



HETERONORMATIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA SEXO-GÊNERO NO DISCURSO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Vagner Matias do Prado

Unoeste – Universidade do Oeste Paulista

RESUMO

O presente trabalho objetiva problematizar os discursos científicos da Educação Física no Brasil enquanto um dispositivo histórico de regulação social pautado nas normas regulatórias do sistema sexo-gênero-sexualidade. Para tal, nos apoiamos nos estudos pós-feministas e na emergência *queer* enquanto recursos político-analíticos que possibilitam subverter o pensamento heterossexual que, em muito, estrutura as intervenções da área (nas escolas ou fora dela). Valemos-nos da “política do performativo” para problematizarmos os corpos enquanto resultados de distintos processos de materialização regulados por marcadores de sexo, gênero e sexualidade. Argumentamos que o sistema sexo-gênero é a base de construção do conhecimento na área da Educação Física subsidiado pelo sistema heteronormativo e androcêntrico constituinte da realidade brasileira.

Palavras-chave: Educação Física no Brasil; Sexo-Gênero; Heteronormatividade; Homofobia.

INTRODUÇÃO

Na produção acadêmica brasileira o termo gênero já pode ser observado enquanto conceito problematizador desde meados de 1980. Entretanto, no campo da Educação Física, reflexões sobre o tema ganham um pouco mais de visibilidade a partir da década de 1990. Fabiano Devidé, Renata Osborne, Elza Silva, Renato Ferreira, Emerson Saint Clair e Luis Nery (2011) afirmam que no ano de 1995 observa-se a primeira publicação de reflexões sobre questões referentes ao gênero e Educação Física no formato de livro intitulado: “*Corpo, mulher e sociedade*”, assinado por Elaine Romero.

Ludmila Mourão (2004) relata que um dos focos motivadores para esses estudos se ancora nas tentativas de superação do modelo de “corpo em movimento” pautado no

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





imperativo da diferença sexual. Todavia, o emprego do termo “gênero” na área se faz acompanhado de diversos equívocos, pois, em muitos estudos, ele é tomado como sinônimo de “sexo”, ou seja, emprega-se para designar diferenças anatômicas e fisiológicas e não o processo cultural (e relacional) da construção do masculino e feminino. Com isso, esse “modelo teórico” não é eficaz para propor novas/outras interpretações para a compreensão do corpo que levem em consideração suas dimensões linguísticas, sociais, culturais, históricas e políticas.

Mesmo quando empregado em uma perspectiva cultural, a “interpretação” do conceito, assimilada pela Educação Física, se faz a partir da noção dicotômica representada pela ideia Natureza/Cultura, na qual o “sexo” se configura enquanto a unidade essencial que possibilita a construção dos atributos de gênero. Ou seja, por falta de bases filosófico metodológicas mais pormenorizadas, esses estudos parecem propor uma divisão, no que se refere a compreensão do “vir-a-ser” humano, entre características ora referentes à “natureza”, ora a “cultura” como, por exemplo, ao não questionar que a própria noção de corpo biológico é um produto discursivo produzido pelas normas regulatórias de gênero (BUTLER, 2003; NICHOLSON, 2000).

A partir da compreensão do gênero enquanto um mecanismo político de regulação dos corpos que, inclusive, constrói a possibilidade para sua interpretação a partir do modelo biológico do “macho” e da “fêmea”, objetivamos problematizar os discursos científicos da área da Educação Física para observar como o sistema sexo-gênero-sexualidade o atravessa. Pautados nos *insights queer* e na contribuição de algumas autoras feministas, apresentamos algumas problematizações acerca de como a ideia de corpo em movimento pode contribuir para a reiteração dos padrões de gênero hegemônicos, legitimando a heterossexualidade como única expressão reconhecível de sexualidade.

Os discursos científicos da Educação Física: biologização do corpo e adequação das atividades corporais segundo o crivo do gênero

Como demonstrado por Lino Castellani Filho (1994) e Carmem Lúcia Soares (2005), a Educação Física foi marcada pela valorização do biológico e do corpo

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



masculino, forte e saudável como atributos indispensáveis para a construção de um projeto de nação. A título de exemplo, poderíamos citar a representação social esperada para as mulheres que, por serem consideradas “frágeis” e movidas pelas “emoções” foram subjugadas e viram seus corpos e comportamentos docilizados a serviço de uma função reprodutiva, doméstica e maternal.

