

Artigo Original

Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa

Vagner Matias do Prado¹
Arlida Inês Miranda Ribeiro²

¹ Faculdade de Ciências e Tecnologia. UNESP - Univ Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, Mestrando do Departamento de Educação, Presidente Prudente, SP, Brasil

² Faculdade de Ciências e Tecnologia. UNESP - Univ Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, Departamento de Educação, Presidente Prudente, SP, Brasil

Resumo: A Educação Física institui relações sobre sexo-gênero-sexualidade através de seus conteúdos. Buscar aproximações entre questões de gênero e sexualidade de sua vertente escolar é um desafio produtivo. Pautados nos estudos pós-estruturalistas, problematizamos as interlocuções entre corpo, gênero, identidade e cultura corporal de movimento. As práticas corporais e esportivas educam os corpos para além de suas performances, saúde e beleza. Suas “verdades” produzem marcas associadas ao gênero e à sexualidade em um processo cultural de marcação de diferenças. As manifestações culturais são atreladas a categorias binárias como bom-mau, belo-feio, magro-gordo, igual-diferente, normal-anormal, homem-mulher, heterossexual-homossexual, o que não permite atender para a multiplicidade de constituição dos sujeitos. É preciso conceber os discursos pedagógicos sobre os corpos não apenas como meros aglomerados de teorias e suposições, mas atender que os corpos carregam esses discursos como constituintes de seu próprio sangue.

Palavras-chave: Corpo. Gêneros. Sexualidades. Educação Física Escolar.

Genders, sexualities and scholar Physical Education: start a conversation

Abstract: Physical Education establishes relations about sex-gender-sexuality by its programs. Thinking approaches among gender and sexuality questions from scholar Physical Education is a productive challenge. Inspired in post-structuralism studies, we problematized dialogues among body, gender, identity and body movement culture. Bodily our sports practices educate citizens beyond their performances, health and beauty. Their “truths” produce gender and sexuality brands in a culture process of branding differences. Cultural events are related in binary categories as good-bad, beautiful-ugly, thin-fat, similar-different, normal-unnatural, man-women, heterosexual-homosexual, that don't let to observe the multiplicity of people educate. We must to understand the pedagogical speeches about bodies as constituents of their own bloods.

Key Words: Body. Genders. Sexualities. Scholar Physical Education.

Introdução

Ao compartilhar discussões e reflexões teóricas junto à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (FCT/UNESP), Presidente Prudente – SP nos propomos, no presente texto, buscar algumas aproximações sobre questões referentes às temáticas de gênero e sexualidade da área da Educação Física escolar.

Para tal, ao buscar apoio teórico em pressupostos das teorias de gênero e formulações pós-estruturalistas, problematizamos conceitos como cultura, corpo, gênero, identidade

de gênero e orientação sexual e suas interlocuções com a Educação Física escolar, uma vez que tais temas acabam por se relacionar intimamente com o (des)conhecimento do “eu” e do “outro”, do corpo “perfeito” e do corpo “negado”, da integração ou do isolamento, ou seja, do reconhecimento ou da negação social, política e cultural dos sujeitos.

A insistência do “currículo oculto”: Corpo, gênero e sexualidade nos espaços escolares

Questões referentes ao corpo, gênero e sexualidade comumente ganham espaços para se estabelecerem nas escolas (LOURO, 2001, 2004). Nos períodos anteriores as aulas, nos

intervalos e recreios, nas rodas de bate papo entre amigos/as e, não raro, em momentos curriculares, dúvidas, afirmações, e (des)informações, que constroem representações sobre diversos aspectos e características relacionadas a esses três termos, participam ativamente do processo de constituição dos cenários e das relações sociais onde aproximações, segregação, isolamento, discriminações e/ou resistências são barganhadas, construídas e estabelecidas.

Entretanto, quando dúvidas e questionamentos acerca dos sentimentos, afetividades ou sobre as visíveis “diferenças”¹ corporais (constituição corporal, vestimentas, adornos ou modos de se auto-representar socialmente), tornam-se temas centrais nas conversas dos/as estudantes, muitos educadores e educadoras, por motivos diversos, acabam por não aproveitar essa iniciativa para trazerem assuntos referentes à constituição cultural e social dos corpos (e seus desejos) para momentos de aula. Dessa maneira, o processo educacional abre grandes lacunas no que se refere ao reconhecimento da pluralidade cultural uma vez que impossibilita a construção crítica do conhecimento e a reflexão sobre a arbitrariedade das tentativas de padronização social dos corpos, desejos e prazeres.

Sendo assim, seria pertinente ao processo educativo atentar para o caráter “não encaixotável” do conhecimento, ou seja, não favorecer que somente temas e problemas representados como “apropriados” para o processo de ensino e aprendizagem adentrem no currículo formal como os únicos a serem transmitidos aos estudantes. Será que o conhecimento reconhecido e legitimado pelo currículo seria suficiente para suprir as necessidades e demandas das dúvidas dos/as educandos/as? A arbitrariedade na seleção de conteúdos não esta associada a diferentes projetos de constituição de corpos e sujeitos? O conhecimento curricular é meramente informativo ou, ao contrário, trabalha para a produção de identidades específicas?

Mesmo em uma frenética tentativa de selecionar o conhecimento que pode (ou não) ser

divulgado durante os processos interventivos escolares, temas relacionados aos corpos, gêneros e sexualidades², muitas vezes considerados inapropriados para serem discutidos na escola, burlam o controle institucional e a emergem como assuntos de interesse público. Esse fato passa a contribuir para o desvendamento do “currículo oculto” da escola, ou seja, de temáticas que, mesmo não vislumbrando *status* de conteúdo programático, rompem as amarras acadêmicas e surgem como temas para os debates (SANTOMÉ, 2002).

