninas com bonecas, que enquanto os meninos saem para as atividades esportivas no contra turno escolar, como o Programa Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, as meninas tenham que ficar em casa, cuidando dos irmãos menores. Na escola, ainda é comum professoras e professores separarem meninas e meninos nas aulas de Educação Física, definindo esportes diferentes para cada grupo. Aos meninos, futebol, às meninas, vôlei! E quando a educadora ou educador percebe a contradição e coloca meninas e meninos na mesma atividade, jogando futebol, por exemplo, é muito fácil as meninas

não receberem passes de bola e não serem envolvidas nas jogadas, com o argumento de que são frágeis, não têm agilidade, ou não são boas na modalidade. E é preciso comprar briga para que sejam tratadas com igualdade, tenham os mesmos espaços e mesmas chances de exploração das possibilidades. (GREGORY, 2014, p. 12)

EDUCAÇÃO FÍSICA MISTA E COEDUCAÇÃO

Na busca de possíveis formas que desconstruam os padrões sexuais e viabilizem o trabalho do igualitário dos conteúdos para todos e todas, explicam Louzada e Devidé (2006, p.129) que se originou as aulas mistas de Educação Física. Os autores afirmam que em detrimento do hábito dos discentes terem aulas separadas, o desenvolvimento de aulas mistas este é um exercício complexo para professores/as. Primeiramente, os meninos se sentem bloqueados no que tange o aceite da prática esportiva conjunta com as meninas, Abreu citada por Louzada e Devidé (2006, p. 129), mas o bloqueio esvanece diante da demonstração de capacidade das meninas na execução de certas atividades.

Os autores detectaram o bloqueio mencionado no começo do ano letivo, no período em que estimularam seus alunos e alunas a praticarem o compartilhamento das aulas mistas, houve rejeição de ambas partes. As interações dos meninos e meninas durante aulas mistas, promovem os questionamentos a respeito da constituição cultural das desigualdades de gêneros referente “à participação de homens e mulheres em determinadas modalidades de desporto” provocando e fomentando os debates e ao mesmo tempo estimulam a reflexão e a tomada de consciência, com isso há a uma convergência à redução dos “conflitos de gênero entre os sexos” apontam Louzada e Devidé (2006, p. 129).

Força, competição, agressão, comando e predominância das quadras de prática da Educação Física escolar, o futebol é um mundo repleto de “valores sexistas” relacionados dos atributos da “corporalidade masculina”. Segundo Faria Junior citado por Pereira e Devidé (2008, p. 1), a associação de fragilidade corporal, prejuízo do bem-estar, da reprodução, “estética, feminilidade” para justificar a “não participação feminina no futebol” e exercícios diferenciados para as meninas e meninos, perpetuando a hierarquia social dos corpos femininos e masculinos.

Em contraposição ao “discurso biologista”, onde a Educação Física é um espaço que reitera a sociabilidade sexista referente a “aptidão física” ligada ao “rendimento”. Pereira e Devidé (2008, p. 1) aponta a Coeducação contra a disseminação dos “estereótipos, desigualdades e diferenças” praticados nas aulas de Educação Física. Pereira e Devidé (2008,

p.1) salientam que “a igualdade de oportunidades entre os gêneros” é considerada pela Coeducação, mas ressaltam importante que “a escola mista não possui o mesmo significado da escola coeducativa”

Neste sentido, para esclarecer os caminhos da Coeducação em Educação Física, convém assinalarmos que esta proposta não aborda a igualdade entre os sexos, e sim a equidade, tendo como objetivo, criar um clima que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor e psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino, que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentemente do sexo (COSTA; SILVA, apud PEREIRA e DEVIDE 2008, P. 1).

A Coeducação tem na escola mista um ambiente favorável para sua existência. Contudo, Pereira e Devidé (2008, p. 1) consideram isso “não é suficiente” para que ela aconteça. O desenvolvimento da Coeducação pode acontecer em uma escola mista, a Coeducação, porém isto só acontecerá mediante “medidas guiadas por parte dos professores e o amparo de políticas públicas”. Desse modo, as terminologias escola mista e Coeducação são usadas como sinônimas, mas tendem a ser diferenciadas.

A intervenção pedagógica do docente torna-se fundamental para a desconstrução de alguns estereótipos e a minimização da separação dos sexos nas aulas de Educação Física escolar, incentivando a prática de alunos e alunas nas mesmas atividades corporais, contribuindo para o desenvolvimento da solidariedade, gerando um melhor entendimento da construção social das diferenças de gênero e conseqüentemente, a tolerância de ambos os sexos, sobre o seu desempenho nas atividades motoras propostas (LOUZADA e DEVIDE, 2006, p. 129)

Um fator importante que deve servir de reflexão reside na consideração da organização de aulas Mistas feitas por determinados professores/as, quando na verdade elas não o são. Os mesmos recebem os alunos e alunas, faz a divisão do tempo de utilização do ambiente esportivo, dividindo também a aula, sendo uma parte destinada aos alunos e a outra parte destinada às alunas; ou ao mesmo tempo, ficando os meninos de um lado da quadra e do outro lado ficam as meninas, tendo práticas desportivas separadas, reproduzindo, segundo Souza e outros. citados por Louzada e Devidé (2006, p. 129) “a naturalização das diferenças de gênero entre os sexos”.

O exercício em que meninos e meninas praticam unidos, o que lhes foi proposto em aula podendo interrogar as construções de gêneros intrínsecas ao mesmo, chegar a problematizar essas construções. Em consonância com Louzada e Devidé (2006, p. 129), este é modo de lecionar denomina-se Coeducação. E sobre isso, Saraiva citada por Louzada e Devidé (1999, p.

181), diz ser relevante que se traga para o debate e as probabilidades pedagógicas, os quesitos como: “os papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e, principalmente a ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na educação física. Coeducação segundo definição dos dicionários de Língua Portuguesa: Barsa (2006, p. 21) Educação conjunta de pessoas dos dois sexos e no Priberam online (2015) Educação em comum de rapazes e raparigas, Michaelis online (2015): Educação simultânea e conjunta, escolar ou extraescolar, de crianças ou jovens dos dois sexos. Seu objetivo é propor a igualdade de oportunidades entre os gêneros. Contudo, o simples fato de realizar aulas mistas não cumpre tal objetivo, a prática pedagógica do docente é essencial neste processo.

Como já foi falado, Louzada e Devidé (2006, p.160), reforçam que a vivência das práticas corporais por discentes, faz com que criem reproduções diferentes de “homens e mulheres”, bem como, faz com que produzam ideias pré-concebidas e estereotipadas de “quem pode ou deve praticá-las”, auxiliando o movimento do corpo que seja carregado por modelos de comportamento, que impedem a Coeducação, (SARAIVA citada por LOUZADA e DEVIDÉ, p. 160). O/a professor/a deve problematizar os questionamentos de gêneros juntamente com seus alunos e alunas, pois, turmas de Educação Física que ainda não experimentaram o enfoque de Coeducação, podem apresentar dificuldades para consolidar suas práticas.

É necessário, salientam Pereira e Devidé (2008, p.1), que os/as professores/as entendam e saibam “como trabalhar com aulas coeducativas, aceitando trabalhar com meninos e meninas juntos”. A prática da Educação Física escolar no ensino público ou privado, conforme Saraiva citado por Pereira e Devidé (2008, p.1) tem sido marcada por “dificuldades e resistências à prática conjunta entre meninos e meninas”, por parte de docentes e discentes. O reconhecimento das diferenças comportamentais de meninos e meninas é da alçada dos/das educadores/as, bem como, devem estar atentos às questões de gênero durante a prática da Educação Física como meio de auxiliar aos/as estudantes “a construir relações com equidade e respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e, com isso, aprendendo a ser pessoas mais solidárias”.

Para que as aulas sejam Coeducativas, Louzada e Devidé (2006, p. 130), usam as argumentações de Brodtmann (1986): “i) ampliar vivências esportivas e as capacidades motoras de ambos os sexos para práticas de lazer; ii) contribuir para a estabilização de grupos heterogêneos quanto ao sexo, visando melhorar sua interação social”. A metodologia da

Coeducação colabora com a interpretação do esporte e das práticas corporais dentro do ponto de vista das relações de gênero, lutando contra o sexismo, soltando as amarras deterministas que aprisionam meninos e meninas possibilitando-os/as a capacidade de vivenciá-la em seus corpos.

Os autores usam o exemplo da dança cujas disposições de gênero “custam mais aos homens do que às mulheres”, pois permitem que estes revelem a expressão dos sentimentos e dos movimentos, aparências que transgridem o que é associado ao homem “pela sociedade”; ao contrário do que acontece no futebol feminino (SARAIVA apud LOUZADA E DEVIDE, 2006, p. 130). A desconstrução do binarismo de gênero, segundo Louro citada por Louzada e Devidé (2006, p. 130), ocorre “a partir de uma abordagem Coeducativa”, problematizando o que não apresenta continuidade nas reproduções da mulher e do homem “presentes nos novos espaços sociais ocupados por homens (espaço privado, cuidado dos filhos/as) e mulheres (espaço público, trabalho profissional) ”.

INTERVENÇÃO DOCENTE

ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ROMPIMENTO COM BINARISMO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Partindo da reflexão feita por Darido citada por Pereira Netto (2004, p.26) que afirma que historicamente, a Educação Física sofreu alterações em seus propósitos pedagógicos e ainda hoje, docentes são por estas influenciadas em suas concepções teóricas e prática, que tem como pressuposto períodos diferentes da História e distinção dos modos sociais. Portanto, os/as docentes sofrem influencias em sua escolarização quanto na sua formação acadêmica e também na social. Tais acontecimentos fazem a Educação Física reforcem os arquétipos de comportamentos sociais. Fatos esses, que influenciam e colocam a Educação Física como atividade que reforça a padronização dos padrões comportamentais da sociedade.

É necessário ter clareza de que este processo de exclusão na escola e nas aulas de Educação Física, não se dá apenas na questão do gênero, ele ocorre de diversas formas, desde a gerada pelo preconceito e estranhamento dos diferentes, passando pela relacionada às habilidades motoras, a obesidade, a estética, a orientação sexual, a etnia, entre outros. Além disto, estas exclusões não ocorrem apenas na escola, outras instituições como a família, por vezes as reforçam. É a partir da somatória destas exclusões que se constroem as representações sobre os corpos femininos e masculinos em relação às práticas corporais. Refletir sobre a

construção dessas representações faz com que deixemos de olhar para o corpo de forma natural e universal, compreendendo-o como algo que não está fora da cultura e da história.

A intervenção docente nas aulas de Educação Física escolar é um lugar onde várias considerações podem ser feitas, dado o importante papel do professor ou da professora juntos aos alunos e as alunas. Para Louro (2003, p. 75), nas referidas aulas, é o espaço onde os/as docentes podem examinar detalhadamente os/as discentes. Segundo Kirk e Spiller citados por Louro (2003, p. 75) o exame, é um ato constante da visão do indivíduo de forma destacada da multidão, individualizando-o. Os/as docentes em suas práxis, forma grupos, ou em outros modos pertencentes a essa tipologia pedagógica, examinam meticulosamente discente por discente, avaliando e corrigindo seu comportamento, posicionamento físico, enfim regulando corpos para competições que fazem parte da área em questão. A autora também pondera que “não se pode negar” que a obtenção do título de vitorioso no desporto, poderá evidenciar, principalmente para os representantes do sexo masculino, um valorizado símbolo de masculinidade (LOURO, 2003, p.75). Segundo a Scranton citada por Louro (2003, p.75), em sua afirmação de que “os cuidados com relação à sua sexualidade” fazem com que docentes evitem “jogos” que podem fazer com que elas contatem o outro fisicamente ou que podem fazer que elas sejam mais agressivas, ainda que minimamente. Esses jogos seriam contrários a natureza das meninas.