O processo de racionalização das práticas corporais, fomentado pela estrutura do capital e pelo conhecimento médico, pode ser considerado como condições históricas de possibilidade que permitiram o desenvolvimento da Educação Física enquanto área de intervenção social. Os modelos ginásticos sistematizados através da ótica da racionalização científica e postos em prática na Alemanha e Suécia, por exemplo, ganharam destaques e se desenvolveram a partir de uma perspectiva fisiológica de conhecimentos sobre o corpo. Entretanto, no século XIX, a insurgência da ginástica francesa se configura como o maior movimento ginástico desses tempos.

Segundo Marcelo Moraes e Silva (2012), George Demeny construiu as bases sexistas para a implementação da Educação Física nas escolas propondo a separação entre meninos e meninas durante as aulas, e prescrevendo exercícios específicos para cada gênero. Em seus tratados sobre a “ginástica” exortava o culto à moral da burguesia e “à saúde, ao corpo e a pátria” (SOARES, 2005, p. 23). O médico fisiologista foi “um dos primeiros teóricos a se preocupar com o exercício físico para as mulheres, buscando sistematizar e organizar as atividades que mais se “adequasse à natureza” reprodutora feminina, visto que seriam elas as geradoras dos filhos da pátria” (MORAES E SILVA, 2012, p. 349) (destaque do autor).

Ao se ancorar na medicina enquanto a matriz para a inteligibilidade de sua função cultural, as práticas discursivas da Educação Física contribuíram para construir e legitimar as “diferenças” entre mulheres e homens a partir de leituras biológicas. Desde o século XIX, momento em que a Educação Física se configurou como um dispositivo tecnológico para a construção de uma nação “ideal” no contexto brasileiro, suas intervenções contribuíram para a construção de subjetividades específicas, por intermédio da diferenciação das atividades que serviriam politicamente para a fabricação de sujeitos generificados.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



No que se referem aos primeiros estudos nacionais que objetivaram fundamentar a prática da Educação Física e legitimar sua utilidade no contexto escolar, as teses elaboradas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro a partir de 1840 defendiam uma educação física¹ pautada em atividades capazes de materializar a diferença preconizada pela ótica biológica do sexo. Segundo Maria Cecília Silva (2009), para o médico Amaro Armonde, por exemplo, os modelos de homem e mulher a serem preenchidos para o contexto social que se delineava, utilizou as práticas corporais para fabricar moral, intelectual e fisicamente esses “novos” sujeitos:

É assim que para a educação physica das meninas lhe são mais apropriadas pelas condições sociaes e de sua propria organização os exercicios de andar, correr, pular, etc. que põem em contribuições somente os membros inferiores, para onde deve afluir grande parte da seiva nutritiva, de modo a facilitar o crescimento dos quadris e o aumento de formas que caracterisam a amplitude dos diâmetros da bacia, fornecem o desenvolvimento dos órgãos internos offerecem apoio seguro ao “laboratório da humanidade” (SILVA, 2009, p. 36).²

Esse modelo biológico que propunha a diferenciação entre as práticas corporais a serem realizadas por meninas e meninos, também estabelece conexões com uma matriz heterossexual de compreensão dos sujeitos. Como observado na transcrição, as atividades não só deveriam ser distintas, mas apropriadas à preparação orgânica para o atendimento da função reprodutiva. Esse pensamento legitima certa função social atribuída ao corpo das mulheres: a concepção. Ao mesmo tempo, institui um modelo de macho, também pautado em ideais heterossexistas, movido pela noção de diferença, complementaridade e assimetria entre “o que” será considerado como “homem” ou “mulher”.

Em 1882, Rui Barbosa em seu parecer no projeto nº 224, referente à reforma do então denominado Ensino Primário, faz uma adequação para as atividades físicas praticadas por mulheres. Segundo ele, essas atividades deveriam ser desenvolvidas de

¹ Quando grafamos educação física com letras minúsculas, nos referimos às atividades corporais que são implementadas em diversos espaços sociais (escolas, acadêmicas, clubes, fábricas, projetos sociais etc.). Já quando grafamos em letras maiúsculas, a compreendemos como área de produção de conhecimento.

