

# CONDUTAS NATURALIZADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: uma questão de gênero?

---

**Vagner Matias do Prado**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

**Helena Altmann**  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

**Arilda Ines Miranda Ribeiro**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

## Resumo

O conceito de gênero faz referência aos mecanismos culturais que constroem normalizações sobre o que pode ser compreendido como masculino ou feminino em dada sociedade. Tomando como referência teorias culturais em sua vertente pós-estruturalista, propomo-nos a problematizar o binômio “gêneros-atividades corporais” presentes no âmbito da Educação Física. Através de um ensaio fundamentado em problematizações pós-estruturalistas argumentamos que a descaracterização de algumas atividades como predominantemente “femininas” ou “masculinas” poderia ser explorada a partir dos conteúdos das aulas para reconstruir representações sobre masculinidade e feminilidade, pluralizando as possibilidades de configuração das corporalidades dos sujeitos. Os resultados aferidos demonstram que as práticas pedagógicas da Educação Física podem contribuir para reforçar as desigualdades sociais baseadas nos gêneros quando conflitos que surgem durante as aulas deixam de ser problematizados. Apontam que essas relações são produzidas e reiteradas nas aulas desde a Educação Infantil, bem como produzem impactos na prática de atividades corporais na idade adulta, apontando que muitas “escolhas” por práticas corporais podem traduzir-se em “determinações culturais” que cabem ser problematizadas.

**Palavras-chave:** Gênero; Atividades Corporais; Educação Física.

## Abstract

The concept of gender refers to the cultural mechanisms that build on the commonalities that can be understood as male or female in a given society. Referring to cultural theories in their poststructuralist constructs, we propose to discuss the binomial "gender-body activities" present within Physical Education. From justified essay poststructuralist problematizations, we argue that the mischaracterization of some activities as predominantly "female" or "male" could be explored starting with the contents of the lessons to reconstruct representations of masculinity and femininity, pluralizing the possible configurations of corporeal subjects. The measured results show that the pedagogical practices of physical education can contribute to reinforce inequalities based on gender social conflict that arise as the classes cease to be problematized. We show that these relations are produced and repeated in classes since kindergarten, as well as produce impacts on practice of physical activities in adulthood, indicating that many “choices” for corporal practices can translate into “cultural determination” that can be problematized.

**Keywords:** Gender, Body Activities, Physical Education.

## Introdução

Os estudos de gênero têm se expandido no decorrer dos últimos anos e vêm conquistando espaço em diversas áreas de conhecimento (Grossi, 2004; Matos, 2008; Piscitelli, 2002). Tendo o texto de Joan W. Scott (1995) como um marco importante no Brasil, esses estudos abriram uma página para reflexões acerca da construção cultural das identidades de gênero dos sujeitos, desvendando não somente as influências do contexto histórico-cultural no processo de constituição das masculinidades e feminilidades, mas também os mecanismos de legitimação de normas de comportamento “adequadas” para homens e mulheres no convívio social.

Segundo Guacira Louro (1995), o gênero expressa alguns dos símbolos culturalmente disponíveis em uma sociedade. Esses referentes simbólicos traduzem os comportamentos esperados e aceitos para homens e mulheres na esfera cultural e, quase sempre, são transmitidos como aspectos “naturais” do comportamento humano por diversas instituições, como igreja, mídia, escola e família, entre outras. Com isso, ao sermos inseridos no mundo, passaríamos por um processo de condicionamento de forma a nos tornar capazes de interpretar, valorizar, incorporar e reproduzir esses símbolos no desenvolvimento de nossas relações intra e interpessoais.

Ao ganharem a esfera cultural, os símbolos ligados ao gênero são interpretados como sinônimo de masculinidade ou feminilidade. Compreende-se com isso que, ao contrário de serem reconhecidos como homem ou mulher em decorrência de determinada marca biológica, os sujeitos somente podem se constituir como masculinos ou femininos, homens ou mulheres, devido às interpretações culturais disponíveis para o seu grupo.

Contudo, nem todas as formas de configuração da masculinidade ou feminilidade são reconhecidas pelo social, e só se tornam “inteligíveis” aquelas que entram em acordo com as intencionalidades políticas desse meio. Segundo Judith Butler (2003), para muitas culturas ocidentais, os gêneros inteligíveis são os que mantêm uma “ordem de coerência” entre sexo, gênero e sexualidade, ou seja: um macho, que performatize uma representação masculina e configure sua orientação afetiva, erótica e sexual para a heterossexualidade; ou uma fêmea, feminina e, também, heterossexual. Dessa maneira, quando uma mulher não se apresenta socialmente portando signos da “feminilidade”, ou um menino demonstra preferências por práticas ou atividades reconhecidas como “pertencentes ao universo feminino”, não raro tornam-se alvos de marcações sociais que procuram evidenciar essas “diferenças” como sinônimo de uma “anormalidade”.

Quando compreendemos a cultura como processos de produção de símbolos e significados (Geertz, 1989), não é difícil perceber que vários discursos acabam por legitimar a norma social em torno da “inteligibilidade” dos gêneros. Poderíamos citar, como exemplos: certo discurso religioso que prega a complementaridade do homem com a mulher; determinados discursos “médico-científicos” que procuram “dissecar” e evidenciar provas “naturais” das diferenças entre os sexos por meio de estudos anatômicos, fisiológicos e hormonais; alguns discursos jurídicos que nem sempre reconhecem como

cidadão ou cidadã de direitos muitos sujeitos que transgridem essas normas; e, não raro, discursos pedagógicos que fomentam práticas no sentido de “naturalizar” condutas e comportamentos com o intuito de fabricar sujeitos que não comprometam a ordem social e política estabelecida.

Sob a perspectiva do referencial pós-estruturalista, que discorre sobre o caráter performativo e constitutivo da linguagem, percebe-se que esses discursos institucionalizados não só tentam normatizar e naturalizar condutas e comportamentos, como também constroem representações sobre os sujeitos que poderão, ou não, serem reconhecidos como cidadãos (Furlani, 2005; Silva, 2000, 2002). Quando, por exemplo, problematizamos as questões de gênero ou sexualidade, essas determinações do “vir a ser” homem ou mulher podem ser evidenciadas em diferentes formas de organização ou situações cotidianas, como nas condutas esperadas para meninos e meninas nas escolas, na divisão de tarefas e funções no núcleo familiar, nas ocupações do mercado profissional, ou nas adequações sociais em torno de práticas corporais<sup>1</sup> e/ou esportivas que devem (ou não) ser praticadas por meninos ou meninas.