Dentre as várias disciplinas curriculares a Educação Física, talvez pelo fato de permitir uma “aparente” liberdade aos corpos, é constantemente incitada a problematizar os conhecimentos sobre a constituição física e estética corporal, as adequações sexo-gênero dentro do contexto das atividades corporais e, não raro, as representações e dúvidas de educandos e educandas sobre sexualidades (GOELLNER, FIGUEIRA & JAEGER, 2008).

Ao elegerem determinada estrutura ou composição corporal como condição indispensável a uma boa *performance* nas atividades esportivas; designar as atividades corporais que melhor se enquadrariam às práticas masculinas ou femininas; ou reconhecer particularidades de gostos, atitudes, movimentos ou vestimentas como inapropriados para “tal sexo”, durante suas vivências escolares 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 direcionados as suas “diferenças” ou suas “não correspondências” a uma possível condição de sujeito-cidadão (GOFFMAN, 1975; SWAIN, 2007).

Nesse contexto, as diferenças são compreendidas como um “não pertencimento”, como o “outro” de uma identidade. Segundo Silva (2000), nessa perspectiva não podemos refletir de que, tanto a identidade quanto a diferença, são produções culturais e categorias

¹ Em uma perspectiva pós-estruturalista as diferenças, assim com as identidades, são reconhecidas como produções históricas e culturais e não como atributos naturais dos sujeitos.

² Em uma perspectiva pós-estruturalista e cultural o caráter universal dos objetos passa a ser questionado e pluraliza suas possibilidades de aparição no real. Com isso, optou-se por enfatizar o conceito de sexualidade com o (S), atentando para o caráter cultural em que as diferentes maneiras e formas de expressão da sexualidade humana se manifestam.

dependentes para que determinado padrão de normalidade possa se sustentar. Segundo o autor:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos." (SILVA, 2002, p. 75-76).

Em uma perspectiva cultural, a identidade e a diferença são compreendidas como mutuamente determinadas, ou seja, ambas são produtos de um processo discursivo de diferenciação. Silva argumenta que é possível dizer que "é a diferença que vem em primeiro lugar" e a partir daí tanto a identidade quanto uma "não identidade" (ou "outra" identidade) sofrem uma tentativa de demarcação (SILVA, 2000, p. 76).

Com isso, ao se deparar com situações onde uma aparente diferença passa a ser motivo de discordância entre o grupo durante aulas de Educação Física na escola, professores/as responsáveis pela disciplina, em muitos casos, não problematizam a dimensão cultural do comportamento e a atuação dos discursos sociais na tentativa de padronização das vivências e experiências humanas. Nesse sentido, os processos de diferenciação cultural acabam por ditar normas, valores e atitudes em relação a como os corpos devem se apresentar em sociedade, configurando e legitimando as representações socialmente esperadas tanto para meninos e meninas quanto para bons ou maus cidadãos.

Do biológico ao cultural: ampliando a representação dos corpos

Quando nos referimos à categoria "corpo" a representação que evocamos pode descrevê-lo predominantemente a partir de suas marcas biológicas. Assim, o corpo é compreendido como um conjunto de células que se diferenciam em tecidos, órgãos e sistemas. Também é possível atentar para seu caráter anatômico ou fisiológico, afinal, o corpo é palpável, algo "natural", comum a todos os sujeitos.

A natureza humana passa então a ser concebida a partir de uma perspectiva biologizante, sendo que esta seria capaz de explicar todos os fenômenos e/ou comportamentos manifestos pelos sujeitos, inclusive explicando as "diferenças" sociais entre

homens e mulheres (BUTLER, 2003; LOURO, 1995; 2001; SCOTT, 1995, WEEKS, 2001). Nessa perspectiva, o biológico viria em primeiro lugar, sendo que os fatores psicológicos e sociais seriam desencadeados e determinados pelos primeiros.

Daolio (1995, p. 34), ao analisar a obra de Clifford Geertz, relata que, do ponto de vista do autor, não seria possível conceber uma visão "estratigráfica" da natureza humana. Ao contrário da estratificação e superposição entre fatores biológicos, psicológicos e sociais, o que determina e constrói o ser humano é a concorrência simultânea e interdependente dessas dimensões (GEERTZ, 1989, p. 28). Nessa perspectiva o biológico não pode ser compreendido sem nos remetermos à dimensão cultural.

Geertz (1989, p. 32-33) nos propõe duas idéias sobre cultura. A primeira consiste em defini-la não como complexos de padrões concretos de comportamentos, mas sim como mecanismos de controle sobre o comportamento. Ou seja, a cultura institui formas de controle e governamentalidade dos sujeitos. A segunda nos direciona para a idéia de que o homem é o animal "desesperadamente mais dependente" desses mecanismos de controle "extragenéticos, fora da pele". Dessa maneira, o ser humano não só produz cultura, como também é fruto da cultura. Sem a dimensão cultural, o próprio desenvolvimento da espécie seria comprometido (GEERTZ, 1989).

Ao refletirem sobre o papel da cultura na modelação ou conformação dos corpos, Goellner, Figueira e Jaeger (2008) relatam que seria impossível a existência de um corpo que se projetasse para fora do alcance cultural.

A compreensão de corpo extrapola as dimensões biológicas e fisiológicas sobre a natureza do "vir-a-ser" humano. O corpo se constrói na relação entre o biológico, o psicológico, o social e o cultural, "o corpo é uma construção cultural, sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc." (GOELLNER, FIGUEIRA & JAEGER, 2008, p. 67).

