HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

CORPO, PRÁTICAS CORPORAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA[1]

BODY, BODY PRACTICES AND GENDER RELATIONS IN BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC RESEARCH

Rafael Marques GARCIA [2]

Erik Giuseppe Barbosa PEREIRA [3]

Resumo

A temática gênero/corpo, presente no universo da cultura corporal, diz respeito à configuração de padrões de gênero masculino e feminino e sua relação com corpo e com a motricidade. Diante desse quadro, objetivamos realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática de corpo, práticas corporais e relações de gênero na Educação Física a partir de obras relevantes no campo em questão. Para tanto, desenvolvemos um trabalho de caráter exploratório, configurando uma pesquisa bibliográfica. Desdobramos nosso material epistemológico em duas grandes unidades de registro e análise, a saber: 1- A história do corpo e a Educação Física e; 2- Educação Física, práticas corporais e relações de gênero. Percebemos um movimento atual que vai ao encontro de uma busca de legitimação das práticas corporais a partir dessa onda dos estudos sobre o corpo e gênero que dificilmente será passageira e, portanto, é necessário refleti-la nos seus vários aspectos para que no futuro não estejamos lutando em vão para pensar propostas alternativas em relação aos modelos de vida não normativos.

Palavras chave: Educação Física. Corpo. Relações de gênero. Práticas corporais.

Abstract

The gender/body theme, present in the universe of body culture, refers to the configuration of male and female gender patterns and their relationship to body and motor aspectos. Given this framework, we aimed to conduct a bibliographical survey on the body theme, body practices and gender relations in Physical Education from relevant works in the field in question. Therefore, we developed an exploratory work, configuring a bibliographic research. We unfold our epistemological material into two major units of record and analysis, namely: 1- The history of the body and Physical Education and; 2- Physical Education, body practices and gender relations. We perceive a current movement that meets a search for legitimation of body practices from this wave of studies on body and gender that is unlikely to be transient and, therefore, it must be reflected in its various aspects so that we are not in the future. struggling in vain to think of alternative proposals in relation to non-normative life models.

Key words: Physical Education. Body. Gender relations. Body practices.

---

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[2] Doutorando em Educação Física na UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - rafa.mgarcia@hotmail.com

[3] Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte pela UERJ Universidade Estadual do Rio de janeiro - egiuseppe@eefd.ufrj.br

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Introdução

As representações de corpo e a categoria analítica de gênero têm sido alvos de diversos debates no cenário acadêmico. O corpo, tido como um elemento natural, é socialmente construído e, portanto, culturalmente constituído. Tanto assim é, que uma sociedade pode ser compreendida a partir da análise da representação social que o corpo possui. É assim que ela constrói sua identidade: através da socialização, introjetando uma série de ideais nas pessoas de modo a socializar, ideais estes que, em última análise, são fixados em seus corpos, estabelecendo as similitudes essenciais necessárias ao seu reconhecimento dentro do grupo (SCOTT, 1995; LOURO, 2000).

Segundo Foucault (1999), o corpo não somente é dispositivo social, mas principalmente cumpre uma função politica, ou seja, são-lhe aplicadas representações que são instituídas socialmente, mas que não estão subordinadas ao corpo. Assim, em uma análise social, o autor se refere aos aspectos instrumentais, no sentido de fim, de utilidade, e aos aspectos expressivos, ou seja, simbólico, repleto de significados do comportamento humano.

Rodrigues (2006) relembra que o corpo é uma massa de modelar socialmente estabelecido, onde a sociedade projeta seu próprio espírito. Assim, as práticas de provocar cicatrizes, perfurações, decepamentos etc., de partes do corpo constitui-se como uma forma de significação privada, protocolar ou estética. Sendo assim, e de qualquer forma, não há prática sobre o corpo que não esteja impregnada de um sentido simbólico, seja universal ou peculiar. Por exemplo, as intervenções sobre o sexo são formas de controle de um órgão que tem a responsabilidade de garantir a continuidade da existência humana.

No campo da Educação Física, o corpo é abordado, ao que tudo indica, sob o olhar restritamente biológico. Essa problemática nos leva a repensar de que forma os/as alunos/as, os/as professores/as e a escola, de um modo geral, têm contribuído para a construção desses corpos. Esse debate também recai sob as relações de poder na construção das masculinidades e feminilidades. Na esteira de Louro (1997), há uma considerável variação nos papéis representados por homens e mulheres em diferentes sociedades. Isso nos indica para a possibilidade de que não há diferenças inerentes a que, as masculinidades e as feminilidades, os papéis masculinos e os papéis femininos, dependam tão somente do que deles faz a cultura.

e-ISSN: 2318-1540

As diferenças existentes nas atitudes, nos comportamentos e nos interesses parecem, em muitos casos, prontamente explicáveis pela referência a fatos culturais - as maneiras pelas quais as crianças são educadas e as expectativas ligadas aos homens e às mulheres. As meninas ganham bonecas de presente, são incentivadas a brincar de "mamãezinhas" e a se comportarem como "senhorinhas". São recompensadas quando se conduzem de "maneira feminina", logo, é provável que sejam repreendidas quando imitem os companheiros masculinos, e vice-versa.

Esse ponto de vista nos leva a refletir e a partir daí, podemos constatar que os meninos, por outro lado, são presenteados com revólveres de brinquedo ou brinquedos mecânicos e espera-se que sejam agressivos; é mais provável que possam sujar-se sem sofrer repressões; correr, saltar, trepar, chutar e comportar-se, de várias maneiras, como "verdadeiro menino". Quando não conseguem satisfazer a essas expectativas, ganham desagradáveis epítetos de "bicha" ou "viado" e sofrem outras pressões a fim de se adaptarem ao comportamento masculino esperado e apropriado. Não é muito para admirar, portanto, que as meninas se comportem, geralmente, como senhoras e que os meninos geralmente se comportarem como senhores.

Entretanto, malgrado evidência de que as diferenças de sexo são, aparentemente, produtos antes culturais que biológicos, existem ainda suficientes diferenças recorrentes e difundidas entre os homens e as mulheres para refutar um determinismo cultural total. Observamos que a sociedade estabelece normas, padrões de comportamento e de atitudes próprias para cada sexo. Desta forma, os valores estabelecidos e mantidos pelos agentes socializadores, reforçam a diferença entre os sexos. Isso enseja o fortalecimento e a assimilação de papéis culturalmente sexuados e dificulta a compreensão do possível rompimento da submissão de um sexo pelo outro.

O conceito de gênero refere-se apenas às pessoas e às relações entre elas. Procura explicar os comportamentos de homens e de mulheres de nossa sociedade e permite a compreensão das dificuldades que os/as envolvidos enfrentam na vida política, no trabalho, na vida sexual, na escola, na igreja ou na família.

Ao conhecer as diferenças sexuais, a sociedade percebe o que é um homem e o que é uma mulher. O que é masculino e o que é feminino, ou seja, as **representações e identidades de gênero**, e estabelece “verdades” de como devem ser as relações sociais entre homem e

e-ISSN: 2318-1540

mulher, entre as mulheres e entre os homens. São as **relações de gênero**. As relações de gênero são, portanto, manifestações das sociedades, arquitetadas a partir das diferenças sexuais e dependem do momento histórico, das leis, das religiões, da organização da vida familiar e política. Variam de acordo com a raça, a idade e a classe social. No interior das práticas corporais, os papéis do homem e da mulher são vivenciados explicitando as desigualdades resultantes das relações de domínio e opressão.