É a partir da problematização da ideia de continuidade entre gênero e prática corporal que direcionaremos nossos questionamentos. Afinal, o que determina a interpretação de uma prática corporal como masculina ou feminina? Quais são os discursos que legitimam essa segregação? No exercício da função de professor/a, com quais representações entramos em conflito quando planejamos nossa prática docente sob essa lógica? Quais são as consequências de nossas escolhas?

Postas estas questões, nos propomos a realizar um exercício que tem como objetivo problematizar essa ideia de coerência com a intenção de contribuir para repensar o trabalho pedagógico na Educação Física para além de um ensino predominantemente técnico. Para tal, intencionamos apresentar elementos teóricos que possibilitem compreender o gênero como categoria histórica, representacional e política que institui regimes de normalização em torno das práticas corporais e/ou esportivas que seriam mais condizentes para a prática do homem e da mulher. A compreensão do gênero adotada para a escrita deste ensaio leva em consideração que a própria acepção biológica dos corpos, que os diferenciariam entre machos e fêmeas, por si é uma produção cultural que, ao nomear apenas duas possibilidades de compreensão, aciona mecanismos que visam legitimar tal “fundacionalismo biológico” (Nicholson, 2000) a partir de um intenso trabalho cultural reiterativo que fabrica a ideia de masculinidade e feminilidade (Butler, 2003). Fundamentaremos nossas indagações no campo dos Estudos Culturais, os quais, em sua vertente pós-estruturalista, mostram-se preocupados em evidenciar o papel da linguagem na constituição da realidade. Tomaz Tadeu da Silva (2002) argumenta que, para essa perspectiva, a linguagem acaba por produzir o objeto que apenas julga representar.

Inspirados na perspectiva da análise desconstrutiva (Derrida, 1971; 1976; Louro, 1997), o presente texto configura-se como um ensaio no qual defendemos que é possível desestabilizar a ideia de naturalidade que, muitas vezes, tende a legitimar a prática de determinada atividade corporal com base nas normalizações de gênero. O procedimento adotado atua contra a ordem estabelecida por pares de conceitos que se apresentam como

antagônicos, a saber, as divisões propostas pelas dicotomias homem/mulher, masculino/feminino ou natureza/cultura. Ele também permite desestabilizar as compreensões culturais que prescrevem uma lógica de “causa-efeito” para as relações sociais. Além disso, dá a perceber que tanto a oposição quanto a compreensão de continuidade presentes nos sistemas “masculino/feminino” e “masculino/atividades de homem, ou feminino/atividades de mulher” são construídas e não naturais, sugerindo que, através de uma análise crítica e problematizadora, busquemos os condicionantes que estabelecem essas compreensões. Em outras palavras, supõe que se desvele como a polaridade e a hierarquia inscrita nessas oposições se construíram historicamente (Louro, 1997).

### **Gênero: afinal, do que estamos falando?**

O conceito de gênero tem sua origem no Movimento Feminista Contemporâneo, que, segundo Louro (1995; 1997), se propôs a denunciar a omissão da mulher, que se fazia presente em diversos cenários sociais, bem como procurou elucidar que a diferenciação entre os sujeitos, mais do que ser determinada pelo sexo biológico, construía-se na forma como este era compreendido e contextualizado pela cultura.

A luta feminista contribuiu para que as discussões sobre as “diferenças” culturalmente construídas entre homens e mulheres ganhassem destaque e subsidiassem novos debates acerca de representações, comportamentos e relações sociais estabelecidos entre os sujeitos na sociedade. Posteriormente, as discussões sobre gênero são iniciadas e passam inclusive a compor o cenário para tematizações acadêmicas (Grossi, 2004; Piscitelli, 1998; Sorj, 1995). Segundo Miriam Grossi (2003) e Bila Sorj (1995), no Brasil, a Tese de Livre Docência defendida por Heleieth Safiotti, em 1967 - “A mulher na sociedade de classes” -, é apontada como um marco importante da produção acadêmica feminista, abrindo caminhos para os estudos de gênero no país.

De acordo com Scott (1995, p. 72), o termo começou a ser utilizado objetivando “desconstruir” uma interpretação biológica sobre diferenças sexuais. Essa “desconstrução” visou atentar para o caráter organizacional das relações sociais existentes entre os sexos. Nesse sentido, o uso do vocábulo “gênero” indica uma rejeição ao determinismo biológico e enfatiza a construção social e o aspecto relacional da constituição da(s) masculinidade(s) e feminilidade(s) (Connell, 1995b; Piscitelli, 1998). Para debates contemporâneos, gênero também remete a (re)pensar a ideia de naturalidade sobre certa “origem biológica” que atestaria a legitimidade das noções de “macho” e “fêmea” (Butler, 2003).

Ao contrário, portanto, de ser tão somente uma determinação da natureza, os sujeitos passam a se constituir como seres masculinos ou femininos com base nas ferramentas culturais disponíveis em seu meio. Esse processo acaba por produzir um modelo homogêneo e universal dos seres, singularizando assim as apresentações sociais de homens e mulheres. Para Connell (1995b), o gênero é a forma pela qual as diferenças biológicas dos corpos são trazidas para a prática social, ou seja, o fato de que os corpos biológicos são

anatomicamente diferentes passa a modelar socialmente os sujeitos com atitudes, desejos, representações e comportamentos esperados para o seu sexo. Dessa forma, embora a composição biológica não seja negada, trazem-se para o debate as construções sociais e históricas que determinam as significações possíveis para essa composição (Louro, 1997).

Entretanto, para Linda Nicholson (2000), a compreensão do gênero como um atributo cultural que se inscreve sobre o biológico é reducionista. Segundo a autora, o processo de constituição e divisão dos seres em machos e fêmeas, homens e mulheres, masculinos e femininos nada possui de natural. Nessa perspectiva, as próprias noção e compreensão de categorias biológicas distintas só são possíveis a partir do conceito de gênero. Assim, a distinção entre os sexos biológicos como atributos naturais do homem e da mulher se construiu com base no ideal de diferenciação e hierarquização entre os corpos.

Thomas Laqueur (2001) menciona que, anteriormente ao século XVIII, não se convencionava referir-se a homens e mulheres através de dois modelos anátomo-fisiológicos distintos. Os discursos disponíveis naquele momento histórico enfatizavam que o sistema reprodutor feminino, atual evidência da distinção entre homens e mulheres, era simplesmente o sistema reprodutor masculino voltado para dentro do corpo. As partes constituintes de ambos eram representadas em um princípio de equivalência, em que todos os aspectos observados no genital do homem poderiam ser encontrados no da mulher.