As ciências sociais e antropológicas podem nos auxiliar na compreensão do corpo como um dispositivo modelado pela cultura. Marcel Mauss

(1974), por exemplo, demonstrou como as diversas práticas corporais agem sobre o aparato biológico do ser humano adequando-o e habilitando-o para determinado contexto. As práticas corporais que são ensinadas, aprendidas, assimiladas e transmitidas pelos sujeitos acabam por se constituírem em políticas de fabricação dos corpos. Segundo Daolio (1995), Mauss considerou os gestos e movimentos corporais como criações culturais, que são transmitidos através das gerações e que carregam consigo significados específicos.

No entanto, não pretendemos defender a hipótese de que os sujeitos são constituídos unicamente pelos discursos e práticas culturais que os circundam. Embora inseridos em contextos culturais normalizadores e detentores de “verdades” sobre os corpos, os sujeitos também passam a interagir com a cultura, modificando-a, resistindo-lhe e (re)significando seus valores e práticas. Com isso, a cultura não pode ser caracterizada como uma entidade transcendental que exerce um controle devastador, mas sim como uma das dimensões que exercem influências no comportamento humano:

(...) nem a cultura é um ente abstrato a nos governar, nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos, pois, ao mesmo tempo em que o corpo é único e revelador de um eu próprio, é, também, um corpo partilhado, porque semelhante e similar a uma infinidade de outros que são produzidos nesse tempo e nessa cultura. (GOELLNER et al., 2008, p. 68).

No que se refere à Educação Física, a compreensão do corpo e de uma natureza humana pautada em pressupostos exclusivamente biológicos influenciou, em grande escala, a produção dos conhecimentos da área (DARIDO, 2003; DARIDO & RANGEL, 2008). É somente a partir da década de 1980 que o predomínio das abordagens biológicas na Educação Física passa a ser questionado. Essa nova “onda científica” abriu espaços para o reconhecimento das influências sócio-culturais sobre as representações, significações e construções dos sujeitos no que se refere às práticas e atividades corporais (BETTI, 1991; CASTELLANI FILHO, 1994; DAOLIO, 2004; DARIDO & RANGEL, 2008).

Dessa maneira, o conceito de cultura torna-se uma importante ferramenta analítica para propor reflexões sobre diferentes aspectos da vida humana. Na área da Educação Física a dimensão cultural deveria ter sua importância reconhecida, pois, em muitos cenários, a cultura corporal atua diretamente na conformação e domesticação de corpos, instituindo padrões e estigmatizando práticas que transgridem ao modelo proposto.

Desestabilizando o biológico: o corpo e suas múltiplas representações

Ao se pensar o corpo, pode-se incorrer no erro de encará-lo como puramente biológico, um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. Afinal, homens de nacionalidades diferentes apresentam semelhanças físicas. Entretanto, para além das semelhanças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas (DAOLIO, 1995, p. 36 – 37).

Estamos inseridos em um meio social que exerce múltiplas pedagogias de controle dos corpos (LOURO, 2001; 2004). A escola, a família, a religião, as revistas, a televisão, o cinema, as artes, a Educação Física, dentre outros artefatos culturais, acabam por exercer influências significativas durante os processos de construção de representações sobre o que é, ou não, normal no exercício dos cuidados de si. Esse processo cultural de marcação de diferenças sociais também prescreve as normas para a fabricação das identidades e diferenças, em muitos casos, estabelecendo diversas práticas que constroem desigualdades (SILVA E MAGALHÃES, 2008).

As representações engendradas pelos múltiplos discursos culturais podem ser compreendidas como constituintes dos processos de significação sobre determinados objetos. A construção de representações se dá com base no sistema cultural valorativo, muitas vezes legitimado pelas ciências, que divulga e transmite a “verdade” sobre determinados assuntos. Entretanto, essas significações não dão conta de compreender determinado fenômeno em sua complexidade ou aparição real, ou seja, criam-se imagens alheias e/ou não pluralizadas sobre a “realidade” e que são tomadas como verdades incondicionais (LOURO, 2007).

Silva (2002) argumenta que é por intermédio da linguagem que as representações, tanto positivas quanto negativas, sobre determinado objeto ou pessoa, são fabricadas. Nesse sentido,

as diversas teorias científicas, ao contrário de somente proporem uma explicação sobre a realidade, estão intimamente relacionadas com a construção e fabricação de posições específicas de sujeitos e visões de mundo.

Segundo Silva e Magalhães (2008), em uma perspectiva pós-estruturalista, as representações não nos remetem ao mundo real. As representações são significados produzidos pela linguagem que passam a dar sentidos aos nossos pensamentos, ações e identidade.

A abordagem pós-estruturalista nos auxilia a compreender as dinâmicas culturais que contribuem para a construção de representações diversas sobre os sujeitos. Seus pressupostos nos permitem refletir sobre como os diversos discursos e práticas tidas como “naturais” para determinado grupo exercem pedagogias de controle e conformação social sobre os plurais aspectos relacionados às experiências humanas.

Contudo, ao refletirmos sobre a explosão discursiva (lingüística) e seus efeitos na criação de posições de sujeitos na sociedade a partir da ótica pós-estruturalista e dos estudos de gênero, concebemos que toda representação exerce, em algum grau, influências sobre o conhecimento e a compreensão humana (FURLANI, 2007) e, não raro, auxiliam no processo de construção de representações negativas sobre determinadas pessoas.