No entanto, Souza e Altmann (1999, p. 62) salientam que o exercício de examinar também é feito por alunas e alunos, entre um e outro e entre os/as do mesmo sexo. No espaço escolar, a vigia feita pelo discente é contínua, analisam os estilos, a espécie e o sexo dos/as companheiros/as. “Quando, por exemplo, meninos e meninas são vistos juntos, é comum ocorrerem comentários pejorativos ou “gozações” entre outros colegas, como chamando-os de namorados ou questionando sua sexualidade por a atividade ser considerada feminina ou masculina”.

A esse respeito, Thorne citado por Souza e Altmann (1999, p. 62) aponta que os referidos comentários podem “reduzir” a divisão de gênero com “a presença de adultos entre crianças” conforme ao incentivo que estes derem à “prática mista de meninos e meninas”. Uma pesquisa realizada por Serbin em 1984 e citada por Souza e Altmann (1999, p. 63) mostrou que nas “escolas elementares norte-americanas”, a companhia do/a docente em um lugar qualquer, por si só, é de grande relevância na deliberação das ações “da criança”. Pelo fato, das docentes terem vivenciado a socialização “como mulheres” apresentam atenção peculiar “em sala de aula e, acabam interagindo com as crianças, principalmente por meio de atividades de preferência

feminina”. O que torna mais fácil os meninos se envolverem, mas o mesmo não acontece com as meninas, no que se refere às “atividades predominantemente masculinas”. Os estudos concluíram que meninas e meninos tendem a fazer atividades e frequentar ambientes escolares quando seus professores, homens e mulheres, as fazem.

A reação de garotas e garotos tende a se posicionar de modos díspares frente a uma interferência dos/as docentes. Por isso, Altmann citada por Souza e Altmann (1999, p. 63) afirmam que a atitude dos/as mesmos/as tem grande relevância, pois esta tem muito peso na definição dos modos de agir dos discentes e na interação deles com elas e vice-versa e ao mesmo tempo entre eles com eles e elas com elas. Em vista disso, em relação à obediência às regras da escola e de professores e professoras, os garotos as desobedecem com maior frequência, o mesmo já não acontece na mesma constância com as garotas. Deste modo, para resolver situações de confronto e problemáticas, as garotas buscam mais o auxílio dos professores e professoras, o que é menos frequente quando se trata de meninos. Segundo Altmann citada por Souza e Altmann (1999, p.63), em uma escola pesquisada, houve incentivo da docente aos discentes para que a ciência dos acontecimentos e caso precisassem, solicitassem auxílio de sua parte. Portanto, a professora fazia a intervenção e conjuntamente resolviam o problema, conseguindo o que foi almejado.

Souza e Altmann (1999, p.64) comentam a respeito de uma sugestão “de adaptação das regras de certo jogo ou desporto como solução para impedir que se excluam as meninas, uma vez que esta não considera o gênero articulado a outras categorias”. A sugestão é explicada abaixo:

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.

Ao mudar o regulamento da atividade esportiva, conforme Louro citada por Souza e Altmann (1999, p. 64), tende a ser uma representação de se adequar “o jogo” à fraqueza da mulher, e novamente aplicar o juízo “de que o feminino é um desvio construído com base no masculino. Além disso, a exclusão é aí tratada como unicamente de gênero, e aqueles meninos excluídos com as regras oficiais continuam a enfrentar o mesmo problema quando as regras são adaptadas”. No enfrentamento das demandas de gênero que constam no meio cultural da escola, inclusive da educação física, uma vez que a transformação de “valores e normas culturais”

acontece bem devagar e de acordo com Souza e Altmann (1999, p.63), isso implica para os/as docentes a existência de muitas situações conflitantes e difíceis para levá-lo a êxito.

Outro ponto, que Souza e Altmann (1999, p. 64) destacam como recomendação relevante é que as “novas gerações” e os seus procedimentos de socializar não é um ato fácil e também não é unidimensional e automático. Além de sua complexidade, perspicácia, estes procedimentos são caracterizados por oposições “individuais e grupais”, contrassensos inevitáveis e intensos. Para corroborar com as afirmações feitas, Souza e Altmann (1999, p. 64), ponderam e citam autores e seus pensamentos:

Nesse processo, a tendência conservadora lógica – presente em toda comunidade social para reproduzir comportamentos, valores, ideias, artefatos e relações que são úteis para a própria existência do grupo humano – choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres dessa formação que se mostram desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social (Pérez Gomes 1998). Além disso, lembrando Sacristán (1995, p. 89), cabe ressaltar que “a escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios”. Os estudantes são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola. A televisão, os quadrinhos, a fala e as atitudes cotidianas dos adultos e dos grupos de amigos estão cheios de estereótipos de gênero, de crenças sobre o que é ser homem ou mulher em nossa cultura.

Em contraponto, Souza e Altmann (1999, p. 64), afirmam que se a lógica de reprodução da cultura e seus mecanismos em toda sociedade e a mídia como veículo forte e de difícil contenção, e tudo que isso acarreta, é limitante para que a escola faça intervenções que rompam com tal lógica, em contrapartida e ao mesmo tempo, a mesma instituição faz suas construções culturais e apontam a possibilidade, por parte desta, de criação de proposições políticas e “pedagógicas que vinculem a cultura escolar e as aprendizagens de origem externa à escolaridade”. Elas dizem que entendem que a prática da escola é um recurso, que tem limitações na obtenção de êxitos no que tange metas que contrafaçam “valores e comportamentos enraizados nos distintos grupos sociais”, mas que creem em probabilidades de expansões locais que a referida instituição possa dar sua contribuição para construir relacionamentos entre meninos e meninas livres da hierarquização.

A respeito de algumas conclusões decorrentes da proposição de divisão de meninos e meninas na aula de Educação Física, Louzada e Devede (2006, p.127 e 128,) explicam citando outros autores como Louro:

Quando propomos a separação de alunos e alunas para alguma atividade na Educação Física, os meninos tendem a dominar o espaço físico da quadra. Scranton citado por Louro (2001) afirma que desde a infância, meninas aprendem não apenas a proteger os seus corpos, mas também a ocuparem um “espaço corporal pessoal muito limitado”, desenvolvendo uma “timidez corporal”. A atitude dos alunos reproduz as relações de gênero atravessadas pela categoria do poder sobre o domínio espacial. A intervenção do docente sensível às questões de gênero poderá problematizar este

desequilíbrio no domínio do espaço com os discentes, questionando possibilidade de igualdade com relação ao uso do espaço da quadra de desportos.

A participação de “mulheres jovens e adultas do desporto de recreação ainda é difícil, uma vez que elas, segundo Gregory (2014, p.12), no imaginário social, tem a responsabilidade dos cuidados domésticos, além de outros, razão pela qual, considera-se “natural” que estas limitem o lazer a privacidade de seus domicílios, junto com seus “filhos e filhas, enquanto os homens vão para os clubes, para o bar, aproveitando suas atividades de lazer no espaço público, inclusive com pretensa prioridade no uso de equipamentos esportivos. Bem como há também a reprodução do privado no público.

Abreu e Altmann citadas por Lousada e Devide (2006, p. 123) afirmam que também na década de 1990, além do início dos questionamentos da Educação Física escolar em conexão com “Coeducação”, marca o surgimento das questões de gênero na formação dos profissionais da área, no intuito de se encontrar possibilidades didáticas para a prática de Educação Física nas escolas e que causassem a transformação dos relacionamentos de poderio entre o sexo masculino e feminino na ação desportiva e exercícios físicos no tempo de decurso do ensinamento da Educação Física. Tais questionamentos buscam desconstruir os binarismos referentes aos os “corpos masculinos e femininos, suas possibilidades de ação e suas potencialidades”, ponderam Abreu e Altmann citadas por Lousada e Devide (2006, p. 123). Objetivando uma convivência melhor entre meninos e meninas por meio de atividades que envolvem o corpo, propiciam a sociabilidade, combatem o “sexismo”, reduzem a “violência” e aperfeiçoam a organicidade dos/das discentes, Abreu e Altmann citadas por Lousada e Devide (2006, p. 123) sugerem aos/as profissionais de Educação Física que se implemente a Coeducação nas aulas, possibilitando aos meninos e meninas a problematização das referidas questões de gênero.

A reflexão é uma ação encorajada por Louro (1997, p. 55) no que se refere à construção das diferenças pela escola. Como já mencionado, muitos conceitos veiculados na escola, como em outros lugares onde a pedagogia é praticada, são naturalmente apropriados pelos sujeitos. Estes conceitos e situações requerem que os/as educadores/as fiquem em alerta, questionem e desconfiem, pois, estes, muitas vezes acomodam pré-conceitos que também são incorporados como se fossem naturais. E todos os profissionais da escola são os seus agentes veiculadores. A institucionalização do ato de processar a construção dos indivíduos é realizada pela escola ocidental com muita sutileza, de modo quase não perceptível, mas agem como reforço das desigualdades e diferenças, ‘naturalizadas’. Os afazeres escolares com seus procedimentos,

regras, currículos/conteúdos programáticos, modos de ensino, teorias, linguagens, material didático, métodos de avaliação e normas disciplinares, são todos instituídos e fabricantes das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe e outros. O que faz os/as profissionais de educação pensarem suas práxis educativas e busquem respostas para a indagação que emerge: como o trabalho do educador constrói e/ou produz tais divisões, tais separações. A autora apresenta alguns mecanismos que a escola utiliza relacionando com as diferenças como classificar, ordenar e hierarquizar. Exemplifica, elencando posições fixas praticadas pela instituição escolar que dividem e demarcam o fazer e o lugar feminino e o masculino com atividade como treinamento de habilidades manuais e atividade que exigem força motora para os meninos. A divisão das atividades que separa meninos e meninas, a diferenciação dos brinquedos, brincadeiras e das atividades desportivas, a representação da família típica, a da expressão ambígua do homem, a linguagem de aparente inocência e sem propósito.

Silva e outros (2014, p. 2) colocaram em prática a temática futebol e gênero, objetivando o desenvolvimento de atividades que possibilitasse aos estudantes refletirem criticamente sobre das relações de gênero que existem na sociedade.

“Essas reflexões partiram de algumas dinâmicas que mostravam a invisibilidade da mulher no futebol, atividades praticadas por ambos os sexos, bem como o preconceito imerso em uma cultura que tende a separar e a atribuir funções diferentes para homens e mulheres devido a diferenças biológicas. Foram apresentados aos alunos, que a prática do futebol feminino não é muito veiculada na mídia, mas existe, e que muitas meninas gostam de praticar” (Silva e outros, 2014, p. 2).

Em sua prática, Silva e os outros (2014, p. 2) se fundamentaram nos estudos de Daolio referente ao papel de inferioridade que sociedade vem determinando à mulher em relação as suas capacidades motoras. Sendo esse papel um constructo da cultura, ele pode ser modificado. A prática ocorreu em uma escola, cuja materialidade e espaço eram precários (pátio e garagem escolar, não havia quadra). Para alcançar o objetivo, os (as) educadores (as) utilizaram “alguns materiais que permitiram uma melhor compreensão dos alunos como: vídeos, imagens, jogos lúdicos e a [...] construção de um painel pelos próprios alunos”, sistematizando o conhecimento obtido. Os estudantes que participaram desse estudo, tinham a faixa etária entre 9 e 11 anos e cursavam o 4ª ano do ensino fundamental I. Segundo Silva e outros (2014, p. 2 e 3), foi identificado que as turmas apresentavam um bom comportamento, propiciando as intervenções dos (as) educadores (as). Também foi identificado, inicialmente, que os estudantes apresentaram ter muito preconceito quanto a temática trabalhada, mas no transcorrer das aulas,

seus atos e debates se modificaram. Os autores afirmam que os(as) estudantes ao adentrarem a escola, possuem uma “bagagem cultural (conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições)”, transmitidas por seus pais e que este “conhecimento prévio” deve ser considerado e utilizado pelos(as) professores(as) como “ferramenta para demonstrar que as diferenças não podem se tornar desigualdades, como por exemplo: as meninas são diferentes de meninos biologicamente, entretanto todos tem o mesmo direito de praticar as mesmas atividades”. Portanto, assim como “a igualdade” não deve ser “forçada”, a “desigualdade” não pode ser “justificada” por “processos naturais”.

