



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-  
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

do Prado, Vagner Matias; Miranda Ribeiro, Arilda Ines  
Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação  
de experiências corporais  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp.  
205-214  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061922002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re<sup>o</sup>alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais<sup>1</sup>

## *Physical education, sports and normalization: Gender as a device and the regulation of body experiences*

Vagner Matias do Prado<sup>2</sup>

Arilda Ines Miranda Ribeiro<sup>3</sup>

### Resumo

As práticas da educação física escolar podem contribuir para a marcação social de diferenças baseadas no gênero e na sexualidade e hierarquizar os sujeitos a partir da atribuição de critérios como macho/fêmea, masculino/feminino e heterossexual/homossexual. Com o aporte dos estudos de inclinação pós-estruturalista e teoria *queer* problematizamos como as normas de gênero regulam suas intervenções pedagógicas a partir da implementação dos conteúdos esportivos. Por meio de entrevistas semiestruturadas, geramos narrativas sobre experiências de homossexuais quando cursaram aulas de educação física na educação básica. Os resultados permitem inferir que os esportes são comumente inseridos nas aulas dentro de um modelo de rendimento, competitividade e exclusão baseados na ótica do gênero. Essa inserção carrega valores de inferiorização do considerado como feminino e estigmatização de homens que não performatizam o ideal de masculinidade e virilidade preconizado por algumas práticas esportivas.

**Palavras-chave:** Educação física escolar. Gênero. Homossexualidades. Narrativas.

### Abstract

*Teaching physical education at school can contribute to the labeling of social differences based on gender and sexuality and categorization of the subjects through the assignment of criteria such as male-female, masculine-feminine, heterosexual-homosexual. Based on post-structuralist and queer theory studies, we discuss how gender norms regulate educational interventions in the implementation of the athletic content. Through semi-structured interviews, we collected narratives of experiences of homosexuals who attended physical education classes throughout their basic education. From the results it may be concluded that sports are commonly practiced in these classes within a framework of efficiency, competitiveness and exclusion from a gender perspective. This framework brings with it values that regard femininity as inferior and stigmatize men who do not demonstrate the ideals of masculinity/virility as advocated by these athletic practices.*

**Keywords:** School physical education. Gender. Homosexuality. Narratives.

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da tese de doutorado de V.M. PRADO, intitulada "Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física", Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

<sup>2</sup> Professor Doutor, Universidade do Oeste Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Raposo Tavares, Km 572, Limoeiro, 19067-175, Presidente Prudente, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: V.M. PRADO. E-mail: <vmp\_ef@yahoo.com.br>.

<sup>3</sup> Professora Doutora, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia. R. Roberto Simonsen, 305, Jd. das Rosas, 19060-900, Presidente Prudente, SP, Brasil.

## Introdução

O conceito de gênero é empregado em estudos da área da educação em referência ao processo cultural de atribuição de significados “masculinos” ou “femininos” a determinados atributos, posições sociais ou comportamentos. Todavia, para a perspectiva pós-crítica, gênero se constitui como um dispositivo discursivo que constrói, inclusive, a noção de natureza ao estabelecer a ficção da diferença sexual. A divisão dos sujeitos entre machos e fêmeas por meio de uma leitura cultural sobre marcas anatômicas nada mais é do que um efeito de verdade que, reiteradamente, é legitimado por regimes normativos que pretendem legislar sobre nossas vidas e categorizá-las socialmente para que sejam mais bem administradas (Nicholson, 2000; Laqueur, 2001).

O presente artigo, referente a uma investigação de doutorado, problematiza o processo de marcação de diferenças de gênero em intersecção com as práticas corporais, dentre elas, as esportivas. A teoria *queer* e os estudos de gênero ancoram as reflexões propostas.