As representações sobre a relação corpo-gênero-sexualidade são amplamente divulgadas nos discursos culturais e concorrem para o enquadramento social de homens e mulheres em suas masculinidades, feminilidades, hetero ou homossexualidades (RIBEIRO, SILVA, MAGALHÃES, QUADRADO, 2008). Os sujeitos que transgridem a esse modelo são marcados como “diferentes” e comumente discriminados pelo grupo social a que, aparentemente, pertencem. Criam-se assim posições distintas e opostas que permeiam o processo de construção das relações sociais, hora agrupando, hora segregando os sujeitos. Esse processo distintivo muitas vezes passa a ser justificado pela natureza biológica, que por intermédio de seus vários discursos científicos, tentam condicionar as pessoas a determinadas práticas. Como exemplo, poderíamos pensar nos valores sociais que legitimam os cuidados da casa, dos filhos e da

educação das crianças às mulheres, devido a seus “instintos” maternos e domésticos.

A Educação Física, compreendida aqui como pedagogia cultural, também possui um histórico marcado por diferenciações onde posições de sujeitos e representações de corpos úteis, saudáveis, brancos, masculinos, heterossexuais e produtivos foram construídos em diferentes momentos históricos e sob diferenciadas perspectivas teóricas (CASTELLANI FILHO, 1994; GOELLNER et al., 2008). Os legados desse percurso ainda podem ser observados durante situações onde sua prática escolar é evidenciada.

Desde sua introdução nas escolas brasileiras, pautada em uma perspectiva médico-higienista, passando pela segregação por gêneros até sua (re)introdução na escola como componente curricular (CASTELLANI FILHO, 1994; DARIDO & RANGEL, 2008; GOELLNER et al., 2008), a Educação Física pode ser mesmo, em muitos contextos, inclusive escolares, considerada como uma disciplina. Disciplina dos/os corpos, tornando-os dóceis, não questionadores e disponíveis para uma lógica consumista; disciplina as mentes, ao naturalizar valores e modelos de perfeição ou beleza corporal, formas de alimentação “saudáveis”, ou ao contribuir para a construção de uma cultura de intervenção corporal por intermédio de cirurgias estéticas, suplementos e anabolizantes; e ainda disciplina os comportamentos, ao (re)produzir padrões de normalização social em torno dos gêneros, dos sexos, das sexualidades, das classes sociais, das religiões das raças/etnias, etc.

Por intermédio das técnicas corporais, que carregam suas marcas históricas, a Educação Física planeja, propõe intervenções e educa pautada em pressupostos que pretendem adequar os corpos a seus “limites” biológicos, gêneros e sexualidade. Não obstante, observamos que em muitas aulas de Educação Física na escola, professores e professoras elaboram seus conteúdos com base nos procedimentos técnicos importados das diversas modalidades esportivas, restringido as possibilidades de ensino a tecnicidade do esporte (PRADO & MATTHIESEN, 2007). Além de evidenciar uma prática exclusivamente biologicista, quando a transmissão desses conteúdos é realizada de uma maneira não reflexiva ou problematizadora, representações

sobre comportamentos masculinos ou femininos, homo ou heterossexuais, também são transmitidos a partir da simples execução de uma aula. Em muitos casos, a apropriação do futebol escolar predominantemente pelos meninos, ou a discriminação de um sujeito que pratica atividades de dança, constantemente são permeados por valores normativos que as práticas corporais carregam.

Quando atividades para além das esportivas são propostas, muitas vezes estas ainda se prendem a modelos biológicos, biomecânicos ou fisiológicos sobre o conhecimento do corpo e do movimento não potencializando as discussões e reflexões sobre as práticas corporais a partir de abordagens culturais, sociais ou econômicas.

Sobre questões referentes aos corpos, gêneros e sexualidades que se mostram presentes durante os momentos práticos das aulas de Educação Física na escola, Goellner argumenta que:

(...) parece ser necessário e, ao mesmo tempo desafiador para esse componente curricular, estruturar a sua intervenção de forma a problematizar as diferentes representações de corpo, gênero e de sexualidade que circulam dentro e fora da escola, como, por exemplo, o "olhar" da Medicina, da Biologia, das Artes Plásticas, da Genética, da História, da Religião, da Mídia, e de diferentes culturas e sociedades. (GOELLNER et al., 2008, p. 71).

Ao (re)pensarmos sobre essas práticas nos diversos níveis de escolarização, professores e professoras poderiam caminhar rumo a compreensão da Educação Física como uma área de atuação atravessada por condicionantes que não nos permitem divulgar verdades ou sugerir modelos seguros de corpos ou condutas. A Educação Física é um espaço inseguro, instável, mutante e relacional onde as incertezas atuam como um grande recurso para problematizações sobre determinações culturais e padronizações sociais em torno da cultura corporal de movimento.

Como categoria relacional, a Educação Física acaba por transitar em territórios onde os corpos, gêneros e sexualidades são incitados ao discurso. Contudo, essa referência a temas não tão compreendidos em suas complexidades acaba por não ganhar espaço para discussões durante as aulas.

Questões de gênero foram analisadas por algumas autoras e autores da área, desde pesquisas sobre a preferência de atividades

esportivas entre meninas (DARIDO & SOUZA JR, 2002); resgate de relatos históricos referentes à prática diferenciada e desigual de meninos e meninas nas diferentes modalidades ou no histórico da Educação Física no Brasil (DARIDO, 2002; CASTELLANI FILHO, 1994); até trabalhos que se propõe a analisar mais profundamente as relações de gênero no cenário da Educação Física, como os de Helen Altmann (1998; 2002), Silvana Goellner et al. (2008), Elaine Romero (1994) e Pablo Scharagrodsky (2007).