Durante as discussões identificamos nas primeiras aulas que os alunos possuíam opiniões formadas sobre o assunto que estava sendo proposto, isso acontece porque existe uma construção cultural de corpo, que trata o corpo feminino diferente do masculino. A escola mostra claramente a divisão entre meninos e meninas quando separam ambos em filas para se dirigirem a qualquer espaço no meio escolar. Isso reforça que existe uma diferença entre gêneros que foi construída culturalmente. De acordo com Trevisan e Schwengber (2013) “O interior da escola torna-se um cenário de disputa em que meninos e meninas querem se afirmar. A escola, em muitos momentos, delimita o que é apropriado a cada um dos gêneros; ela mesma produz as diferenças entre eles, quando os separa na sala de aula, no recreio e também nas aulas de Educação Física”. (SILVA e outros (2014, p. 3)

Em suas conclusões, Silva e outros (2014, p. 3) admitiram que a prática pedagógica que propuseram foi exitosa, obtendo resultados satisfatórios, que foram identificados através de atividades avaliativas que aconteceram no decorrer das aulas, bem como, houve modificação das atitudes e comportamentos e passara a questionar as atitudes de seus familiares (pais que não ajudam as mães nas tarefas domésticas ou o porquê das mães não praticarem o futebol). Ao trabalharem com a temática gênero, Silva e outros (2014, p. 3) acreditavam que pudessem “enfrentar alguns problemas referentes à família e a escola”, o que não aconteceu, pois estavam providos de conhecimentos e dispostos “a mudar a visão não só dos alunos, mas também de seus familiares e das aulas de EF. O espaço disponibilizado pela escola não impediu que as intervenções fossem realizadas com êxito”[...] e que isso fez com que Silva e outros (2014, p. 3), compreendessem “que o espaço nem sempre é um problema quando se deseja desenvolver um bom trabalho”. Fernandes citado por Silva e outros (2014, p. 3), a docência é uma ação corajosa para consentir o novo, realizado por conhecimentos, afetos, anseios. O novo pode é um trabalho desafiador.

A atenção à linguagem é sugerida por Louro (1997, 2011, 2015) ao fazer ponderações que indicam a desnaturalização de algumas ideias cristalizadas no imaginário humano, onde aos poucos e com o tempo, ganham status de verdades absolutas. “A linguagem é, seguramente,

o campo mais eficaz e persistente-tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural” (LOURO, 1997, p.65)”. O sujeito passa a considerar tudo isso de algum modo, como inscrito na “ordem das coisas”. A autora é enfática quanto ao que a linguagem pode fazer em relação à produção das diferenças ao afirmar que “a linguagem” divulga relacionamentos, domínio, espaços, e os constitui, veiculando, produzindo e pretendendo a fixação das “diferenças”

A instituição escolar é perpassada “pelos gêneros” afirma Louro (1997, p.89), e isso se confirma, quando se pensa na feminilização do magistério: professora tem sua representação pela criança como ser assexuado, materno ou solitário; ou na masculinização: quando se dá a transmissão de conhecimentos. O que também se trata de uma construção social, histórica e cultural dos sujeitos e da escola. A autora questiona as atitudes patriarcais e sexistas a partir do gênero da escola. Ela também incita as pessoas ao debate sobre como fazer uma educação que não seja discriminatória ou no mínimo, seja menos discriminatória. Ela aponta alguns caminhos, como já foi dito, estar atento às práticas tidas como naturais, é necessário estar sempre debatendo e refletindo o cotidiano dessa prática dentro da escola e que se faz com as mesmas, elas servem a quem, quem elas incluem e excluem, todos cabem nela, ou tem alguns que ficam de fora, se ficam, quem os põe para fora. Enfim é preciso olhar de modo diferenciado sobre a educação que se é praticada, é necessário a transposição de barreiras, superação de limites e contribuir para a elaboração e construção de um novo conhecimento. Para a autora, essas transformações que se efetivarão por meio de políticas públicas e de práticas diárias.

Louro, citada por Pereira Neto (2005, p.6), em sua admissão da dificuldade do ato de superar as diferenças de gênero, uma vez que as desigualdades são encontradas em toda estrutura cultural escolar e em toda comunidade que nela se relacionam, elas também se encontram intrincadas/os e são reproduzidas pelas mesmas. Portanto, superar o que está posto requer que “coloque em questão relações de poder” que todos/as compartilham, significa também que nos questionemos a respeito de nossas contribuições na perpetuação deste quadro, expõe o autor. Ele continua dizendo que a hierarquia de gênero não deve ser contemplada na fala dos/as educadores/as na busca de se supere “as construções de gênero”. No fazer de professores e professoras, a superação de tais construções se dará pela ampliação de oportunidades iguais “para os sexos, na consideração de que a realidade sempre se expressou em função do masculino”. Tendo o cuidado mais extremado “com o conceito de igualdade”, tendo clareza de que os arranjos escolares e da Educação Física atuam em consonância à ordem que fundamenta toda a sociedade, para que a igualdade já mencionada simplesmente não repita

o que já está posto, ou seja, esta igualdade não é a mera adaptação da “participação feminina às práticas tipicamente masculinas”. Outro ponto apontado pelo Pereira Neto (2005, p. 6) é que a formação acadêmica do/a docente Educação Física Escolar deve ter suas bases em uma “pedagogia crítica, que considere e problematize as questões econômicas, políticas, de gênero, etnia, entre outras questões de discriminação, no intuito de superá-las para a construção de uma sociedade igualitária”. Uma vez que a Educação Física está intimamente ligada à formação da cidadania.

A diferenciação no ato de educar crianças separadas em feminino e masculino remonta anos e séculos, comentam Venturini e outros (2010, p. 1). Neste contexto educacional, “os meninos correm, lutam, jogam enquanto as meninas também fazem tudo isto, mas em menor volume e intensidade, ficando mais por conta de atividades caseiras como brincar de boneca, casinha, etc.”. Os autores acreditam na excelência da educação física escolar como tática de promoção interação de meninas e meninos e participem juntos das diversas atividades de desportos, da recreação, das brincadeiras, jogos, enfim das atividades culturais corporais, etc. Os autores relatam o que viram durante sua prática como profissionais de educação física escolar como colegas professores despreparados para lidar com a diferença supracitada e oportunidades que podem possibilitar a junção e o trabalho com os gêneros durante “as aulas de educação física, fato este que raramente acontece”.

Durante as Educação Física que presenciaram, Venturini e outros (2010, p.1) também afirmam, que presenciaram, durante as aulas, a separação dos gêneros e exemplificaram relatando, a mesma visão vivida diuturnamente pela pesquisadora deste estudo. “Enquanto os meninos jogam futebol na grande parte das aulas, as meninas jogam queimadas”. Os autores não discordam da diferença entre a fisiologia feminina e masculina, exemplificam dizendo que os meninos são privilegiados em práticas em que a força se faz necessária, entretanto, as meninas possuem “maiores níveis de flexibilidade”. Eles também não consideram acontecimentos relativos a força e flexibilidade como relevantes sendo que estas têm seu ponto de destaque no início da puberdade do ser humano e não tem grande importância na fase inicial da infância. O que deve ter atenção aqui são os reforços dados ao binarismo de gênero, como acima exposto. Venturini e outros (2010, p.1) consideram que é de suma importância que os profissionais de Educação Física reflitam sobre suas práxis e se conectem ao movimento de inclusão de todos os estudantes e no que tange ao gênero, meninas e meninos apresentam capacidade de praticarem juntos as atividades propostas por seus professores e professoras.

A compreensão das relações sociais entre homens e mulheres na contemporaneidade faz-se necessária para auxiliar nas políticas públicas de incentivo à prática de atividade física, posto ser o processo de adesão fortemente influenciado pelo fator gênero, e, portanto, determinante para se programar estratégias que promovam mudanças efetivas no quadro atual”. (ALMEIDA e outros, 2012 p.121).

Em seus estudos Corsino (2012, p. 8, 9) concluiu que as aulas de Educação Física escolar em São Paulo, têm diferentes “práticas hierarquizantes, tanto de gênero como de raça”. As situações conflitantes aconteciam de modo velado durante as aulas em que havia separação de turmas, os professores separavam discentes do sexo feminino do masculino, “ora dividindo a quadra ao meio, ora dividindo o tempo para cada grupo de meninas e meninos. Uma irreal “sensação de igualdade” constituía-se em incentivo para a prática de separação entre os e as discentes, que causava o “silenciamento dos conflitos de gênero”, mas não o extinguiu e quando a separação de meninas e meninos era mais explícita, explicitava também os conflitos. O que segundo Corsino (2012, p. 9) acarretava prejuízo ao andamento das aulas. Entretanto, o autor afirma que há compreensão de que mesmo sem ofertar a coeducação, as aulas mistas, é uma das possibilidades para que ela aconteça.

Em relação as temáticas trabalhadas durante as aulas reiteravam “as hierarquizações de gênero e de raça”, salienta Corsino (2012, p. 9). Assim como a diversidade dos conteúdos propostos pelas orientações curriculares do referido Estado, tão importantes para “o tratamento de raça e gênero na Educação Física” para do referido Estado não foram contempladas pelos/as docentes em suas práxis cotidianas. Nesse estudo, Corsino (2012, p. 9) indica o encontro entre as duas categorias, para que “raça e gênero na Educação Física Escolar” sejam analisados de modo profundo pelos/as educadores/as “considerando-se, sobretudo, a intersecção destas categorias na produção do sujeito político”. Para tanto, o autor afirma que a multiplicidade das diferenças deve ser considerada para promover a mistura de meninos e meninas, etnias nas aulas de Educação Física e que se oportunize igualmente a acessibilidade as práticas ofertadas.

A respeito do lazer, Carvalho (2010, p. 13), considera a ludicidade presente peculiar em diversos enfoques. Pode-se entender o lazer como um conjugado de tarefas que o sujeito pode fazer de acordo com o seu desejo e disponibilidade, sem intenções objetivas, sem ganho financeiros, visando a socialização, repouso, diversão, recreação, desenvolvimento de informações ou formações não intencionais, sua atuação social por vontade própria ou habilidade criativa em seu período livre de outras obrigações. Essa conceituação pode ser usada para designar práticas não ligadas à ao trabalho remunerado ou de casa. que não seja

profissional ou doméstica. Ou ainda, o lazer pode ser o tempo que o sujeito tem de folga do trabalho profissional utilizado para se realizar como pessoa ou “como um fim em si mesmo. O conceito pode compreender as vivências das várias práticas culturais incluindo os jogos, brincadeiras, festas, viagens, passeios, esportes, ócio, entre várias outras manifestações”. Há também a visão do lazer “como um meio e um fim da educação” conforma Carvalho (2010, p. 13) para além de diferentes atividades e experiências, “sendo um instrumento para educar para o lazer e através do mesmo”. Há uma diversidade conceitual e de “se pensar o lazer” e cada modo possui particularidades e contribuições e conhece-las é papel do/da docente para que escolha a visão na qual acredite.

Carvalho (2010, p. 17) afirma que o lazer é “parte importante da vida das pessoas” e que é imprescindível que os/as docentes trabalhem no sentido de estimular a vivência e pensar o lazer com autonomia e consciência pela sua presença nas várias correntes de Educação Física Escolar. O lazer é um determinante da qualidade de vida do ser humano, segundo Carvalho (2010, p. 17) é o que aponta os diversos autores que estudam o lazer. Para o autor, esse um indicador de que o lazer seja uma temática trabalhada de forma efetiva pela escola. A vida moderna é influencia o consumo e a experiências dos indivíduos, para Carvalho (2010, p. 17) é primordial que os/as estudantes sejam preparados para o lazer. O autor também constatou que é o lazer é um tema de estudos “recente”, sugere que se realizem mais pesquisas a respeito.

