

# O DEBATE DE GÊNERO NAS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTADOS DO PARANÁ E DO RIO GRANDE DO SUL

THE GENDER DEBATE IN PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM PROPOSALS IN BASIC EDUCATION OF PARANÁ AND RIO GRANDE DO SUL

---

**Julia Mara Pegoraro Silvestrin\***

Mestre em Educação Física - UFSC | Brasil  
E-mail: juliampsilvestrin@gmail.com

**Maria do Carmo Oliveira Saraiva\*\***

Doutora em Motricidade Humana - Universidade Tecnica de Lisboa | Portugal  
Email: marcarmo1952@gmail.com

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** SILVESTLIN, J. M. P. SARAIVA, M. C. O. O debate de gênero nas propostas curriculares da educação física dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 389-416, jul./dez.2013.

---

**RESUMO:** O presente artigo traz uma análise da incorporação do discurso de gênero, na disciplina de Educação Física, pelas propostas curriculares para a Educação Básica dos Estados do Paraná (2008) e do Rio Grande do Sul (2009). Utilizamos gênero como categoria de análise das relações entre indivíduos/práticas corporais dentro da cultura corporal de movimento e voltamos nosso olhar para a teoria da performatividade de gênero.

**PALAVRAS-CHAVES:** Performatividade de gênero. Educação Física. Propostas curriculares.

---

**ABSTRACT:** This paper presents an analysis of the incorporation of gender discourse in Physical Education, in the curriculum proposals for basic education in the states of Paraná (2008) and Rio Grande do Sul (2009). We use gender as a category of analysis of relationships between individuals / body practices within the culture of body movement and turn our gaze to the theory of gender performativity.

**KEYWORDS:** gender performativity. Physical Education. curriculum proposals.

Gênero é uma categoria útil para análise histórica, como sugeriu Joan Scott (1990), e dos diversos campos de saber. Neste trabalho é a ferramenta fundamental de análise dos processos que instituem a heteronorma nas práticas corporais na educação física escolar, que invocam ou interditam práticas e movimentos através de discursos de gênero. Considerando que os corpos, os gestos, as representações de saúde, beleza, performance e sexualidade se constroem historicamente, Silvana Goellner (2007) enfatiza a importância de se utilizar gênero como categoria analítica para se perceber os processos pelos quais a diferença biológica é empregada para explicar desigualdades sociais que geram a inclusão e exclusão de sujeitos e grupos. Entender que gênero é uma categoria relacional de análise significa compreender que o que entendemos por masculino e feminino só existe em uma relação (que é situada histórica-culturalmente), não estando diretamente relacionada à anatomia, e neste sentido é importante que não se confunda gênero com sexo.

Ressaltamos que nossa análise é focada na teoria performativa de gênero que desvincula o sexo da natureza, afirmando que este não é pré-discursivo; a performatividade é um efeito discursivo e o sexo é um efeito do gênero, como propôs Judith Butler (2003). Para a autora, “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (Butler, 2003, p.59). Esse conjunto de atos é chamado pela autora de performatividade, conceito que tenta explicar o processo pelo qual sujeitos se tornam inteligíveis. Não é o sujeito sexuado e gendrado<sup>1</sup> que causa os discursos, as práticas e as instituições, mas é o sexo e o gênero enquanto efeitos dessas práticas, discursos e instituições que, ao determinar nosso sexo, sexualidade e gênero, nos causam (Salih, 2012).

A invocação e a interdição das práticas corporais também se configuram como atos performativos que instituem sujeitos passíveis de abjeção, onde o abjeto se relaciona “a todo tipo de corpo cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (Butler em entrevista a Prins; Meijer, 2002). E também reiteram um regime de heteronormatividade, ou seja, no qual os pressupostos da heterossexualidade são a norma fundante da ordem social que prescreve processos de regulação e controle até para quem não se relaciona com pessoas do mesmo sexo (Miskolci, 2009). Afirmer as bases da heterossexualidade como única forma sexual e social legítima, requer também uma reiteração constante das práticas que a constituem, compondo uma heterossexualidade compulsória (obrigatória).

De acordo com Guacira Lopes Louro (2010), compreender a sexualidade como uma questão não apenas pesso-

al, mas social e política é entender que essa sexualidade é aprendida e construída. Entendemos, então, que a escola se configura como uma instituição que deveria problematizar questões de gênero e sexualidade, proporcionando um espaço de reflexão crítica para estudantes, investindo em minimizar visões estereotipadas e preconceituosas. Para além disso, as aulas de Educação Física deveriam trabalhar com estas questões ao tematizar a cultura corporal de movimento, ampliando o conhecimento histórico-social que envolve as práticas, os gestos, os movimentos preferidos e evitados por meninas e meninos. Assim, a partir da teoria da performatividade de gênero voltamos nosso olhar para a incorporação do discurso de gênero pelas propostas curriculares para a Educação Física da Educação Básica dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul.

As propostas, diretrizes ou referenciais curriculares surgem como balizadoras do currículo básico. Este foi elaborado inicialmente na década de 1980, quando, no contexto de abertura política após a ditadura militar, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de reformulação. É neste período também que emergem na área da Educação Física, pós-graduações não mais restritas às ciências naturais e biológicas, o que possibilitou o questionamento do paradigma da esportivização e da aptidão física como únicos do campo. As críticas e mudanças realizadas na formação de profissionais possibilitaram junto ao contexto de crítica social e de reestruturação política do país, um novo olhar para a educação física escolar, que passou a mostrar que também possui conhecimentos específicos voltados a compreensão do mundo.

Este novo olhar foi incorporado às propostas curriculares de Educação Física em diferentes medidas ao longo do tempo. Algumas propostas mesmo afirmando-se críticas, continuaram reproduzindo o discurso da aptidão física como norte propositivo. Assim, para fazer essa análise elegemos duas propostas contemporâneas que se inserem nas perspectivas progressistas levantadas pelo movimento renovador iniciado na década de 1980. As propostas analisadas foram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (Paraná, 2008) e o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (Rio Grande do Sul, 2009); dentro destas trabalhamos com o conteúdo direcionado à disciplina da Educação Física, voltado ao Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (ou 6<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> anos) e ao Ensino Médio.

Este recorte foi proposto pela proximidade geográfica-social, dado que nosso olhar está localizado no estado de Santa Catarina que apresenta conformação de classe-raça-etnia bastante similar aos outros dois estados da região sul, facilitando assim uma crítica embasada na realidade experienciada nas escolas destas localidades. A proposta curricular de Santa Catarina não foi objeto de estudo porque sua versão mais atual foi elaborada há 15 anos (em

1998) e apresenta incoerência em relação aos aspectos teórico-metodológicos devido à pluralidade de concepções e teorias empregadas, conforme já foi percebido por Daniel Skrsypcsak (2007).