Para que seja possível realizar uma interlocução pedagógica sobre temas relacionados aos gêneros e sexualidades nas aulas de Educação Física, professores e professoras precisam estar atentos ao que esses conceitos têm a nos dizer. Com isso, procuraremos no desenrolar do presente texto conceituar teoricamente "gênero" e "sexualidade", pensando em fornecer subsídios teóricos e analíticos para que suas relações com a Educação Física escolar possam ser aproveitadas para o processo pedagógico.

Gêneros, sexualidades e orientação sexual

O conceito de gênero foi utilizado primeiramente pelo Movimento Feminista Contemporâneo na década de 1970. Esse movimento se lançou em formalizar a indignação das mulheres devido a sua omissão e submissão histórica em diversos setores da sociedade.

Entretanto, as feministas se depararam com um grande empecilho: algumas correntes teóricas argumentavam que as diferenças biológicas visíveis entre homens e mulheres se constituíam em uma explicação aceitável para a divisão de papéis e atribuição de tarefas sociais diferenciadas a esses sujeitos. Como contra-argumentação, as feministas afirmavam que não eram as diferenças biológicas entre os seres as responsáveis pela "inferiorização" da mulher na política, nas artes, nas ciências, no trabalho e na vida pública, mas sim como essas diferenças eram entendidas e significadas no contexto cultural, sendo transmitidas no decorrer da construção das relações sociais (LOURO, 1995; SCOTT, 1995).

Nesse contexto é cunhado o conceito de "gênero" que passa a ser utilizado objetivando desconstruir a referência biológica para a explicação das diferenças entre homens e

mulheres e atentar para o caráter organizacional das relações sociais existentes entre os sexos. Segundo Scott (1995, p. 72), o termo gênero indica uma rejeição ao determinismo biológico utilizado com os termos “sexo” ou “diferença sexual”, enfatizando o aspecto relacional e cultural da construção da masculinidade e feminilidade.

O caráter relacional existente na categoria gênero nos remete a uma reflexão sobre como essa categoria, ou melhor, como a construção dos sujeitos em masculinos ou femininos, é engendrada por diversos contextos, instituições e pedagogias. Para criar as regras de exclusão ou as determinações sobre valores, comportamentos e atitudes sociais esperadas para homens e mulheres, o gênero deve ser compreendido em suas articulações com etnia, classe social, política, religião, ciência, etc.

Dentro do contexto educacional da Educação Física, Altmann (2002) atentou para esse caráter relacional da categoria. Em seu estudo, que procurou refletir sobre a exclusão por gênero em atividades esportivas, a autora analisou que, dentro das atividades propostas tanto em momentos de aulas como em momentos “extraclasse” ou intervalos escolares, observa-se nas atividades praticadas pelos/as estudantes que, para além de uma exclusão por gênero, evidencia-se uma exclusão por idade, força e habilidade motora. Trata-se, portanto de um “emaranhado de exclusões” que acabam por articular o gênero a outras categorias.

Com isso, o conceito de gênero deve ser entendido em sua relação com outros processos que atuam na modelação cultural dos sujeitos. Nas práticas escolares da Educação Física a articulação da categoria gênero com as de corpo, saúde, sexo, sexualidade, práticas corporais, atitudes ou gestos técnicos, vestimentas, adornos corporais, padrões de comportamentos, dentre outros, mesmo que desafiadora, pode se tornar produtiva.

Outra questão importante a ser abordada é que o conceito de gênero nos permite pluralizar as representações de masculinidade e feminilidade, desarticulando a homogeneidade do que é ser homem ou mulher (LOURO, 2004; SCOTT, 1995). Ao refletir sobre como as representações do que é ser masculino ou feminino são construídas por intermédio das

relações entre os sujeitos e dos processos históricos e culturais que determinam o conjunto de valores e crenças aceitos para determinado grupo, passamos a conceber a possibilidade de desvincular algumas características como sendo naturais e inerentes a homens e mulheres e que pretendiam justificar a supremacia do macho sobre a fêmea.

Sendo assim, seriam passíveis de questionamentos os padrões normativos que são propostos e esperados para meninos e meninas na sociedade. Segundo Romero, “espera-se que os homens sejam fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes. Para as mulheres, a expectativa é de que sejam mais dependentes, sensíveis, afetuosas e que suprimam impulsos agressivos sexuais” (ROMERO, 1994, p. 227).

A desnaturalização do que é próprio do homem ou da mulher pode auxiliar na compreensão das plurais maneiras de vivenciar as masculinidades e feminilidades. Assim como os comportamentos, gestos, atitudes e sentimentos são construídos pela cultura e legitimados pela sociedade, é preciso atentar que as construções do masculino e do feminino também passam por esse processo.

Nesse sentido, ao homem seria permitido chorar, demonstrar seus sentimentos, brincar em sua infância com carrinhos ou bonecas sem que uma associação com a sexualidade seja proferida, dançar, cuidar dos filhos, dos afazeres domésticos, etc. As mulheres se sentiriam mais libertas a se posicionarem politicamente, exigirem condições de trabalho e salários compatíveis com suas atuações profissionais, desenvolver sua liderança e conceber o espaço público como um de seus territórios relacionais.

No cenário das atividades corporais acabamos por presenciar diversas situações onde a categoria gênero poderia ser evocada para analisar os processos de constituição de determinadas atividades ou práticas como predominantemente masculinas ou femininas.

O futebol, por exemplo, motivo de excitação e manifestação de sentimentos em relação a uma possível aparição durante aulas de Educação Física, acaba por ser uma atividade que aciona as normatizações sociais e de gênero sobre seus praticantes (DARIDO, 2002; DARIDO & SOUZA JR, 2002). Durante esse momento de

demonstração da “hegemonia masculina” na aula, muitas meninas e meninos que, por diversos motivos, não elegem essa manifestação como interessante para suas práticas, acabam sendo direcionadas/os a pequenos espaços “extra-quadra” para desenvolverem suas atividades ou se beneficiarem de uma “inatividade” física, muitas vezes, sancionada pelo/a professor/a.