Após o século XVIII, com a consolidação do Humanismo Renascentista e o advento da Era Moderna, as divisões de papéis sexuais ganharam ênfase. Criou-se um ambiente no qual era preciso justificar, com base em estudos científicos, a posição subordinada que as mulheres ocupavam no meio social. É a partir desse ponto que tanto uma representação anatômica de homens e mulheres quanto tentativas de se construir uma “psicologia” distinta para esses sujeitos foram possibilitadas. Surgem, então, representações singularizadas de sujeitos, ou seja, atributos, comportamentos, valores e “sentimentos” passam a ser distribuídos a partir de uma divisão binária: ou se é homem, ou se é mulher. Percebe-se assim que o sexo biológico passa a ser interpretado como característica que distingue o homem da mulher, depois que se estabelece um contexto cultural onde essa diferenciação era necessária.

Louro (1995) esclarece que um dos problemas inerentes a essa classificação é que ela define uma única representação de masculinidade e de feminilidade, ocultando assim “as outras” representações existentes e que não condizem com a dominante. Corroborando a ideia, Connell (1995a) argumenta que, ao contrário do modelo singular, o que pode ser detectado, em uma observação da “realidade”, é que são múltiplas as configurações de masculinidade.

Mesmo caracterizado como uma construção, o reconhecimento de “pertencer” ao gênero masculino ou feminino leva o sujeito a perceber o mundo de forma diferente. Homens e mulheres vivenciam - e podem ser induzidos a vivenciar - experiências diferentes, segundo as quais esses corpos poderão se “desenvolver” ou não em relação a determinado aspecto. Quando, por exemplo, analisamos alguma demonstração de habilidade corporal em uma brincadeira ou jogo, são as diferentes experiências vividas por meninos e meninas que, em geral, determinam um desempenho melhor ou pior, não sendo

esse resultado, portanto, consequência direta de uma ordem biológica.

Goellner, Figueira e Jaeger (2008) afirmam que as habilidades esportivas e as capacidades físicas não são inatas, mas sim adquiridas, em decorrência de minuciosos processos de treinamento. Contudo, as determinações culturais interpelam diferentemente homens e mulheres, o que contribui para a construção de representações distintas entre os gêneros e a consequente demonstração de diferentes habilidades entre meninos e meninas.

Em muitos contextos, os meninos são incentivados a subir e descer de árvores, a se envolver em atividades dinâmicas como corridas, competições de diversos tipos e conflitos corporais para defender sua honra. Já as meninas podem ser induzidas a se comportar mais “discretamente”, desenvolvendo atividades que não envolvam tanta agitação ou embates. Como destrezas e habilidades são constituídas a partir dessas diferentes experiências, é fácil compreender por que, por exemplo, alguns meninos demonstram um “melhor” desempenho, quando envolvidos em determinadas atividades em conjunto com as meninas, como num jogo de futebol nas aulas de Educação Física<sup>2</sup>. Uma vez que as experiências incentivadas para os meninos e por eles vivenciadas lhes permitiram explorar amplamente seus movimentos, sensações, emoções, bem como “treinar” habilidades, eles acabam, muitas vezes, por superar as meninas. No entanto, não raro, essa “superação” acabará traduzida como uma característica natural do gênero masculino, uma vez que para a representação social hegemônica, o homem é sempre mais forte, mais dinâmico, mais competitivo e mais ativo do que as mulheres.

No cenário esportivo, também podemos compartilhar a ideia de que determinadas modalidades são mais “apropriadas” para o gênero masculino e outras, para o feminino. Assim, quando um menino se dedica a alguma atividade corporal considerada adequada para o seu gênero, como, por exemplo, iniciar-se na prática do futebol, ele estaria apenas externalizando uma “essência” de sua constituição como ser humano, desempenhando uma função “natural” de ser homem, ou seja, apreciar e praticar uma modalidade considerada masculina<sup>3</sup>.

A partir dessa leitura, somente os sujeitos que optem pela prática de uma atividade compreendida como predominantemente masculina passam a ser considerados e reconhecidos como homens de verdade. No que se refere ao contexto esportivo, por exemplo, através do futebol, e de algumas outras práticas esportivas, os meninos aprendem a (re)afirmar sua condição masculina (Dunnig e Maguire, 1997; Scharagrodsky, 2007). Nesse sentido, poderíamos considerar que “o esporte moderno é um elemento dos processos de civilização e que, para entendê-lo bem, é preciso observar que ele representa para uma maioria de homens o principal local de ensino, de preservação e de expressão pública das normas tradicionais da masculinidade” (Dunning e Maguire, 1997, p. 345).

No âmbito da Educação Física escolar, não é difícil perceber adequações de gênero nas práticas e relações estabelecidas pelos estudantes. Helena Altmann (1998) menciona que elas estão presentes na própria disposição dos alunos e das alunas no espaço físico da escola.

A divisão das práticas corporais e/ou esportivas em “masculinas” ou “femininas” pode, como consequência negativa, gerar atitudes de desvalorização e falta de apoio a algumas

modalidades, como nos casos do futebol ou de determinadas artes marciais, quando praticadas por mulheres, ou da ginástica artística, do voleibol ou da dança, quando protagonizadas pelo homem. Em situações mais extremas, essas atitudes podem se tornar discriminatórias, apresentando como resultado o preconceito, a intolerância e a demonstração de violência em relação ao que não é considerado “normal” ou “apropriado”.

Segundo Goellner, Figueira e Jaeger (2008), é necessário, e ao mesmo tempo desafiador, que a Educação Física passe a construir suas estratégias interventivas de forma a problematizar as diferentes representações de corpo, gênero, sexualidade, raça, etnia, estética e saúde que circulam dentro e fora da escola. Dessa maneira, seria interessante que esse componente curricular promovesse discussões sobre as categorias corpo e gênero, a partir de diferentes perspectivas, como as da Medicina, da Biologia, das Artes Plásticas, da Genética, da História, da Filosofia, da Antropologia, da religião, da mídia, e dos Estudos Culturais (Goellner, Figueira e Jaeger, 2008, p. 71).

Professores e professoras de Educação Física, em atuação no interior das instituições escolares ou em grupos de lazer, iniciação esportiva ou treinamento, também poderiam problematizar a categoria “gênero” como requisito para a prática de determinadas atividades corporais. Nesse sentido, conduziriam os/as alunos/as à compreensão de que determinada prática corporal não prescreve sexo, gênero ou manifestação de sexualidade para seus praticantes, iniciando, assim, um processo de questionamento em relação a comportamentos, valores e atitudes socialmente atribuídos a (e esperados para) homens e mulheres, que subjugam o considerado como feminino ao domínio masculino e procuram extirpar “outras” representações de masculinidades e feminilidades (Welzer-Lang, 2001).