A teoria *queer* objetiva problematizar os padrões de normalidade que regulam os corpos a partir do que Butler (2003) denominou de “gêneros inteligíveis”. Segundo a autora, os corpos que passam a importar para o sistema social são os que mantêm uma lógica de coerência entre sexo (marca anatômica), gênero (padrões de masculinidade ou feminilidade) e sexualidade (orientação do desejo). Dessa maneira, lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e demais expressões que fogem da “inteligibilidade” são marcados socialmente como “anormais”. Todavia, para a perspectiva *queer*, essas expressões anômalas, mesmo estigmatizadas, questionam as regras de normalidade atribuídas aos sujeitos e possibilitam multiplicar expressões de gênero e sexualidade não condizentes com a norma como formas legítimas de vivências humanas (Córdoba *et al.*, 2005; Butler, 2008; Preciado, 2011).

## Método

A partir da criação de um perfil em uma rede social, foram contatados sujeitos que poderiam

contribuir para a investigação, uma vez que participavam de comunidades virtuais sobre as visibilidades Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais (LGBTTI). Na confirmação sobre a primeira participação, foi solicitado que, após a realização da entrevista, o sujeito participante indicasse um possível colaborador com base nos critérios de inclusão estabelecidos: (1) Reconhecer-se como homossexual; (2) ser maior de dezoito anos; (3) ter cursado aulas de educação física na educação básica. A técnica de indicação de possíveis participantes é conhecida como “bola de neve” (Patton, 1990). Assim, chegamos aos seis sujeitos participantes da pesquisa. A partir da elaboração de um roteiro, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com jovens adultos que se autorreconheceram como homossexuais. As entrevistas objetivaram gerar informações sobre memórias escolares nas aulas de educação física: como se davam as relações entre meninos e meninas durante as aulas; e qual a relação estabelecida entre a comunidade escolar e a homossexualidade (assumida ou presumida). Antes da realização das entrevistas, todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o registro das informações em consonância com os princípios éticos para pesquisa com seres humanos. As entrevistas foram realizadas individualmente e, após transcritas, devolvidas para os participantes para que fosse autorizada sua utilização. A técnica da Análise Temática de Conteúdo (Bardin, 1977) foi utilizada para a construção de “eixos norteadores” que possibilitaram as inferências apresentadas.

## Educação física: tecnologia normalizadora dos corpos?

As práticas corporais sempre estiveram presentes na história da humanidade, mas a educação física não. A educação física como prática sistematizada de intervenções sobre os corpos, pautada em princípios “científicos”, data do século XVIII, e está inter-relacionada ao desenvolvimento das sociedades ocidentais capitalistas.

Com a organização social baseada na ampliação do processo de industrialização, foi preciso

construir novas representações de homens e mulheres, bem como adequar esses novos “corpos” ao contexto em construção (Foucault, 2002; Soares, 2007). O preparo de corpos úteis para a inserção no trabalho se tornou imprescindível para que o sistema econômico então instaurado pudesse se manter.

Foucault (2012) relata que essas “novas” sociedades industriais desenvolveram estratégias inéditas de controle populacional. Diferentemente do poder de soberania presente nas sociedades pós-Renascimento, a partir da emergência burguesa foi necessário investir na integração do sujeito à estrutura econômica oriunda do capitalismo. Com isso, técnicas de gerenciamento e “adequação” dos corpos precisavam ser estimuladas, o que deu origem, em meados do século XVII, ao que Foucault denominou de poder disciplinar (Foucault, 2012).

O poder disciplinar visa governar os sujeitos por meio de técnicas de domesticação de seus corpos. As estratégias punitivas até então observadas em sociedades medievais cedem lugar a uma espécie de “poder corretivo”, ou seja, uma tática capaz de reconfigurar a matéria biológica para que esta se insira de forma não contestatória na estrutura existente.

Entretanto, como disseminar esse controle socialmente? Essa questão pode ser respondida ao observarmos a construção histórica de instituições disciplinares que se encarregariam de tal tarefa. É nesse cenário que a família nuclear, a escola, o sistema jurídico, os hospitais e as prisões ganham destaque e se configuram como discursos institucionais capazes de acionar diferentes mecanismos de “docilização” dos sujeitos para disponibilizá-los como recursos ao desenvolvimento do novo estado em construção.