Dentre as várias atividades físicas e/ou esportivas que são “rotuladas” com o artigo (o) ou (a), o voleibol, também possui um histórico atravessado por questões de gênero. Essa modalidade foi introduzida no Brasil pela necessidade de se adaptar a “fragilidade” feminina a um jogo coletivo. Os movimentos de flexão de punho realizados durante o fundamento de ataque em sua prática, jamais poderiam ser executados por meninos, sendo caracterizado como um movimento tipicamente feminino. (SOUZA, 1994 apud ALTMANN, 2002, p. 16).

Muitos conflitos entre estudantes podem ser desencadeados por questões similares aos exemplos citados. A menina que briga para ser aceita em uma partida de futebol, ou o menino que passa longe dos campos ao buscar espaço para se manifestar corporalmente na quadra de voleibol ou arriscando alguns passos de dança em algum canto do pátio, podem acabar alvos de comentários acrílicos, normalizadores e estigmatizantes por não adentrarem no jogo padronizado das atividades que melhor se enquadrariam para seus gêneros.

Caberia ao professor/a estabelecer um diálogo a partir desse conflito, desestabilizando as normatizações de gênero e auxiliando a reflexão dos alunos sobre as múltiplas representações e comportamentos de homens e mulheres na sociedade.

Outro ponto a ser destacado é a recorrente assimilação errônea entre uma possível identidade de gênero e a orientação do desejo afetivo-erótico-sexual dos sujeitos.

O reconhecimento como homem ou mulher, masculino ou feminino constituem as bases para a construção das identidades de gênero. Louro (1995) argumenta que ser do gênero masculino ou feminino leva a perceber o mundo de diferentes formas. Com isso, meninos e meninas são ensinados e induzidos a vivenciarem experiências ou a participarem de atividades masculinizadas ou feminilizadas por discursos

sociais de acordo com a conformação de seus sexos biológicos. Aos meninos, atividades, comportamentos, atitudes masculinas; às meninas, o contrário. Dessa maneira, a identidade de gênero deve ser compreendida como uma construção e não como um destino traçado pela biologia do sexo.

Já a orientação do desejo afetivo-erótico-sexual diz respeito ao reconhecimento do objeto de prazer e afetividade de um sujeito. Alguns autores a categorizam em: heterossexualidade, bissexualidade e homossexualidade (COSTA, 1994; PICAZIO, 1998).

Contudo, é preciso atentar para o fato de que essas categorizações não nos permitem compreender a pluralidade das múltiplas configurações da sexualidade humana, uma vez que, mesmo no interior de uma única categoria, como a homossexualidade, pode-se deparar com diferenciadas maneiras de vivenciá-la. Não existe um único modelo de homossexualidade ou um único sujeito homossexual, mas sim, várias possibilidades de configurações dessa manifestação humana.

Quando falamos em orientação sexual ou sexo biológico, pode-se imaginar que estamos falando diretamente sobre sexualidade. Embora o sexo biológico e a orientação sexual estejam relacionados com a sexualidade humana, esta não se resume simplesmente ao biológico ou a orientação do desejo. Segundo Jeffrey Weeks (2001, p. 38), embora o corpo biológico seja o lugar da sexualidade demarcando os “limites daquilo que é socialmente possível”, a sexualidade extrapola esse contorno.

A sexualidade pode ser mais bem compreendida como uma junção (sobrepota) do biológico, das crenças, das ideologias, dos desejos, dos afetos das manifestações e práticas sexuais, fatores esses amplamente configurados por aspectos sociais e culturais. Sendo assim, a sexualidade não pode ser caracterizada apenas pela “possível” relação entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação do desejo afetivo-erótico-sexual.

A idéia de que por transgredirem algumas barreiras de gênero os sujeitos estariam “confessando” sua orientação sexual, é muito comum e contribui para a divulgação de representações negativas sobre gêneros e sexualidades transgressores. Sendo assim,

quando algum aluno ou aluna se demonstra alheio à determinada atividade ou prática nas aulas de Educação Física escolar, ou não se comporta “adequadamente” como menino ou menina, ele/a pode passar a ser questionado por sua possível não-heterossexualidade, acionando assim mecanismos homofóbicos de demonstração de violência e não reconhecimento social, pois passam a serem considerados como “anormais”.

Cabe então aos professores e professoras realizarem problematizações acerca dos conceitos de gênero e orientação sexual, desvinculando assim a relação “causa-efeito” entre esses termos. Entretanto, também seria indispensável que esses/as educadores/as atentassem para o reconhecimento, promoção do respeito e cidadania das múltiplas maneiras de vivência da sexualidade, que, ao contrário de serem silenciadas, deveriam poder expressar suas manifestações na escola, contribuindo assim para o enriquecimento das relações sociais e desestabilização das relações de poder (JUNQUEIRA, 2007).

Várias situações que ocorrem durante aulas de Educação Física poderiam ser utilizadas como estopim para propiciar reflexões acerca de temáticas relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades, pois muitas das representações relacionadas às práticas corporais e/ou esportivas, que se fazem presentes nas falas dos/as estudantes, são divulgadas pelas mídias de uma maneira distorcida, padronizada e naturalizada sobre a relação homem/mulher-esporte.