## **Educação Física no Brasil e relações de gênero**

No Brasil, ao longo da história, práticas esportivas distintas foram direcionadas a homens e mulheres (Sousa, 1994). As justificativas para tal segregação levavam em conta a composição biológica dos corpos, sendo que vários estudos de fisiologia ou anatomia tentaram justificar a “fragilidade” feminina e os riscos que as mulheres corriam no desenvolvimento de determinadas atividades.

No âmbito da educação, já em 1882, ao elaborar o seu parecer ao Projeto nº 224, referente à reforma do então denominado Ensino Primário, Rui Barbosa apresenta uma adequação para as atividades físicas praticadas por mulheres. De acordo com seus escritos, essas atividades deveriam ser desenvolvidas em concordância com a “harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura” (Castellani Filho, 1988, p. 49), dentre as quais sugere a ginástica, mais condizente com a fragilidade da biologia feminina. Fernando de Azevedo dá aval a esse pensamento, ao indicar práticas corporais “compatíveis com a delicadeza do organismo das mães” (Taffarel e França, 1994, p. 239).

Também o Decreto Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941, em seu artigo 54, proibia as mulheres de praticarem desportos “incompatíveis com sua natureza”, e o Documento nº 2 da Deliberação do Conselho Nacional de Desporto (CND) nº 7/65 trazia a indicação de

práticas corporais compatíveis com o “organismo feminino”, impedindo-lhes a prática de qualquer modalidade de lutas, bem como de futebol de salão, futebol de praia, rúgbi, halterofilismo e beisebol (Castellani Filho, 1988; Romero, 1994; Taffarel e França, 1994).

Romero (1994) acrescenta que, durante o período do Estado Novo, a Educação Física serviu igualmente como instrumento ideológico da ditadura, quando o governo militar investiu na disciplina com objetivos pautados no nacionalismo e na segurança nacional. Nesse sentido, a participação dos meninos em atividades esportivas não só era incentivada, mas também exigida. Já as meninas ficavam restritas às comemorações e desfiles cívicos.

Com base nas marcas biológicas dos corpos, os discursos que pregavam a diferenciação entre homens e mulheres construíram representações de que esses sujeitos possuíam identidades, necessidades e “essências” distintas e específicas. Ao ganharem o circuito cultural e serem chanceladas pela ordem médica-científica, essas representações passaram a ser divulgadas e naturalizadas por homens e mulheres, estabelecendo assim a ideia de haver uma “natureza” feminina e outra masculina.

Foi a partir desses discursos que se atribuiu às mulheres a representação de donas de casa, dotadas de “instinto” maternal e, por isso, encarregadas da educação dos filhos. Suas atividades diárias as limitavam cada vez mais à esfera privada das instituições familiares. Ao contrário, a vida e as experiências dos homens eram direcionadas aos espaços públicos, o que também compreendia a vinculação desses sujeitos a clubes e turmas de treinamento escolares, assim como a adesão a múltiplas atividades em que a “virilidade”, a “superioridade” e o físico masculinos poderiam ser explorados. Foi somente em 1986, que o Conselho Nacional de Desportos reconheceu a necessidade de estimular a participação das mulheres na prática das diferentes modalidades esportivas presentes no país (Darido, 2002).

Ao denunciar o esporte como um universo predominantemente masculino, Altmann (2002) argumenta que a Educação Física também construiu seu sistema de classificação e diferenciação baseando-se no gênero, de onde se pode concluir que essa construção social ainda pode se mostrar atuante nessas aulas. Observando os espaços e modos de atuação durante alguma prática esportiva em situações escolares, não é difícil perceber a distribuição espacial diferenciada para meninos e meninas e o desenvolvimento de atividades que, historicamente, foram construídas com base na dicotomia de masculino e feminino. Um exemplo seria a apropriação que muitos meninos fazem do futebol, quando passam a elegê-lo a atividade predominante em momentos “extraclasse” como, por exemplo, nos intervalos escolares.

A tão aclamada “coeducação”<sup>4</sup> nos espaços escolares formais constitui uma proposta que enfrenta desafios para se firmar, principalmente em aulas de educação física. Osmar de Souza Jr. e Suraya Darido (2002) relatam haver um contraste entre a disposição legal que determina a composição de turmas mistas nessa disciplina e a montagem dessas turmas por parte dos/as professores/as. Segundo os autores, em suas aulas, esses/as profissionais acabam por dividir as turmas em um grupo de meninos e outro de meninas, sem considerar que, muitas vezes, suas práticas são mantenedoras de uma ordem de gênero que segrega pessoas com base em atributos biológicos, interpretados culturalmente como contrários.



Em pesquisa recente, que objetivou analisar como o gênero perpassa a prática docente em Educação Física, Altmann, Ayoub e Franco Amaral (2011) confirmam que a coeducação ainda encontra dificuldades para ser estabelecida nessas aulas. Entre as repostas obtidas em questionários aplicados a um grupo de professores da disciplina, atuantes em escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas, observaram divergências de opiniões, sendo que alguns docentes defendem as vantagens e a importância do trabalho com turmas mistas, e outros argumentam que essa coparticipação dificulta o trabalho pedagógico. Dentre as justificativas apresentadas por este último grupo, destacam-se as que relacionam o lado negativo da coeducação à exacerbação de interesses sexuais por parte dos estudantes, à restrição religiosa, à dificuldade para a interpretação de informações e à falta de hábito de meninos e meninas para trabalharem juntos.

Entretanto, as dificuldades relacionadas às questões e representações de gêneros que se manifestam no cotidiano das aulas de educação física, e que podem ser estabelecidas em momentos coeducativos, deveriam ser verbalizadas e inseridas em inúmeros debates, com o objetivo de desconstruir os naturalismos que justificam a prática de determinadas atividades corporais pelo simples fato de o sujeito se reconhecer, e ser reconhecido, como homem ou mulher perante seu grupo. Com a postura de minimizar o papel da coeducação e “evitar a diversidade e os conflitos dela decorrentes, corre-se o risco de contribuir para que sejam exacerbadas atitudes de intolerância, preconceito, homofobia e discriminação não apenas entre meninos e meninas, mas entre os sujeitos de forma geral” (Altmann, Ayoub e Franco Amaral, 2011, p. 499).