Altmann (2014, p. 52) destaca The Brighton Declaration on Women and Sport do ano de 1994. “Experiências, valores e atitudes de mulheres podem enriquecer, elevar e desenvolver o esporte. Similarmente, a participação no esporte pode enriquecer, elevar e desenvolver a vida de mulheres”. Cujo objetivo é o desenvolvimento cultural desportiva que promova o acesso e a valorização a participação plena das mulheres em todos os aspectos do esporte. Faz a convocação de todos os governos a realizar seus objetivos e princípios por meio de políticas, estruturação adequadas, organismos que estimulem e propaguem a equidade de gênero nesta área. Em uma pesquisa que Altmann e outros. citada por Altmann (2014, p. 56), fala do quantitativo de mulheres participam de atividades que envolvem as modalidades físicas e os esportes e sua relação com a prática da Educação Física escolar:

36,7% das alunas de ensino fundamental pesquisadas informaram não realizar nenhuma atividade física regular extraclasse, ao passo que entre os alunos esse número foi de 13,4%. A prática mais mencionada por elas foi caminhada, citada por 17,5%. Além de não ser um esporte, a caminhada é uma prática corporal bastante inconstante e restrita no que se refere à aquisição de habilidades corporais mais complexas, entre outros. 12% das meninas mencionaram o vôlei, 9,1%, futebol, 4%, bicicleta e 2,5%, a dança. Já entre os meninos, o futebol foi mencionado por 55,3% deles como uma atividade realizada regularmente extraclasse. 8,8% informaram andar

de bicicleta, 6%, caminhada, 2,3%, natação, 2,1%, basquete e 2,1%, vôlei (ALTMANN e outros, 2011). A menor frequência de prática por parte de meninas tem efeitos sobre as aulas de educação física, uma vez que, em linhas gerais, elas chegam para as aulas com habilidades corporais para os esportes menos desenvolvidas, colocando-as em uma situação de desigualdade quando jogam conjuntamente com meninos.

Altmann (2014, p. 54), pondera que:

No que se refere à formação profissional na área de esportes e educação física, o documento reivindica que as experiências educativas e formativas abordem questões relacionadas à igualdade de gênero e às necessidades de atletas mulheres. Este ainda é um ponto não incorporado a todos os cursos de formação superior no Brasil. A Declaração de Brighton foi elaborada frente à constatação, em âmbito internacional, de significativas desigualdades de gênero nas mais diversas dimensões do esporte. Embora as mulheres representem mais de cinquenta por cento da população mundial, sua participação nos esportes, afirma o documento, varia nos diferentes países, mas em todos eles, é menor do que a de homens e meninos. [...] Considerando a Declaração Universal de Direitos Humanos, o acesso ao esporte é entendido como um direito universal, a ser garantido a todos e todas, sendo necessárias ações que levem em conta as desigualdades de gênero e discriminações existentes contra mulheres.

Ações no campo da educação é outro princípio da Declaração de Brighton (1994, p. 100), comenta Altmann (2014, p. 54) e diz que os dados apontados pelos estudiosos, comprovaram que aproximação de garotas e garotos da prática esportiva tem expectativas de origem fortemente diferentes. Faz-se urgentemente necessário que haja igualdade de chances em cada nível e setores do futebol feminino, salientam Batista e Devidé (2009, p.1), do preparo técnico aos cuidados midiáticos relacionados aos acontecimentos e fatos deste esporte. Portanto as pessoas que tem como ocupação o desporto, o ato educacional, o entretenimento (recreação) e a educação física de meninos e meninas devem assegurar que a igualdade seja oportunizada aos/as mesmos/as, bem como vivências da elaboração de conhecimentos, que tenham em seu bojo estimas, modos e desejos de meninas sejam congregados nos projetos que objetivem desenvolver a capacidade corporal e as destrezas desportivas fundamentais aos/as jovens. “Para muitos brasileiros, a escola e dentro dela a educação física constituem-se a única oportunidade de uma prática educativa sistematizada e orientada” (BATISTA E DEVIDE, 2009, p.1).

Novamente, as desigualdades de gênero são apontadas pelos estudos como fator de interferência na ação de garotos e garotas na Educação Física escolar e sua relação “com sua aprendizagem”, afirma Altmann e outros. citada por Altmann (2014, p. 57). A aprendizagem desportiva requer que os/as discentes se envolvam ativamente da mesma, e a precariedade qualitativa ou infrequência nas aulas da referida disciplina são condições limitantes para supracitada aprendizagem. A categorização em quatro grupos a seguir foi criada baseadas nos

estudos feitos no ensino básico por Jacó (2012) e citada por Altmann (2014, p. 57) para explicar “as diferentes formas de participação nas aulas: protagonistas, figurantes, excluídas/os e flutuantes”. Nas aulas de Educação Física:

- O primeiro grupo, protagonistas: com predominância dos garotos, participação intensa e evidente. Ex. ir até a bola, maior “tempo” de domínio da mesma.
- O segundo grupo, e o terceiro, figurantes e excluídas/os: opção por não participação das aulas/atividades, contemplação das mesmas feitas de longe. Com predominância das garotas entre “as/os excluídas/os e também entre as/os figurantes, que, embora se inserissem nas práticas, atuavam de forma insignificante, dando lugar na fila, fugindo da bola ou posicionando-se de modo a não a receber”.
- O quarto grupo: as/os flutuantes moviam-se entre os grupos.

Tais desigualdades de ações, conforme Jacó citado por Altmann (2014, p. 57), propiciam distinções nas aprendizagens como marcadas e restritas. É papel da escola a acessibilidade a informação e a formação do/a discente aos conhecimentos e a educação física é a matéria escolar que trabalha os teores culturais corporais de “movimento”: “esporte, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, jogos, lutas e capoeira”. O esporte não deve ser o único, mas é um importante conhecimento da educação física e deve ser trabalhado as dimensões e modalidades: do saber corporal e à aprendizagem de gestos, de técnicas e de táticas, quanto a saberes conceituais (ALTMANN, 2014, p. 56).

Corroborando com este pensamento, Damiani (2014, p. 51) diz que a união dos desportos com a instituição escolar e de interação escolar que é o movimento que contribui para ampliação da participação de todos, inclusive da mulher. Ela também diz que em termos de políticas públicas para essa área, “que respeitadas a organização escolar, o que se pede é a ruptura da dicotomia entre o esporte educacional e o esporte de alto rendimento”. E é na escola que isso tudo deve acontecer, cujo espaço deve ter devidas adequações para o desporto anteriormente referido, o que é um direito constitucional das/dos participantes. A aula de educação física é um espaço dentro da escola, de privilegiado eventos para a educação de discentes em sua construção de conhecimento referente ao corpo e ao gesto, sem se restringir somente a este (ALTMANN, 2014, p. 56). A acessibilidade de todos discentes ao esporte seja eles e elas iniciantes ou não, independente do sexo que seu corpo abrigue e ou assuma/afirma e seja para diminuir a distância entre esporte escolar e de alto rendimento.

Por outro lado, Damiani (2014, p. 56) diz que recai sobre a Educação Física escolar um encargo educativo que ancora um enorme quantitativo modal desportivo e de outros temas afora

o esporte. Diante do acúmulo dos mencionados encargos e dos possíveis recursos pedagógicos, a hora/aula de cinquenta minutos duas vezes por semana é muito pequena, contudo, a mencionada disciplina não pode ser a única responsável e dar conta de toda a esportividade dos/das discentes. Altmann (2014, p.56) também admite, como outros autores, a importância da Educação Física escolar e do seu papel fundante na escola, contribuindo na informação e formação das/os estudantes para atividades noutros logradouros, “os quais, porém, precisam existir”. O país necessita aperfeiçoar ações que potencialize a experimentação individual e grupal que promovam vivências esportivas, com acompanhamento de especialistas, com disputas organizadas.

A pedagogia da Educação Física escolar não tem somente o entretenimento e o esporte, afirmam os repórteres Junges e Andriolli (2015) e em resposta Dornelles (2015, p. 54), afirma que a cultura do corpo tem compromisso da disciplina, cuja formação e conformação tem se caracterizado “por lutas, jogos, ginásticas e danças”, também forma um indivíduo dentro da escola tendo como “base gênero-sexualizada do conhecimento”. A autora faz a defesa de que as criações representativas “do mundo, do corpo, do gênero e da sexualidade” pela disciplina. E pergunta: “Como as práticas pedagógicas desta disciplina contribuem na produção das formas de vida gênero-sexualizadas reconhecidas ou não e posicionadas ou não nos limites do que entendemos por corpo?” A autora diz que estes questionamentos têm movimentado a Educação Física quanto à separação comum e único nas aulas da referida disciplina “ e/ou na realocação de um menino supostamente homossexual no grupo das meninas”.

A pedagogia da área tem feito o mesmo, ao explicitar a estratégia sobre um “ataque em uma aula de voleibol, onde o professor orienta: ‘Não bate na bola que nem viado’ e/ou, ainda, na naturalização do assédio sexual dos meninos com relação às meninas nas aulas deste componente na escola”. E aponta como possibilidade de superação e compreensão do binarismo e heteronormatividade de gênero, o conhecimento desses processos, cuja problematização tem sido feita como colaboração da teoria Queer.

O aprendizado do futebol como esporte de equipe, segundo Faria Júnior citado por Pereira e Devidé (2008, p. 1) pode ser uma forma eficiente de incentivar aos/as estudantes o exercício “da tolerância e aceitação das diferenças individuais” sugere metodologias didáticas para os/as docentes de Educação Física escolar.

Sugestões didáticas para minimizar a hierarquia de gênero nas aulas de Educação Física escolar: Dividir os alunos em grupos equilibrados em relação às habilidades motoras, força e velocidade, e para os jogos, designar quem tem mais habilidade, força ou velocidade, para marcar quem é mais habilidoso, forte ou veloz da outra equipe.

Modificar as regras de tal forma que dois sucessivos chutes a gol não possam ser dados por jogadores do mesmo gênero. Cada tentativa a gol terá uma intervenção precedente do jogador de outro gênero (o menino passa a bola e a menina tenta a finalização a gol, ou vice-versa). Evitar situações como: relacionar as meninas por último, escolher apenas os meninos para fazer demonstrações, designar apenas os meninos para capitães da equipe, dirigir atenções preferencialmente a eles. Evitar piadas e linguagem com conotações sexistas, por exemplo, marcação “homem-homem” em jogo de mulheres. Utilizar estratégias de modelação, mostrando fotos e desempenho de jogadoras de futebol (FARIA JÚNIOR apud PEREIRA e DEVIDE, 2008, p.1)

Todavia, reconhecer e refletir a respeito das diversidades da capacidade motora entre os/as estudantes possibilita aos/as professores/as fazer uso do desporto e outras metodologias exercícios corporais como formas eficientes do processo ensino e aprendizagem dos/das discentes o respeito e a acedência das diferenças de cada um. Assim, a prática do futebol, conforme Pereira e Devide (2008, p. 1), “enquanto um conteúdo generificado” é uma importante possibilidade da viabilidade da educação de meninas e meninos em gênero e diversidade na escola com enfrentamento de uma prática de exclusão nas aulas de Educação Física escolar, promovendo a compreensão por parte deste e destas de como são construídas as diferenças e como as aulas coeducativas podem ajuda-los na adoção de práticas sociais que sejam cada vez “menos discriminatórias”.

Outra possibilidade pedagógica de ruptura com o binarismo de gênero é apontada por Dornelles (2015, p. 52) em sua proposta para que se trabalhe “o reconhecimento das diferenças e das formas de ser sujeito de gênero nas aulas de Educação Física como uma posição política transversal à proposta curricular desta disciplina como modo de potencializar as multiplicidades dos corpos”.

OUTRAS ALTERNATIVAS PARA POSSÍVEIS RUPTURAS COM AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO COM AS BASES PERFORMATIVAS DE BUTLER ARTICULADA COM O PENSAMENTO QUEER

A lógica binária que sempre regeu historicamente os sexos e as sexualidades, Louro (2015) afirma que ela se revelou não suficiente para compreender os sujeitos que não se ajustam em nenhuma polaridade. Esses sujeitos têm corpos que não se acomodam, transitam entre um sexo e o outro, entre um gênero a outro. Enfim, sujeitos que desprezam a lógica que regula a sociedade. As polaridades, “macho e fêmea, masculino e feminino”, conjeturam a heteronormatividade. Elas têm a suposição de que a heterossexualidade seja a lógica normal de

sexualidade. E novamente continua-se com a lógica binária quando se pensa que a homossexualidade seja um desvio da heterossexualidade. Não há espaço na lógica binária para “se pensar a multiplicidade de sexos, gênero e sexualidade”. A multiplicidade escapa e é ininteligível a heteronormatividade.