Da teoria da prática a prática teórica: possibilidades para a atuação pedagógica no campo da Educação Física escolar

Uma maneira de aproximar questões referentes aos gêneros e sexualidades do cotidiano dos estudantes em momentos de reflexões sobre a constituição cultural das práticas e dos sujeitos durante aulas de Educação Física, seria a elaboração de atividades que permitissem a vivência dos/as alunos/as em atividades hora tidas como femininas, como a dança e a ginástica rítmica, hora tidas como masculinas, como o futebol e artes marciais.

Após essas atividades o/a professor/a poderia propiciar espaços para que os alunos e alunas se manifestassem em relação a tais práticas, sendo que através de algumas questões norteadoras, um debate rumo a criticidade e reflexão poderia ser mediado

Questões como: o que acharam dessa atividade? Vocês a classificariam como uma atividade de menino ou de menina? Por quê? Existe alguma diferença entre os movimentos realizados por meninos e meninas no decorrer da atividade? Por que alguns movimentos são culturalmente reconhecidos como masculinos ou femininos?, poderiam ser elaboradas para fornecer indícios reflexivos sobre a prática proposta e realizar uma intervenção educativa para além da dimensão procedimental, ou seja, da simples reprodução técnica ou mecânica de determinado conteúdo.

Outra possibilidade de estabelecer conexões de reflexividade em relação aos gêneros e sexualidades seria, depois de propor determinada atividade, realizar um trabalho complementar de exibição de um vídeo ou documentário que possa ser utilizado para problematizar a relação “gênero-sexualidade-práticas corporais”. Como exemplo sugeriríamos o filme *Billy Elliot* (USA FILMS, 2000) ou *Menina de ouro* (EUROPA FILMES, 2004), que problematizam as relações entre gênero e atividades físicas.

Billy Elliot é um garoto de 11 anos que vive numa pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia do balé, ao qual tem contato através de aulas de dança clássica que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora de balé, que vê em Billy uma disposição para a dança, ele resolve pendurar as luvas de boxe e se dedicar à dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai à sua nova atividade (INTERFILMES.COM, 2008)³.

Menina de ouro conta à história de Frankie, que passou a vida nos ringues, tendo agenciado e treinado grandes boxeadores. Magoado com o afastamento de sua filha, Frankie é uma pessoa fechada e que apenas se relaciona com Scrap, seu único amigo que cuida também de seu

ginásio. Até que surge em sua vida Maggie, uma jovem determinada que possui um grande sonho, tornar-se lutadora profissional de boxe. Maggie quer que Frankie a treine, mas ele não aceita treinar mulheres e, além do mais, acredita que ela esteja velha demais para iniciar uma carreira no boxe. Apesar da negativa de Frankie, Maggie decide treinar diariamente no ginásio. Ela recebe o apoio de Scrap, que a encoraja a seguir adiante. Vencido pela determinação de Maggie, Frankie enfim aceita ser seu treinador (ADORO CINEMA.COM, 2008).⁴

Após a exibição dos vídeos, ou de algumas de suas cenas, professores e professoras poderiam debater criticamente as imagens e histórias exibidas e propor diversas atividades para que os/as estudantes possam refletir sobre a construção cultural de atividades, gestos e atitudes em relação aos gêneros, evidenciando que o sexo biológico não é o responsável pela diferenciação de homens ou mulheres e da prescrição de formas homogêneas de viver a masculinidade e a feminilidade, mas sim que estas são construções históricas e culturais que, ao ganharem as vias de transmissão cultural, padronizam corpos e produzem sujeitos masculinos ou femininos, hetero ou homossexuais.

O Ministério da Saúde do governo federal brasileiro também já se lançou em ações práticas para subsidiar o trabalho de professores e professoras sobre as temáticas “gênero” e “sexualidade”. O filme intitulado *Pra que time ele joga?* (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002), por exemplo, nos conta a história de Pedro, um adolescente que faz parte do time de futebol da escola e que passa a reconhecer seu desejo afetivo, erótico e sexual por pessoas do mesmo sexo. Durante o desenvolvimento do enredo, o material exemplifica algumas formas de violência verbal (piadas e comentários negativos sobre sua sexualidade) que outros/as adolescentes de sua escola manifestam contra ele. Em determinado momento da história, seus amigos presenciam uma situação onde um possível namorado cobra uma postura de Pedro para que este reconheça e assuma sua sexualidade em público. Pedro, ao se sentir envergonhado pela situação, foge da

escola. Em uma conversa com seu professor de Educação Física o adolescente une forças para enfrentar seus amigos, reassumir sua posição no time de futebol da escola e retomar seu espaço no ambiente escolar.

Esse vídeo poderia ser explorado em diversas disciplinas escolares propondo reflexões sobre representações negativas da homossexualidade amplamente divulgadas em programa humorísticos da televisão, pois Pedro não se apresenta como um adolescente que questiona uma possível identidade de gênero masculinizada, inclusive ao demonstrar sua paixão pelo futebol.

Contudo, também caberia aos professores e professoras explorarem os porquês da atribuição do futebol como um esporte reconhecido como “paixão nacional” e como essa representação interfere no cotidiano das pessoas; o porquê do futebol ser tão associado aos homens e quais as representações de masculinidades que estão sendo divulgadas por sua aparição nas diversas mídias; porque a homossexualidade tida como “efeminada” ou transgressora dos padrões de gênero causa tanto espanto e inquietação nas pessoas e, comumente, passa a ser divulgada como merecedora de menos respeito na sociedade, pois partindo do princípio da desestabilização do conceito de gênero e de seu entendimento como um construto histórico-cultural, ser um homossexual “feminino” ou uma lésbica “masculinizada” também não seriam possíveis maneiras de configuração da sexualidade e igualmente merecedoras de respeito?