Consideradas como ação intencional, as intervenções pedagógicas em Educação Física exercem influências na constituição dos corpos, nos saberes, gostos, escolhas e adesão às práticas corporais. Mariano (2010), ao analisar as relações de gênero em aulas de educação física na Educação Infantil demonstra que as ações docentes acabam por reforçar os comportamentos socialmente esperados para meninos e meninas. Isto, inclusive, por meio de pequenos gestos e práticas diárias que transmitem a ideia da separação, dos quais a autora aponta como exemplos, em sua pesquisa de mestrado, a organização de filas e de agrupamentos para a realização de tarefas separando meninas e meninos, a divisão dos banheiros, o reforço e a reiteração das condutas de gênero apropriadas para elas e eles. No que se refere aos impactos dessa concepção nas práticas corporais dos sujeitos em fase adulta, Salles-Costa, Heilborn, Werneck, Faerstein e Lopes (2003) avaliaram que as atividades corporais coletivas e de caráter competitivo são as predominantemente vivenciadas por homens adultos em momentos de lazer, enquanto as mulheres se dedicam a atividades individuais que requerem menos esforço corporal como, por exemplo, caminhadas, natação, andar de bicicleta, ginástica e ioga.

Considerando o exposto até aqui, em relação às muitas das práticas pedagógicas da Educação Física que se estabelecem, cabe indagar: de que maneira as práticas corporais ganham o *status* de masculinas ou femininas? Afinal, o que é masculino ou feminino em nosso contexto cultural? Em outros contextos, ou outras culturas, a concepção de masculino é sempre a mesma? Por que algumas atividades são divulgadas e incentivadas mais para meninos do que para meninas?

Ao partir de uma postura questionadora, com a intenção de desestabilizar certezas naturalizadas e permitir a compreensão de novas formas de configuração das relações e experiências humanas, é que defendemos o argumento de que se faz necessário questionar o modelo pedagógico tradicional muitas vezes empregado na área da Educação Física, buscando, talvez, criar um novo fazer didático, sob o qual o/a professor/a não se posicionaria mais como um/uma simples porta-voz dos conhecimentos científicos e conteúdos curriculares, ou como mero modelo técnico a ser seguido para a aprendizagem de habilidades motoras. O/a professor/a poderia assim permitir que os/as estudantes percebam que é a partir da dúvida e do questionamento que podemos (re)construir nossa compreensão de mundo e produzir novos conhecimentos e possibilidades para as relações entre os sujeitos.

### **As naturalizações que envolvem gênero e práticas corporais no cenário da Educação Física**

Quando analisamos as questões de gênero que se manifestam nas práticas corporais e/ou esportivas, não raro percebemos quanto a divisão de tais atividades em “masculinas” ou “femininas” permeia as experiências dos/as praticantes com as modalidades. As práticas corporais educam os corpos para além de desempenhos ou da aprendizagem dos gestos técnicos a elas relacionados (Goellner, Figueira e Jaeger, 2008): produzem também marcas associadas ao gênero e à sexualidade, ao inscreverem nos corpos modelos de conduta, valores morais e crenças biológicas, entre outros marcadores que constroem os sujeitos como masculinos, femininos, heterossexuais, homossexuais, belos, feios, magros, obesos etc.

Em estudo realizado por Vagner Prado e Arilda Ribeiro (2014) se faz notório que determinadas atividades corporais como, por exemplo, as esportivas, são instituídas no contexto da Educação Física escolar a partir de regras normalizadoras sobre os corpos, atendendo à ótica binária do gênero. A partir de entrevistas semiestruturadas com egressos da educação básica que se reconheciam como homossexuais, foi possível perceber que a prática do futebol, quando não aderida por corpos considerados como masculinos, é um critério que gera hostilização. No mesmo estudo foi possível inferir que meninos que não performatizam a masculinidade considerada como “apropriada” para a prática do futebol vivenciam certas dificuldades para a participação nessa modalidade esportiva no contexto escolar. Tais dificuldades se estendem desde a não aceitação do grupo para suas participações até a inserção nos jogos a partir de comentários jocosos e xingamentos que visam “externalizar” suas “diferenças” (Prado e Ribeiro, 2014, p. 208, 211).

A naturalização de diferenciações entre o que seria próprio do homem ou da mulher impede a percepção da dimensão cultural que as torna resultados de processos de intensa e meticulosa construção social. Igualmente, tais processos relacionam-se, com frequência, a práticas de segregação que tentam hierarquizar os sujeitos. Nesse sentido, o indivíduo se define com base nessas adequações, não somente através do olhar do “outro”, mas também

da visão que constrói sobre si próprio.

Altmann (2002, p. 10-14) observou processos de autoexclusão em aulas de Educação Física, em que, por diversos fatores, meninos e meninas se afastam de certas atividades. Um dos motivos que pode estar associado ao afastamento de alguns estudantes em relação a determinada atividade é a corporificação, por parte desses sujeitos, de adequações culturais de gênero, isto é, o não reconhecimento de que ela seria “adequada” para seu gênero. Assim, um menino pode não optar pela prática da dança, não apenas pelo medo de não ser aceito pelas mulheres que a praticam ou de vivenciar o preconceito de seus colegas, mas também devido à possibilidade de ele próprio incorporar a representação de que essa atividade não faz parte do universo masculino. Desse modo, mesmo apreciando a dança, ele poderá não se dedicar a ela, por construir uma representação cultural dessa expressão corporal como uma atividade apropriada exclusivamente às mulheres.

Scharagrodsky (2007, p. 27) evidencia algumas formas de resistência que meninos não representantes de uma “masculinidade hegemônica” se apropriam para promover seus afastamentos das aulas de Educação Física, como a alegação de dores inexistentes, condições desfavoráveis de saúde, falta de roupas adequadas à prática de atividades físicas etc. Talvez esse afastamento possa ter relação com o medo, por parte desses alunos, de serem vítimas de comentários depreciativos em relação a uma possível “não demonstração de habilidades” em práticas na qual o homem, segundo a representação social, deveria externar um desempenho invejável.

Ao eleger determinada estrutura ou composição corporal como condição indispensável a uma boa *performance*, ao enquadrar práticas como sendo masculinas ou femininas, ou ao reconhecer particularidades de gostos, atitudes, movimentos ou vestimentas como inapropriados para “tal sexo”, os/as estudantes podem acabar por agrupar-se em “nichos” de normalidade ou anormalidade em relação aos comportamentos esperados para os sujeitos na sociedade. Em alguns casos, os estigmatizados como “estranhos” ou “esquisitos” são constantemente alvo de chacotas, piadas e comentários negativos em referência às suas “diferenças” ou suas “não correspondências” a uma possível condição de sujeito.