Marcadas pela normatividade e impulsionadas pela hierarquização dos sexos juntamente com desporto, Dornelles citada por Prado (2014, p. 188), as escolas afastam os/as alunos/as transgressores de sua, que também são da sociedade, uniformização de gênero, sexo, compleição de corpo e ou estética. Os indivíduos foram conduzidos desde pequenos ao enquadramento pela construção, ao longo da História, de um imaginário de masculinidade, com “valores, ideais, normas e padrões” (BRITO, 2015, p. 1). Neste contexto, Prado (2014, p.188) diz que a Educação Física escolar tem como prática diária a separação, a seleção, a observação, a correção, a condução, a orientação, a reformação, a punição, a exclusão e a produção, usadas para regular discentes, que se encontram fora do padrão estabelecido são discriminados e excluídos. No ambiente escolar, o uso destas estratégias busca a restauração da norma transgredida e a “autoexclusão, talvez, uma estratégia para não se visibilizar”.

Para Derrida, conforme citação de Brito (2015, p. 3), a “performatividade é uma comunicação que não leva consigo apenas o conteúdo semântico já constituído e vigiado por uma verdade discutida”, ela gera e modifica uma circunstância. Brito (2015, p. 4), diz que Derrida, para conceituar o que é performativo, parte da teoria dos atos de fala de Austin, para discutir a “iterabilidade” é a probabilidade de repetição e mudança do símbolo, sem a presença de seu indicativo, acomodando a alteração e a mobilidade, na fala de Brito (2015, p.4), “inserindo o quase conceito do seu significado e na intenção determinada”. A terminologia é oriunda de “itara, outro em sânscrito”, significado que faz a ligação da “repetição à alteridade, ou seja, atravessando e transformando a repetição... Efeito é uma palavra que se deixa substituir por iterabilidade” (PINTO apud BRITO, 2015). Para o laboro da “linguagem”, é indispensável tal efeito, seja redigida ou oral de maneira fluente [...] “e de toda marca”. A “iterabilidade” requer um mínimo, por exemplo, de ideal, ainda que limitado, para que “a identidade do mesmo seja repetível e identificável em, através e até em vista da alteração”, pois “identidade e diferença” são entendidas “ao mesmo tempo” pelo arcabouço da “iteração” (DERRIDA apud BRITO, 2015, p.4).

Na percepção de “performatividade”, explicitada por Butler citada por Brito (2015, p. 4 e 5), a iterabilidade é de extrema importância para que se entenda que “as normas passam a não agir de maneiras determinísticas, impedindo assim qualquer forma de controle”. Assim, a

repetição, como processo, envolve o normatizar e o deslocar, sendo essa instituidora “da noção de performatividade de gênero”, porque tal “repetição não, necessariamente, se apresentará de forma idêntica ao original”.

O quase conceito, para Derrida (2001) citado por Brito (2012, p. 5) significa que o pensamento não tem possibilidade de organização partindo da conceituação fixa, homogênea e universal, provocando a desconstrução de “parte” da dialética da visão metafísica – “pensamento binário, polarizado e hierarquizado”.

O quase conceito citacionalidade exprime a propriedade do signo ser retirado de seu contexto original e deslocado para outro, apresentando significados diversos (PINTO, 2013). A citacionalidade complementa a iterabilidade, pois a repetição é citada em outros contextos, com iterações, produzindo diferenças. Nas palavras de Derrida (1991): Qualquer signo, linguístico ou não-linguístico, falado ou escrito (no sentido corrente desta oposição), em pequena ou grande unidade, pode ser citado, colocado entre aspas; com isso pode romper com todo o contexto dado, engendrar infinitamente novos contextos, de forma absolutamente não saturável. [...]. Esta citacionalidade, esta duplicação ou duplicidade, esta iterabilidade da marca não é um acidente ou uma anomalia, é• aquilo (normal/anormal) sem o qual uma marca não poderia mesmo ter funcionamento dito "normal". (DERRIDA apud BRITO, 2015, p. 5).

A respeito da “performatividade como citacionalidade” Butler citada por Brito (2015, p. 5) pondera que “a performatividade” necessita ser entendida como exercício reiterativo e “citacional” pelo “qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”. Partindo de tais princípios, “a noção de performatividade”, consente o reconhecimento da “produção dos sujeitos como parte dos efeitos discursivos em que os mesmos estão submetidos no social, seja pelos processos regulatórios em que a noção opera, seja nas possibilidades de agência, esclarecidas através dos quase conceitos derridianos discutidos” (BUTLER apud BRITO 2015, p. 5).

Não há identidade de gênero detrás das declarações de gênero, pondera Butler citada por Rodrigues (2012, p.150), a identidade é instituída de forma performática. A visão de gênero que Butler concebe como performática, é uma “performance” viável em “um corpo qualquer” que não tenha conexão com a imagem corporal referente a somente um gênero. Pensar o corpo como uma forma plana, gerido de modo político é proposto por Butler. Para ela, a construção do gênero deve ter sua identidade construída no tempo de maneira leve, “instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER apud RODRIGUES, 2012, p.200). De tal modo, que sua produção será gestada pelo estilo corporal e compreendida por uma linguagem gestual, de deslocamentos, ações e estilos corporais de tipologia variada, compondo a quimera de um eu invariavelmente caracterizado pelo gênero.

A discussão que Butler (1987, p.145) faz é sobre o corpo que é culturalmente igual ao gênero, expõe Rodrigues (2012), que ouse problematizar as demarcações de gênero assumindo o atrelamento “entre sexo e gênero” (BUTLER apud RODRIGUES, 2012, p. 145). Para Butler, segundo Rodrigues (2012) em sua teoria performática de gênero, que mina a consideração metafísica “da identidade” (de gênero), não existem precedentes identitários a prática dos regulamentos de gênero, os mesmos são gerados a partir do ato repetitivo das práticas regulatórias. A visão de “desconstrução” denomina esse fenômeno de “duplo gesto”. “A repetição das normas como performance se dá sempre ao mesmo tempo em que se a possibilidade de burlá-las, de fazê-las nem verdadeiras, nem falsas, [...] somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável” (BUTLER apud RODRIGUES, 2012, p.195).

Ainda mantendo a perspectiva da teoria performática de gênero, segundo Butler citada por Rodrigues, 2012, p.195, em entrevista concedida a Junges e Andriolli, Dornelles (2015, p. 52) diz que articula em suas pesquisas os estudos feministas, a teoria “Queer” e os estudos foucaultianos, propondo uma reflexão sobre os temas e suas contribuições para a educação física.

O diálogo e/ou as amarrações que proponho e que são possíveis entre estas perspectivas têm me permitido convocar a Educação Física escolar para uma prática de desconfiança e de análise cotidiana sobre os modos através dos quais esta disciplina regula, organiza e define o que conta como no (i) narrável, (in) vivível e (in) concebível em relação aos corpos na escola. As práticas pedagógicas da Educação Física escolar, as quais, em geral e de modo rasteiro são postas como modos de recrear e/ou nos sentidos rasos da recreação e do esporte, estão comprometidas com o trato com um objeto de ensino que é a cultura corporal — conformada por conteúdos como o esporte, as lutas, os jogos, a ginástica, a dança, como expressões mais potentes. O que venho apontando é que, no trato pedagógico com a cultura corporal, a Educação Física escolar também investe no perfazer do sujeito escolar a partir de uma base gênero-sexualizada do conhecimento (DORNELLES, 2015, p. 52).

São muitas as vidas invisibilizadas que não importam, segundo Butler citada por Louro (2015) é a denúncia feita pelo movimento Queer. “Vidas que muitos pensam que não merecem ser vividas”. Estas são as vidas de muitos seres, tidos como abjetos, a quem é negado o estatuto de ser sujeito. Elas deslizam e vivem na ambiguidade. O movimento Queer pede que se desconstrua o que foi construído para além do discurso de ódio contra os que não são aceitos pela sociedade.

A linguagem é uma força constituinte, uma interrogação fundante, segundo Butler citada por Louro (2015), é um convite convocatório dos sujeitos, que poderão aceitar ou contestar. Tal quando se anuncia que um bebê é menino ou é uma menina, inicia-se a produção da sexualidade

para esse menino ou menina. Admitindo o caráter performativo das palavras, conforme Butler citada por Louro (2015), ao nomear um ser como “crioulo, bicha, traveca, sapatão, viado”, esse alguém é intimado a se admitir nessa denominação de sujeito. Pelo caráter performativo da linguagem, a autora afirma que a nomeação produz o sujeito que nomeia. E ela diz que essas palavras não são neutras, assim como nenhuma o é. Estas carregam uma marca e os vestígios do ódio. As falas desses sujeitos têm o poder de injuriar exatamente em uma história de ódio, elas também reciclam e alimentam essa história. Tais falas têm uma força performativa, tem o poder de constituição de posições dos sujeitos discriminados, repetindo o efeito discriminatório que já existe.

A linguagem age na apresentação de certo artefato e também na sua instituição, aponta Silva citado por Prado (2014, p. 128), e partindo desse conhecimento, determinados estudos voltaram sua atenção para o imperativo de “desconstrução dos discursos” das culturas circulantes na sociedade. Estes discursos constroem reproduções e justificam os intercâmbios das disparidades presentes na sociedade. “Assim, é necessário problematizar os efeitos produzidos pelos discursos e que são assimilados como “verdades” incontestáveis”.

“Quem insulta não o faz sozinho, suas falas ecoam outras vozes”, afirma Louro (2015). A linguagem traz consequências de um futuro imprevisível. As falas do discurso de ódio não são deles, eles são agentes do mesmo, mas não os seus autores. Estes agentes são distribuidores de um discurso que tem maior amplitude. As falas desse discurso são construídas por outras vozes. Portanto necessita-se, pensar possibilidades para além das punições legais, porque estas não impedem a continuidade da posição que é discriminada e desvalida, bem como não fazem cessar os discursos de ódio.

Um ponto importante foi destacado por Brito (2015, p. 6) é o começo de debate sobre um novo tipo de performatividade masculina, a exemplo do que tem acontecido com as mulheres que com sua luta tem conseguido êxito, sobretudo no esporte. Assim como acontece com as meninas, no espaço escolar, conforme Brito (2015, p. 6), a reprodução dos padrões feita por garotos ao se apropriar dos princípios masculinos hegemônicos nas aulas mistas de Educação Física, praticando a exclusão dos/as que têm menor habilidade, participando das atividades propostas, em especial dos jogos e esportes, de forma extremamente competitiva, assumindo assim um processo de identificação extremamente generificado e performativo. Os xingamentos utilizados pelos meninos nas aulas de Educação física exemplificam as questões de gênero, porque são destinados aos que são denominados “efeminados” e aqueles, cuja competência motora e física é considerada inferior, ou seja, “tais falas visam realizar uma

dominação simbólica sobre os meninos que não cumprem a economia política do gênero” afirmam Moraes, Silva e César citados por Brito (2015, p. 6) e como foi mencionado acima sobre luta feminina, nas palavras de Brito (2015, p. 6) “os homens não "hipermasculinizados" começam a contestar a lógica masculinista dominante do esporte”.

Deste modo, ao se reduzirem “as fronteiras” entre feminilidade e masculinidade, sobretudo na prática desportiva, a estigmatização que é “associada a homossexualidade”, conforme as ponderações de Brito (2015, p. 7), vem desconstruindo-se, e tem sido “vivenciada, principalmente por heterossexuais masculinos, permitindo comportamentos mais abertos e livres a rapazes e homens, que performatizam suas masculinidades a partir de um modelo mais inclusivo”. Brito (2015, p. 7) diz que, no entanto, ao longo do desenvolvimento da teoria inclusiva, existe a crítica de Anderson citado por Brito (2015, p.7) sobre proposição de Connel (2000, 2003) do “modelo de masculinidade hegemônica”, uma vez que essa “teoria não esclarece a complexidade relacionada à diminuição cultural da homo histeria, na qual há uma inclusão social das formas de masculinidades subalternas à hegemônica”.