Entendemos o currículo como uma produção cultural e política no qual se privilegiam conteúdos, conhecimentos e comportamentos. Ele reflete o que se espera do sujeito no âmbito social, portanto, não é neutro; o currículo é historicamente datado e implica em relações de poder, produzindo assim, identidades individuais e sociais (Moreira; Silva, 2001). As dimensões do gênero e da sexualidade também passam pelo currículo, mesmo que de forma não explícita, uma vez que fazem parte do currículo oculto. O currículo oculto compreende um conjunto de atitudes, valores, comportamentos e orientações implicitamente ensinados nas relações interpessoais e nas práticas institucionais, permitindo que crianças e jovens se ajustem às estruturas sociais.

Em relação às dimensões de gênero e sexualidade, através do currículo oculto se ensina como ser homem e como ser mulher, como ser heterossexual e como ser homossexual (Silva, 2010). Alguns aspectos sociais e culturais vivenciados na escola pelos sujeitos da educação acabam ficando de fora da escrita dos currículos, ou são somente citados rapidamente e acabam ficando “implícitos”, configuram o currículo oculto. O que não está dito fica a livre interpretação de cada profissional da escola. O não dito é fruto de uma escolha do que deve ser visibilizado e do que não deve; aquele conteúdo que deve necessariamente ser trabalhado e aquele que sempre pode ficar para depois.

As propostas curriculares dos estados brasileiros são subsidiadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que por sua vez têm origem na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Enquanto normas obrigatórias para a Educação Básica, as DCN têm por objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Portanto, elas apresentam as disciplinas (ou áreas de conhecimento) e as competências que devem ser constituídas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Anterior as DCN, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se constituíam como propostas de conteúdos (conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes) para cada disciplina, área ou matéria. Articulando esses componentes a dimensões de cidadania, os PCN trouxeram os temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural). Ao perceber que os PCN representavam um instrumento normativo de caráter específico que orientaria as DCN (instrumento de ca-

2 [http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unir/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_5/modo5\\_2unid\\_2.html#topo\\_pag](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unir/file.php/1/coord_ped/sala_5/modo5_2unid_2.html#topo_pag). Acessado em 11/11/2013.

3 Neste artigo a autora critica o pensamento que subsidia o texto da Orientação Sexual, ou seja, de uma dimensão histórica calcada sobre algo naturalmente dado, e também expõe a visão de controle da sexualidade incutida no documento. Para outras críticas, como por exemplo, o uso do masculino genérico e a restrição do conteúdo de gênero ao tópico de Orientação Sexual, ver VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407-428, Campinas, mai./ago. 2006.

ráter mais geral), o Conselho Nacional de Educação (CNE) declarou a não obrigatoriedade dos PCN e firmou sua própria competência de estabelecer as diretrizes curriculares<sup>2</sup>.

Esta breve contextualização se faz importante porque as duas propostas aqui analisadas citam a importância ou o desfavor dos PCN. Segundo os parâmetros, a problematização das questões de gênero e de sexualidade se insere no tema transversal “Orientação Sexual”, devendo ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização, mas que a partir da 5ª série/6º ano passa a ter sistematização e espaço específico. Em relação à sistematização, deve ser organizado em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”; em relação ao espaço privilegiado, sugere-se a Educação Física (Altmann, 2001)<sup>3</sup>.

Embora tenhamos visto que os PCN não se constituíram como documento obrigatório, para os autores das diretrizes do estado do Paraná (2008, p. 26) os temas transversais foram impostos a todas as disciplinas de forma artificial e arbitrária e em contraposição propõem que “estes temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins (...)”. Embora também a Educação Física se configure como área afim, ao apresentarem uma análise da dimensão histórica da disciplina, os temas transversais são criticados no documento com a justificativa de que esta dita transversalidade possibilita o esvaziamento dos conteúdos eleitos como primordiais:

No que se refere à disciplina da Educação Física, a introdução dos temas transversais acarretou, sobretudo, num esvaziamento dos conteúdos próprios da disciplina. Temas como ética, meio ambiente, saúde e educação sexual tornaram-se prioridade no currículo, em detrimento do conhecimento e reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, entendidos aqui como objeto principal da Educação Física (Paraná, 2008, p.48).

Se o que legitima a Educação Física na escola é a relação entre o conhecimento histórico-socio-cultural e o movimentar-se humano, não seria possível dizer que os temas trazidos como transversais esvaziam o conteúdo, porque eles contextualizam essas práticas. A visão de gênero e sexualidade (sob perspectivas de um determinismo biológico e de saúde pública) tal qual foram propostos pelos PCN não possibilitam uma forma mais crítica de incorporá-los aos conteúdos da disciplina, porém, por meio da crítica feita pelas diretrizes, vemos a dificuldade de que essas questões sejam compreendidas como inerentes a toda cultura corporal de movimento, pois seus sujeitos protagonistas são sexuados e gendrados. Essa dificuldade de compreensão também acarreta na dificuldade em incorporar esses temas à escrita principal do documento, pois aparecem apenas como uma sugestão de discussão a ser levantada em um ou outro conteúdo.

Já os autores do Referencial do Rio Grande do Sul, em relação aos PCN e temas transversais, num primeiro momento apresentam uma visão similar a que expus anteriormente. No momento em que abordam o histórico da disciplina, os autores apontam:

Apesar das controvérsias em torno da LDB e dos PCN, não há como negar a importância destes documentos na consolidação da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física. Neles fica claro que tornar os alunos fisicamente aptos não deve mais ser a principal finalidade dessa disciplina na escola, e sim levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias (Rio Grande do Sul, 2009, p.99).

No referencial sul-rio-grandense esta explicação serviu para embasar a alocação da disciplina de Educação Física na área do conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, entretanto, num segundo momento os autores parecem concordar com os autores das diretrizes do Paraná dizendo que a transversalidade pode esvaziar o conteúdo que dá especificidade a disciplina:

Finalmente, cabe um esclarecimento acerca dos temas transversais. Apesar de ser uma das mais interessantes estratégias de organização sugeridas nos PCN, pois permite abordar de forma interdisciplinar fenômenos complexos, a esquematização dos conteúdos e competências aqui proposta não explicitou de que modo os temas transversais podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física. A decisão levou em consideração o seguinte pressuposto: **para tratar da transversalidade em educação básica a partir de uma determinada disciplina, é necessário, primeiramente, explicitar o corpo de conhecimento que lhe dá especificidade.** Assim, devido à limitação de páginas e a pouca tradição da Educação Física na formulação de Referenciais Curriculares, este documento priorizou a sistematização detalhada de saberes pertinentes à área ao longo dos anos escolares (Rio Grande do Sul, 2009, p. 124 - grifos nossos).

As correntes críticas da Educação Física empenharam (e ainda empenham) grande esforço dentro do próprio campo pela defesa de seu objeto e especificidade, dessa forma, compreendo a necessidade e a importância de esclarecer o que garante sua legitimidade no âmbito escolar. Porém, atento que se faz importante e necessário trazer os estudos de gênero à tona no campo da Educação Física (e nas escolas) porque querer uma atuação crítica de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional significa não hierarquizar conhecimentos que perpassam toda cultura

corporal de movimento e que são necessários para a compreensão de processos que levam ao assujeitamento.