Sendo assim, a atenção às nuances de gênero que promovem o afastamento dos sujeitos de algumas atividades pode propiciar modificações na prática pedagógica, de modo a contribuir para que alunos/as vivenciem os diversos conteúdos da Educação Física. Para além dos procedimentos técnicos e táticos ensinados durante uma boa parte das aulas, a apropriação desses conteúdos a partir de uma perspectiva cultural – tal qual tem sido proposto por diversas abordagens teórico-metodológicas da disciplina (Hildebrandt e Laging, 1986, Kinz, 1991, Soares, *et al.*, 1992, Daolio, 2006, Estado de São Paulo, 2008) – amplia as possibilidades educativas, permitindo, entre outras, a abordagem de questões de gênero durante as aulas. Nessa perspectiva, temas como os condicionantes culturais que fizeram com que determinada atividade fosse considerada um “legado nacional” ou expressão de qualidades ditas masculinas ou femininas, bem como questionamentos acerca da definição de práticas, gostos e comportamentos, em masculinos ou femininos, poderiam ser explorados em aulas.

Outro problema que pode ser evidenciado na observação de aulas de educação física é a não aceitação do “outro”, do entendido como “diferente”, em um ambiente constituído por distinções de gênero, como ocorre nos esportes (Scharagrodsky, 2007; Piedra, 2015). Ao determinar uma única representação possível para o masculino ou feminino, corre-se o risco de interpretar outras representações de masculinidades ou feminilidades como sinônimas de “anomalia”, associando a identidade de gênero do sujeito à sua possível “identidade sexual”.

Essa tentativa de enquadramento favorece uma leitura equivocada sobre a relação direta entre gêneros e sexualidades. Um menino, por exemplo, que não assuma uma representação de masculinidade reconhecida como apropriada pelo grupo do qual faz parte, pode ser relacionado a uma representação de homossexualidade. Embora esta seja uma entre as múltiplas maneiras possíveis de configuração das sexualidades, é fato que essa identidade ainda carrega representações negativas para os sujeitos que a ostentam. Dessa maneira, as representações de gêneros que transgridem as normatizações do “masculino ou feminino” acabam também rechaçadas pelo social como uma possível identidade sexual “desviante”.

Michele Mattos e Angelita Jaeger (2015) demonstram algumas das consequências escolares em relação à não adequação do sujeito ao gênero esperado socialmente. Ao investigarem as interfaces entre o *bullying* e as relações de gênero no contexto escolar junto a 95 estudantes do ensino fundamental de uma escola no interior do Rio Grande do Sul, relatam que os insultos e apelidos, mais comumente utilizados por meninos agressores, relacionam-se à suposta homossexualidade da vítima. Ou seja, uma perseguição instaurada pela crença da “não adequação” dos perseguidos à ordem normalista do gênero que prevê uma relação causal e ordenada entre o macho, a masculinidade e a heterossexualidade (Butler, 2003). Os resultados apontados pela investigação explicitam que:

Quanto ao que ofendia meninos e meninas, apontamos que comentários ou apelidos relacionados à aparência ofendiam às meninas porque os cuidados com a apresentação remetem à ideia de uma feminilidade referente (...). Em contraponto, os meninos afirmam a sua masculinidade reafirmando a sua heterossexualidade, por isso as ofensas convergem para a suspeição acerca de uma possível sexualidade desviante (Mattos e Jaeger, 2015, p. 355).

Cabe destacar que no citado estudo a educação física na escola aparece como propensa a situações de violência. De acordo com as respostas dos questionários e conversas informais com os estudantes, 7,3% dos respondentes que se reconheceram como vítimas de *bullying* apontaram as aulas de educação física como propícias às agressões. Sobre os jovens agressores, os resultados demonstraram que 30,5% de suas ações ocorrem diante dos/as professores/as (Mattos e Jaeger, 2015, p. 358).

Embora desenvolvido na Espanha, o estudo de Joaquín Piedra (2015) apresenta resultados significativos que evidenciam o rechaço contra gays e lésbicas no cenário esportivo. A partir de discussões geradas por dois grupos focais com estudantes

universitários, homens e mulheres, o autor diagnosticou três formas com que a homofobia atinge o contexto esportivo no que se refere às experiências de atletas não heterossexuais. A homofobia afetiva (sentimentos de incômodo e rechaço para com gays e lésbicas); a homofobia cognitiva (concepções e crenças negativas sobre a homossexualidade); e a homofobia comportamental (ações direcionadas a pessoas ou práticas consideradas “homossexuais”, tais como: rechaço, xingamentos e agressões) são algumas das formas como o preconceito e a discriminação atingem atletas gays e lésbicas. No caso de atletas homossexuais o autor afirma que a musculatura, a agressividade, e a valentia são características consideradas como “inerentes” e “necessárias” ao esporte. “Así, los gays, que en muchos casos no se amoldan a los cánones hegemónicos y dominantes de la masculinidad son rechazados, en base a esa visión estereotipada del deporte” (Piedra, 2015, p. 1075).

No que concerne ao preparo e à formação de professores/as de Educação Física, o questionamento das relações construídas culturalmente entre homens e mulheres poderia igualmente constituir-se em um auxílio para que esses/as profissionais (re)pensem suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, os/as docentes teriam condições de planejar, preparar e implementar atividades, de forma a permitir aos/às alunos/as questionar, refletir e problematizar a ideia de que a escolha de qualquer tipo de atividade corporal, seja ela esportiva ou não, não precisa ser determinada pelo fato de o sujeito se reconhecer como masculino ou feminino.

Apesar de alguns estudos enfatizarem a necessidade de desconstruir as representações de gêneros hegemônicas, no contexto educacional ou corporal (Louro, 1997; Scharagrodsky, 2007), é preciso atentar para o modo de operacionalizá-la nas práticas concretas ligadas à Educação Física. Nessa perspectiva, foi publicado na Espanha o Guia PAFIC, que direcionado aos docentes da disciplina, apresenta sugestões concretas de intervenção na escola e no seu entorno (Fernandez, 2010), com o intuito de fomentar o desenvolvimento de atividades mais igualitárias, em relação a gênero, promovendo uma maior participação das meninas.

No entanto, a história de algumas modalidades esportivas é reveladora das construções de gênero, o que pode ser visto, por exemplo, na inserção do voleibol no Brasil. Essa atividade esportiva foi introduzida no país para atender à “necessidade” de adaptar a “fragilidade” feminina a um jogo coletivo. Os movimentos de flexão de punho realizados durante o fundamento de ataque, caracterizados como femininos, “jamais” poderiam ser executados por meninos, como comenta Eustáquia de Sousa (1994). Por outro lado, o futebol foi uma modalidade esportiva criada para ser praticada por homens (Dunning e Maguire, 1997), e que só recentemente foi estendida às mulheres. As histórias das modalidades esportivas, portanto, podem em parte explicar o fato de que, nos dias de hoje, em muitas aulas de educação física, um número significativo de meninos dirige-se para o campo de futebol, enquanto muitas meninas preferem a quadra de vôlei (Souza Jr. e Darido, 2002), ou de que a demonstração de habilidades no voleibol pode tornar um menino alvo de comentários negativos e desaprovadores.