² Trata-se dos apontamentos defendidos pelo médico Amaro Ferreira das Neves Armonde em tese escrita e apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1874 acerca das influências da Educação Física no desenvolvimento da saúde (grafia utilizada nos escritos).

Realização:

Apoio:

Patrocínio:





acordo com a “harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 49). Dentre as atividades a serem incentivadas para as mulheres, Barbosa descreve a ginástica como condizente com a fragilidade da biologia da mulher.

Assim, a Educação Física encontra sua utilidade. Entretanto, era preciso fortalecer o organismo das futuras mães até o ponto que não o contrapusesse à “natureza”. Nesse sentido, a prescrição das atividades corporais para as mulheres eram escritas com inúmeras reticências e interdições. “O aumento excessivo de massa muscular era “indesejado”, pois era considerado destituído de graça e harmonia, além de estarem relacionados a certas características viris que questionam a beleza e feminilidade da mulher, colocando em dúvida a autenticidade de seu sexo e sexualidade” (MORAIS E SILVA e FONTOURA, 2011, p. 268).

No âmbito da educação, 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”, tendo no documento nº 2 da Deliberação do Conselho Nacional de Desporto (CND) nº 7/65 a indicação de práticas corporais compatíveis com o “organismo feminino”. Este ato proibia as mulheres de praticarem qualquer modalidade de lutas, futebol de salão, futebol de praia, rugby, halterofilismo e basebal (CASTELLANI FILHO, 1994; ROMERO, 1994).

A partir dos dados apresentados, afirmamos que a compreensão do sistema sexo-gênero-sexualidade proposta por Judith Butler (2003) pode servir de ferramenta analítica para problematizar as intervenções da Educação Física, sejam elas escolares ou não. Pautada na construção de discursos que intencionam marcar os corpos anatomicamente ao atribuir-lhes a ideia fictícia de uma “diferença natural” (pênis ou vulva), a produção de conhecimentos da área estabelece toda uma estrutura normativa que deverá ser perseguida e preenchida pelos sujeitos tais como, se constituir dentro de padrões de masculinidade ou feminilidade específicos, “orientar” seu desejo para a heterossexualidade e rechaçar qualquer tentativa de ruptura desse modelo, nem que para isso se valha da violência para com os “desajustados”. O ritual reiterativo acionado por esses conhecimentos institui efeitos de verdade sobre os corpos, muitas vezes, minando sua potência subversiva pautada no âmbito do desejo e da experiência.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



Marcelo Morais e Silva e Mariana Fontoura (2011), em análise dos discursos sobre o corpo feminino na extinta Revista Brasileira de Educação Física demonstram que as mulheres foram consideradas sujeitos chave para o processo reprodutivo de “purificação” da sociedade brasileira. As práticas corporais deveriam ser reconhecidas enquanto um instrumento de melhoria, embelezamento e preparação da mulher para a descendência futura. Em sua edição de número 60 publicada em 1949, a revista afirmava:

A educação física da mulher, alicerce básico de toda regeneração física, constitui, pelos seus elevados objetivos e meios postos em ação, uma escola de energia individual e mais ainda social. Por isso mesmo, deve ser bastante incrementada como coadjuvante poderosa da eugenia (MORAIS E SILVA e FONTOURA, 2011, p. 267)³.

Percebe-se que a Educação Física também faz coro com os ideais eugenistas e de embranquecimento da população. Para além do (hetero)sexismo, sua articulação com o racismo, misoginia e homofobia se evidencia ao problematizarmos a produção de conhecimento da área que legitima seu exercício social ao instituir matrizes que produzem comportamentos discriminatórios e excludentes.

Assim, oriunda dos conhecimentos médico-biológicos sobre os corpos e atrelados aos ideais do poder disciplinar e do biopoder, os discursos científicos da Educação Física se tornaram importantes instrumentos para as práticas sociais, dentre elas as escolares, e difusão do modelo de masculinidade, feminilidade e sexualidade hegemônicos. Cabe ressaltar que essa representação biológica do corpo culminou para a produção de padrões físicos e estéticos de normalidade, fato que contribuiu, por exemplo, para a estigmatização dos deficientes, dos menos habilidosos, de pessoas consideradas “acima do peso”, pois, ter “sobrepeso o algún tipo de discapacidad son condiciones suficientes para situarse en una posición subordinada” (VIDIELLA, HERRAIZ, HERNÁNDEZ e SANCHO, 2010, p. 104).