Para fazer esta análise da presença ou ausência das discussões de gênero nas propostas curriculares, segui a seguinte metodologia: as propostas foram lidas na íntegra e trechos foram selecionados, principalmente aqueles que se referiam à categoria gênero de forma ampla (gênero, sexo, sexualidade, meninos e meninas, homens e mulheres, masculino e feminino, heterossexualidade, homossexualidade) e outros onde a problematização de gênero poderia estar implícita. Foi também apontado o número de vezes que a categoria gênero e as palavras sexo ou relações entre os sexos, sexualidade, masculino/feminino, homens/mulheres e meninos/meninas foram utilizadas ao longo do texto. Para além da análise quantitativa observei de que forma as categorias e as palavras foram utilizadas ao longo da proposta e quais os objetivos implicados em sua utilização. A seguir apresentamos as análises referentes a cada proposta.

### **ESVAZIAMENTO DO GÊNERO? DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ**

Os textos que compõem os cadernos de Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná foram escritos durante processo de discussão coletiva (que ocorreu de 2004 a 2008) em encontros, simpósios, semanas de estudos pedagógicos, formação continuada (sempre envolvendo docentes da Rede Estadual de Ensino) e com a revisão de especialistas. O caderno tem noventa páginas e se apresenta em três partes: 1. A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar (p.13-33).

2. Diretrizes Curriculares da Disciplina de Educação Física (p.37-90), que contém 1. *Dimensão Histórica da Disciplina*; 2. *Fundamentos Teórico-Metodológicos* incluindo *Elementos Articuladores dos Conteúdos Estruturantes Para a Educação Básica* que, na disciplina de Educação Física, são: a) cultura corporal e corpo, b) cultura corporal e ludicidade, c) cultura corporal e saúde, d) cultura corporal e mundo do trabalho, e) cultura corporal e desportivização, f) cultura corporal – técnica e tática, g) cultura corporal e lazer, h) cultura corporal e diversidade, i) cultura corporal e mídia. Ainda para organização do trabalho docente, somando aos fundamentos teórico-metodológicos, estão os 3. *Conteúdos Estruturantes* que compreendem 3.1 Esporte, 3.2 Jogos e brincadeiras, 3.3 Ginástica, 3.4 Lutas, 3.5 Dança. Essa sessão também conta com: 4. *Encaminhamentos Metodológicos*, 5. *Avaliação* e 6. *Referências*.

3. Anexo (p.83-90): contém tabelas destinadas distintamente a cada série/ano. Essas tabelas possuem 4 quadros, onde se especificam os conteúdos estruturantes; os conteúdos básicos; a abordagem teórico-metodológica que devem receber e a avaliação.

Para os autores, “as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes” (Paraná, 2008, p.26). Sabemos que a discussão de gênero é uma dessas questões sociais, políticas e filosóficas que encontra eco na academia, possibilitando a problematização dos espaços escolares como espaços de construção de feminilidades e masculinidades e de manutenção de estereótipos e situações de opressão que são observadas em outras esferas da vida social. O discurso acerca do gênero foi incorporado pela proposta em alguns momentos, que apresentaremos após a tabela a seguir.

<b>Tabela 1 - Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná – Educação Física - Referências a gênero/sexualidade</b>			
Palavra ou frase como consta no texto	Sentido do termo/frase <sup>1</sup>	Número de vezes que aparece no texto	Página(s) onde foi encontrado
Gênero	categoria de análise	1	p.56
Relações de gênero	--	0	
Papéis de gênero	--	0	
Sexo <sup>2</sup>	marcador social	1	p.66
Homens/mulheres	--	0	
Meninas/meninos	indicador de diferença	1	p.63
Masculino/feminino	--	0	
Preferência sexual	--	0	
Sexualidade	categoria de análise	1	p.56
Homossexualidade	--	0	
Heterossexualidade	--	0	

Quantitativamente a categoria gênero aparece explícita apenas uma vez, na sessão Diretrizes Curriculares da Disciplina de Educação Física, no tópico que se refere aos Elementos Articuladores dos Conteúdos Estruturantes para a Educação Básica. Dentre os elementos articuladores, o parágrafo que contém a categoria gênero se insere no elemento cultura corporal e saúde, e segue transcrito abaixo:

Dessa maneira, o professor, ao abordar um dos Conteúdos Estruturantes, por exemplo, a ginástica, pode levantar questões importantes. Dentre elas, a crítica à lógica do sacrifí-



cio e do sofrimento – não somente físico –; o excesso de exercícios que aumentam o risco de lesões graves e a possível degradação do corpo; o uso de meios artificiais, como anabolizantes, os quais aceleram a almejada performance corporal, devendo-se discutir com os alunos os danos que o uso destas substâncias causa no organismo; **a questão de gênero, em que se discute as diferenças sociais entre homens e mulheres** (Paraná, 2008, p.56 – grifos meus).

Percebemos que a categoria gênero é citada, mas os autores não aprofundam a explicação do conceito. Se o entendermos como um conjunto de atos repetidos dos quais as categorias relacionais masculino/feminino são efeito, a forma como gênero foi empregado no documento - enquanto diferenças sociais entre homens e mulheres - é problemática, pois dá a entender que essas diferenças se erguem sobre uma base natural dada. Ou seja, não problematiza a categoria sexo como algo que também é construído discursivamente, nem a ideia de que gênero discute a relação masculinidade-feminilidade.

Neste tópico em que se tem saúde como elemento articulador propõe-se discutir aspectos nutricionais, anátomo-fisiológicos, lesões/primeiros socorros e *doping* como elementos constitutivos da saúde e em nenhum desses aspectos fica claro como gênero enquanto categoria de análise poderia ser utilizada. A locação da categoria gênero no tópico saúde é um retrocesso nos debates acadêmicos sobre o tema, dado o esforço empreendido por diversas teóricas de diferentes áreas para apontar como o gênero não é sinônimo de sexo, sendo este uma categoria relacional e um construto sócio-cultural, conforme apontou Joana Maria Pedro (2005).

Ainda articulando cultura corporal e saúde, encontramos a seguinte problematização:

Por sua vez, a sexualidade pode ser analisada sob, no mínimo, dois aspectos: primeiro, que a entende como fruição, prazer, alegria, encontro; segundo, a respeito do que ela representa em termos de miséria humana: prostituição infantil, dominação sexual, sexismo, violência sexual, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Na prática pedagógica, para dirimir as diferenças, sugere-se jogos mistos. Trazendo a responsabilidade da discussão para o aluno, mostrando a importância do convívio social entre os mesmos, por meio da mudança de regras (Paraná, 2008, p.56).

Este recorte se torna problemático ao tratar de sexualidade ao mesmo tempo que se quer falar de gênero e sexo, sem explicitar de que forma estão inter-relacionados. A forma como as referências teóricas, ainda que não explícitas, são utilizadas, soa pouco cuidadosa, dado que muitos

termos conflitantes são utilizados em um único parágrafo, sem a elaboração adequada, causando mais dúvidas do que esclarecimentos por parte daqueles que se baseiam neste documento.