Neste contexto, Anderson citado por Brito (2015, p.7) denomina dois modos de domínio masculinos “em sua teoria: a inclusiva, que dá nome à sua proposta, e a masculinidade ortodoxa, uma forma mais conservadora, construída em oposição à feminilidade e à homossexualidade”.

Na masculinidade ortodoxa, a homo histeria ainda é predominante entre os homens. Ele também afirma que existem múltiplas masculinidades ortodoxas e múltiplas masculinidades inclusivas, objetivando afastar-se de um modelo fixo e polarizado na compreensão das masculinidades, evitando assim qualquer tipo de essencialização nesta categorização proposta (ANDERSON, apud BRITO, 2015, p.7).

Para Anderson citado por Brito (2015, p. 7), a possibilidade de visualização do gênero performático por meio “dos deslocamentos” encontra-se na teoria proposta por Anderson (2005, 2009), tendo na prática física e desportiva o foco sobre “as masculinidades”. Na Educação Física já é possível visualizar, conforme argumenta o autor, múltiplos significados e performatividade da masculinidade.

Na Educação, segundo Louro (2011, p.69), surgem frequentemente “dificuldades” relacionadas “à homossexualidade”, a complicação tende a ser maior no que tange à lembrança de uma multiplicidade de vivências da “sexualidade e gênero”, cuja visibilidade tem sido possível. A autora diz que na atualidade parece ser de grande complicação para os/as docentes a admissão do evento da multiplicidade de identidades de gênero e sexualidades, bem como, a existência de seres que cruzam os alcances desses espaços; cujos corpos trazem “as marcas da

feminilidade e da masculinidade” inscritas e misturadas de modo deliberado pelos mesmos; que em aspiração de serem ambíguos e ambivalentes.

O campo da Educação proclama, frequentemente, ideais de integração, inclusão, ajustamento. Mas como costumam ser defendidos estes ideais? E, ainda para complicar um pouco mais: de que valem tais propósitos face àqueles que não estão ansiosos por serem ‘integrados’ e que querem, menos ainda, ser tolerados? O que fazer com quem quer viver como diferente? (LOURO, 2011, p. 69)

A admissão de que todos os estilos “sociais” sejam ocasionais, pondera Louro (2011, p, 69) talvez, seja maior desafio, assumir que não há posição alguma que seja “natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo”. E a autora lança uma espécie de pedido/esperança ao dizer: “essas meninas e rapazes que nos parecem tão “estranhos” talvez possam nos ajudar a pensar que as formas como apresentamos a nós próprios e aos outros são, sempre, formas inventadas e marcadas pelas circunstâncias culturais” (LOURO, 2011, p, 69).

Para que o pedido de Louro, mencionado acima seja atendido outra visibilidade tem que ser feita como se pode ver a seguir na questão posta pelos repórteres Junges e Andriolli, a respeito do relacionamento das discussões e “a problematização” da temática que envolvem o corpo, gênero e sexualidade na atual instituição escolar Dornelles (2015, p. 52) responde que no caminho dos debates feministas em diálogo com a teoria Queer e articulando-as com os pensamentos foucaultianos, concebe a instituição escolar contemporânea que age nas redes de tessituras “biopolíticas” e, como lugar que produz as “micropolíticas”. Neste contexto, a escola e suas ações são componentes de relevância em auxiliar “o Estado” e o ajustamento “dos sujeitos sociais”. Para autora, o posicionamento e visualização da escola como lugar de Um dos desafios deste debate é posicioná-la e visibilizá-la como este espaço de fabricação de “políticas de regulação heteronormativas” consiste em um “desafio” aos debates acima mencionados.

Dornelles (2015, p. 52) complementa dizendo que, não obstante dos amplos subsídios da academia focalizando a problematização recente das questões de “gênero e a sexualidade na escola”, para ela, que ainda é necessário “assumir e visibilizar” a escola em seus arranjos diários que regulam “o gênero” e a “sexualidade”. Tal visualização, é ponto de relevância em detrimento do “escape” a um posicionamento da instituição escolar como “redentora do sujeito”, entendimento admitido, influenciada pela “contribuição das teorias críticas” da educação, “como por uma possibilidade de produzir micropolíticas de resistência e de alargamento das normas de gênero e sexualidade a partir, principalmente, do pensar a potência no campo do desejo, da criatividade, das possibilidades do corpo”. As construções das referidas micropolíticas juntamente com as tensões por elas provocadas à heteronormatividade

consistindo em “outro desafio” relevante e incisivo é a disputa das formas de saberes e sua mobilidade no interior escolar, afirma Dornelles (2015, p. 52) A autora diz que Butler faz um convite para que se examine “os campos de inteligibilidade através dos quais os sujeitos se tornam (im) possíveis e (ir) reconhecíveis”. A problematização dos meios que viabilizam o sujeito social tem o seu potencial na afinidade entre a normatização de “gênero e o reconhecimento”. “Desta forma, é preciso ainda que se dispute o que conta como conhecimento no currículo escolar de modo a produzirmos outros referentes de corpo, de gênero e de sexualidade que demarquem um campo de possibilidades para os sujeitos escolares” (DORNELLES, 2015, p. 52).

Isto significa que acredito na ação das suspeitas e das ironias sobre a ação cristalizadora e essencializadora das referências de gênero postas no âmbito curricular escolar, as quais tanto matizam o que é um corpo, num movimento repetitivo, como invisibilizam o caráter ficcional da produção deste corpo que importa. Visibilizar estas normas e, ao mesmo tempo, pautar a potência dos corpos e do desejo é estratégico. Acredito que, no campo das problematizações citadas nesta questão, temos uma “dupla ação” contundente.[...] As afirmações totalizadoras de como tratar as questões de gênero e de sexualidade na Educação Física escolar são tensionadas, em função, inclusive, de uma assunção interseccional das tramas heteronormativas a partir de categorias como gênero, raça, sexualidade, regionalidade, idade, etc. Isso significa, em certa medida, potencializar as políticas escolares de contra conduta e de resistência aos modos heteronormativos de produção dos corpos na Educação Física escolar.(DORNELLES, 2015, p. 52).

Ao ser entrevistada por Carla Rodrigues, Louro (2014) falou sobre a importância de estudar Teoria Queer na educação e disse que acredita ser relevante ou o abarcamento dessa teoria, pode ter para educação, está ligada a maneira que se tem de compreendê-la. “Considerar o Queer como uma espécie de termo guarda-chuva que abriga todas as identidades não heterossexuais e comportamentos ou práticas que se desviam das normas regulatórias da sociedade talvez implique uma redução do seu impacto”. A autora diz que opta por enxergar o movimento “Queer como uma espécie de disposição existencial e política, uma tendência e também como um conjunto de saberes que poderiam ser qualificados como “subalternos”, ou seja, conhecimento que são construídos para além da sistemática clássica, “saberes predominantemente desconstrutivos mais do que propositivos”. Ela admite que tem reiterado “que os estudos Queer (juntamente com outros estudos contemporâneos) vêm promovendo novas políticas de conhecimento cultural”. Deste modo há um aumento na amplitude em articular tais estudos e suas potencialidades com a educação. O pensamento Queer pode levar as pessoas a indagarem sobre o que é conhecido e sobre o que é desconhecido, ou seja, sobre o

que a pessoa se consente ter como conhecimento e sobre o que a mesma deixa de conhecer, o que ela ignora. Assim ela conclui que:

Se repetirmos, tantas vezes, que o Queer (como movimento e como pensamento) é subversivo e provocador, no campo do conhecimento e da educação isso pode nos levar a fazer perguntas que usualmente não são feitas, a questionar o que costuma ser inquestionável. Enfim, pode nos levar a ir além do conhecimento estabelecido, legitimado e autorizado. A potencialidade dessa “disposição Queer” me parece, então, imensa para pensar não apenas os currículos, programas e estratégias da educação formal ou acadêmica, mas para pensar o campo da educação num sentido muito mais amplo. (LOURO, 2014).

Desse modo, pensar em outras formas de enfrentamento, como o movimento Queer faz, porque propõe as pessoas discriminadas subverterem ao próprio pensamento discriminador, que se mostrem como são, que digam “ eu estou aqui, me aguentem”. A subversão Queer implica questionar a lógica que rege a nossa cultura, subverter a lógica no momento em que chegamos a ininteligibilidades, significa repensar as formas que conhecemos ou não conhecemos o conhecimento; é indagar o que e quem, uma dada cultura permite e não permite que conheçamos. Louro (2015) diz que pensar a lógica que se tem como fala a episteme de Foucault, sujeitos ininteligíveis, que são discriminados pela lógica vigente de poder, esses sujeitos, práticas e saberes praticam a transgressão da lógica dominante, por isso são discriminados. O potencial político do Queer vai além das questões de gênero e sexualidade. A lógica do caráter subversivo do Queer implica em refletir nos modos de pensar e fazer a educação e, por conseguinte, a Educação Física.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Butler (2000, p.157), levanta questionamentos para que se possa sair da ‘zona de conforto’, que falsamente nos é dada/imposta pelas construções hegemônicas sobre gênero, sexo, sexualidade, corpos de identidade feminina e masculina, postos como se fosse a única maneira de ser mulher e homem. Tais questões se põem a martelar na cabeça do leitor/interlocutor/pesquisador, numa reflexão que se faz necessária para que se veja aqueles e aquelas, cuja (in) visibilidade corpórea e identitária parecia não ser importante, pois negando-lhes a existência, apagava-se a sua visibilidade, para que a marca da sua diferença não incomodasse a norma. Mas através dos xingamentos, do pré-conceito, da discriminação e da exclusão, que reforçam a normatização, ao mesmo tempo lhes mune de interrogações e

argumentam suas vozes em articulações possíveis de vidas que pesam e tem valor. Eles e elas ousaram se elevar e tomando para si identidades próprias, visíveis e viáveis em qualquer corpo, e o que é ininteligível para heteronormatividade aconteceu, pessoas que quebram a regra, e vivem sua sexualidade independente do sexo e do gênero que foi construído para elas. Elas as desconstroem e provam que há outras maneiras de viver a feminilidade e masculinidade e sendo múltipla, a sexualidade é performática e livre.

O conceito de gênero passou por influências e debates desde a sua utilização pelas feministas. Para Scott (1995, p. 89), gênero é um componente constitutivo das relações sociais fundantes das diferenças entendidas entre o sexo masculino e feminino, com equipamento que decodifica a definição e com meios de compreender a complexidade do relacionamento entre os seres humanos. Dentro da Educação, e aqui especificamente, pretendia-se por meio das construções de gênero e de sexualidade, encontrar uma forma de entender as desigualdades nos conhecimentos, nas ações, atitudes e procedimentos de mulheres e homens em aulas de Educação Física como artifício que instituem os sexos femininos e masculinos, advindos dos binarismos instituídos na sociedade.

As reflexões de Butler (2000, p.157), encontraram falhas na lógica binária por não acomodar todos os sujeitos, uma vez que a mesma não consegue explicar as identidades desses sujeitos, portanto, rejeita-os. E tais sujeitos são aqueles e aquelas que não cabem na heteronormatividade. A biologia e a medicina e os seus referenciais colaboram na instituição do binarismo das identidades e as verdades sobre elas. Butler considera as identidades de gênero flexíveis, sendo que não comporta a fixação neste ou naquele espaço, através de conflitos e negociações estão em constantes diálogos, para além do raciocínio binário e existem sujeitos que fazem a ruptura e transpõem as demarcações dos modelos impostos por esse raciocínio.

Tem havido discussões em vários setores da sociedade no que tange a questão de gênero, sexualidade e desigualdades, também sobre a existência de mecanismos, como a escola, que alimentam essas desigualdades. A discriminação sexista presente nos contextos sociais tem seu reflexo na área escolar que segundo Mattos e outros (2011, p. 1), também fabricam as mesmas construções sociais nelas refletidas, reforçam ideias preconcebidas e vantagens de um sexo sobre o outro, além de corroborar com a “construção da identidade sexual das meninas e dos meninos”. Isso confirma a aspiração de se compreender o gênero como produtor das identidades dos indivíduos. Tais identidades, Louro afirma, são andantes, mutáveis, como cernes, que ao serem atravessadas por distintas alocações, insígnias, reproduções e práticas, criam indivíduos como masculinos ou femininos, locam e deslocam seus lugares na sociedade.