Esse novo conceito tem como referência a compreensão de que o gênero é o resultado das aprendizagens acumuladas ao longo da vida, dentro de um determinado contexto histórico, político e social, invalidando a categoria sexo (biológico) para justificar as diferenças entre homens e mulheres.

Essa temática gênero/corpo, presentes no universo da cultura corporal diz respeito à configuração de padrões de gênero e sua relação com corpo e com a motricidade. Padrões esses, que se constroem e são cultivados desde nosso nascimento, pautados por referências biológicas e socioculturais.

Diante desse quadro, temos por **objetivo:** realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática de corpo, práticas corporais e relações de gênero na Educação Física a partir de obras relevantes no campo em questão. Esse trabalho se torna relevante por problematizar a maneira como o corpo é e vem sendo (re)tratado socialmente, culturalmente e historicamente, tanto no universo das práticas corporais quanto na área da Educação Física. Destarte, torna-se possível refletir de forma crítica sobre a inserção/desenvolvimento das corporalidades masculinas e femininas ao longo da historicidade da/na Educação Física, entendendo como e porque as desigualdades de gênero se consolidaram e se mantém na atualidade através de novos arranjos e discursos sociopolíticos modernos.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho apresenta caráter exploratório, portanto, visa "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Mediante uma revisão da literatura, realizamos um levantamento bibliográfico em livros, capítulos de livros, periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos impressos e online que versavam sobre a história do corpo e/ou o corpo na Educação Física e as práticas corporais e relações de gênero na

e-ISSN: 2318-1540

Educação Física, buscando por autores e autoras com notório reconhecimento e mérito científico na abordagem de cada um dos conteúdos abordados, para sistematizar nossos dados, de acordo com Pizzani *et al* (2012).

Desta forma, configuramos nosso estudo como pesquisa bibliográfica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PIZZANI *et al*, 2012). Para realizar esta pesquisa, adotamos os seguintes passos: 1- Delimitação do tema-problema; 2- Levantamento e fichamento das citações relevantes; 3- Aprofundamento e expansão da busca em livros, capítulos de livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, periódicos e artigos, de autores e autoras com notório reconhecimento e mérito científico na abordagem das temáticas de corpo, práticas corporais e relações de gênero na Educação Física brasileira; 4- Relação das fontes primárias[4]; 5- Localização das fontes; 6- Leitura e sumarização e; 7- Redação do trabalho (PIZZZANI *et al*, 2012).

Os critérios para seleção das obras foram: 1- Serem fontes primárias; 2- Estarem disponíveis em bases de dados referenciais ou textuais *online* (no caso de artigos, dissertações ou teses) e bibliotecas (no caso de livros ou capítulos de livros); 3- No caso de artigos, dissertações ou teses, apresentar uma ou mais das seguintes palavras-chave: corpo; gênero; relações de gênero; masculinidades; feminilidades; Educação Física; práticas corporais; cultura; história e; 4- No caso de livros ou capítulos de livros, levamos em consideração a presença desses unitermos nos títulos e/ou subtítulos.

Após uma primeira análise do material encontrado, os resumos e/ou sinopses foram explorados e aqueles que não se enquadravam no escopo do trabalho foram descartados. Logo após, verificamos o currículo de cada um/a dos/as autores, para averiguar o mérito e reconhecimento científico na área ao qual se cada um/a se propõe a discutir. Por fim, delimitamos o número de obras selecionadas a partir da saturação das informações, isto é, quando não vislumbramos novas discussões, encerrando, então, nosso processo de pesquisa bibliográfica e problematizando as redações até então estruturadas.

Para efeitos de melhor compreensão didática, organizamos os dois quadros abaixo para identificar os/as autores/as, suas respectivas obras e temas abordados:

[4] "As fontes primárias contêm os trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores. São as teses universitárias, livros, relatórios técnicos, artigos em revistas científicas, anais de congressos" (PIZZANI, 2012, p. 57).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Quadro 1- Obras que abordam a história do corpo e/ou o corpo na Educação Física

Formato	Obra	Autor(a/es/as)	Ano
Livro	Educação Física e Sociedade: a Educação Física na escola brasileira de primeiro e segundo graus	Mauro Betti	1991
Livro	Metodologia do ensino da educação física	Coletivo de Autores	1992
Dissertação de mestrado	Escola Nacional de Educação Física e Desportos – uma possível história	Victor Melo	1996
Artigo	A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física	Valter Bracht	1999
Livro	A falsa medida do homem	Stephen Gould	1999
Livro	Política educacional e educação física	Lino Castellani Filho	2002
Livro	Adeus ao corpo: antropologia e sociedade	David Le Breton	2003
Livro	Sociologia do corpo	David Le Breton	2006
Livro	História da educação física e do Esporte no Brasil: panorama e perspectivas	Victor Melo	2006
Artigo	Corpo e formação de professores de educação física	Sílvia Lüdorf	2009
Artigo	A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade	Silvana Goellner	2010
Capítulo de livro	Pedagogias da sexualidade	Guacira Louro	2010
Livro	Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica	Suraya Darido e Irene Rangel	2011
Artigo	Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos	Alan Silva, Fernanda Silva e Sílvia Lüdorf	2011

Fonte: os autores

Quadro 2- Obras que abordam as práticas corporais e relações de gênero na Educação Física

Formato	Obra	Autor(a/es/as)	Ano
Capítulo de livro	O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e as suas transformações	Eric Dunning	1992
Tese de doutorado	Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)	Eustáquia Sousa	1994
Livro	Educação Física: raízes européias e Brasil	Carmen Soares	2001
Livro	500 anos de legislação esportiva brasileira: do Brasil colônia ao início do século XXI	Manoel Tubino	2002
Capítulo de livro	Essas mulheres maravilhosas: nadadoras e ginastas	Elaine Romero	2003
Artigo	Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história	Silvana Goellner	2005
Artigo	Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico	Silvana Goellner	2007
Artigo	A inserção histórica da mulher no esporte	Gilberto Oliveira, Eduardo Cherem e Manoel Tubino	2008
Artigo	A educação dos corpos, dos gêneros e das	Silvana Goellner	2010

e-ISSN: 2318-1540

	sexualidades e o reconhecimento da diversidade		
Artigo	Estudos de gênero na Educação Física Brasileira	Fabiano Devide *et al*	2011
Artigo	Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades	Silvana Goellner	2013
Artigo	Fallon Fox: um corpo *queer* no octógono	Carla Grespan e Silvana Goellner	2014
Artigo	A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros	Neil Franco	2016
Artigo	Ressignificações no Esporte através da performance de Tifanny Abreu	Rafael Garcia e Erik Pereira	2018
Tese de doutorado	Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte *queer*	Leandro Brito	2018
Artigo	A trajetória pessoal de Tifanny Abreu no Esporte de alto rendimento	Rafael Garcia e Erik Pereira	2019
Capítulo de livro	Performances dissidentes no espaço do voleibol: masculinidades *queer*?	Leandro Brito	2019

Fonte: os autores

A seguir, desdobramos nosso material epistemológico em duas grandes unidades de registro e análise, a saber: 1- A história do corpo e a Educação Física e; 2- Educação Física, práticas corporais e relações de gênero:

1. A história do corpo e a Educação Física

Historicamente, o corpo torna-se um objeto de estudos a partir dos séculos XVIII e XIX através de um olhar mecanicista de mundo oriundo das ciências biológicas (LE BRETON, 2006). Desta forma, admitia-se que a estrutura física corpórea seria definida conforme uma racionalidade biomédica, que estabelecia controles técnico-científicos eficientes sobre esta estrutura, além de explorar ao máximo sua eficiência mecânica.