O problema de se remeter a sexualidade ao campo da saúde, sem uma discussão sobre o conceito de sexualidade que traria também questões como identificação e expressão de gênero, homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, transexualidade, por exemplo, implica em trazer todas essas questões para o campo da saúde, do biológico, possibilitando novamente uma interpretação de patologização de diversas expressões humanas que durante muito tempo foram criminalizadas em decorrência disso. Com esta afirmação, não insinuamos que o campo da saúde deve ser renegado nas discussões acerca da sexualidade, apenas se faz necessário pontuar que na construção de uma proposta curricular que visa nortear práticas pedagógicas de uma diversidade de profissionais da educação, há a necessidade de deixar explícito de que forma entendemos e problematizamos certos conceitos.

A sexualidade vem historicamente sendo trabalhada nas escolas a partir de um ponto de vista de saúde pública e para que não se reduza a sexualidade, o desejo e o prazer a seus imperativos, (uma forma de violência com relação aos diferentes anseios individuais), Richard Miskolci (2012) alerta que é importante olhar crítica e atentamente para essa perspectiva. Nesse sentido, para o autor, cabe a docentes equilibrar o oferecimento de informações sobre saúde, doenças sexualmente transmissíveis, contracepção dentre outros temas, sem impor padrões morais e comportamentos rígidos, conservadores e antiquados (MISKOLCI, 2012).

O livro de formação continuada de professores em Gênero e Diversidade na Escola (GDE, 2012) reitera a importância de não se atrelar a sexualidade única ou preferencialmente ao campo biológico. Trazemos esse livro porque ele guia discussões feitas em um curso oferecido anualmente no estado do Paraná desde 2003 pelo Ministério da Educação (MEC) e instituições parceiras. As pessoas que escreveram o livro reconhecem que a maior parte de profissionais da docência tende a supor que a sexualidade se ancora no organismo e que esta suposição é galgada na preocupação social em explicar os fenômenos humanos como se fossem inerentes à espécie e efeito dos hormônios, genes, cromossomos ou 'instintos', sempre ligados a uma necessidade de preservação da espécie através da reprodução. Novamente, não estamos negando a materialidade dos corpos, mas insistimos que a biologia dos corpos não produz isoladamente os comportamentos sexuais, identidades de gênero ou orientação sexual. Este corpo dito biológico só adquire inteligibilidade por meio da socialização e aprendizado das regras culturais, por isso, os corpos são

marcados por experiências específicas no cruzamento de classe, etnia, gênero, idade (ente outras). Isso implica dizer que cada indivíduo deve ser observado em sua individualidade, não existindo um corpo universal.

Voltando ao trecho da proposta curricular paranaense explicitado anteriormente, reiteramos aqui as seguintes frases: “Na prática pedagógica, para dirimir as diferenças, sugere-se jogos mistos. Trazendo a responsabilidade da discussão para o aluno, mostrando a importância do convívio social entre os mesmos, por meio da mudança de regras” (Paraná, 2008, p.56). Atentamos para a ideia da prática pedagógica como espaço para dirimir diferenças: sabemos que historicamente a educação e a instituição escolar tenderam a ser utilizadas como mecanismos de normalização de diferenças, apagamento ou enquadramento em modelos que interessavam estrategicamente ao poder político (Miskolci, 2012). Segundo Richard Miskolci (2012) ao trabalharmos com as diferenças encaramos as relações sociais em suas assimetrias e hierarquias, portanto, para se questionar desigualdades é preciso reconhecer as diferenças e não apagá-las .

Quanto aos jogos mistos, para Luciano Corsino e Daniela Auad (2012), estes também podem reforçar polaridades e hierarquias entre o masculino e o feminino. Os corpos se constroem nas/pelas práticas discursivas, portanto se inserem nas aulas de Educação Física como marcadores de diferenças que podem construir desigualdades. Nesse sentido, a equivalência de habilidade motora entre os meninos e as meninas não é o suficiente para a equidade de gênero, já que diferenças hierarquizadas são reforçadas através das representações produzidas pelos arranjos de gênero até mesmo entre grupos homogêneos quanto ao sexo. Para que ocorra reflexão discente sobre as construções corporais marcadas por especificidades de gênero e sobre conflitos que surgem nas aulas de Educação Física em relação a estas construções, é preciso que docentes problematizem as questões de gênero durante as aulas.

Dessa forma, entendemos que os jogos mistos não apagam (nem deveriam) as diferenças, eles podem em alguns casos ressaltá-las e cabe aos sujeitos docentes problematizarem essas questões. Neste sentido, a ideia proposta pelas diretrizes, de trazer a discussão para estudantes, é muito importante. Porém, há que se tomar cuidado com o discurso: “por meio da mudança das regras”, pois mudar as regras do jogo pode significar que alguém ali na atividade não tem capacidade de atingir aos objetivos propostos dentro das regras já estabelecidas. Para Priscila Dornelles (2011) há um grupo que ocupa posições privilegiadas de poder nas relações entre os gêneros na Educação Física escolar; os meninos passam a representar os estudantes e as meninas são construídas como o outro que não está no padrão de normalidade e de níveis de movimentos necessá-

rios presumidos para os jogos, os esportes, as lutas, enfim, para as aulas de Educação Física escolar.

Não só as meninas são o outro, mas muitas vezes meninos que não se encaixam no padrão da masculinidade hegemônica também ficam de fora por demonstrarem movimentos, comportamentos e preferências por práticas estereotipadamente femininas. Sobre estes aspectos Helena Altmann (apud Louzada; Votre; Devidé, 2007) ressalta que a atitude docente focada na participação das meninas através da adaptação de regras pode impedir que meninos menos hábeis também participem da atividade e no que diz respeito ao desempenho tende a evidenciar diferenças e desvantagens das meninas em relação aos meninos.

Continuando a análise proposta do documento, logo em seguida os Conteúdos Estruturantes sugeridos para a Educação Física na Educação Básica são apresentados (sendo eles: Esporte; Jogos e Brincadeiras; Ginástica; Lutas e Dança). O conteúdo estruturante que faz alusão às questões de gênero de forma mais incisiva é a Ginástica, já que os autores da proposta a trazem como lugar de concretização da co-educação (Paraná, 2008, p.68). O documento de diretrizes curriculares do Paraná é baseado na proposta crítica apresentada pelo Coletivo de Autores na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), e o conceito de co-educação utilizado é retirado desta obra. Porém, nas Diretrizes Curriculares do Paraná não há uma explicação do que seria a co-educação, que segundo o Coletivo de Autores é entendida como a maneira de elaborar/praticar formas de ações comuns para os dois sexos, criando para os alunos um “espaço de crítica ao sexismo socialmente imposto” (Soares et al, 1992, p.77).