O debate cultural, referente a questão de gênero e sexualidade ainda é muito complexo na sociedade e repercute nas práticas escolares. A ruptura com o sistema de binarismo de gênero é um dos desafios da Educação, incluindo a Educação Física, pois a admissão da multiplicidade de posicionamentos sob a denominação de diversidade em seus planejamentos não a faz apta para entendê-los em detrimento da impossibilidade de lidar com tais posturas a partir dos esquemas binários socialmente aceitos. Desse modo, o ou a docente de Educação Física, tem sido desafiado (a) a visibilizar discentes que conseguem estar fora da referida lógica, mesmo com todo preconceito e discriminação, eles e elas mostram que existem outras demarcações de sexualidade e gênero, e que estas têm sido transpassadas de forma constante. Estes seres humanos têm demonstrado que estas regiões fronteiriças, com o arranjo ambíguo entre as identidades de gênero e ou sexuais se constitui no espaço social de opção de alguns para viverem. Eles e elas estão presentes no espaço escolar, quer a escola e devem ser respeitados pelo que são e escolheram ser, pois são sujeitos de direitos como todos e todas em nosso país. Alguns (as), como os e as que seguem o pensamento Queer tem nos mostrado que isso é possível.

Existem estudos que pesquisam relações de gênero e Educação Física que evidenciam a construção de hierarquia na escola entre meninos e meninas. A instituição escolar contribui e interfere na constituição de meninos e meninas o que é relevante e tem grande significado na formação dessas e desses. Para as crianças, os/as professores/as tem no seu papel, grande valor, pois eles e elas conduzem persuasões, ideais, princípios e ideias pré-concebidas que se somam a outros que estes e estas adquirem ao longo de suas existências. Os posicionamentos demarcados pela diferença entre os comportamentos masculinos e femininos são advindos e vividos na escola.

Na proporção em que os indivíduos são interrogados a partir de diversas circunstâncias, instituições ou grupos de uma sociedade, as identidades instituem os indivíduos. Assumir-se em uma identidade, requer que se estabeleça sentimento de pertença a um grupo social que no qual, o mesmo tenha referência. Ele ou ela reconheça nesse grupo, algo que lhe identifique e que ele /ela seja reconhecido e identificado pelo grupo. E não há nada de simples e ou estável para os sujeitos e nestas ações.

A manutenção do padrão masculino e feminino, diferenciados e ordenadamente, é feita pela escola que reproduz a ideologia sexista e detém o domínio social. Apesar da hierarquização feita no espaço escolar, a feminilidade não é opositora e não é um suplemento da masculinidade. Portanto, as produções de gênero não são opositoras. A esse respeito, Souza e Altmann através

de Poovey (1988), argumentam que a oposição dos sexos é produção cultural e não uma ponderação ou conexão de um fato biológico. A identidade de aparente fixidez e rigidez do feminino e do masculino é desestruturada quando o simulacro do dissimulado artificialismo da oposição binária é revelado, se constituindo em impeditivo ao desenvolvimento de alternativas referente às diferenças de produções de gênero.

Existe no ato de separação de meninas e meninos nas aulas de Educação Física a concepção construída pela cultura de que estes são polos que se antagonizam. Tal divisão esquiva ao nexos binário, segundo Dornelles (2015), uma vez que a separação não afasta os grupos opostos e adversos e em detrimento dela, fica inviável quaisquer chances de intercâmbio entre os gêneros, porque a atitude de dividir é também um lugar de formação onde o feminino e o masculino entra em interação, exercita o conflito, concorre entre si dentro do mesmo gênero e entre eles, exercem a prática de domínio, se misturam, trocam e se fabricam.

Corroborando com essa ideia, Louzada e Devede (2006) utilizam a dança como exemplo. Para o homem, os arranjos de gênero, na dança, têm um preço mais alto em relação à mulher, porque consente a eles a revelarem os sentimentos e dos movimentos por meio da expressão, exterioridades que infringem o que é análogo ao homem através dos constructos sociais, sendo o inverso do que ocorre no futebol feminino. Louro citada por Louzada e Devede (2006) ponderam que a Coeducação pode ser uma possibilidade de desconstruir o binarismo de gênero, utilizando a abordagem para problematizar o que não oferece continuidade nas produções do feminino e do masculino, que faz parte dos novos locais sociais ocupados por homens como local privado, o cuidar dos filhos/as, e por mulheres como locais públicos, afazeres profissionais.

Damiani (2014, p. 51), também contribui ao afirmar que a ligação dos desportos com a escola e das interações escolares é o movimento que colabora com o aumento do envolvimento de todos e todas. As políticas públicas para área de esportes devem encontrar meios para se extinguir a divisão entre os esportes escolar e o de alta performance. E é a escola, com aulas de Educação Física cujas estratégias pedagógicas devem possibilitar a vivência de esportes pelos/as discentes onde a prática deve acontecer, em instalações e ambientes adequados, respeitando o direito constitucional das/dos discentes.

Além dos estudos acadêmicos focados na recente problematização das questões de sexualidade e gênero dentro da escola, para ela, também é necessário admitir e ver as disposições do cotidiano da escola que organiza os ajustes do gênero e da sexualidade. Tal

visão, por causa das fugas posicionais da escola como salvadora do indivíduo, compreensão assumida e sob a influência das teorias críticas da educação, pela possível oportunidade da concepção de micropolíticas opostas e de expansão dos preceitos de gênero e sexualidade a partir do arazoamento da força na linha do desejo, da inventividade, das probabilidades do corpo. As construções dessas micropolíticas somadas às tensões provocam a heteronormatividade e que também consiste um novo desafio a ser enfrentado que é a disputa das formas de saberes e sua mobilidade no interior escolar, afirma Dornelles (2015), que convoca que se examine “os campos de inteligibilidade” através dos quais os sujeitos se tornam impossíveis e irreconhecíveis. A problematização dos meios que viabilizam o sujeito social tem o seu potencial na afinidade entre a normatização de gênero e o reconhecimento. Desta forma, é necessário questionar o que importa como conhecimento no currículo escolar de modo a produção de outros modelos de corpo, de gênero e de sexualidade que conseguir possibilidades para os sujeitos escolares.

A performatividade de Butler (2000, p.157) dentro pensamento Queer desafia a todos e todas a pensar em alternativas de enfrentamento das questões de gênero. A teoria Queer, propõe às pessoas rechaçadas a subverterem ao próprio pensamento discriminador, que se mostrem como são. Tal subversão interroga a lógica que rege a nossa cultura e subverter a lógica binária e suas ininteligibilidades é repensar as formas conhecidas ou não conhecidas de saberes; é indagar o que e quem, uma dada cultura permite e não permite que se conheça. A lógica do caráter subversivo do Queer mostra que é preciso fazer a reflexão sobre os modos de pensar e fazer a educação e, por conseguinte, a Educação Física.

A GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os corpos têm sido vigiados, examinados, classificados e diferenciados em corpos femininos e masculinos. No durar da história humana, a supremacia masculina sobre o feminino, tem sido reforçada pelos homens de todas as épocas e de todas as sociedades, etnias, credos, culturas. A escola como instituição reprodutora do poder vigente, tem contribuído na construção de corpos, identidades de gênero e sexualidades. A pesquisa aponta alguns caminhos que podem auxiliar a Escola e a Educação Física a romperem com o binarismo de gênero, como aulas mistas e ou coeducativas por meio das intervenções propostas pelos autores estudados. Demonstra que todas as propostas de intervenções apontam que é necessário que se visualize nesses espaços e em seus arranjos, bem como em suas práticas, se concretizem as produções dos sujeitos feminino e masculino, que se amplie o olhar, o diálogo com os discentes e entre os

docentes, entre a própria escola e a família. Desse modo, todos que participam da escola, além de ser vistos, se vejam e visualizem os seres invisibilizados pela lógica do binarismo, que existem e têm sobrevivido à mesma e à exclusão. Graças à luta de vários movimentos sociais que têm mostrado que eles e elas, invisibilizados pelo binarismo estão aqui, ali, acolá, inclusive nas escolas e nas aulas de Educação Física e vieram para ficar, deslocam-se através de seus corpos, cuja a sexualidade é performativa e sua identidade é uma escolha só sua.

O estudo realizado com os aportes teóricos e práticos sobre a temática envolvendo o gênero, sexualidade, a relação de binarismo feminino e masculino e a Educação Física com suas práticas produtoras e reprodutoras da heteronormatividade tendo como protagonistas docentes e discentes apontam sua correlação com as biopolíticas e do poder disciplinador sobre os corpos decidindo o que fazer e quem deve fazer modos de ser homens e mulheres, Em contraponto, identidades que deslizam performaticamente em atos que desafiam todo o poder invisibilizador, existindo e resistindo, escolhendo qual e como viver sua sexualidade nos corpos que são seus, independente do sexo que lhes fizeram crer seus e mostrando a cara com o jeito Queer de ser, que subsidia a quebra das correntes e se posiciona proclamando a desconstrução das ditas ideologias que diante destes e destas, que hoje reivindicam e tomam para si, o seu lugar de pertença e assumem a liberdade e a delícia de ser quem são, não se importando com a ininteligibilidade dos sistemas que ainda insistem agir sob a lógica binária. Além disso, o pensamento Queer mostra que é possível romper com o binarismo de gênero dentro da escola e em específico nas aulas de Educação Física, uma vez que os discentes que fazem parte deste movimento e outros/as já se encontram no interior da escola, eles e elas tem encontrado alternativas para subverter a norma vigente, ainda que sofram resistência da heteronormatividade representada por docentes que insistem em mantê-la como natural. Ao mesmo tempo, ao buscar e praticar as alternativas de subversão a norma, estes/as estudantes assumem um posicionamento que também é político.

Esta pesquisa apresentou que existem dificuldades por parte da sociedade e dos/as profissionais de Educação Física em romper com o binarismo de gênero em detrimento da trajetória histórica de sua constituição e dos parâmetros de normatização de corpos femininos masculinos em que ela foi concebida e que estão presentes na sociedade e na escola. Porém movimentos de profissionais da área têm buscado estruturar novo paradigma e a particularidade da Educação Física enquanto disciplina escolar, bem como já mencionado existe os movimentos realizados pelos discentes e também por docentes que visam transformar a si mesmo ao mesmo tempo em que, ainda que não seja a finalidade, vem transformando os

espaços que ocupam, dentre eles, a escola. Também foi apresentado por este trabalho que existem possibilidades de ruptura com a lógica binária por meio de mudança de postura dos docentes na adoção de atividades que inclua toda a turma, não se separando meninos e meninas em nenhuma das atividades, assim como deixando de praticar a exclusividade de um gênero em detrimento da discriminação de outro, supervalorizando um e inferiorizando outro, com justificativas de fragilidades que mascaram o preconceito, a normalização, a heteronormatividade. Por mais que se fale em diversidade e direitos, a escola, professores/as, e sociedade têm que estar atentas a sua prática, pois é no cotidiano que construímos a nós mesmos e, sobretudo, auxiliamos os/as discentes a se construírem. E se continuarmos reproduzindo a prática sem reflexão, continuaremos a excluir seres humanos que têm o direito de estar e ocupar os espaços sociais do jeito que escolheram e querem ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Gabrielle. **Identidade sexual e identidade de gênero: subversões e permanências** Sociologias, Porto Alegre, ano 2, nº 4, jul/dez 2000, p.274-305. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Identidade+sexual+e+identidade+de+g%C3%AAnero:+subvers%C3%B5es+e+perman%C3%Aancias&author=Anjos+G.&publication_year=2000&journal=Sociologias&volume=1&issue=4&pages=274-305>, acesso em 20/11/2015.

AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias. **O gênero feminino nas aulas de Educação Física: um olhar através dos estudos culturais**. Disponível em:<[http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista-Digital)>. Buenos Aires, Ano 17, Nº 171 - Agosto de 2012, acesso em 20/11/2015.

ALTMANN, Helena. **Gênero e Esporte na Escola: Reflexões a Partir da Declaração de Brighton sobre Mulheres e Esporte**. Pp. 51 A 58. In:Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Edição Especial da Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014. 80p.

BATISTA, Renata. DEVIDE, Fabiano Pries. **Mulheres, futebol e gênero: reflexões sobre a participação feminina numa área de reserva masculina**. Disponível em: <[http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista-Digital)> - Buenos Aires - Ano 14 - Nº 137 - Outubro de 2009, aceso em 15/11/1015.

BETTINE DE ALMEIDA, Marco Antônio e outros. **A Relação Entre Gênero E Adesão À Atividade Física No Lazer**. Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 9, n. 3, p. 115-123, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/804/415>, Acesso em: 22/02/2016.

BORGES, Lenice Santana; CANUTO, Alice de Alencar Arraes. OLIVEIRA, Danielle Pontes; VAZ, Renata Pinheiro. **Abordagem de Gênero e Sexualidade na Psicologia: Revendo Conceitos e Repensando Prática**. Psicologia: Ciência e profissão nº 33. Brasília.2013, pp730 a 745. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000300016&script=cai_arttext>, acesso em 03/06/2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

_____ **Temos Que Pensar O Lugar De Corpos Movendo-Se Livremente Dentro De Uma Democracia**. Entrevista concedida a Carla Rodrigues – Revista Cult, ano 18, setembro de 2015. Edição 205. <<http://revistacult.uol.com.br>>, nº 205. 09/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996 e Lei 10.793, 1/12/2003. Disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12962&Itemid=866>, acesso em 04/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.A

BRITO, Leandro Teófilo de. **Noção de Performatividade para Pensar os Sentidos Atribuídos ao Masculino o Espaço Da Educação Física Escolar**. Disponível em < <http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/Trabalho-Enla%C3%A7ando-Sexualidades-1-2015.pdf> >, acesso em 02/12/2015.

CARVALHO, Alexandre Lima de. **O Lazer Na Escola Como O Lazer Tem Sido Tratado Na Educação Física Escolar?** Monografia de conclusão do curso de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1853.pdf>. Acesso em 22/04/2016.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. **Construção de Identidade de Gênero na Educação Física Escolar**. Motriz, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan/mar. 2009. Disponível em <<http://boletimef.org/>>, acesso em 05/07/2015.

DAMIANI, Cássia. **Avanço da Participação das Mulheres nas Políticas Públicas de Esporte**. Pp.44 a 51in: Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Edição Especial da Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014. 80p.

DAOLIO, Jocimar. **O Significado do Corpo na Cultura e as implicações para a Educação Física**. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2184/902>>, acesso em 05/07/2015.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. P. 45.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**, Rio de Janeiro: Editora Guanabara-Koogan, 2003. P.

DIAS, Graziany Penna Lazer e Educação Física: apontamentos para uma intervenção crítica. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 130 - Março de 2009 Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd130/lazer-e-educacao-fisica-apontamentos-para-uma-intervencao-critica.htm>. Acesso em: 22/04/2016.

DEVIDE, Fabiano Pries. OSBORNE. Renata. SILVA Elza Rosa FERREIRA Renato Callado. SAINT CLAIR Emerson. PESSOA NERY, Luiz Carlos. **Estudos de Gênero na Educação Física Brasileira** Motriz, Rio Claro, v.17, n.1, p.93-103, jan. /mar. 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3519/0>>, acesso em 27/06/2015.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Corpo, gênero e corporalidades na Educação Física escolar**. p. 52 a 57 Disponível em Revista Online nº 463. Ano XV. Abril de 2015. <<http://www.ihuonline.unisinos.br/>>, acesso em 04/07/2015.

DORNELLES, Priscila Gomes. - **Educação Física escolar - aulas separadas entre meninos e meninas - relações de gênero.** Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares – ST 07 PPGEdU/ UFRGS Anais do VII Seminário Fazendo Gênero 28, 29 e 30 de 2006

DÜRKS, Daniel Bardini. SILVA, Sidinei Pithan da. **Educação Física e a heterogeneidade das atuações docentes: a identidade epistemológica da Educação Física no projeto social da modernidade líquida.** Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd161/identidade-epistemologica-da-educacao-fisica.htm>>, acesso em 04/07/2015.

FASOLO, Gabrielle. MIOTTO, Luana de Paula. JUGLAIR, Aline. **A Construção de Gêneros em Aulas de Educação Física: Um Estudo Histórico, Social e Pedagógico.** FIEP BULLETIN – Vol. 81 - Special Edition - ARTICLE I – 2011. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/232>>, acesso em 22,11/2015.

FRANZINI, Fábio. **Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história Mulheres no país do futebol.** Revista Brasileira de História. 2005, 25. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26305012>. Acesso 11/04/2016.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA. **Glossário da Disciplina 01** por Ana Lúcia dos Santos 2014.

GOELLNER, Silvana V. **Pode a mulher jogar futebol?** In: CARRANO, Paulo C. (org.). “Futebol: paixão e política”. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 79-93.

GOELLNER, Silvana V. **Persistência de Jogadoras Contribuiu para o Crescimento do futebol feminino.** Reportagem de Camila Maciel – Repórter da Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-09/persistencia-de-jogadoras-contribuiu-para-crescimento-do-futebol-feminino>>, acesso em 28/11/2015.

GREGORY, Beatriz Helena Matté. **Esporte e Lazer: Direitos de Meninas e Mulheres de Todas As Idades**, p. 11 a 14, in: Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Edição Especial da Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014. 80p.

KUNZ, Maria do C. S. **O gênero: confronto e cultura em aulas de Educação Física.** “Revista Brasileira de Ciências do Esporte”. São Paulo, v. 14, n. 01, 1992.

JACÓ, Juliana Fagundes. **Participação nas aulas: Pensando a Educação Física Escolar sob a perspectiva de gênero.** Disponível em <www.gpef.fe.usp.br/semef2012/mesa_Juliana_Fagundes_Jaco.pdf>, acesso em 28/11/2015.

JACÓ, Juliana Fagundes. ALTMANN, Helena. **A Não Participação de Adolescentes nas Aulas de Educação Física Sob A Perspectiva de Gênero.** 10º Seminário Internacional Fazendo Gênero - Desafios Atuais dos Feminismos - Florianópolis, Santa Catarina, entre 16 a 20/09/2013. Disponível em: <[Http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277862487_arquivo_textocorrigido.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277862487_arquivo_textocorrigido.pdf)>, acesso em 28/11/2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>, acesso em 11/01/2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1997.

_____ (org.) Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, bell hooks, Richard Parker, Judith Butler. **O Corpo Educado Pedagogias da sexualidade**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2000, 176 p. <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence>>, acesso em 05/07/2015.

_____ **Um Corpo Estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte. Ed. Atênica, 2004. 96 p.

_____ **Educação, Docência e Diversidade de Gênero**. Form. Doc. Belo Horizonte, v.03, n. 04, p. 62-70, janeiro/julho. 2011. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, acesso em 28/06/2015>.

_____ **O potencial político da Teoria Queer**. Entrevista concedida a Carla Rodrigues – Revista Cult, ano 17, agosto de 2014. Edição 193. In Dossiê Teoria Queer: Gênero Sexual em Questão. Disponível em:<<http://revistacult.uol.com.br/home/category/edicoes/193/>>, acesso em 15/11/2015.

_____ **“Educação e Saúde: Aprendizados”** Mesa Redonda em 10/09/15 - I Seminário QUEER 09 e 10/09/2015. Serviço Social do Comércio - SESC. São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=guacira+lopes+louro+I+SEMIN%C3%81RIO+QUEER+SESC-SP>, acesso em 20/11/2015.

LOUZADA, Mauro de Jesus e DEVIDE, Fabiano Pries. **Educação Física Escolar, Coeducação e Gênero: Mapeando Representações De Discentes**. Revista Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, setembro/dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2912/1548>>, acesso em 15/11/2015.

LAURETIS, Teresa de. **Technology of Gender**, Indiana University PRESS Bloomington and Indianapolis, 1987. Disponível em: <http://14.139.206.50:8080/jspui/bitstream/1/2599/1/Lauretis,%20Teresa%20de%20-TECHNOLOGIES%20OF%20GENDER%20Essays%20on%20Theory,%20Film,%20and%20Fiction.pdf>. Acesso em 11/04/2016.

MATTOS. Amana. **Gêneros e Práticas institucionais e Hierarquias**. Texto fornecido pelo Curso de Pós-graduação Gênero e Diversidade na Escola. Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

MATTOS, Michele Ziegler de, e outros. **O corpo como instrumento de representação da sexualidade e das diferenças de gênero nas turmas do PIBID / Educação Física em uma escola pública da cidade de Santa Maria, RS**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos

Aires, Ano 15, Nº 154, março de 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>, acesso em 05/07/2015.

PEREIRA NETTO, Nilo Silva. **A Superação Das Construções De Gênero No Contexto Da Educação Física Escolar: Algumas Reflexões.**

<www.educadores.diaadia.pr.gov.br/.../Pereira.Netto_genero.pdf>, acesso em 01/12/2015.

PRADO, Vagner Matias do. **Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física** - Presidente Prudente: [s.n], 2014 258 f., disponível em: <www2.fct.unesp.br/pos/educação/teses/2014/dr/Vagner_prado.pdf>, acesso em 03/12/2015.

RODRIGUES, Carla. **Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida.** Sexualidad, Salud y Sociedad REVISTA LATINOAMERICANA n.10 - abr. 2012 - pp.140-164. Disponível em: <www.sexualidadsaludysociedad.org>, acesso 30/11/2015.

SANTOS, Jeferson Moreira dos. **O Gênero Na Escola: A Educação Física Em Questão.** Tese de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Goiás, 2008, 135 p. Disponível <<https://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/up/109/o/Jeferson.pdf>>, acesso em 15/11/2015.

SILVA, Alan Marques da. DAOLIO, Jocimar. **Análise Etnográfica Das Relações De Gênero Em Brincadeiras Realizadas Por Um Grupo De Crianças De Pré-Escola: Contribuições Para Uma Pesquisa Em Busca Dos Significados.** Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2922/1557>>, acesso em 15/11/2015.

SILVA, Kethelem de Resende; LOURENÇONI, Leonardo José RAMALHO, Mayara France Assis; RIGONI, Ana Carolina Capellini. **Gênero e Educação física: Colocando a Teoria em Prática.** V Congresso SUDESTE de Ciências do Esporte. Tema: Educação Física/Ciências do Esporte: políticas, dilemas e controvérsias. 25 a 27/09/2014. Universidade Federal de Lavras (MG). Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/5sudeste/lavras/paper/viewFile/6388/3228>. Acesso em 22/04/2016.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de. ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04>, acesso em 15/11/2015.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. DARIDO, Suraya Cristina. **Influências da Cultura Escolar no Desenvolvimento De Propostas Coeducativas em Aulas De Educação Física.** Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/09JOS.pdf>>, acesso em 15/11/2015.

SCHILLING, Flávia. **Direitos e responsabilidades** cap. 2, in Convívio escolar. Técnicas didáticas. Educação física. - Brasília: Ministério da CDU 371.214 Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998. 96 p.; il.; 16 cm. - (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola, ISSN 1516-148X; n. 4)

TREVISAN Tatiana Bonfada; MAZARI, Taline; SHWENGUER, Maria Simone Vione. **A Construção das Identidades entre Meninos e Meninas nas Aulas de Educação Física.** EF

Deportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, N° 179, abril de 2013. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/>>, acesso em 05/07/2015.

VALDANHA NETTO, Américo. **Abordagens pedagógicas em educação física: corpo como objeto e abordagem cultural como conteúdo.** Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd95/pedagog.htm>>, acesso em 04/07/15.

VENTURINI, Gabriela Rezende de Oliveira e outros. **Gênero e Educação física Escolar.** Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd147/genero-e-educacao-fisica-escolar.htm>>, acesso em 04/07/15.