No que se refere à instituição escolar, a educação física, ao se configurar como uma das estratégias benéficas à nova configuração social (o que garantiu sua aceitação por parte da burguesia), utilizou a então denominada “ginástica” como uma técnica interventiva para a construção e fortalecimento de uma identidade nacionalista, biologicamente “saudável” e útil aos interesses do capital (Soares, 2007). A disciplinarização e a higienização dos corpos, bem como sua educação moral, se valeram

dos exercícios corporais como dispositivos que auxiliariam no processo de adequação de homens e mulheres em prol da manutenção dos princípios políticos, hierárquicos e higiênicos imprescindíveis para a materialização no novo cenário social.

Dessa maneira, a educação física mostra-se inserida em sistemas discursivos que constroem representações sobre o que será possível ser compreendido como “normal” ou “natural”. Por intermédio de suas intervenções, representações sobre perfeição/imperfeição, beleza/feiura, normalidade/anormalidade, masculinidade/feminilidade, aptidão/inaptidão ou eficiência/deficiência participam dos processos de corporificação/materialização dos sujeitos, nomeando-os, classificando-os e hierarquizando-os de acordo com pressupostos voltados para a manutenção de uma sociedade hierárquica, discriminatória e excludente.

Ao resgatarmos os pressupostos sobre a diferenciação de gênero e a adequação de atividades corporais e/ou esportivas para homens e mulheres, é possível compreender os discursos da área como linhas de subjetivação que visam construir corpos coerentes com os regimes de verdade que legitimam determinados modelos de masculinidades, feminilidades e expressões de sexualidade como ideais.

## Resultados e Discussão

Em referência aos conteúdos utilizados pelos professores e professoras de educação física para além da tradicional “ginástica”, no final do século XIX surge um mecanismo regulador dos corpos atendentes ao sistema sexo-gênero-sexualidade e que seria implantado como primeira frente “educativa” pela educação física escolar: o esporte. Em nossa investigação, nossos colaboradores demonstraram o quanto as aulas de educação física nas escolas se baseiam, predominantemente, em conteúdos esportivistas:

*Sujeito 1: Queimada. Vôlei. Handebol, quando a gente estudou. Só que tudo isso, todo mundo tinha que jogar. A gente fazia rodízio em cada um, pra todo mundo poder jogar. É, no Ensino Médio,*

*joguei vários esportes; que eu me lembre foram: vôlei, joguei futebol também, mas eu sou péssimo, e basquetebol. E handebol também. Jogamos handebol também. E a gente trabalhava mais essas quatro modalidades de esportes, no ensino médio.*

*Sujeito 2: Ele era bem assim é [...] "Bola anunciada". Às vezes ele dava handebol, mas nunca deu basquete. Futebol.*

Segundo Sousa e 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 como um "sujeito perdedor", pois, era vista (e foi constituída historicamente para isso) como um corpo frágil em relação ao homem.

Embora, nos primórdios de sua inserção no Brasil como atividade escolar da educação física, as práticas esportivas coexistissem com as ginásticas, Moraes e Silva (2012, p.350) argumenta que "o Esporte tornou-se algo ainda mais separador, sexista e difusor da heterossexualidade do que a ginástica". O autor ainda afirma que o esporte acaba por se configurar como uma espécie de "ritual de confirmação da virilidade", no qual os meninos aprendem a se desvincular dos valores ditos femininos.

Em nossa investigação, um dos colaboradores aponta o fato de que a não adesão ao futebol por meninos se constitui em um mote para que práticas de discriminação sejam instituídas pelo grupo.

*Pesquisador: Em relação a esses momentos durante as aulas de educação física que você citou, de brincadeiras, de ficarem questionando porque você não fazia determinada modalidade, você conseguiria lembrar algum exemplo de uma situação onde esse tipo de questionamento veio à tona?*

*Sujeito 5: Então, geralmente, todas as escolas que eu estudei até hoje, geralmente quando o cara não quer jogar futebol os moleques já ficam zoando. É mais quando é futebol mesmo, os moleques já ficam zoando.*

De certa forma, ao negar a masculinidade/virilidade preconizada pela presença do homem na prática do futebol, muitos estudantes se tornam alvo de marcações de diferenças que visam subjugar-los perante seus pares. Para uma cultura sexista e machista que cultua o futebol como legado masculino das práticas esportivas, um homem que não se adeque a essa prescrição deve ser marcado como desertor da masculinidade. O fato de não querer jogar futebol nas aulas de educação física na escola é um motivo para práticas de discriminação, pois "os moleques já ficam zoando" (Sujeito 5).

Vidiella *et al.* (2010) problematizaram as relações existentes entre prática de atividades físicas/esporte e a construção de masculinidades entre jovens espanhóis na faixa etária entre 15 e 20 anos. Argumentam que os efeitos das atividades físicas e esportivas na vida desses jovens se configuram como mediadores de suas subjetividades "masculinas" ancoradas em práticas opressoras de gênero e sexualidade.

Quando da não adesão, por parte de algum menino, as atividades esportivas que são compreendidas como predominantemente masculinas, o grupo passa a olhar essa atitude com desconfiança. Afinal, como é possível um homem não gostar de esporte?

*Pesquisador: Em relação à época do colégio, você já teve algum problema relacionado à questão de sexualidade?*

*Sujeito 5: Então, no colégio, não só o meu, mas provavelmente o de várias pessoas, sempre tem aquelas brincadeirinhas. Ainda mais quando, sei lá, ainda mais quando você não quer [...] Ainda mais, no meu caso, geralmente, homossexuais, geralmente, fazem mais amizades com mulheres. Daí os moleques já ficam meio que zoando, falando um monte, entendeu? Igual na educação física, se por acaso você não quer jogar alguma modalidade, geralmente eles já ficam em cima, falando por que você não quer, essas coisas, entendeu?*

Para a perspectiva de gênero, a masculinidade é compreendida como um processo relacional, sendo

transpassada por inúmeras experiências que pluralizam os modos de ser homem e masculino. Cabe destacar que a masculinidade, como 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*, transexuais masculinos e culturas *butch* (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 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.

Welzer-Lang (2001) propõe uma reflexão sobre como o universo esportivo se configura como 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 e 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).

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.

A alta competitividade presente nos esportes também se transforma em uma característica masculinizadora dos sujeitos. Demonstrar suas habilidades motoras, sua boa “aptidão” física e confrontar outros homens faz parte do ritual de masculinização dos meninos. Todavia, quando meninos não significam como positiva a competitividade presente em algumas práticas, esses são, automaticamente, marcados como “diferentes” e, não raro, rechaçados pelo grupo ao qual, aparentemente, faziam parte.

*Sujeito 2: Quando ele passava teórica [aula] era bem [...]. Era tipo, é que eu nunca fui um bom aluno, então [...]. Mas só que eu [...]. Era gostoso porque você entendia [...]. Mas na prática eu já não participava. Eu já não gostava. Ficava no meu canto quietinho [...]. Não fazia muito não.*

*Pesquisador: E o que te levava a não participar dessas aulas?*

*Sujeito 2: O fato de interesse. Além de também eu achar que era muito competitivo e eu não gosto dessa prática porque, às vezes, sai ofensas que eu não sei lidar com isso, entendeu? Tipo, eu não gostava, então era melhor eu ficar quieto na minha. Porque eu já não sabia jogar, não tinha razão de ir lá e brigar com eles. Então eu ficava na minha.*

Cabe ressaltar que o “tornar-se” masculino é ao mesmo tempo uma subjugação a um modelo para a obtenção de benefícios. Nessa trajetória, tanto suportar a violência quanto demonstrar sua agressividade se faz importante para o exercício de masculinização. A intimidação também aparece como um artifício masculino para a construção da representação do “verdadeiro homem” (Vidiella *et al.*,

2010). É interessante notar que, mesmo ao se reconhecer como homossexual, um de nossos colaboradores explicita o quanto o considerado como feminino deve ser repellido:

*Sujeito 1: E, o fato de ser homossexual, eu encaro como o fato, assim, como se eu fosse heterossexual, entendeu? A diferença: eu sou homem, eu me visto como homem, [...]. Eu não gosto de bichinha, tipo: "voa voa voa voa brabuleta" eu não gosto [...]. Então, o que eu acho em relação à homossexualidade é que você não precisa ser diferente para ser homossexual [...] A pessoa pode ser, não tem a necessidade de ser afetado, né?*

A hierarquização acionada pelo dispositivo do gênero não apenas marca socialmente os corpos, também os posiciona em um encadeamento no qual o homem, branco, heterossexual, de classe média, jovem e, por vezes cristão, é tomado como o padrão comparativo do considerado como "bom". Qualquer representação que se afaste desse modelo passa a acionar o olhar administrador contido na norma. É a partir dessa mentalidade que tanto as mulheres quanto homossexuais, negros, transexuais, travestis, seguidores de religiões de origem africana, idosos e deficientes são marcados no plano social como uma espécie de sujeitos de segunda categoria.

Fato curioso é que quando a competitividade não é posta como "método educativo", é possível a construção de outros significados para as aulas de educação física. A não competição favorece a adesão às atividades, pois, nessa nova situação, o medo de exposição por uma possível "falta de habilidade" e o receio de ser hostilizado perante o grupo são reduzidos. Também se faz interessante notar que, ao misturar o grupo de estudantes sem segregá-los de acordo com o gênero, a linguagem lúdica se converte em uma estratégia de participação em inúmeras práticas, inclusive, descaracterizando o tradicional futebol como modalidade masculina.

*Pesquisador: Você recorda de alguma atividade em que era proposto que meninos e meninas participassem em conjunto?*

*Sujeito 2: Sim teve. Porque chegou uma época no meu terceiro colegial que só eram cinco meninos, então não era possível fazer um time de futebol masculino. Então as meninas entravam sempre. Daí eu brincava até. O terceiro colegial foi mais participativo. Mas no segundo não. No segundo dava certinho o grupo de moleques que jogavam e daí eu não jogava [...]. Só o terceiro que eu fui participar mais [...]. Assim, eu participava muito pouco nesses dois primeiros anos, primeiro e segundo. Mas no terceiro foi o que eu mais participei.*

Descaracterizar a educação física escolar como espaço para comparações, rendimento ou supervalorização de resultados se torna necessário. Embora os esportes sejam considerados um dos blocos de conteúdo da área, o objetivo da escola não é formar atletas. A cobrança exacerbada de gestos técnicos, a repetição exaustiva de determinada habilidade motora, a competição pela competição e o monopólio das atividades de cunho esportivo em detrimento de outras possibilidades de vivência motora, como as ginásticas, as danças, as lutas, os jogos e brincadeiras, necessitam ser repensados.

Os espaços destinados às atividades esportivas também podem contribuir para a construção de sentimentos de repulsa contra o considerado "feminino". Nota-se que a construção da masculinidade por intermédio das práticas corporais e/ou esportivas se faz em relação ao medo da comparação e inferiorização ao feminino. A representação de que os homens são "mais" habilidosos, têm "mais" obrigações que uma mulher e fazem coisas "mais" importantes do que elas mostra-se, reiteradamente, presente. Assim, a 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" (Welzer-Lang, 2001; Vidiella *et al.*, 2010).

Vidiella *et al.* (2010) ainda relatam que dentro desse universo representacional "generificado", o futebol é um dos legados esportivos mais associados à dominação masculina. Sua difusão midiática e a construção dos homens-ídeos representam um



importante mecanismo de legitimação da heterossexualidade e da masculinidade hegemônicas. Esse processo legitima a distribuição de características, comportamentos e níveis de habilidade em categorias “masculinas” ou “femininas” e permite a construção estereotipada e universalista do homem e da mulher. Um de nossos colaboradores nos permite tais inferências a partir de sua lembrança.

*Pesquisador: Pensando nos momentos das aulas de educação física, mesmo no período em que você não se reconhecia como homossexual, você recorda de alguma situação na qual houve algum indício de discriminação por conta da sua aparente diferença?*

*Sujeito 4: Foi como eu te disse, mais nas aulas de futsal mesmo que os meninos não deixavam eu jogar e quando deixavam era aquelas piadinhas bobas de colocar eu como goleiro para eu poder “pegar nas bolas” e tal, ou sempre me colocavam só para fazer número, ou seja, se precisasse. No interclasse precisava de um número “x” para poder participar, então, às vezes, quando não tinha mais ninguém, eu tava ali só para fazer número mesmo, volume, para eles poderem participar.*

O relatado para nossa investigação aponta que, mesmo ao ser incluído em situações específicas como “só para fazer número mesmo, volume, para eles poderem participar”, sujeitos que não performatizam a masculinidade preconizada pelo esporte são marcados socialmente como diferentes. No que se refere aos espaços escolares, o trabalho de Renold (1997) constata que jovens que não se submetem ao discurso hegemônico do futebol são alvos constantes de abusos e perseguições por parte dos outros estudantes.

Outro ponto a ser destacado é a invisibilidade da mulher no cenário esportivo, o que sustenta o discurso de que o desempenho nesse nível é, predominantemente, de responsabilidade dos homens (Vidiella et al., 2010). Não raro podemos perceber que muitos jovens narram que se “espelham” na representação de “homens esportistas” que ganham visibilidade na mídia desportiva. Em contrapartida, como a mulher dificilmente é construída como

uma “potencial atleta”, em muitos casos seus corpos não são representados como sendo capazes de suportar a performance de alto rendimento oriunda de competições. Em nossa investigação, esse pensamento aparece mediando algumas situações que se pretendem educativas:

*Sujeito 5: Os meninos geralmente queriam jogar futebol, e as meninas, tinha umas duas que jogava, daí jogava com eles. Daí tinha eu e mais um menino que gostava de jogar vôlei, jogava com elas. Daí sem problema nenhum, entendeu? É aquela velha história, já que você está jogando com meninas, você tinha que dosar a força. Não podia... [interrupção].*

*Pesquisador: Mas essa separação das atividades era proposta pela professora ou pelos alunos?*

*Sujeito 5: No caso era pelos alunos porque a professora já tinha mais ou menos conhecimento. Tinham determinadas meninas que gostavam de jogar sempre futebol, daí ela não ligava de jogar com os meninos desde que eles não machucassem elas. Igual vôlei, tinha eu e mais uns meninos que gostavam de jogar vôlei, bastante vôlei, deixava jogar com as meninas. Mas sempre era falado: “Dosa a força porque mulher é geralmente um pouco mais fraca”.*

Percebe-se que a representação das mulheres como “mais fracas” ou “não aptas” para se inserirem em atividades corporais que gerem contato se encontra presente nos discursos escolares da educação física. As práticas pedagógicas acionadas a partir desses pressupostos contribuem para a construção de processos de subjetivação específicos que instituem a significação de que as mulheres são sujeitos “de segunda ordem” quando comparadas aos homens. Para esse ideário, no que se refere à participação a partir da vivência motora, sendo elas “mais fracas”, é preciso que os meninos “dosem” suas atuações para que não as “machuquem” ou impossibilitem o desenvolvimento da atividade feminina. Como aponta Ribeiro (2006), o próprio discurso médico positivista do século XIX construiu a ideia de inferioridade das mulheres ao afirmar que seus cérebros possuíam tecido celular mais úmido e frouxo, não sendo capazes de produzir conhecimentos.



Silveira (2008) argumenta que na atualidade muitas das práticas observadas em espaços públicos de lazer são aderidas, predominantemente, por homens. A partir de observações em parques públicos de Porto Alegre (RS), a autora constatou que, nesses espaços, o “associativismo esportivo proporcionado nas quadras poliesportivas é em sua maioria masculino” (Silveira, 2008, p.34).

Salles-Costa *et al.* (2003) objetivaram analisar a relação entre práticas de atividades físicas em momentos de lazer segundo o crivo do gênero de acordo com as vivências de 3 740 funcionários de uma universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo 54,8% mulheres. A inatividade física em momentos de tempo livre foi percentualmente maior entre mulheres em relação aos homens (40,8% das mulheres e 52,0% dos homens praticavam alguma atividade). A prática de futebol, tênis, voleibol, corrida, lutas e musculação prevaleceu entre os homens. Em contrapartida, as mulheres citaram prioritariamente atividades como ginástica, hidroginástica e dança. Poderia essa diferenciação ser atribuída à construção histórica dos gêneros?

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 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” possibilitam que diferenças de gêneros sejam constantemente produzidas e reiteradas nessas aulas.

Cabe ressaltar que o universo do “brincar” também é transpassado pelo gênero, o que pode ser facilmente observado em situações relacionais entre meninos e meninas. Ao contrário de se mesclarem para realizar uma mesma atividade, fato muito observado em ambientes “extraescolares” como clubes, brincadeiras de rua, dentre outros, nos espaços institucionalizados da escola a divisão é nítida e a separação de atividades também.

Brincadeiras realizadas por crianças podem ser interpretadas pelo “olhar” do adulto como denúncia de inadequação de gênero e/ou sexualidade. Desde pequenas, as crianças são submetidas a práticas discursivas que as obrigam a aderirem a posicionamentos sociais que não provoquem dúvidas sobre suas “identidades”. Um de nossos colaboradores nos relata algo parecido, quando, na época em que era criança, brincava com o cabelo de uma amiga de sua mãe:

*Sujeito 2: Ela [mãe] brincava que como eu mexia no cabelo de uma amiga dela, quando eu era criança ela falou: “o meu filho é homossexual”. Só que tipo, brincando.*

O que queremos frisar com essa passagem é que um ato corriqueiro de uma criança acaba por acionar discursos que demonstram que tal atitude não seria “apropriada” para ela. Um simples gesto, uma brincadeira ou a preferência por determinada atividade pode contribuir para marcar socialmente uma diferença quando o comportamento de um sujeito foge à regra estabelecida pelo sistema de inteligibilidade instaurado pelas normalizações de gênero.

Entretanto, quando nos referimos ao “olhar normalizador” que também marca presença nas escolas, devemos tomar cuidado ao “culpabilizar” professores por não problematizarem as relações de gêneros como experiências constitutivas de subjetividades que podem ser fabricadas a partir da ótica da diferenciação, discriminação e violência. A estrutura que envolve a escola vai além da prática profissional dos docentes. A própria formação dos professores deve ser questionada para que haja mudanças no “fazer pedagógico”.

A crítica realizada contempla a necessidade de problematização dos cursos de formação inicial e contínua de professores acerca de questões referentes aos processos culturais de construção dos gêneros, embora apenas a aparição do debate nesses espaços não seja capaz, por si, de promover grandes mudanças. Ainda assim, acreditamos que a discussão travada poderá desestabilizar a aparente “neutralidade” com que muitos compreendem as práticas escolares.

## Conclusão

Objetivamos problematizar como as marcações sociais acerca dos gêneros e sexualidades são construídas por intermédio de algumas práticas escolares. Dentre elas, a educação física, como área de conhecimento historicamente produzida, também é perpassada por discursos normalizadores que pretendem instituir a verdade sobre os corpos/subjetividades a partir dos regimes reguladores do gênero/sexualidade.

Através de narrativas de sujeitos homossexuais sobre suas experiências em aulas de educação física, argumentamos que as práticas pedagógicas acionadas por esse componente curricular pode contribuir para a marcação social de diferenças. Estas que são estigmatizadas e inseridas em uma trama de relações que subjugam e inferiorizam algumas expressões de vida a partir da imposição de um sistema de inteligibilidade cultural que prevê uma relação causal e ordenada entre uma marca anatômica, a interpretação cultural que se faz dela e a orientação de determinado desejo (sexo-gênero-sexualidade).

Em nossa investigação, a adequação sexo-gênero-sexualidade à determinada atividade corporal ou modalidade esportiva aponta para a instituição do masculino como padrão de referência. Assim, sujeitos que não performatizam a masculinidade valorizada no âmbito do desempenho esportivo são alvos constantes de perseguições e discriminações. Como demonstrado, as aulas de educação física ainda elegem os esportes como conteúdo preferencial para intervenções educativas, e, sendo ele transpassado por regulações de gênero, sujeitos que subvertem o modelo de inteligibilidade proposto são marcados como diferentes e sofrem as consequências sociais por subverterem a norma. Monitoramento constante sobre o porquê da não adesão à determinada atividade, exclusão por não demonstrar alguma habilidade motora, autoexclusão por não querer ser alvo de chacotas e zombarias referentes à sexualidade, e naturalizações sobre o considerado feminino como atributo inferior são alguns dos mecanismos reguladores que perpassaram as experiências escolares de nossos interlocutores.

Todavia, é possível notar que quando as aulas de educação física não se pautam na competitividade exacerbada, convocando a linguagem lúdica para o processo de ensino, as regulações de gênero parecem se tornar mais porosas. Não correr riscos de ter seu desempenho comparado com o dos “outros” pode potencializar a participação dos “não padronizados” nas aulas, bem como ampliar as experiências corporais nelas produzidas.

É preciso que profissionais da educação física em geral tenham possibilidades formativas que problematizem o dispositivo de gênero e suas intersecções com a produção de conhecimentos. Atentar para os efeitos de verdade postos em circulação por nossas práticas pedagógicas e criar novas possibilidades experienciais para com o corpo e suas relações históricas, políticas, sociais e culturais pode contribuir para que a educação física abra espaços para a construção de sentimentos prazerosos, integradores e participativos.

## Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio (Processo nº 2010/11768-9).

## Referências

- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Butler, J. *Problemas do gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- Butler, J. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del sexo*. 2.ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Córdoba, D.; Sáez, J.; Vidarte, P. (Org.). *Teoria queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. 2.ed. Barcelona: Egales, 2005.
- Foucault, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2002.
- Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 40.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- Halberstam, J. *Masculinidad femenina*. Barcelona: Egales, 2008.
- Laqueur, T. *A invenção do sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

- Moraes e Silva, M. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.34, n.2, p.343-357, 2012.
- Nicholson, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, v.8, n.2, p.9-41, 2000.
- Patton, M. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage, 1990.
- Preciado, B. *Multidões queer*: notas para uma política dos anormais. *Estudos Feministas*, v.19, n.1, p.11-20, 2011.
- Renold, E. All they ve got on their brains is football: Sport, masculinity and the gendered practice of the playground relations. *Sport, Education and Society*, v.2, n.1, p.5-23, 1997.
- Ribeiro, A.I.M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*. 2.ed. Campinas: Unicamp, 2006.
- Salles-Costa, R. *et al.* Gênero e prática de atividade física de lazer. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n.2 (Supl.), p.S325-S333, 2003.
- Silveira, R. *Esporte, homossexualidade e amizade*: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino. 2008. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- Soares, C.L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- Sousa, E.S.; Altmann, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos CEDES*, ano 19, n.48, p.52-68, 1999.
- Vidiella, J. *et al.* Masculinidade hegemônica, esporte y actividad física. *Movimento*, v.16, n.4, p.93-115, 2010.
- Welzer-Lang, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, v.19, n.2, p.460-482, 2001.
- Recebido em 7/11/2014, reapresentado em 9/2/2015 e aprovado em 26/2/2015.