Quanto a esta questão, Maria do Carmo Saraiva (1999) afirma que na perspectiva de gênero, a co-educação é entendida como uma prática pedagógica que problematiza o sentido das relações estabelecidas entre homens e mulheres, que busca entender as diferenças e igualdade entre os mesmos. Para a autora, alguns princípios norteadores da aula co-educativa, são: o acostumar-se gradativo na prática conjunta; problematizar ações estereotipadas; colocar situações que possibilitem a ajuda ao outro como experiência positiva; retirar o sentido de rendimento do esporte e explorar o de jogo; fazer as mesmas exigências para ambos os sexos, respeitando diferenças individuais dentro dos dois sexos. Nesta perspectiva entende-se, portanto, que em conjunto se pode buscar igualdade de oportunidades, desconstrução da relação de poder e quebra de preconceito entre os sexos.

Percebemos que houve uma intenção por parte dos autores das diretrizes ora analisadas de incluir o discurso de gênero e as ideias co-educativas no documento, mas esta intencionalidade não apresenta nenhuma discussão para além da suposição de que todas as atividades devem

ser oportunizadas/praticadas por meninos e meninas, já que o sentido do termo elucidado pelo Coletivo de Autores (no qual se baseiam os autores) não foi explicitado.

A linguagem dos textos que compõem o documento também não é contestadora, pois se continua falando em um aluno universal: “os alunos” continua incluindo as alunas e estudantes que não se enquadram no sistema binário de gênero. O único momento do texto em que parece ter surgido uma preocupação com a linguagem foi no texto Esporte, do tópico Conteúdos Estruturantes, onde os autores redigiram sobre a importância de se discutir a profissionalização esportiva e “as consequências dos contratos de trabalho que levam à migração e a desterritorialização prematura de **meninos e meninas**” (Paraná, 2008, p.63 - grifos nossos). Sendo esta a única vez que aparecem sujeitos distintos, meninos e meninas, no texto, somos levadas a pensar que ele foi escrito separadamente do conjunto da obra, provavelmente por um autor ou uma autora que não redigiu os outros tópicos. Esse fato é comum e pode ser bastante profícuo, porque a diversidade de profissionais que escrevem estes textos promove uma multiplicidade de ideias ao redigirem, tendo em vista que cada profissional escreve sobre o tema do qual tem mais aproximação. Entretanto, há que se atentar para as incoerências/contradições que isso causa no conteúdo dos documentos, como o das diretrizes.

As imagens contidas na capa do documento e nas bordas das páginas internas também retratam manutenção de estereótipos nas práticas corporais. Vê-se foto de crianças aparentemente assignadas como meninos jogando futebol/futsal numa quadra (esportes estereotipadamente masculinos) e um desenho que apresenta pessoas usando vestidos (retratando pessoas do sexo feminino) em atividade que sugere ser dança (prática estereotipadamente feminina). As outras imagens que aparecem são a foto de uma apresentação de roda de capoeira (aparentemente mista) e uma gravura com brincadeiras. As imagens de meninos jogando futebol/futsal e meninas dançando configuram práticas corporais distintas para cada sexo e gênero, o que naturaliza gestos e movimentos de meninos e meninas em práticas normativas. A possibilidade da “mistura” na apresentação da roda de capoeira poderia ser compreendida pelo fato desta se caracterizar como luta e como dança, além de já carregar em si uma questão de resistência, a étnica. A importância de um olhar mais crítico em relação às imagens é justificada pelo entendimento de que elas não são neutras nem inocentes, pois representam também um texto a ser lido, com significados que interpretamos conforme nossa perspectiva, nosso modo de ver (Goellner et al, 2010).

Entendemos que o currículo, como todo documento, implica em uma escolha e toda escolha é política. Decidir o

que deve ser escrito implica em decidir o que será deixado de lado, o que pode ser deixado de lado por ser menos importante. As categorias analisadas aqui são mais significativas nos silêncios do documento paranaense. Poderíamos atribuir esta secundarização a uma série de fatores, todavia percebemos ao longo do texto uma clara preocupação com as questões relativas à classe e as opressões dela advindas, que são amplamente trabalhadas e questionadas no trabalho docente.

A hierarquização das opressões observada aqui nos lembra duma premissa básica da perspectiva teórica marxista, na qual findados os problemas relativos à classe todas as outras opressões se dissipariam. Esta escolha política, portanto, deixa de lado questões de gênero e sexualidade, colocando estas como questões menores dentro dos conflitos do ambiente escolar.

### **INSERINDO DISCUSSÕES DE GÊNERO? LIÇÕES DO RIO GRANDE**

O referencial foi formulado por uma comissão de docentes de ensino superior e da rede estadual de ensino e lançado em 2009. A disciplina de Educação Física está alocada na grande área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Juntos aos referenciais foram distribuídos o Caderno do Professor<sup>4</sup> (que também foi aqui analisado) e o Caderno do Aluno<sup>5</sup> (que não entrou na análise porque intentamos perceber como a temática de gênero foi trabalhada nos documentos dirigidos aos sujeitos docentes).

O documento se divide em três partes, sendo a primeira uma introdução, a segunda se refere a disciplina de Artes e a terceira é o Referencial para a Educação Física (p.113-180), que retoma a uma breve introdução e agrega mapas de competências a serem constituídas e conteúdos a serem trabalhados em cada série, em torno de cada um dos temas estruturadores: 1. Esporte; 2. Ginástica – Acrobacias; 3. Ginástica – Exercícios Físicos; 4. Ginástica – Práticas corporais introspectivas; 5. Jogo motor; 6. Lutas; 7. Práticas corporais expressivas – Dança e expressão corporal; 8. Práticas corporais junto à natureza – aventura e contemplação; 9. Atividades aquáticas; 10. Práticas corporais e sociedade; 11. Práticas corporais e saúde. Após os mapas (p. 160-173) os autores trazem estratégias e sugestões com o objetivo de ajudar a pensar como as competências propostas podem ser abordadas nas aulas. E para finalizar, são trazidos 2 anexos: um glossário e um complemento do mapa de competências e conteúdos para o esporte.

Já o *Caderno do Professor* aborda apresentação sobre o tema a ser trabalhado; aponta competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos; indica materiais e fontes de consulta e sugere atividades: 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries: tematiza-se os jogos motores populares e tradicionais; 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries: enfatizam-se as características internas dos diferentes tipos de esporte; 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio: trata das

4 Sendo um caderno para 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries e outro caderno para Ensino Médio.

5 Organizado por séries: um para 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, outro para 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental; um para 1<sup>o</sup> ano e outro para 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do Ensino Médio.

formas de viver o esporte no tempo livre; 2º e 3º ano do Ensino Médio: problematizam-se as relações entre esporte, saúde e aprendizagem de valores considerados socialmente positivos.

A seguir, trazemos a análise de cada caderno.