É interessante observar que, mesmo em artigos escritos por mulheres sobre os “benefícios das práticas corporais” como, por exemplo, o de Stella Guérios, professora da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo, publicado na Revista

³ Respeitou-se a grafia utilizada.
Realização: Apoio:





Brasileira de Educação Física em 1947, as recomendações de que os exercícios para as mulheres respeitassem a graça, a delicadeza e não comprometessem a “feminilidade natural” dessas sujeitas são observadas (MORAIS E SILVA e FONTOURA, 2011). Isso demonstra o quanto as normalizações de gênero constituem subjetividades que nos conduzem a reiteração das normas sociais sem que atentemos para o caráter controlador e normativo de algumas intervenções.

Nesse sentido, o gênero não pode ser compreendido como uma mera “reprodução de papéis”. Como argumentado anteriormente, para a perspectiva por nós adotada não existe nada que garanta a existência de um sujeito prévio às regulações sociais. O sujeito não é autor, mas sim produto das experiências vivenciadas. Os “atos” e “gestos” produzem efeitos de uma substância, contudo eles são “performáticos” no sentido de que a essência ou identidade que eles expressão são construções sustentadas por signos corporais e outros meios. O gênero é um ato “intencional” e ao mesmo tempo “performático” (BUTLER, 2003). Nessa perspectiva os corpos, nada mais são do que determinações regulatórias de gênero, raça/etnia, sexualidade, classe social, regionalidade etc.

O gênero nos/dos esportes

Em referência aos conteúdos utilizados pelos professores e professoras de educação física para além da tradicional “ginástica”, no final do século XIX surge outro mecanismo regulador dos corpos atendentes ao sistema sexo-gênero-sexualidade e que seria implementado como primeira frente “educativa” pela Educação Física escolar: o esporte. Segundo Eustáquia Salvadora de Sousa e Helena Altmann (1999), com a inserção do esporte moderno como conteúdo da Educação Física no Brasil, principalmente a partir da década de 1930, a mulher se configurou enquanto um “sujeito perdedor”, pois, era vista (e foi constituída historicamente para isso) como um corpo frágil em relação ao homem.

Embora as práticas esportivas coexistissem com as ginásticas, Marcelo Moraes e Silva (2012) argumenta que “o Esporte tornou-se algo ainda mais separador, sexista e difusor da heterossexualidade do que a ginástica” (MORAES E SILVA, 2012, p. 350). O

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





autor ainda afirma que o esporte acaba por se configurar em uma espécie de “ritual de confirmação da virilidade” no qual os meninos aprendem a se desvincular dos valores ditos femininos.

Varias pesquisas apontam o esporte como um dos conteúdos da Educação Física mais gendrado e “engendrante” (MORAES E SILVA, 2008; SCHARAGRODSKY, 2007; SOUSA e ALTMANN, 1999). Ainda segundo narrativa gerada na pesquisa de Mariano (2010), é possível evidenciar que os esportes cobram performances, separam os sujeitos segundo os gêneros e não oportunizam experiências diversificadas, sendo os meninos os maiores beneficiários desse conteúdo.

Judit Vidiella, Fernando Herraiz, Fernando Hernández e Juana Sancho (2010) problematizaram as relações existentes entre prática de atividades físicas/esporte e a construção de masculinidades entre jovens espanhóis na faixa etária entre 15 a 20 anos. Apesar de afirmarem que estudos nessa perspectiva ainda são recentes e necessitam ser estimulados, argumentam que os efeitos das atividades físicas e esportivas na vida desses jovens se configuram enquanto mediadores de suas subjetividades “masculinas” ancoradas em práticas opressoras de gênero e sexualidade.