Com essas inquietações e reflexões acreditamos que a Educação Física deveria atentar para seu caráter formativo, político e social, abrindo espaços para que as diferenças ganhem formas na escola e sejam desencadeadoras de problematizações, reflexões e desestabilização do dado como correto, natural ou normal. Partilhando as considerações de Goellner et al. acreditamos que:

“Ao constituir-se como um dos espaços capaz de promover aprendizagens significativas, a Educação Física, ao atuar na educação dos corpos, deve, sobretudo, tecer intervenções que contemplem a diversidade e o não preconceito.” (GOELLNER et al., 2008, p. 70-71).

As práticas corporais e esportivas educam os corpos para além de suas performances, saúde e

³ Disponível em: [http://www.interfilmes.com/filme_12755_Billy.Elliot-\(Billy.Elliot\).html](http://www.interfilmes.com/filme_12755_Billy.Elliot-(Billy.Elliot).html) Acesso em 4 fev. 2008.

⁴ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/menina-de-ouro/menina-de-ouro.asp> Acesso em 04 fev. 2008.

beleza, passando a produzir marcas associadas aos gêneros e às sexualidades. Em muitos casos essas marcas atuam na tentativa de enquadramento dos sujeitos em representações padronizadas e reconhecidas como legítimas pela sociedade, porém não pluralizando as possibilidades da existência humana.

Pedagogias corporais, de gêneros e de sexualidades são acionadas em diversos contextos. Ao atentar para o fato de que a Educação Física também se constituiu (e se constitui) como um artefato cultural, compreende-se que tanto suas práticas quanto seus discursos possuem caráter formativo e fabricam sujeitos com corpos, gêneros e sexualidades específicos. Com isso, é preciso conceber os discursos pedagógicos não como meros aglomerados de teorias e suposições, mas atentar para o que nos diz Judith Butler: “os corpos carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (2002, apud GOELLNER et al., 2008, p. 71).

Referências

ADORO CINEMA.COM. **Menina de ouro**.

Disponível em:

<http://www.adorocinema.com/filmes/menina-de-ouro/menina-de-ouro.asp> Acesso em 04 fev. 2008.

ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.

_____. **Rompendo fronteiras de gênero:**

Marias (e) homens na educação física. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1998.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade:** a educação física na escola brasileira de 1 e 2 graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BILLY ELLIOT. Direção: Stephen Daldry. Produção: Greg Brenman e Jonathan Finn. Inglaterra: USA Films / UIP, 2000. 1 DVD (111 min.) DVD, son., color.

BUTLER, J. **Problemas de 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.

COSTA, R. P. **OS Onze Sexos:** as múltiplas faces da sexualidade humana. 3ª ed. São Paulo: Editora Gente, 1994.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Futebol feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 2, p. 43-49, 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n2/Darido.pdf>. Acesso em 03 março. 2009.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; SOUZA JR, O. P. A prática do futebol feminino no Ensino Fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n1/Moraira.pdf>. Acesso em 05 março. 2009.

FURLANI, J. Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. 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, 2007p. 46-58.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GOELLNER, S. V.; FIQUEIRA, 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: Editora da FURG, 2008, p. 67-75.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INTERFILMES.COM. **Billy Elliot**. Disponível em: [http://www.interfilmes.com/filme_12755_Billy.Elliot_\(Billy.Elliot\).html](http://www.interfilmes.com/filme_12755_Billy.Elliot_(Billy.Elliot).html) Acesso em 04 fev. 2008.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. 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, 2007p.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade**, v. 20; n. 2; p. 101-132; Jul/ Dez., 1995 UFRGS.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Os Estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: Elisiane Pasini. (Org.). **Educando para a diversidade**. Porto Alegre: Nuances, 2007, p. 11-13.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo, EPU/Edusp, 1974.

MENINA DE OURO. Direção: [Clint Eastwood](#). Produção: Clint Eastwood, Paul Haggis, Tom Rosenberg e Albert S. Ruddy. EUA: Warner Bros. / Europa Filmes, 2004. 1 DVD (137 min.) DVD, son., color.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Pra que time ele joga?** Direção: Markus Ribeiro. Produção: 3 laranjeiras. Brasil: Ministério da Saúde, 2002. 1vídeo cassete (23'19" min.) VHS, son., color.

PICAZIO, C. **Sexo Secreto**: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus, 1998.

PRADO, V. M.; MATTHIESEN, S. Q. Para além dos procedimentos técnicos: o atletismo em aulas de Educação Física. **Motriz**, v. 13, n. 2, p. 120-27, abr./jun., 2007. Disponível em: <http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/view/757/1032>. Acesso em 03 março. 2009.

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: Editora da FURG, 2008.

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.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 159-177.

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: FURG, 2007.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Texto reproduzido na **Revista Educação & Realidade**, v. 20; n. 2; p. 71-99; Jul/ Dez., 1995 UFRGS.

SILVA, F. F.; MAGALHÃES, J. C. [Descolad@s](#), [divertid@](#), [atrevid@s](#) e diferentes: discutindo representações de gênero. 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: Editora da FURG, 2008, p. 105-110.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SWAIN, T. N. Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. 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: FURG, 2007, p. 9-17.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 200, p. 35-82.

Apoio: FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Esse artigo foi apresentado em Sessão Temática no VI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e *XII Simpósio Paulista de Educação Física, realizado pelo Departamento de Educação Física do IB/UNESP Rio Claro, SP de 30/4 a 03/5 de 2009.*

Endereço:

Vagner Matias do Prado
Rua Padre João Goetz, 1111, apto 31F – Vila Guairá, Presidente Prudente - SP
19061-460
e-mail: vmp_ef@yahoo.com.br

Recebido em: 10 de fevereiro de 2009.
Aceito em: 03 de abril de 2009.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)