*Referencial Curricular de Educação Física*

<b>Tabela 2 - Referencial Curricular Lições do Rio Grande - Educação Física – Referências a gênero/sexualidade</b>			
Palavra ou frase como consta no texto	Sentido do termo/frase	Número de vezes que aparece no texto	Página(s) onde foi encontrado
Gênero	categoria de análise	3	p.117; p.149; p.164
	marcador social	1	p.156
	sinônimo de sexo	2	p.141; p.143
Relações de gênero	categoria de análise	3	p.135; p.147; p.151
Papéis de gênero	categoria de análise	1	p.149
Sexo	marcador social	1	p.156
Homens/mulheres	categoria de análise	1	p.149
Meninas/meninos	indicador de diferença	1	p.166
Masculino/feminino	questionar a diferença	1	p.166
	indicador de diferença	1	p.149
“atentar para o preconceito quanto a participação das meninas em determinado esporte”	Sugestão de reflexão	1	p.124
Preferência sexual	Sexualidade	1	p.117
Sexualidade	--	0	--
Homossexualidade	--	0	--
Heterossexualidade	--	0	--

Na parte introdutória da disciplina já se faz menção a gênero e a sexualidade. Buscando delinear princípios que primem por experiências coletivas positivas, orienta-se que o trabalho docente possibilite um bom relacionamento entre os alunos<sup>6</sup> que devem:

6 Utilizamos a palavra no gênero gramatical masculino tal qual faz o documento. Demarcamos aqui que mesmo que os autores se preocupem com questões de gênero, as regras de linguagem que reforçam a hierarquia não são contestadas.

Evitar qualquer tipo de discriminação quanto à condição socioeconômica, à deficiência física, **ao gênero**, à idade, à nacionalidade/regionalidade, à raça/cor/etnia, ao tipo de corpo, etc.

Argumentar de maneira civilizada perante colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais, especialmente quando se deparar com situações de conflito geradas por divergência de ideias, de credo, de posição política, sobre **preferência** estética, **sexual**, partidária ou clubística (Rio Grande do Sul, 2009, p.117- grifos nossos).

O termo preferência sexual está aqui representando um dos aspectos da sexualidade e preconceitos ligados à sexualidade vêm ocasionando diversas mobilizações como a tipificação da homofobia como crime. Não podemos crer que o mesmo tratamento dado a uma preferência clubística seja dado a um preconceito que visa excluir e deslegitimar expressões de sexualidade e formas de vida não hegemônica.

Outro momento que aponta para uma discussão de gênero é quando os autores apresentam sugestões de como articular, através dos temas estruturantes, as práticas tradicionalmente consideradas como objetos de estudo da Educação Física (esportes, lutas, etc.) e as representações sociais que as constituem:

O tema “práticas corporais e sociedade” propõe, por exemplo, que os alunos conheçam e problematizem padrões de beleza [...] de forma articulada ao tema lutas, especificamente quando o foco de estudo for **o preconceito quanto à participação de meninas em práticas desse tipo** (Rio Grande do Sul, 2009, p. 124 - grifos nossos).

O referencial assume que as práticas corporais são sexuadas e gendradas, entretanto, logo em seguida a esta citação vem o trecho já trabalhado anteriormente neste artigo, em que os autores decidem não explicitar como podem ser trabalhados estes (e os outros) temas transversais devido à limitação de páginas e a prioridade em sistematizar os ditos saberes específicos da disciplina. Dito isto, apontamos que as próximas sugestões de discussões de gênero se fazem dentro dos *Mapas de Competências e Conteúdos*. Cada mapa apresenta um tema estruturador e para cada tema aparecem colunas que organizam os eixos constituídos pelos “saberes corporais” (subeixos saber para praticar/praticar para conhecer) e “saberes conceituais” (subeixos conhecimento técnico/conhecimento crítico). Em cada subeixo são apresentadas três colunas: a primeira detalha as competências a serem desenvolvidas, a segunda apresenta os conteúdos relacionados com sua aprendizagem e a terceira contém códigos alfanuméricos que correspondem às sugestões de estratégias comuns para trabalhar algumas das competências listadas.



Majoritariamente, gênero aparece no eixo “saberes conceituais”, subeixo “conhecimento crítico” e mais frequentemente como conteúdo do tema estruturador *Práticas Corporais Expressivas*. Antes de apresentar a forma como a discussão aparece neste tema, lembramos o quão as questões de gênero são mais visíveis nas práticas corporais mais estereotipadas e como as práticas expressivas, das quais as danças fazem parte, se associam a feminilidade, devido a polarização histórica do sensível como feminino e o racional como masculino (Saraiva-Kunz, 2003).

O *Mapa de Competências e Conteúdos - Práticas Corporais Expressivas*, para as 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, tem como conteúdo crítico: “representações/movimento dos **homens e mulheres** nas danças tradicionais gaúchas conforme os papéis atribuídos aos **gêneros**” e como competência se tem: “refletir sobre os papéis atribuídos aos **gêneros** nas danças tradicionais gaúchas” (Rio Grande do Sul, 2009: - grifos nossos). Não há estratégias para a abordagem do conteúdo.

Para as 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, se tem como competência “refletir sobre as questões de gênero vinculadas ao universo das práticas expressivas”, como conteúdo “presença masculina e feminina na dança” (Rio Grande do Sul, 2009: - grifos nossos) e como estratégia seja abordado em forma de “tribunal”. O “tribunal” seria uma forma de organizar a discussão de temas polêmicos, onde se colocaria em julgamento expressões carregadas de contradição ou preconceito, como: “há esportes que são naturalmente masculinos e outros naturalmente femininos” (Rio Grande do Sul, 2009:166).

Para 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos, temos como conteúdo: “Inserção social da dança: relações de **gênero** e práticas corporais expressivas” (grifo nosso). Como estratégia de trabalho sugeriu-se a elaboração de um mapa esquemático com informações sobre as características dos grupos sociais envolvidos com as práticas corporais em estudo, onde fatores como gênero, idade, renda, entre outros, possibilitam perceber que o envolvimento com as práticas corporais não é homogêneo nos diferentes grupos sociais e também sugere o “tribunal” e a provocação de situações que criem dissonância entre ideias preconcebidas pelos sujeitos discentes e outras formas de pensar sobre o assunto em questão, partindo do pressuposto que com base na inconsistência gerada os sujeitos repensem e reformulem sua concepção do que está sendo discutido. Os autores apontam, entretanto, que é preciso ir além da desestabilização das concepções iniciais, propiciando experiências que realmente permitam a reconstrução de concepções.

O outro tema estruturador voltado as 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries que contém gênero como conteúdo é *Jogo Motor*, onde temos: “características dos grupos sociais (idade, **gênero**, residência, classe econômica) praticantes dos jogos” (Rio Grande do Sul, 2009: - grifo nosso) e como estratégia para a abordagem desse conteúdo, é sugerida a elaboração do já

citado mapa das características dos grupos sociais envolvidos nas diferentes práticas.