Para a perspectiva de gênero, a masculinidade é compreendida como um processo relacional sendo transpassado por inúmeras experiências que pluralizam os modos de ser homem e masculino. Cabe destacar que a masculinidade, enquanto construção social, não é privilégio dos “machos”. Diversos corpos marcados como “fêmeas” performatizam múltiplas maneiras de vivenciar as masculinidades, desde mulheres que viviam se fazendo passar por homens nos séculos XVIII e XIX, até as novas culturas contemporâneas de transgêneros, *drag kings*, homens transexuais e culturas *butch*⁴ (HALBERSTAM, 2008). Contudo, a construção da masculinidade observada no âmbito esportivo carrega valores positivos em referência ao modelo ideal do macho: ser heterossexual, viril, com a musculatura bem definida, detentor de uma performance

⁴ Lésbicas de aspecto e atitudes muito “maculinas”. Entre os anos de 1950 à 1970 era uma expressão utilizada como identidade dentro do binômio butch-femme, parcerias entre mulheres baseadas na dicotomia de gênero. Segundo Javier Sáez essa denominação também mantém relação com o marcador de classe social ao se referir a lésbicas masculinas de classe trabalhadora. Para maiores informações consultar: SÁEZ, J. Glosario bollero hispanoamericano. In: HALBERSTAM, J. **Masculinidad Femenina**. Barcelona/Madrid: Egales, 2008, p. 323-327.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



invejável e saber superar a dor, pois ela nada mais é do que um ritual de masculinização necessário e que afasta os meninos do fantasma da feminilidade.

Daniel Welzer-Lang (2001) propõe uma reflexão de como o universo esportivo se configura enquanto um rito de passagem para a esfera da singularização do corpo do homem e ascendência à dominação das mulheres. Nessas práticas, as regras a serem seguidas transmitem códigos que construirão e prepararão os homens para exercerem seus objetivos sociais. Esse processo pedagógico se instaura a partir da renúncia do feminino e é realizado de forma violenta, sendo pautado pelo sofrimento.

Integrar códigos e ritos, que no esporte são as regras, obriga a integrar corporalmente (incorporar) os não-ditos. Um desses não-ditos, que alguns anos mais tarde relatam os rapazes já tornados homens, é que essa aprendizagem se faz no sofrimento. Sofrimentos psíquicos de não conseguir jogar tão bem quanto os outros. Sofrimentos dos corpos que devem endurecer para poder jogar corretamente. Os pés, as mãos, os músculos... se formam, se modelam, se rigidificam por uma espécie de jogo sadomasoquista com a dor. O pequeno homem deve aprender a aceitar o sofrimento – sem dizer uma palavra e sem “amaldiçoar” – para integrar o círculo restrito dos homens. Nesses grupos monossexuados se incorporam gestos, movimentos, reações masculinas, todo o capital de atitudes que contribuirão para se tornar um homem (WELZER-LANG, 2001, p. 463).

Judith Halberstam (2008) faz uma análise curiosa sobre o masoquismo existente no processo de masculinização dos corpos dos homens ao refletir sobre a prática do boxe. Para a autora, o que interessa nessa atividade não é tanto derrubar o oponente, mas provar que consegue suportar fisicamente diversos golpes sem ser nocauteado. Assim, o corpo do homem deve se construir de modo a suportar todo tipo de ataque, inclusive físico. “El ganador es siempre aquel que há sido golpeado hasta quedar destrozado, pero que se mantiene de pie el tiempo suficiente como para lanzar el golpe definitivo” (HALBERSTAM, 2008, p. 302-303).

Nas falas dos jovens entrevistados na pesquisa realizada por Vidiella, Herraiz, Hernández e Sancho (2010) sobre esporte e masculinidade, a representação de que os homens são “mais” habilidosos, possuem “mais” obrigações que uma mulher e fazem coisas “mais” importantes do que “elas” se mostra, reiteradamente, presente. Assim, a

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



prerrogativa do “mais” atua de forma a supervalorizar o mundo masculino, gerenciar as experiências femininas devido ao medo da superação e instituir o cenário esportivo como a “casa dos homens” (VIDIELLA, HERRAIZ, HERNÁNDEZ e SANCHO, 2010; WELZER-LANG, 2001).

Educação Física e gênero nos tempos atuais: reprodução ou ruptura dos discursos naturalizantes sobre os corpos?