Nos campos da Educação Física e do Esporte, este conceito serviu como suporte para estabelecer parâmetros centrais de intervenção ao corpo, apropriando-se dos modelos de produção desenvolvidos durante a Revolução Industrial na Inglaterra, assemelhando o corpo humano a uma máquina de rendimentos, com o intuito de promover seu melhor funcionamento orgânico em tarefas atlético-esportivas e em despenho produtivo (BRACHT, 1999).

e-ISSN: 2318-1540

Le Breton (2003) conceitua esse olhar mecanicista que se desenvolveu acerca do corpo enquanto apenas estrutura de suporte e/ou locomoção, que se abdica de demais fatores que contribuem para a construção das identidades, renegando sua atribuição simbólica e valores que norteiam sua consolidação. Trabalhar com sua segmentação, neste contexto, subsidia o pensamento de corpo/máquina, uma vez que as peças podem ser trocadas quando danificadas, ou seja, quando as mazelas corporais se sobressaíssem à identidade, seria possível consertá-las, endireitá-las, renovar as engrenagens da máquina.

O discurso de desvalorização do corpo enquanto matéria física (materializado por argumentos que remetem essa massa a um fim, uma morte, uma decomposição, portanto indigna de sobrevivência eterna) mantém latente a busca pela perfeição através de uma ótica dessemelhante: corpo, nesta esfera, não é entendido de forma única, mas sim de partes dissociadas que juntas, somam-se em um produto final que tem por finalidade produzir lucros, ganhos, resultados, trabalho, etc. Esses valores e necessidades, desenvolvidos e perpetuados ao longo dos séculos, incidem na constante busca pelo modelo perfeito, aquele que possa vencer as fraquezas da carne (LE BRETON, 2003). Este pensamento estende-se para o uso do corpo, seu rendimento e seus estudos científicos, bem como as áreas que se utilizam deste como escopo central de intervenção, sendo uma delas a própria Educação Física, que internalizou esse conhecimento em processos pedagógicos de ensino.

Deste modo, é importante refletir sobre a maneira onde a Educação Física trilha seus passos para consolidar-se enquanto área cientifico-acadêmica no cenário nacional, e de que forma (re)trata e vem retratando o corpo em meio a esses processos de conhecimento, simbólicos e sistematizados. Nesta esfera, é importante apontar que o fenômeno social do Esporte caminhou e ainda caminha de mãos dadas com a Educação Física, sendo uma de suas vertentes de estudos mais reconhecidas e trabalhadas pela área (CASTELLANI FILHO, 2002).

Ainda, é necessário apontar como o Esporte, historicamente, foi ganhando força e reconhecimento multidisciplinar enquanto prática social ampla e complexa, transpassando-se para além do campo da Educação Física e legitimando-se em várias áreas do conhecimento, tais como História, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Medicina, entre outros (MELO, 2006).

e-ISSN: 2318-1540

De todo modo, podemos perceber perspectivas que apontam para uma educação corporal através de uma tradição racionalista ocidental que se subdividiria em três categorias de intervenção: educação intelectual; educação física ou corporal e; a educação moral (BRACHT, 1999).

Tal idealização depreende-se e contorna-se nos pilares da Educação Física brasileira, que se encontram primordialmente sustentados por duas fases históricas: a primeira, Brasil República, compreendida entre os anos de 1889 a 1946, subdivide-se em dois períodos, sendo o primeiro de 1889 até a Revolução de 1930, que empossou à presidência Getúlio Vargas, e o segundo, que perdurou até 1946 e; a segunda fase, o Brasil Contemporâneo, iniciada pós 2ª Guerra Mundial, de 1946 a 1980, adentrando o regime de ditadura militar brasileira (MELO, 2006).

Durante o primeiro período, os estados e federações brasileiras passam por grandes reformas educacionais e passam a incluir os conteúdos ginásticos na escola, conferindo um caráter nacionalista e patriota da Educação Física escolar. O interesse do governo Vargas em explicitar a obrigatoriedade da referida disciplina e seus conteúdos *gimnásticos* em todo regime básico nacional de ensino encontravam guarida no potencial político do Esporte de mobilizar a população, o que motivou maiores investimentos em especializações voltadas à área, inclusive a criação de políticas públicas às Ciências do Esporte (BETTI, 1991).

A inclusão da Educação Física no artigo 131 da Constituição Federal de 1937, fato até então inédito, demonstrou a potencialidade que militares e intelectuais atrelados ao governo Vargas vislumbravam na disciplina enquanto potência desenvolvedora do país, o que, segundo Melo (1996), era apenas uma questão de tempo dada às conjunturas da época.

Neste período, a sistematização dos conteúdos ginásticos na Educação Física brasileira encontra-se ancorada nas escolas sueca, alemã e francesa, que conferiam à área perspectivas eugênicas de higienismo e militarismo, isto é, o exercício físico era utilizado com o intuito de manter a higiene física e moral para preparar os sujeitos fisicamente para combates militares, sujeitando-os às orientações de ordem anátomo-fisiológica para obedecer, ser submisso e acrítico às realidades sociais brasileiras (DARIDO; RANGEL, 2011).

Destaca-se que o crescimento esportivo em cenário global, e consequentemente em terras verde e amarelas, esteve interligado à prática das ginásticas físicas, inicialmente idealizada para melhorar a aptidão física, mas posteriormente utilizada em treinamento militar

e-ISSN: 2318-1540

de exércitos nacionais, o que justifica a forte ascendência das corporações militares com o desenvolvimento do Esporte e da Educação Física no Brasil. Ainda, como resultado das Ciências do Esporte, surgem os conhecimentos científicos da Educação Física, fortemente marcada pela instituição militar e pelos saberes biomédicos sobre o corpo dos séculos XVIII e XIX, distinguindo-se em dois campos, os teóricos, oriundos de pesquisas no interior das faculdades de medicina e teorizações tecidas por médicos, e os práticos, conduzidos pelos militares que se apropriavam dos saberes até então disseminados para sistematizar sessões de treinamento (MELO, 1996; BRACHT, 1999).

Ainda, Betti (1991) acrescenta o processo de democratização das práticas esportivas através das conquistas trabalhistas, principalmente a Consolidação das Leis do Trabalho, ocorrida em 1943, que ao diminuir a jornada de trabalhado, possibilitou o aumento do tempo para lazer e acesso da classe média e trabalhadora a essas atividades, ao mesmo passo que ocorreu uma maciça proliferação de clubes esportivos e organizações regionais (BETTI, 1991).

Este cenário da Educação Física, muito íntimo do Esporte, possibilitou a compreensão da área enquanto ferramenta eficaz de introduzir nos jovens valores morais e cívicos proclamados pela Nação. Nesta conjuntura, adotou-se fortemente o método francês da Educação Física, implementado no ensino secundário desde 1931 e posteriormente expandido para os demais graus em 1937, com a instauração do regime político de Estado Novo, perdurando até 1946 (BETTI, 1991).

O interesse voltado para o método francês era devido ao seu caráter anátomo-fisiológico com base nas ciências biológicas, cultuando o esforço individual através da adoção de disciplinas corporais, formação e incorporação de hábitos e obediência às ordens e comandos vigentes de preparação ao trabalho, visando não apenas o aperfeiçoamento físico, mas também o aprimoramento moral e incorporação disciplinar através dos conteúdos de jogos e modalidades esportivas (MELO, 2006; DARIDO; RANGEL, 2011).

Neste período, ocorre, também, como resultado das políticas de investimento esportivo, a criação de diversas escolas de Educação Física com o objetivo principal de subsidiar a formação militar. Uma delas, e que desempenhou papel primordial ao servir como modelo para as demais, foi a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto – ENEFD, através do Decreto-Lei n.º 1.212, de 17/04/1939. Hoje integrada à Universidade

e-ISSN: 2318-1540

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), serviu de base passa criação do primeiro currículo de formação universitária e profissional nos campos da Educação Física e Esporte (MELO, 1996).

Percebe-se que neste período a Educação Física trilha um caminho especificamente íntimo com o Esporte e voltado às necessidades da Nação, adotando modelos de produção a partir de corpos educados, sobretudo normatizados, à serviço exclusivo do Estado. Sob forte influência militar, a área começa a ganhar destaque em relação aos outros campos do conhecimento, principalmente devido às políticas desenvolvidas por Getúlio Vargas durante o Estado Novo (MELO, 1996).

No entanto, é a partir do segundo período, denominado Brasil Contemporâneo, que se cria o Ministério da Educação e Saúde, onde a Educação Física passa de fato a se alinhar e se destacar com os objetivos governamentais[5]. Iniciado em 1946 após o término da 2ª Guerra Mundial, perdura até 1980 e é marcado pela forte militarização das práticas esportivas e da Educação Física escolar, principalmente após 1964 e o início da ditadura militar brasileira. Até o presente ano, o caráter da Educação Física ainda se manteve alinhado aos modelos ginásticos e calistênicos do Brasil República (DARIDO; RANGEL, 2011).

A partir da tomada de poder pelos militares, o governo favorece o crescimento do sistema educacional, utilizando escolas públicas e privadas como fonte de programas do regime militarista. O investimento esportivo passa por um aumento considerável, objetivando tornar a Educação Física uma subsistência ideológica conferida pelo êxito em competições esportivas, maquiando problemas sociais e suavizando críticas internas de gestão, transparecendo assim um clima de prosperidade e desenvolvimento. Desta forma, o caráter esportivista da Educação Física é acentuado e atrelado aos aspectos de rendimento e vitória, buscando-se pelo mais forte, habilidoso e engajado com as propostas militares (DARIDO; RANGEL, 2011).

Com a criação do Decreto de Lei nº 705/1969, a Educação Física torna-se obrigatória no 3º Grau, objetivando favorecer o regime militar e coibir mobilizações de movimentos

[5] A Educação Física tornou-se prática educativa, ao passo que se torna uma disciplina escolar que colaborava para que as pessoas passassem a aceitar as normas de convívio social. Em seu período competitivista, compreendido entre os anos de 1964 e 1985, que abrangeu a ditadura militar brasileira, todo e qualquer assunto que contradizia os interesses político-dominantes da época eram silenciados e/ou censurados. Todos os políticos, críticos, poetas, escritores, artísticas, intelectuais e/ou músicos eram constantemente vigiados, perseguidos, exilados e até mesmo, assassinados em nome da ordem social na Nação.

e-ISSN: 2318-1540

estudantis contrários ao regime militar, haja vista que as universidades eram uma das principais instituições que conferiam resistência e mostravam-se contrárias a este regime político (CASTELLANI FILHO, 2002). No entanto, para além de tais observâncias, cabe ressaltar o caráter de distração que o Esporte desempenhava à realidade da época, principalmente no 3º Grau, onde sua prática consistia-se de atividades mecanicistas voltadas para a produção de trabalho dos subsídios sociais necessários (DARIDO; RANGEL, 2011).

Embora se propusesse à distração neste contexto, o modelo esportivista, também conhecido por mecanicista, tradicional ou tecnicista, passou a ser amplamente criticado, principalmente nos primeiros anos da década de 1980, onde pode-se indicar um terceiro pilar de composição da área da Educação Física.

Como visto, nos séculos XIX e XX até o início dos anos de 1980, a matriz que determinava e, sobretudo, conferia reconhecimento à área da Educação Física era predominantemente esportivista e voltada ao aprimoramento das valências físicas, além de prezar pelo desenvolvimento e investimento às modalidades esportivas. Suas primordiais sustentações teórico-práticas advinham das instituições militares e de dados de cunho biomédico das ciências naturais, priorizando hierarquias fisiológicas de desempenho, produção e seus semelhantes, o que de certa forma silenciava discussões sobre modelos pedagógicos alternativos a estes imputados (BRACHT, 1999). Nesta perspectiva, o corpo era entendido como "[...] uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado (literalmente, "lise") pela racionalidade científica" (p. 73).

A partir da necessidade de ampliar a especialização do corpo docente de Educação Física das universidades brasileiras, muitos docentes lançam-se em programas de pós-graduação da área de Educação, onde "[...] com base nessa influência, o campo da EF passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista" (p. 78).

Com a entrada mais incisiva das discussões oriundas do campo das Ciências Sociais e Humanas, a Educação Física passa por um processo de problematizações de seus saberes, até então orientados apenas por discursos biologicamente determinados. Estes discursos induziam a crer que as características fisiológicas e/ou biológicas de um sujeito seriam derivações

e-ISSN: 2318-1540

herdadas e inatas, pré-determinadas e que poderiam ser melhoradas através de exercícios repetidos e constantes. Ainda, determinariam traços de caráter, comportamento, funções sociais, espaços de pertencimento e movimentações adequadas, conferindo legitimidade para uma perspectiva teórica denominada de determinismo biológico, onde "normas comportamentais compartilhadas bem como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos – principalmente de raça, classe e sexo – derivam de distinções herdadas e inatas" (GOULD, 1999, p. 4).

Esse processo de problematizações metodológicas surgiu com o intuito de auxiliar uma formação integral do sujeito através da conjunção de fatores biopsicossociais, contrapondo-se assim aos padrões clássicos que recaíam somente ao aprimoramento da aptidão física. Deflagrava-se, assim, o Movimento Renovador da Educação Física brasileira (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ainda, é possível notar no final do século XX, um aumento considerável no número de estudos históricos que versam sobre modalidades esportivas e as práticas corporais intercruzadas, o que demarca uma expansão na quantidade de discussões relacionadas aos desdobramentos historiográficos da Educação Física, muito em função do crescimento de cursos de pós-graduação no país relacionados à área em questão, que inflamou as discussões em tela (MELO, 2006).

Nota-se que, embora a proposta agregasse conteúdos sociais e culturais mais amplos para repensar a cultura corporal do movimento, instaurou-se uma forte resistência à aceitação e ao reconhecimento desses novos moldes pedagógicas no campo da Educação Física, pelo pensamento de que essas novas reflexões causariam um descentramento, ou ainda descaracterização da área em questão, por realocar a importância dos traços biológicos em diálogo com aspectos socioculturais. Em contrapartida, nos anos que se seguiram pós década de 80, novos modelos pedagógicos de intervenção e atuação foram se consolidando e inserindo-se no repertório de técnicas pedagógicas, o que ampliou a quantidade de modelos de intervenção para questionar os saberes relacionados à área, tais como metodologia do ensino aberto, crítico superadora, desenvolvimentista, construtivista, crítico emancipatória, entre outras (BRACHT, 1999).

A área então passou a ser um campo de disputa política de competências e reconhecimento. As novas reformulações que daí emergiram, além de possibilitar o aumento

e-ISSN: 2318-1540

das técnicas pedagógicas, trouxe à tona novas formas culturais que passaram a circunscrever-se no movimento humano. Desta forma, tornou-se possível questionar e subverter certificações hierárquicas que priorizavam as Ciências Biológicas, sem o intuito de criar uma nova hierarquização, mas reconhecer que tanto os dados da Biociência quanto os das Ciências Sociais e Humanas são importantes e necessários para a área (BRACHT, 1999).

Desta forma, a Educação Física ampliou-se enquanto campo científico, trazendo para suas discussões, também, aspectos socioculturais que se intercruzam aos processos biodinâmicos do movimento humano, estimulando debates e ponderações acerca da emancipação dos entendimentos da área, que propicia, por sua vez, uma formação reflexiva mais crítica e politizada dos sujeitos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1999).

Bracht (1999, p. 81) aponta que "é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais". Nesta esteira, a compreensão do movimento humano e da cultura corporal de movimento dialoga com as ciências biológicas e sociais, não renegando a importância de cada área, mas clamando por um casamento das duas em prol do enriquecimento das discussões e intervenções de cunho pedagógico deste campo científico (BRACHT, 1999).

Todos esses matizes conferiram adornos à Educação Física e configuraram-na através de periculosidades que a transformaram no que hoje reconhecemos. Mesmo após todos esses anos, persistem discussões acerca da legitimidade de cada subárea do campo, destacando-se ainda uma prevalência pelo modelo tradicional (DARIDO; RANGEL, 2011). Destaca-se aqui a importância de apontar como as variadas instâncias e dispositivos sociais (retro)alimentam-se na Educação Física e Esporte e culminam-se em processos constitutivos e permissíveis do corpo, sendo estes produtos de um esforço social, cultural, histórico, político e individual (LÜDORF, 2010).

O corpo, neste processo, passou a sofrer novos meios de intervenção e participação enquanto componente realizador das atividades físicas e esportivas, "proporcionando uma gama complexa de concepções sobre o corpo" (SILVA; SILVA; LÜDORF, 2011, p. 57), onde já não seria mais apenas reconhecido como uma máquina de rendimento, mas como produto de fatores biológicos, sociais e culturais (GOELLNER, 2010).

e-ISSN: 2318-1540

Os novos ideais que se disseminam acerca dos corpos encontram-se em constante processo de reformulações, onde na contemporaneidade, a aparência desponta como uma das dimensões mais valorizadas às práticas corporais, fazendo deles objetos de consumo, reconhecimento e exaltação, aspectos amplamente disseminados pelos meios de comunicação e publicidade (LÜDORF, 2009).

Essas novas ordenações fazem parte do que Bracht (1999) denomina "*status* social", conferido pela cultura ocidental ao corpo, principalmente a partir da década de 1960, onde o corpo torna-se escopo de investigação de variadas áreas, tais como história, filosofia, antropologia, psicologia da aprendizagem, etc. Cabe trazer aqui as discussões de Le Breton (2003) sobre a existência de uma materialidade corpórea esquadrinhável, isto é, a subsistência de um corpo rascunho, onde a ele seria conferido uma forma e aparência em constantes mudanças e realocações de acordo com estruturas modulares que se substituem, ajustam-se ou redesenham-se.

Percebe-se, ainda, o caráter mecanicista, onde as partes do corpo são assemelhadas a peças ou estruturas que podem ser aprimoradas, complementadas e desenvolvidas através de variadas intervenções, tais como realização de procedimentos estéticos e/ou cirúrgicos, prática de atividades físicas, uso se substâncias farmacológicas anabólicas ou termogênicas, entre outros (LÜDORF, 2009). Tais procedimentos fazem parte do que Le Breton (2006) reconhece como sensação de incompletude do corpo, uma vez que não se contenta-se mais com o próprio estado de corpo, buscando sempre modificá-lo para complementá-lo ou idealizá-lo conforme a ideia que a ele se projetou. Neste sentido, ao discorrer sobre a sociologia do corpo, o autor aponta seu caráter constante de construção conforme inúmeros discursos e práticas corporais, englobados por aspectos sociais, culturais, simbólicos, representativos e imaginários (LE BRETON, 2006).

Desta forma, preza-se por um corpo escultural, de músculos bem arquitetados ou contornos bem delineados, remetentes ao sucesso das relações interpessoais e quase que inerente às imposições sociais modernas coletivas e individuais (LÜDORF, 2009). Vangloriam-se assim os traços físicos, a juventude e a aparência do corpo, travando-se constantes embates contra o acúmulo de gordura, interpretada como nociva, simbolicamente atrelada ao fracasso e descuido, e contra o envelhecimento, este por estar fora da normalidade e das estéticas corporais desejáveis na contemporaneidade (LE BRETON, 2003).

e-ISSN: 2318-1540

Neste sentido, é possível notar como a Educação Física e as práticas corporais ainda hoje são muito pautadas por um apelo esportivista (LÜDORF, 2009) e estético, haja vista suas nuances de intervenção que podem propiciar, junto de outros fatores, as tão desejáveis e aclamadas mudanças corporais do momento. Goellner (2010, p. 74) destaca que esse processo faz parte de "[...] construções culturais plurais, pois cada cultura elabora corpos desejáveis e/ou corpos não desejáveis".

Assim sendo, podemos perceber, por Louro (2010, p. 9), o caráter fluido dos corpos e suas modelações conforme as normas que são imputadas a ele: "As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas [...], diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres".

Um ponto fundamental que a autora destaca é deflagração de dois polos distintos entre si, que se circunscrevem no corpo e junto de outros marcadores, possibilitam ou reprimem determinadas possibilidades de vivência e/ou uso deste corpo em espaços distintos de permissão: ser homem ou ser mulher carrega consigo uma tonalidade de expressividades e simbolismos que podem e/ou (não) devem ser empregados em suas ações rotineiras através de adornos, vestimentas, ações corporais, posturais, interacionais, dentre outros.

2. Educação Física, práticas corporais e relações de gênero

Inicialmente, partindo-se de um olhar androcêntrico do mundo, pautado nas visões biológicas e biomédicas, a humanidade era tratada a partir do "Homem" enquanto ser universal, sendo a mulher uma subespécie dessa categoria, por vezes renegada e menos importante: a política, as leis, a religião, os costumes, tudo era organizado por homens e para homens – inclusive o Esporte –, subalternizando as mulheres nas sociedades ocidentais, bem como silenciando seus processos historiográficos (GOELLNER, 2007).

Em meio a estas conjunções, temos evidentemente uma desigualdade nas condições de inserção, manutenção e atuação das mulheres nas práticas físicas, esportivas, de lazer, entre outros, muito em função de incentivos, apoios, visibilidades e oportunidades distintos entre homens e mulheres (GOELLNER, 2005). A configuração deste cenário encontra aporte nos moldes clássicos de gênero a partir de preceitos patriarcais, onde os conjuntos sociais, organizados e governados por homens, reforça os padrões clássicos de gênero e busca afastar

e-ISSN: 2318-1540

as mulheres deste processo, uma vez que os atributos cultuados nestes terrenos não pertenceriam à uma essência naturalmente feminina.

Conforme aponta Tubino (2002), as mulheres sempre estiveram onipresentes nas práticas corporais desde os primórdios históricos datados. Seu envolvimento em rituais religiosos e de caça ocorriam de forma dúbia durante a Grécia Antiga, haja vista que ao mesmo tempo que participavam destas ações, eram proibidas e deveriam se recolher em outras ocasiões. A participação em eventos esportivos, como por exemplo, os Jogos Olímpicos, era negado às mulheres, já que não eram compreendidas como cidadãs na organização social e patriarcal grega, o que as reclusava da vida pública nestes momentos (TUBINO, 2002).

Com a conquista da Grécia pelo Império Romano, o imperador Teodósio proíbe as práticas esportivas por considerar tais manifestações enquanto pagãs, assim, as mulheres participavam em eventos festivos apenas como dançarinas ou acrobatas para entreter o público presente e nada mais (ROMERO, 2003).

Já no período da Idade Média, as mulheres participavam de jogos populares e/ou com bola nas mesmas condições que homens, porém, a partir do século XVII, os contornos sociais do patriarcado retomam-se fortemente e novamente forçam as mulheres à reclusão doméstica para ater-se às tarefas do lar, sendo subjugada pelo pai, marido ou pelo parente homem mais próximo. No final do século XVIII e início do XIX, a partir do momento que cavalheiros ingleses passam a levar suas esposas para assistir a eventos esportivos, é que as mulheres retomam o acesso a este terreno, inserindo-se também em práticas tidas como masculinas, tais como boliche, *cricket*, arco e flecha, entre outros (TUBINO, 2002).

A partir da idealização dos Jogos Olímpicos modernos, em 1896 pelo Barão de Coubertin, a participação feminina nas atividades físicas passa por novas transformações. Na primeira edição, nenhuma mulher pôde participar, uma vez que idealizadores dos Jogos, assim como Coubertin, consideravam este espaço, à luz dos jogos gregos, como palco da figura competitiva masculina através da força, virilidade, coragem e determinação, portanto, não condizentes com a participação feminina (TUBINO, 2002). No entanto, o próprio Coubertin "[...] reconhecia o direito das mulheres a uma educação esportiva, inclusive competindo entre elas, porém fora da vista do público masculino, mais por razões de raízes

e-ISSN: 2318-1540

antropológicas e culturais do que fisiológicas" (OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008, p. 119).

A prática esportiva feminina foi, desta maneira, estabelecendo-se em contraposição aos ideais cultuados pela masculinidade, logo, em espaços onde o contato físico fosse mínimo e as habilidades da modalidade fossem compreendidas como esteticamente belas. Essa particularidade deflagrava uma dita essência feminina, contraposta à masculina, segundo normas e padrões de gênero que se apropriavam de argumentos fisiológicos para subjugar as capacidades físicas das mulheres em modalidades muito intensas (TUBINO, 2002; GOELLNER, 2007).

Goellner (2005) aponta um duplo sentido na inserção e participação feminina no mundo esportivo: a primeira refere-se à ameaça por elas declamada, uma vez que estão inseridas em um universo arquitetado e governado por valores masculinos e também por subverterem suas características essencialmente "naturais"; e a segunda refere-se à complementaridade, uma vez que se estabelecem laços de parceria com homens em atividades e hábitos sociais, simbolizando um modo moderno e civilizado de ser (GOELLNER, 2005).

A partir da criação da Federação Esportiva Feminina Internacional (FEFI), em 1917, objetivando promover a inclusão feminina nas práticas esportivas de modo geral e Jogos Olímpicos, os debates com o Comitê Olímpico Internacional (COI) tornam-se acalorados. A FEFI organiza os Jogos Mundiais Femininos em 1922 e 1923 e os Jogos Olímpicos Femininos, em 1922, 1926, 1930 e 1934, contando com a participação de vários países e milhares de espectadores. Pressionado, o COI decide pela inclusão gradativa das mulheres nas modalidades, até integrá-las ao Jogos Olímpicos em 1936, o que causou a dissolução da FEFI (OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008).

No que tange à participação das brasileiras, há relatos de que sua participação no mundo esportivo tenha se iniciado em meados do século XIX, ainda sob muita repressão social, uma vez que eram criadas para serem apenas esposas e mães. No entanto, é a partir do século XX, através do desenvolvimento industrial, do advento das novas tecnologias, urbanização das cidades, fortalecimento do Estado, manifestações operárias e movimentos grevistas que os cenários sociais passam por profundas e intensas discussões revolucionárias, possibilitando uma maior inserção das mulheres brasileiras nas práticas esportivas e conferindo-lhes notável visibilidade (GOELLNER, 2005).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

De início, esta entrada ocorre através de jovens, filhas de imigrantes europeus que apreciavam os valores concebidos ao exercício físico (OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008) e viviam na instauração do regime de fortalecimento do corpo feminino, que pregava normas e diretrizes nacionalistas para a educação das mulheres através de modelos higiênicos e saudáveis (GOELLNER, 2005).

A crescente participação feminina nas práticas esportivas não foi acompanhada por uma mudança do pensamento social acerca dos papéis sociais das mulheres. Muito pelo contrário, através de tensões e conflitos estabelecidos entre a presença delas, exacerbou-se o questionamento acerca da legitimidade de sua participação, como aponta Goellner (2005):

> O suor excessivo, o esforço físico, as emoções fortes, as competições, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os gestos espetacularizados do corpo, a liberdade de movimentos, a leveza das roupas e a seminudez, práticas comuns ao universo da cultura física, quando relacionadas à mulher, despertavam suspeitas porque pareciam abrandar certos limites que contornavam uma imagem ideal de ser feminina (GOELLNER, 2005, p. 92).

Por este discurso, cria-se em 14 de abril de 1941, o Decreto de Lei nº 3.199, primeira legislação nacional para regimentar os esportes brasileiros. Um de seus decretos dá origem ao Conselho Nacional de Desportos (CND), visando restringir a participação das mulheres em modalidades esportivas violentas e que não condiziam com as formas feminis e maternais deste grupo, tais como Lutas, Salto com Vara, Decatlo, Pentatlo, Futebol, Rugby, Polo Aquático, entre outros (GOELLNER, 2005; OLIVEIRA, CHEREM, TUBINO, 2008).

Tais determinações vigoraram até 1975, sofrendo mudanças em 1965 através da Deliberação nº 7/65, onde o CND normatizou entidades esportivas e permitiu a prática feminina de mais modalidades, excetuando-se ainda, no entanto, "[...] as lutas, futebol de campo, salão e praia, pólo, rugby, halterofilismo e baseball" (OLIVEIRA, CHEREM, TUBINO, 2008, p. 123). Desta forma, consolidava-se a feminilidade esportiva, uma peculiaridade atrelada aos aspectos de graciosidade, suavidade e leveza, toques que seriam próprios de uma matriz naturalmente feminina (GOELLNER, 2007).

Socialmente, as revoluções feministas já começavam a despontar e a questionar, inclusive, tais atribuições. Somente a partir da década de 1980 é que as diretrizes do CND caem e as mulheres ampliam suas práticas esportivas para as modalidades supracitadas, não

e-ISSN: 2318-1540

sendo bem vistas nestes espaços, no entanto. De modo geral, a prática esportiva de mulheres cresce no país, valendo destacar que, quando comparada aos homens, apresenta momentos de inserção, resultados, visibilidade, patrocínios e incentivos muitos díspares, tardios e conflituosos.

A eles sempre foi permitido, almejado e incentivado a participação em atividades físicas e esportivas para a construção de homens belos, sendo esta beleza atrelada aos aspectos masculinizantes, tais como força, virilidade, agressividade, coragem, determinação, garra e disputas de poder (DUNNING, 1992). O autor ainda aponta o terreno das práticas físicas e esportivas enquanto espaço de reserva masculina para vivência, sobretudo exposição, das qualificações norteadores das masculinidades, do macho, portanto do próprio homem, o que ocasionaria dúvidas sobre as mulheres que neste local se aventuram.

Por ser um espaço construído sob esses moldes de gênero, percebe-se que, ao longo da história da Educação Física e do Esporte brasileiro, as mulheres pouco tiveram presença e participação, principalmente durante o período pré anos 1980, que concebe bases primordiais ao reconhecimento e consolidação da área enquanto campo científico e de condecoração social.

É neste período, por exemplo, que a Educação Física escolar "[...] instrumento capaz de transformar o país se faz presente de modo marcante no pensamento das elites identificadas com o novo" (SOARES, 2001, p. 89). Neste sentido, "[...] surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças (SOARES, 2001, p. 91).

Marcada fortemente pelas tendências europeias de ginástica, a Educação Física escolar brasileira se apropria dos reconhecimentos científicos anátomo-fisiológicos para fazer prevalecer em suas aulas o aprimoramento do funcionamento orgânico do corpo, separando, medindo, quantificando, avaliando e sobretudo atribuindo valores aos desempenhos corporais (SOARES, 2001). Desta forma, havia argumentos suficientes para se estabelecer atividades para meninos e meninas conforme os saberes biomédicos que, de certa forma, disseminavam desigualdades bio-fisiológicas das valências e capacidades físicas entre eles e elas. Assim, as práticas corporais para um grupo eram contrapostas ao outro, à medida que suas vivências poderiam afeminar ou masculinizar homens e mulheres, respectivamente (SOUSA, 1994).

e-ISSN: 2318-1540

Foi possível, portanto, estabelecer e consolidar práticas corporais permissíveis e aceitáveis para cada classificação impositiva e binária de gênero: a eles, condizendo com sua natureza mais ágil, forte, aguerrida e disputadora, era idealizado o futebol, as lutas, os jogos competitivos e disputados, enquanto elas, por serem mais dóceis, delicadas, fracas e graciosas, compeliam-se jogos mais atenuados, tais como o voleibol, e as ginásticas e danças (SOUSA, 1994).

Ao final da década de 1980 e início dos anos 1990, novos discursos de cunho fisiológico estabeleceram mudanças sobre as semelhanças e diferenças das capacidades físicas de movimento entre homens e mulheres, ao mesmo passo que muitas pesquisas denunciavam como as mulheres na atividade física em seus aspectos históricos, psicológicos, políticos e sociais eram retratadas de forma inferior e subalternizadas quando comparadas aos homens no que se refere à Educação Física e ao Esporte. Esse panorama contribuiu para impulsionar o processo de democratização das práticas corporais e físicas na Educação Física e Esporte de modo geral, muito embora ainda enfrentasse certa resistência das camadas sociais ocidentais e brasileiras (SOUSA, 1994).

A partir dos anos 2000, “As pesquisas sobre Gênero na EF e no Esporte [...] refletem a emergência desta nova temática na EF [..] a partir da publicação de livros [...] além de dissertações, teses, artigos em periódicos e eventos científicos” (DEVIDE et al, 2011, p. 94). Neste cenário, as discussões se ampliam para a prática pedagógica e aos contextos docentes e escolares, aumentando ainda mais a participação de meninas e/ou mulheres nas práticas físicas e corporais da Educação Física, esportivas ou não.

Ainda, em decorrência das constantes discussões sobre gênero na atualidade, bem como as crescentes e polvorosas mobilizações sociais dos grupos historicamente marginalizados, novos arranjos passam a se inserir e a gerar debates e discussões, principalmente através de teorizações que operam através da desconstrução de normas já estabelecidas (GOELLNER, 2013).

Um exemplo se dá pela presença de pessoas transexuais e/ou transgênero nas sociedades, consequentemente no espaço escolar e na Educação Física (FRANCO, 2016), onde são constantemente alvo de injúrias discriminatórias, e no Esporte de alto rendimento (GRESPAN; GOELLNER, 2014), que muitas vezes questiona a legitimidade de sua participação e a renega no terreno das práticas corporais.

e-ISSN: 2318-1540

Recentemente, o caso da atleta de voleibol Tifanny Abreu, que recebeu autorização para atuar entre as mulheres e vem desde 2017 disputando partidas nesta categoria, ilustra melhor este cenário, haja vista as constantes críticas e discussões que surgiram em função de sua performance em quadra (GARCIA; PEREIRA, 2018; 2019). A partir destas recentes repercussões, mais uma vez os estudos científicos passam a inclinar seus olhares para o discurso biomédico e a fisiologia, desta vez de cunho trans, objetivando averiguar se há vantagens ou desvantagens dessas atuações intercruzadas pelas categorias historicamente consolidadas no modelo esportivo e como conciliar essa participação, seja nele ou no espaço escolar. Essas novas compreensões tornam-se importantes por balizar os caminhos pelos quais a Educação Física, o Esporte e as práticas corporais se atualizam.

Goellner (2010), ao identificar a multiplicidade do caráter plural de corpos, ressalta o reconhecimento da diversidade enquanto principal ferramenta de inclusão na educação dos corpos, gêneros e sexualidades. Para a autora, urge problematizar o caráter de naturalidade atribuído à esta tríade, uma vez que podem maquiar atitudes discriminatórias e excludentes, inclusive em atividades que visam educar por meio das próprias práticas corporais ou esportivas.

Logo, seria necessário colocar em suspeição os discursos hegemônicos com os quais lidamos diariamente, questionando afirmações que circulam de modo corriqueiro e desapercebido pelos enunciadores sociais (BRITO, 2018; 2019).

Neste panorama, Goellner (2010) aponta dez discursos, sem limitar-se a eles, que devem ser contestados através de complexificações, sendo:

1- “A ideia de que a anatomia dos corpos justifica o acesso e a permanência de meninos e meninas em diferentes modalidades esportivas” (p. 78);

2- “A importância atribuída à aparência corporal como determinante no julgamento que se faz sobre as pessoas” (p. 78);

3- “A ênfase na beleza como uma obrigação para as meninas e mulheres, em função da qual devem aderir a uma série de práticas (pouca alimentação, cirurgias estéticas), inclusive as esportivas” (p. 78);

4- “O constante incentivo para que os meninos explicitem, cotidianamente, sinais de masculinidade” (p. 78);

5- “A representação de que existe um estereótipo masculino e um feminino” (p. 79);

e-ISSN: 2318-1540

6- “A percepção de que a maneira correta de viver a sexualidade é a heterossexual. Outros modos são desvios, doenças, aberrações e precisam ser corrigidas” (p. 79);

7- “A aceitação e mesmo o incentivo a atitudes que expressem homofobia, termo utilizado para fazer referência ao desprezo, ódio e mesmo violência dirigido às pessoas homossexuais” (p. 79);

8- “A identificação de que algumas práticas corporais e esportivas devem ou não devem ser indicadas para meninos e/ou meninas, pois não correspondem ao seu gênero” (p. 79);

9- “A existência de preconceitos e violências que determinados sujeitos sofrem apenas por pertencerem à determinada classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, habilidade física, etnia, entre outros” (p. 80) e;

10- “O uso de linguagem discriminatória e sexista” (p. 80).