A ginástica rítmica, ainda que se apresentem relatos de competições masculinas nos

Estados Unidos e no Japão, também é representada como uma modalidade predominantemente feminina. Os homens que se aventuram em seus movimentos podem descobrir alguns dos estigmas relacionados a essa escolha. Ao trabalhar com o conceito de estigma, Erving Goffman (1975) menciona que, quando o estranho está à nossa frente, características que podem evidenciar um possível “desvio de conduta” passam a salientar a diferença desse sujeito, tornando-o uma espécie, em muitos casos, menos desejável.

O estudo desenvolvido por Leila Salvini, Juliano de Souza e Wanderley Marchi Júnior (2015) acerca da participação feminina no universo futebolístico brasileiro nos fornece indícios para problematizarmos tais relações. Por meio de entrevistas com jogadoras que integraram a seleção brasileira entre os anos de 2005 e 2011, observações de momentos de treino e jogos, bem como da análise de imagens midiáticas sobre jogadoras de futebol apontam que, em contradição aos momentos de bastidores, nas situações de visibilidade ao público às atletas performatizam as regras sociais reguladoras da feminilidade para que não sejam desacreditadas por suas atuações. “Os cuidados com a aparência física atrelada aos preceitos culturais e históricos de feminilidade aparecem nesse âmbito como uma forma de naturalizar a representação feminina também no espaço do futebol, dentro do campo (Salvini, Souza e Marchi Júnior, 2015, p. 563).

Meninos e meninas, no decorrer de suas trajetórias de vida, são condicionados a perceber e a representar algumas práticas corporais - esportivas como adequadas a homens ou mulheres, sendo este um dos fatores que pode gerar o afastamento desses sujeitos em relação a determinadas atividades. Caberia então às professoras e professores refletirem juntamente com seus/as alunos/as sobre como determinadas manifestações culturais são normatizadas, ditando assim as regras para sua vivência. Com isso, os grupos envolvidos nessas problematizações poderiam desconstruir a representação de que determinadas modalidades esportivas são “mais apropriadas” para homens e outras, para mulheres.

A prática do balé, por exemplo, quando vivenciada em sua complexidade, descaracteriza essa manifestação como suave, meiga, delicada, pois características como força muscular, coordenação, concentração e superação de dores, consideradas “masculinizantes” para determinadas atividades, são claramente observadas durante uma aula, transgredindo assim a fronteira dos movimentos “feminis” esperados de seus praticantes (Prado, 2006). O questionamento sobre as pontuações aqui apresentadas poderia contribuir para a formação de professores/as responsáveis pela Educação Física no sentido de realizar constantes problematizações referentes à alocação social das práticas corporais que melhor relacionam o homem à masculinidade e a mulher à feminilidade, contribuindo assim para a desconstrução dos comportamentos esperados socialmente para os gêneros, principalmente no que se refere à escolha de uma prática corporal ou esportiva.

### **Algumas considerações**

O ensaio ora apresentado objetivou problematizar as relações de gênero que se estabelecem nas práticas corporais e/ou esportivas por meio da explicitação de elementos

teóricos que nos permitam (re)pensar a noção de corpo na condição de uma materialidade, predominantemente, biológica. Embora muitos dos posicionamentos apresentados não sejam inéditos, acreditamos que para a área da Educação Física ainda se faz necessário questionar, de modo contundente, as naturalizações, socialmente estabelecidas, entre os sujeitos e as atividades corporais com o auxílio do referencial pós-estruturalista. Defendemos que duvidar das “verdades” que atestariam a naturalidade dos corpos e comportamentos a partir da divisão binária de gênero se configura em um exercício crítico constante, e que ainda deve ser priorizado quando tratamos, dentre outros, de relações pedagógicas escolares.

As indagações sobre uma Educação Física problematizadora e que auxilie em uma apropriação crítica dos seus conteúdos por parte dos/as alunos/as poderia ser seguida de ações concretas que, de algum modo, permitam analisar as atividades corporais como construções históricas e culturais. Nesse sentido, as aulas da disciplina permitiriam questionar alguns regimes de verdade sobre os corpos, gêneros e sexualidades, quando estes limitam as possibilidades de experiências com as práticas corporais e esportivas, estigmatizam os sujeitos ou os colocam em estruturas hierárquicas desiguais.

Também a análise do histórico da disciplina pautado na diferenciação dos sujeitos segundo seus sexos biológicos (Castellani Filho, 1988; Goellner, Figueira e Jaeger, 2008) é uma das várias maneiras de ampliar as possibilidades de atuação da Educação Física, propiciando vivências amplas e questionadoras acerca do acervo corporal/esportivo disponível em nossa cultura. Segundo Jocimar Daolio (2004), a Educação Física deveria possibilitar a todos/as a inserção e o aprofundamento na cultura corporal de movimento, sem que distinções ou segregações de qualquer natureza sejam estabelecidas.

Representações de masculinidade e feminilidade não são naturais, mas construções históricas e culturais que se articulam para normatizar, silenciar e hierarquizar os corpos. A desestabilização dessas marcações relacionadas ao gênero é fundamental para nos posicionarmos de forma crítica em relação aos discursos que tentam justificar as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, homens e homens ou mulheres e mulheres, com base nas atribuições biológicas dos corpos.

Esta análise pode culminar com a observação de que a categoria “gênero” não deve ser sinônimo de impossibilidade, e que muitas das “diferenças” percebidas durante a prática de alguma atividade corporal são construídas por processos de significação cultural, que acabam por produzir desigualdades.

A atenção às questões de gênero que se manifestam em uma aula de educação física, para poder problematizá-las, é uma maneira de auxiliar as/os jovens a construírem relações de gênero com “equidade” e “respeito pelas diferenças”, o que pode contribuir para a dialogicidade, o reconhecimento e a (COM) vivência entre os sujeitos (Daolio, 2002).

Os corpos e os gêneros são plurais e suas diferentes representações devem ter espaço social para serem reconhecidas como legítimas (Goellner, Figueira e Jaeger, 2008). Nesse sentido, é necessário perceber que existem diferentes significados atribuídos aos corpos, segundo os quais nossas certezas sobre o que é correto/errado, feminino/masculino, belo/feio ou apropriado/inapropriado para as condutas dos sujeitos podem ser reconstruídas.

Esse fato, aliado a outras formas de intervenção, pode igualmente contribuir para que os/as profissionais responsáveis pela Educação Física forneçam subsídios reflexivos aos seus/suas alunos/as de forma a favorecer a desconstrução do pensamento de que determinadas atividades corporais seriam “mais” condizentes com o gênero masculino e outras, com o feminino, visando ao desenvolvimento de relações mais justas e equiparadas entre meninos e meninas. Afinal, a escolha da atividade corporal - esportiva que poderá ou não ser praticada pelo sujeito não deveria estar preestabelecida.

### ***Agradecimento***

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (apoio financeiro)

### ***Notas***

1. Visto que o termo “atividade física” permite compreender apenas a dimensão biomotora do movimento humano, optamos, neste ensaio, por trabalhar com a expressão “práticas corporais”, que propõe ampliar essa compreensão, uma vez que possibilita destacar aspectos morais, valorativos, afetivos, históricos e culturais que constituem as interações sociais relacionadas ao corpo e ao movimento.
2. Cabe destacar que nem sempre os meninos demonstram uma habilidade corporal “melhor” do que as meninas. Em diversas situações, as destrezas corporais delas podem superar as apresentadas por eles, inclusive em uma atividade culturalmente caracterizada como predominantemente masculina, como, por exemplo, uma partida de futebol.
3. Vale destacar que em diferentes grupos culturais uma mesma prática pode ser significada diferentemente. Nos Estados Unidos, por exemplo, a prática do futebol (*soccer*) é considerada uma atividade predominantemente feminina.
4. Aulas de educação física coeducativas são aqui compreendidas como aquelas em que participam meninos e meninas em conjunto, quando eles e elas interagem durante as atividades desenvolvidas.

### ***Referências Bibliográficas***

- ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, mai. 2002.
- \_\_\_\_\_, H; AYOUB, E; FRANCO AMARAL, S. C. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BUTLER, J. **Problemas do Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.
- CONNELL, R. **Masculinities**. Berkeley: University of California, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Políticas da Masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.43 – 49, jul/ dez. 1995b.
- DARIDO, S. C. Futebol Feminino no Brasil: Do seu Início à Prática Pedagógica. **Motriz**, Rio Claro, v. 8; n. 2, p. 43-49, abr/ago. 2002.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Cultura: educação física e futebol**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2006.



- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DUNNING, E; MAGUIRE, J. As relações entre os sexos no esporte. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 2, 1997, p. 321-348.
- FERNÁNDEZ GARCIA, E; et. al. **Guía Pafic**, para Promoción de la Actividad Física em Chicas. Madrid, Espanha: Instituto de la mujer del Ministerio de Igualdad, 2010. Disponível em: <[http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/CarreraMujer/GUIA\\_PAFiC.pdf](http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/CarreraMujer/GUIA_PAFiC.pdf)>. Acesso em: 19.01.12.
- FURLANI, J. **O bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir dos livros paradidáticos de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2005.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOELLNER, S. V; FIGUEIRA, M. L. M; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação física escolar. In: RIBEIRO, P. R. C; SILVA, F. F; MAGALHÃES, J. C; QUADRADO, R. P. (Org.). **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...** Rio Grande: FURG, 2008, p. 67-75.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GROSSI, M. P. A Revista Estudos Feministas faz 10 anos: um breve histórico do Movimento Feminista no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. especial, p. 211-221, 2004.
- HILDEBRANDT, R; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LAQUEUR, T. **A invenção do sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade**, Porto alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul/dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARIANO, M. **A Educação Física na Educação Infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?** 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, ago. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 27.07.2009.
- MATTOS, M. Z; JAEGER, A. A. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Movimento**, Porto alegre, v. 21, n. 2, p. 349-361, abr./jun., 2015.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9 – 40, 2000.
- PIEDRA, J. Gays y lesbianas en el deporte: discurso de jóvenes universitarios españoles en torno a su aceptación. **Movimento**, Porto alegre, v. 21, n. 4, p. 1067-1081, out./dez., 2015.
- PISCITELLI, A. G. Gênero em perspectiva. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 11, p. 141-155, 1998.
- \_\_\_\_\_. Re-criando a categoria mulher? In: Algranti, Leila Mezan. (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002, v. 48, p. 7-42.
- PRADO, V. M. **Atividade física X gênero: a escolha vem do berço?** 2006. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

- \_\_\_\_\_; RIBEIRO, A. I. M. Educação Física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campina, v. 19, n. 3, p. 205-214, set./dez., 2014.
- ROMERO, E. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Maria, v. 15, n. 3, p. 226-234, jan. 1994.
- SALLES-COSTA, R; HEILBORN, M. L; WERNECK, G. L; FAERSTEIN, E; LOPES, C. S. Gênero e prática de atividade física de lazer. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, s. 2, p. 325-333, 2003.
- SALVINI, L; SOUZA, J; MARCHI JÚNIOR, W. Entre fachadas, bastidores e estigmas: uma análise sociológica do futebol feminino a partir da teoria da ação social de Erving Goffman. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 559-569, out./dez., 2015.
- SCHARAGRODSKY, P. Masculinidades en acción: machos, paricas, subversivos y cómplices – El caso de la Educación Física argentina. In: RIBEIRO, P. R. C., SILVA, M. R. S., SOUZA, N. G. S., GOELLNER, S. V., SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Texto reproduzido na **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOARES, C. L.; et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SORJ, B. Dois olhares sobre Heleieth Safiotti: o feminismo adentra a Academia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 153-158, 1995.
- SOUZA, E. S. **Meninos à marcha, meninas à sombra**. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação-UNICAMP, tese- Doutorado, 1994.
- SOUZA JR, O. M; DARIDO, S. C. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 1, p. 1-8, jan./abr. 2002.
- TAFFAREL, C. N. Z; FRANÇA, T. L. A mulher no esporte: o espaço social das práticas esportivas e de produção do conhecimento científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 15, n. 3, p. 235-246, jan. 1994.
- WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, 2001, p. 460-482.

### *Correspondência*

**Vagner Matias do Prado** – Universidade Estadual Paulista – UNESP.

**E-mail:** vmp\_ef@yahoo.com.br

**Helena Altmann** – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

**E-mail:** altmann@fef.unicamp.br

**Arilda Ines Miranda Ribeiro** – Universidade Estadual Paulista – UNESP.

**E-mail:** arilda@fct.unesp.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.