Atualmente, muitas intervenções realizadas por profissionais da Educação Física ainda podem reproduzem o sistema sexo-gênero-sexualidade que, historicamente, transpassa os discursos “científicos” da área. Um exemplo sobre essa afirmação pode ser encontrado no trabalho de mestrado de Marina Mariano (2010) sobre questões de gênero que surgem em aulas de educação física. Em sua pesquisa, a autora problematizou como essas relações se materializam desde a educação infantil. A partir de entrevista com uma professora, a reiteração discursiva das normas de gênero, e que autoriza determinada constituição corporal e identitária, é claramente visibilizada.

A entrevistada relatou que, ao rememorar suas experiências escolares, recordava que as meninas não podiam jogar futebol devido ao fato de o professor achar que essa atividade era “muito perigosa” para elas. Quando contestado pelas estudantes, ele [o professor] permitiu a prática desde que elas trouxessem para a escola uma autorização por escrito dos pais. Ao cumprir o combinado, as meninas passaram a jogar futebol sempre em um pequeno período de tempo ao final das aulas. Cabe ressaltar que nessas atividades, os meninos podiam complementar os times das meninas caso “faltassem jogadoras”, mas às meninas não era permitido fazê-lo nas equipes formadas por meninos (MARIANO, 2010, p. 87).

Durante observações das aulas dessa mesma professora, Mariano notou que esse fato acabou reproduzido pela docente durante uma atividade por ela planejada. Na proposta apresentada, as crianças participantes deveriam escalar um pequeno barranco no qual eram disponibilizados dois trajetos possíveis para serem escalados com o auxílio de cordas, sendo um considerado “mais fácil” (localizado em uma parte menos íngreme do barranco), que foi percorrido pelas meninas, e um “difícil” (na parte mais íngreme), pelo

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





qual somente meninos a ele se submeteram. No primeiro trajeto, alguns meninos, junto com as meninas, compuseram um grupo misto. Para o segundo, somente um grupo masculino foi formado. Fato curioso é que os meninos que começavam a atividade “mais fácil”, logo que obtinham sucesso na tarefa, passavam a tentar a escalada na parte mais “difícil”. Para as meninas, não foi ofertada a chance de mostrar ou tentar a escalada no lado mais íngreme.

Percebemos a partir do exemplo o quanto as distinções de gênero relacionadas às práticas corporais ainda são materializadas pelas aulas de educação física. Esse fato se estende à compreensão de que muitos professores ou professoras, por terem vivenciado tais situações, acabam por reproduzir essa divisão sem atentar para o desequilíbrio de experiências ofertadas aos estudantes. Essa desigualdade de oportunidades para o desenvolvimento de capacidades ou habilidades específicas acaba por materializar, de formas distintas, os corpos de meninas e meninos.

A prerrogativa de que os meninos são mais fortes, competitivos, ágeis e/ou agressivos nada mais é do que resultado de um processo social de “treinamento”. Se às meninas, desde sempre, fosse permitido se aventurar com as amigas em brincadeiras pelas ruas, correrem atrás de “pipas”, subirem e descerem de árvores, ou seja, desenvolverem amplamente suas capacidades físicas e habilidades motoras, não seriam elas corpos/sujeitos com um desempenho equivalente ao dos meninos?

Essa “reprodução” de aulas com base em experiências relacionadas ao tempo em que eram estudantes e participavam de aulas de educação física, já foi tema destacado por Jocimar Daolio na década de 1990. Em sua investigação notou que professores e professoras de educação física por ele entrevistados utilizavam mais as experiências vividas, do que o conhecimento adquirido durante suas formações profissionais na área, para planejarem suas intervenções (DAOLIO, 1995). Esse fato corrobora a hipótese de que existe um mecanismo regulatório que passa a ser reiterado por esses profissionais em diversas situações pedagógicas.

As análises de Marcelo Moraes e Silva (2008) sobre a produção de masculinidades não hegemônicas nas aulas de educação física também exemplificam, a partir de exemplos empíricos fornecidos por um grupo de professores/as, o processo ritualístico de

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





perseguição do modelo de masculinidade que não somente afaste os homens do considerado como feminino, mas também do fantasma da homossexualidade. Nesse sentido, percebe-se o quanto a masculinidade se configura como uma representação, um dado fictício, que necessita constantemente ser expressa para garantir sua aparente existência no interior de corpos considerados como “naturais”.