A autora tece seus argumentos designando como os elementos culturais se instituem através de mecanismos históricos que privilegiam certos grupos em relação a outros, principalmente nas práticas físicas e corporais. Como exemplos, traz cinco situações sendo:

1- O fato de que “As meninas têm menos oportunidades para o lazer que os meninos, porque, não raras vezes, desempenham atividades domésticas relacionadas ao cuidado com a casa, a educação dos irmãos, entre outras” (p. 81);

2- “[...] quando as meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição. Da mesma forma, o menino que não se adapta ao esporte [...] também se coloca em dúvida a sua masculinidade” (p. 81);

3- “Existem níveis diferentes de habilidade física entre meninos e meninas” (p. 81);

4- “As meninas são menos incentivadas que os meninos por parte da sua família e amigos(as) a participarem de atividades esportivas” (p. 82) e;

5- “Jovens homossexuais (masculinos e femininos) frequentemente se sentem deslocados nas atividades esportivas, pois não são respeitados quanto a sua orientação sexual” (p. 82).

Considerações finais

Buscamos refletir no decorrer deste texto, a possibilidade de contextualizar dois

e-ISSN: 2318-1540

assuntos emergentes que fundamentalizam as relações humanas e sociais: o corpo e as representações de gênero. Percebemos um movimento atual que vai ao encontro de uma busca de legitimação das práticas corporais a partir dessa onda dos estudos sobre o corpo e gênero que dificilmente será passageira e, portanto, é necessário refleti-la nos seus vários aspectos para que no futuro não estejamos lutando em vão para pensar propostas alternativas em relação aos modelos de vida não normativos.

Essa concepção sugere que venhamos a refletir o tema de gênero/sexualidade em sua totalidade, pois estar atento a isso é uma forma de ajudar os/as envolvidos/as na construção pessoal com equilíbrio dentro e fora das variadas instâncias sociais. Partindo desta ótica, procuramos entender como se encontra a formação dos corpos nas práticas corporais que, por muitas vezes, é uma continuidade do modelo de re(produção) das construções das relações de gênero tradicionais, oriundos da cultura patriarcal, sexista e machista (LOURO, 1997).

Percebemos, ainda, que o mundo atual não admite mais esse componente exclusivamente binário. O homem clássico, por exemplo, já não pode mais subsistir de modo pleno e integral; esse homem emergente de corpo amaciado, que usa camisa cor de rosa, leva o filho para a escola e participa de sua educação, que tem uma sexualidade diferente, muitas vezes é interpretado como suspeito. Esse é o homem "pós-moderno", que está sob vigilância e admiração, mas necessita ser analisado e discutido com o devido aprofundamento[6].

Para finalizar, a tentativa de refletir sobre o corpo, as práticas corporais e as relações de gênero na Educação Física nos levou a enfrentar as noções de gênero estereotipadas do nosso cotidiano e, geralmente, não percebidas. A necessidade de questionar estes temas, e muitos outros, para um debate amplo e público, levou-nos a congregar autores/as especialistas nas questões abordadas, em uma tentativa de entender e compreender o objeto do estudo, ou em outras palavras, o eu, você e o outro/a, em uma relação equilibrada, serena e harmoniosa. Para tanto, é preciso buscar incessantemente o entendimento do ser masculino e do ser feminino em sua essência, sendo esta uma das sugestões, por fim, deste texto.

---

[6] Brito (2018; 2019) propõe uma nova leitura acerca das masculinidades, abrangendo um horizonte de possibilidades que se fazem valer através do intercâmbio entre qualificadores masculinos, femininos e outros. Essas novas possibilidades seriam potências *queer* para amplificar e problematizar as diversas nuances de ser, estar e se colocar masculino no mundo, estabelecendo inovadores modelos não normativas, não necessariamente precisando se enquadrar em modelos inteligíveis entre sexo/gênero/identificação/performance. Para maior aprofundamento, recomendamos a leitura do autor.

e-ISSN: 2318-1540

Referências

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade:** a Educação Física na escola brasileira de primeiro e segundo graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRITO, Leandro Teófilo de. **Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte *queer*.** 2018. 225 p. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

BRITO, Leandro Teófilo de. Performances dissidentes no espaço do voleibol: masculinidades *queer?* In: PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa; SILVA, Alan Camargo (Orgs.). **Educação Física, Esporte e *Queer:*** sexualidades em movimento. 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2019. p. 83-103.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DEVIDE, Fabiano Pries *et al*. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n.1, p.93-103, jan./mar. 2011.

DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e as suas transformações. *In*: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. (Orgs.) **A busca da excitação.** Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1992. p. 389-412.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, Neil. A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 47-66, mai. 2016.

GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Ressignificações no Esporte através da performance de Tifanny Abreu. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**, Brasília, v. 11, p. 24-44, nov. 2018.

GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. A trajetória pessoal de Tifanny Abreu no Esporte de alto rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 1-15, mai. 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 8, n. 1, p. 85-100, jan./jun. 2005.

e-ISSN: 2318-1540

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento,** Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, mai./ago., 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE,** Campinas, p. 71-83, mar., 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, Niterói, v. 19, n. 34, p. 45-52, jun. 2013.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GRESPAN, Carla Lisboa; GOELLNER, Silvana Vilodre. Fallon Fox: um corpo *queer* no octógono. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1265-1282, out./dez. 2014.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo:** antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n. 2, p. 59-76, jul./dez., 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (orgs). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-35.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.13, n. 28, p. 99-110, jan./mar. 2009.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Formação de professores de Educação Física: retratos de uma instituição. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 2, n. 1, p. 126-136, jul. 2010.

MELO, Victor Andrade. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos – uma possível história.** Dissertação de mestrado – Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1996. 199f.

MELO, Victor Andrade. **História da educação física e do Esporte no Brasil:** panorama e perspectivas. 3ed. São Paulo: Ibrasa, 2006.

OLIVEIRA, Gilberto; CHEREM, Eduardo Hippolyto Latsch; TUBINO, Manoel José Gomes. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 117-125, 2008.

PIZZANI, Luciana *et al*. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

RODRIGUES, Jose Carlos. **Tabu do corpo.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006**.**

ROMERO, Elaine. Essas mulheres maravilhosas: nadadoras e ginastas. In: SIMÕES, Antonio Carlos (org). **Mulher e Esporte:** mitos e verdades. São Paulo: Manole, 2003. p. 69-102.

e-ISSN: 2318-1540

SCOTT, Joan. “Gênero: Uma categoria útil de análise histórica”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Alan Camargo; SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 57-74, abr./jun. 2011.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física:** raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da educação física em Belo Horizonte (1897-1994).** Tese de doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 1994.

TUBINO, Manoel José Gomes. **500 anos de legislação esportiva brasileira:** do Brasil colônia ao início do século XXI. Rio de Janeiro: Shape, 2002.

Data do envio do trabalho: 29/06/2019

Aprovado em: 01/09/2019

Publicado em: 18/12/2019