Para as 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, além do tema *Práticas Corporais Expressivas*, gênero aparece como conteúdo crítico da *Luta*, onde temos “Conteúdo: relações de gênero”. E para 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos, temos *Esporte*: “As relações de **gênero** e a prática esportiva. (grifo nosso), ao qual não se atribuiu nenhuma estratégia e *Ginásticas: Exercícios Físicos*, onde “Marcadores sociais (**gênero**, classe social, raça/etnia/cor) e o envolvimento com programas de exercícios físicos” (grifo nosso), tema ao qual se sugeriu novamente a confecção do mapa das características dos grupos sociais que praticam. O *Mapa de Competências e Conteúdos - Práticas Corporais e Sociedade*, diferente dos outros temas aqui já apresentados, não se divide em “saberes corporais” e “saberes conceituais”, mas sim em “práticas corporais como manifestação cultural” e “corpo e sociedade”. Neste mapa, sugere-se como conteúdo dos 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano “Relações entre o envolvimento com práticas corporais sistematizadas e marcadores sociais como raça, etnia, **gênero**, **sexo**, classe econômica, idade, regionalidade” (Rio Grande do Sul, 2009, p.156 - grifos meus), no tópico “práticas corporais como manifestação cultural”. Como sugestão de trabalho, temos novamente a elaboração do mapa esquemático das características dos grupos sociais envolvidos nas práticas estudadas.

Os *Mapas de Competência e Conteúdo* referentes à *Ginástica: Acrobacias*; *Ginástica: Práticas Corporais Introspectivas*; *Práticas Corporais Junto à Natureza* e *Práticas Corporais Sistematizadas e Saúde* não abordam as questões de gênero e nem de sexualidade em nenhuma das fases de escolarização apresentadas no Referencial.

Embora algumas vezes pareça surgir uma confusão de conceitos, visto que nem sempre o emprego das palavras buscadas tem o mesmo sentido ao longo do texto, as estratégias apresentadas são interessantes e bem alocadas aos propósitos levantados. Insistimos apenas na falta de orientação referente aos conceitos empregados.

## CADERNO DO PROFESSOR

Os quadros (*boxes*) são os locais privilegiados para a presença das questões de gênero ao longo do texto do caderno do professor. Diversas teóricas e diversos teóricos tecem críticas ao uso dos quadros (*boxes*) ou balões por entender que em determinados contextos os conteúdos que pertencem ao texto central são considerados mais importantes que aqueles escolhidos para ficar nos *boxes*. Analisando livros didáticos de história, Crisitani Baretta da Silva (2007) aponta que recursos como *links*, *boxes*, textos dentro de outros textos apenas abrem parênteses para aspectos que envolvam as questões de gênero. Embora muitas vezes o caderno do professor utilize os *boxes* e balões como espaços para atentar/sugerir/explicar/discutir aspectos importantes referentes aos conteúdos apresentados, nossa

percepção é mesmo a de que estes recursos apenas abrem parênteses para as discussões de gênero. Insistimos nesta análise porque o Referencial Curricular (do qual o Caderno do Professor faz parte) assume a necessidade de explicitar prioritariamente o corpo do conhecimento específico à disciplina, para que posteriormente os temas transversais às diversas disciplinas possam ser abordados, o que caracteriza certa hierarquia de conhecimentos.

A seguir, apresentamos a tabela que contém os dados quantitativos da análise e posteriormente partimos para a discussão destes dados.

**Tabela 3** – Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Educação Física - Caderno do Professor - **Referências a gênero/sexualidade**

Palavra ou frase como consta no texto	Sentido do termo/frase	Número de vezes que aparece no texto	Página(s) onde foi encontrado
Gênero	categoria de análise	1	p.107
	como sinônimo de sexo	2	p.104; p.110
Diferenças de gênero	categoria de análise	1	p.109
Relações de gênero	--	0	--
Papéis de gênero	--	0	--
Sexo	--	0	--
Homens/mulheres	--	0	--
Meninas/meninos	questionar a diferença	1	p.107
	sexo(jogos mistos)	1	p. 120
Masculino/feminino	questionar a diferença	1	p.109
	marcador de sexo	1	p.110
Preferência sexual	--	0	--
Sexualidade	--	0	--
Sexo	--	0	--
Homossexualidade	--	0	--
Heterossexualidade	--	0	--

No Caderno do Professor destinado ao Ensino Fundamental, o tema estruturante referente às 5ª e 6ª séries são os jogos. A seguir, um recorte sobre Jogos Populares:

Quando localizamos um jogo que está muito arraigado numa determinada região e os habitantes do lugar os praticam habitualmente,

quer seja no conjunto (**diferentes idades e gêneros**) ou em setores específicos da população (por exemplo, crianças e idosos), podemos denominar esse jogo de popular (Rio Grande do Sul, 2009, p.104 – grifo nosso).

Ainda no mesmo conteúdo, os autores propõem como atividade que estudantes realizem uma pesquisa sobre “jogos de antigamente” e sugerem que se faça uma exposição/debate. Em relação ao debate:

Esse será um dos momentos relevantes da aula, pois permitirá estabelecer alguns contrapontos entre os diferentes “achados” com perguntas do tipo: Todas as gerações jogaram os mesmos jogos? Os jogos praticados há tempos atrás são os mesmos que são jogados hoje em dia? Pessoas de outros lugares experimentaram jogos diferentes? **Os jogos descritos eram praticados tanto por meninos como meninas? Meninas e meninos jogavam juntos?** Rio Grande do Sul, 2009, p.107 - grifos nossos).

O trecho acima poderia suscitar uma discussão que revelasse uma preocupação em articular a categoria gênero trazendo o questionamento do que é construído como feminino e masculino desde a infância e como isso pode se alterar ou não ao longo do tempo. As brincadeiras são, neste sentido, bastante eficientes para ajudar os sujeitos discentes a pensar como no passado algo que poderia ser considerado unicamente masculino hoje é uma brincadeira de meninos e meninas, ou vice-versa. Apontar que as relações de gênero não são imutáveis ajuda a quebrar barreiras e resistências que podem aparecer por parte de discentes em relação às proposições apresentadas por docentes. Entretanto, esta é uma sugestão de trabalho e discussão que não foi levantada ou proposta pelo documento.

Ainda na mesma página, podemos ler a preocupação em atentar o sujeito leitor para a necessidade de articular os conteúdos e atividades propostas a diversas questões: “Professor, dependendo da dinâmica estabelecida em aula, estas perguntas podem ser aprofundadas ou desdobradas em outras para articular **questões de gênero**, etnia, classe social, meio ambiente, deficiência física, saúde entre outros temas transversais” (RIO GRANDE DO SUL, 2009:107). Todavia, não há explicação do conceito gênero. A responsabilidade pela articulação e compreensão do conceito recai mais uma vez sobre o/a profissional que está atuando na escola. Para Luciene Santos (2008) há uma lacuna na formação docente na temática de gênero, o que pode fazer com que docentes não trabalhem com o tema, por desconhecimento ou receio. Podemos apontar ainda, que mesmo com a formação na área há certa dificuldade e resistência por parte de docentes em trabalhar certas temáticas.

Os próximos trechos a serem analisados foram extraídos do conteúdo de *Jogos de Antigamente* (destinado às

5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries) e do conteúdo *Esporte* (destinado às 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries). Para o conteúdo de *Jogos de Antigamente*, os autores sugerem que docentes proponham a experimentação discente em jogos tipicamente masculinos e tipicamente femininos, levando-os a refletir sobre esta classificação. Já durante o trabalho com o conteúdo *Esporte*, sobre suas lógicas internas (situações motoras específicas de cada modalidade, ligadas as suas regras e que independem de quem as pratica) e externas (significados sociais atribuídos ao esporte em questão, variáveis em função do local e época em que é praticado), os autores sugerem que docentes realizem alguns questionamentos aos sujeitos discentes:

[Jogos de Antigamente] Professor, é interessante fazer com que os alunos percebam as **diferenças de gênero** na prática dos jogos tradicionais. Uma interessante alternativa seria propor que toda turma experimentasse jogos tradicionais **considerados tipicamente masculinos/femininos** para problematizar os motivos que levaram a tal distinção nesta prática corporal (RIO GRANDE DO SUL, 2009:109 – grifos nossos).

[Esporte] Uma análise centrada na lógica externa demanda outro tipo de pergunta: como o esporte se tornou um elemento tão forte na cultura contemporânea? **Por que alguns esportes são considerados socialmente pertencentes ao universo masculino e outros ao feminino?** (Rio Grande do Sul, 2009, p.115 - grifos nossos).

Ambas as propostas de atividades apresentadas acima, que articulam os conteúdos estudados às questões de gênero, são interessantes, entretanto, a problemática referente à falta de esclarecimento sobre o conceito de gênero ainda é presente. Sabemos que na maior parte dos cursos de licenciatura a disciplina de gênero é inexistente ou optativa, bem como tem sido o trabalho com a temática em outras disciplinas, o que faz com que docentes não sejam preparados para lidar com o assunto. Assim, por mais que docentes enxerguem a importância e estejam dispostos a trabalhar com os processos culturais que levaram a essas diferenças, podem acabar reforçando preconceitos ao encaminharem o debate em aula, por exemplo, para a biologização das diferenças atrelando o gênero a sexo e, decorrente disso, usar a capacidade física diferenciada entre corpos assignados como de homem e de mulher para justificar a escolha por esportes diferentes. Podemos perceber certas pistas disso quando na citada proposta ainda no tópico sobre os esportes, surge no texto a reflexão: “Entretanto, quando se usa as ‘lentes’ da lógica externa, dá para dizer que o futebol no Brasil é predominantemente masculino [...]” (Rio Grande do Sul, 2009, p.119).

Durante a apresentação de possibilidades para o experimento dos esportes, sugere-se:

Do ponto de vista didático, será interessante dividir o grupo em equipes para participar dos jogos de forma equilibrada. **Proponha a formação de times mistos (meninos e meninas numa mesma equipe)** e esteja atento à formação de “panelinhas”. Todos os grupos devem ter, potencialmente, as mesmas condições de vencer os diferentes tipos de jogos. Motive-os a manter a “tensão prazerosa” da disputa esportiva! (Rio Grande do Sul, 2009, p.120 - grifos meus).

Como discutimos anteriormente, os times mistos são uma estratégia importantíssima para se trabalhar com as polarizações e hierarquias que instituem as desigualdades, porque as diferenças não se apagam ao misturar meninos e meninas.

A partir do Ensino Médio, o *Caderno do Professor* não faz mais menção à categoria gênero, embora tenhamos visto que, nos Mapas de Competências e Conteúdos, dos Referenciais, é nessa fase de escolarização que a discussão de gênero é presente em mais temas estruturadores. A ausência de certos conhecimentos na redação dos documentos e nas próprias práticas pedagógicas é significativa. Aquilo que não se diz é tão, ou mais, significativo que aquilo que se diz, porque demonstra o que é e o que não é relevante para estar ali; e assim o aprendizado se dá através do currículo oculto.

Verificamos assim, que ambas as propostas curriculares analisadas não subsidiam avanços efetivos para a prática pedagógica no que tange as questões de gênero e sexualidade. Não subsidiam por não aproximarem as teorias que circulam como produções acadêmicas às teorizações que embasam as próprias propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo buscamos debater a forma com que questões de gênero foram trabalhadas pelas propostas curriculares da Educação Física da educação básica dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Em muitos momentos nas escritas dos documentos percebemos a incorporação do discurso de gênero em tentativas de atentar para a importância de uma educação física equitativa entre os sexos; entretanto, a hierarquia ainda presente entre conhecimentos e conteúdos (aqueles que de fato seriam específicos da área se sobrepondo aqueles que são inerentes às especificidades) e entre sujeitos (masculino sobrepondo o feminino, heterossexual sobrepondo o não-heterossexual) não vem sendo efetivamente questionada para que isso ocorra. Neste sentido, acreditamos que, as propostas curriculares para a educação básica poderiam apresentar mais embasamento para a prática pedagógica quanto a estas questões.

As aulas de educação física têm muito a contribuir em busca de uma escola menos opressora e relações hu-

manas mais justas, mas enquanto ainda houver certa resistência em problematizar a relação entre os conteúdos dessa disciplina e aspectos de (re)produção de feminilidades e masculinidades, enquanto não questionarmos o lugar das práticas corporais como instituidoras de seres abjetos e inteligíveis e não questionarmos também a nossa prática pedagógica como reiteradora da norma, estaremos contribuindo para que a experiência escolar e o contato com a cultura corporal de movimento (tematizada pelos esportes, jogos, lutas, danças e ginásticas) seja dolorida, traumática e excludente para muitos sujeitos discentes que não se encaixam no sistema heteronormativo (que se baseia na suposta coerência entre sexo-gênero-sexualidade).

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Ano 9, n.2, p.575-585, 2º semestre 2001.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**. Ano XXIII, n.37, p.12-29, dez. 2011.

GDE, Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, **Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2012.

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; et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá, v.21, n.3, p.381-410, 3 trim. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.2, p.55-68, jan. 2007.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n.21, p.150-182, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2ed, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

MOREIRA, Antonio Fabio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Fabio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Educação Física**. Curitiba: SEED, 2008.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Trad. Susana Borneo Funck. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis v.10, n.1, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte e Educação Física – Volume II**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte e Educação Física – Caderno do Professor. Ensino Fundamental e Médio**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOS, Luciene Neves. **Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia**. Jun.2008. p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e es-**



**portes.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e Gênero na Escola:** formas de ser e viver mediadas pela educação estética. 2003. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de dança)-Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, p. 5-22, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SILVA, Cristiani Baretta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, v.17, n.1, jan./jul. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SKRSYPCSAK, Daniel. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física.** 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2007.

SOARES, Carmen Lucia. et. al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**, São Paulo: Cortez, 1992.

(Footnotes)

1 O quadro “Sentido do termo/frase” foi elaborado conforme nossa interpretação da expressão no conjunto do texto.

2 A palavra sexo aparece como marcador social em uma citação, mas não é reiterada ou problematizada. Desta forma, não achei relevante incluí-la nesta análise.