Faz-se necessário produzir e reiterar os discursos da masculinidade atrelados aos comportamentos socialmente esperados para “homens de verdade”, ou seja, ao mesmo tempo em que segrega as mulheres deve construir a figura abjeta de homens que se recusam a performatizar o modelo hegemônico. Nota-se que a masculinidade não somente é produzida com base no ideal, mas também em comparação com o “não adequado”. É nesse sentido que a norma contém, e necessita manter relações com, o “anormal”, pois é este último que garante e delinea os limites da identidade “normal” almejada.

E a história continua...?

Por possuir uma matriz de conhecimento que supervaloriza aspectos anatômicos e fisiológicos da constituição dos corpos, ainda hoje, durante aulas de Educação Física na escola, diferenças culturais entre meninos e meninas acabam justificadas como atributos naturais do macho e da fêmea. Essa reprodução acrítica de conhecimentos sobre a constituição dos corpos, a conformação destes em relação a suas marcas biológicas, e a crença de que homens e mulheres são “diferentes por natureza” e devem ocupar lugares específicos no convívio social e afetivo, possibilita com que diferenças de gêneros sejam constantemente produzidas e reiteradas nessas aulas. Essa produção discursiva dificulta intervenções educativas voltadas para o reconhecimento da pluralidade cultural, equidade de gêneros e empoderamento de sujeitos que foram historicamente silenciados.

É nesse sentido que as práticas pedagógicas da Educação Física devem ser problematizadas, pois, carregam valores e normas que regulam os corpos, fabricando sujeitos para atenderem aos posicionamentos sociais do considerado como correto ou apropriado. Com isso, o presente trabalho objetiva contribuir para (re)pensarmos os

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



discursos da área, que, longe de neutros, produzem regimes de verdade que pretendem assujeitar os corpos aos seus domínios.

Referências

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. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 12ª ed. São Paulo: Papirus, 1995.

DEVIDE, F; OSBORNE, R; SILVA, E. R; FERREIRA, R. C; SAINT'CLAIR, E; NERY, L. C. P. Estudos de gênero na Educação Física brasileira. **Motriz**. Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar., 2011.

HALBERSTAM, J. **Masculinidad Femenina**. Barcelona/Madrid: Egales, 2008.

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.

MORAES E SILVA, M. **Entre a ilha deserta e o arquipélago**: mapeamentos e cartografias das percepções de professores (as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____. Escola e Educação Física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 343-357, abr./jun., 2012.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



_____; FONTOURA, M. P. Educação do corpo feminino: um estudo na Revista Brasileira de Educação Física (1944-1950). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 263-275, abr./jun., 2011.

MOURÃO, L. A história dos gêneros na Educação Física brasileira: indícios de práticas corporais em universo dividido. Encontro Fluminense de Educação Física escolar: cultura e a Educação Física escolar, 8. Niterói. **Anais...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2004, p. 351-355.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9 – 40, 2000.

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.

SCHARAGRODSKY, P. “Ejercitando” los cuerpos masculinos y femininos: aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1980-1990). In: GOELLNER, S. V; JAEGER, A. A. (Org.). **Garimpando memórias**: esporte, educação física, lazer e dança. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 89-102.

SILVA, M. C. de P. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUSA, E. S; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**. Campinas, ano XIX, n. 48, p. 52-68, ago., 1999.

VIDIELLA, J; HERRAIZ, F; HERNÁNDEZ, F; SANCHO, J. M. Masculinidad hegemônica, deporte y actividad física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 93-115, out./dez., 2010.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n. 2, 2001, p. 460-482.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



Heteronormativity and construction of sex-gender system in scientific physics education speech in Brazil

ABSTRACT

This paper aims to discuss the scientific discourses of Physical Education in Brazil as a historical device of social regulation guided the regulatory rules of the sex-gender-sexuality system. We support the post-feminist studies and queer emergence as a political-analytical capabilities that enable subvert the heterosexual thought that much, structure interventions in the area (in schools or outside). We are worth us of the "performative politics" to problematize the bodies while results from different materialization processes regulated by markers of sex, gender and sexuality. We argue that the sex-gender system is the basis of knowledge construction in the area of physical education subsidized by the heteronormative and androcentric system constituent of the Brazilian reality.

Keywords: Physical Education in Brazil; Sex-Gender; heteronormativity; Homophobia.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook