

Capítulo 10

Gêneros, sexualidades e LGBTfobia nas aulas de educação física

Augusto Corrêa de Lima

Christiane Freitas Luna

Introdução

De uma maneira geral, nas escolas, um ar conservador com relação às diversidades mantém as discussões sobre gênero e sexualidade marginalizadas. Justificativas para esse esvaziamento se dão ao afirmar que essa esfera de discussão é familiar, mas a falta de uma visão científica e social, na qual a escola deve ser capaz de apresentar, pode gerar e perpetuar preconceitos e desinformação. Quando essa discussão não perpassa pelo foro científico e social, podem ser organizados e gerados produtos com base na ideologia de que todas as pessoas correspondem a uma mesma configuração de sexo-gênero-sexualidade, de forma que qualquer existência que desvie deste padrão é invisibilizada, adestrada ao comportamento desejado como “correto” ou culpabilizada pelos conflitos produzidos pelos preconceitos dos agressores, sendo suas formas de falar, movimentar e existir consideradas afronta a uma suposta “normalidade”.

Conhecimentos como cis-heteronormatividade e LGBTfobia devem ser abordados, destacando a naturalização e normatização de relações afetivo-sexuais específicas, bem como a opressão e preconceito dirigidos à comunidade LGBTQIAPN+. A escola não só está dentro da sociedade como é um espaço de reprodução de padrões, que em uma sociedade democrática, devem ser quebrados. Ao ter uma visão crítica sobre as LGBTfobias presentes no ambiente escolar e os desafios enfrentados por indivíduos que não se enquadram nas normas cis-heteronormativas, pode contribuir para uma coletividade mais justa e respeitosa.

Por fim, há uma análise das LGBTfobias específicas nas aulas de educação física, evidenciando como esses preconceitos podem manifestar-se nesse contexto específico de ensino. O capítulo busca uma compreensão das dinâmicas de gênero e sexualidade, examinando tanto as normas sociais quanto as formas de discriminação presentes em diferentes cenários, especialmente nas instituições educacionais.

Discursos de gênero

Inicialmente, é importante compreendermos que, conforme Stuart Hall, as identidades modernas podem estar entrando em colapso (Hall, 2020). Isso se deve a um rompimento das ideias do Iluminismo do sujeito centrado no eu, na razão, para uma visão do sujeito que constitui sua identidade através da sua relação com o meio, em um processo de identificação.

Assim, o sujeito começa a ser visto diante de um pertencimento cultural, das realidades de seu entorno, fazendo com que haja uma descentralização de si que se fragmenta diante das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”

(Hall, 2020, p. 10), que outrora eram apresentadas de forma sólida e estática e, com isso, haveria um sujeito mutável.

As identidades, para Stuart Hall (2020, p. 41), estão “localizadas no espaço e no tempo simbólicos”. Dessa forma, é possível pensar que a identidade está vinculada a um processo constante de representação, às tradições sociais, às práticas sociais e às pluralidades culturais das sociedades pós-modernas, deslocando o centro do sujeito para a criação de vários centros que constantemente estão em transformação.

Muito embora não seja exatamente o debate desta dissertação, é importante pontuar que essa mutabilidade constante, para Stuart Hall, torna o sujeito instável e inseguro, o que ele chama de “crise de identidade”, podendo projetar nos bens materiais sua identidade, visando buscar uma certa estabilidade interna. De tal modo, podemos pensar que houve intensas transformações ao longo dos tempos e as sociedades pós-modernas adquiriram, nas palavras de Stuart Hall (2020, p. 12), um aspecto de “mudança constante, rápida e permanente”, atingindo a formação do sujeito e suas identificações com o universo que o rodeia.

Essa transmutação social leva a um pensar na construção do sujeito e, muito embora existam diversas teorias que questionam as influências sociais, políticas, religiosas, econômicas e filosóficas sobre a formação da consciência do ser humano e como é percebido o mundo individualmente, é em Butler (2021), com base em suas análises sobre a genealogia de Foucault e a constituição linguística do sujeito, que ela cita, ao falar dos estudos de Derrida, de quem seguimos sucintamente o diálogo.

Podemos dizer que Foucault (2020), em sua arqueologia¹ e genealogia², pontuou a história como aparelhagem de discussão e a questão da multiplicidade do poder sobre os corpos, afirmando que as prisões, fábricas, asilos, hospitais e, até mesmo, as escolas teriam como aparato a vigilância e controle sobre os corpos e as mentes dos indivíduos, nascendo a concepção do homem visto como objeto, podendo ser modificado e, dessa forma, conduzido pelo poder. Ainda sobre o poder, Foucault (2020) apresenta a forte influência religiosa sobre os corpos, citando as confissões como meio imposto de excomungar o pecado da carne, deixando claro o sistema de constante vigilância sobre os corpos humanos e suas libidos, exercendo uma função de castração e fiscalização.

Nesse sentido, a própria lei, o próprio poder, pode impulsionar a agência, ou seja, a capacidade de atuação política movida pelo desejo de mudança, tendo em vista estimular os questionamentos impostos pelo poder ao sujeito, surgindo a subversão ou transgressão como forma de buscar, não apenas o afrontamento da lei, mas o autoconhecimento negado pelas

¹A Arqueologia foucaultiana pode ser compreendida como um método de análise sistemática da história que, para Foucault, não é fundamentada em totalidades e sim baseada em diversos sentidos que são atribuídos a história.

²A Genealogia foucaultiana pode ser “entendida como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 55). Morey diferencia ambas, afirmando que a primeira se refere a um procedimento descritivo e a segunda a um explicativo. A arqueologia pretende alcançar um certo modo de descrição (liberado de toda “sujeição antropológica”) dos regimes de saber em domínios determinados e seguindo um corte histórico relativamente breve; a genealogia tenta, recorrendo à noção de “relações de poder”, o que a arqueologia deveria contentar-se em descrever (MOREY, 1991, p. 14 apud VEIGA-NETO, 2007, p. 59). Foucault explica que a “arqueologia seria o método próprio das análises das discursividades locais e a genealogia seria a tática que, a partir das discursividades locais assim descritas, coloca os saberes em jogo, liberados da sujeição, que surgem delas” (FOUCAULT, 1992f, p. 17 apud VEIGA-NETO, 2007, p. 59).

regras que criam questões para proibi-las. Ainda que estejamos falando sobre a genealogia conforme Foucault, há uma linha obrigatória que perpassa sobre a descritiva arqueologia e sua formação discursiva, com o citado teórico caminhando na justificativa de compreender o *status quo* do indivíduo perante a sociedade, indo além e procurando a justificativa do “por que isso?”.

Siqueira, nesse interim, ao discorrer sobre as formações estratégicas do discurso em Foucault, apresenta uma linha conceitual que responsabiliza o indivíduo pelo seu pertencimento ao grupo, manifestado na formação discursiva, ao afirmar que os interesses existentes entre as classes não definem a forma de utilização de uma ou outra estratégia social, pois essas escolhas fazem parte da “própria constituição do sujeito e de seu posicionamento ao discurso” (Siqueira, 2016, p. 61).

Neste raciocínio crítico, partindo do pressuposto de Foucault, da formação do indivíduo diante da sociedade, dos processos históricos e culturais que se apresentam e das imposições das normas legais, Butler afirma que, mais do que ser o sujeito fruto da sociedade, ele seria uma estrutura linguística (Butler, 2021), fundada em um devir, um fluxo permanente de transformação. Assim sendo, na mesma linha de Foucault, o sexo e as sexualidades seriam questões construídas pelo discurso, ou ainda, um construto social.

Sendo o sujeito uma construção de linguagem e sendo a linguagem algo em constante movimento, que pode sofrer alterações, tendo em vista não ser absolutamente completa, pois modificável, seguiria o sujeito, essa mesma transmutação, constantemente inacabado. Neste contexto, mutável, flexível e transitivo, surge a teoria *queer*, que nas palavras de Mariana Ferreira Pombo:

[...] é um conjunto de estudos e enunciados de vários autores sobre a construção social das sexualidades e do gênero, com forte influência de Foucault. A teoria *queer* faz uma crítica radical das identidades sexuais tidas como essências imutáveis. Devido à sua postura anti-identitária e antiuniversalista, muitas vezes ela se posiciona de maneira divergente em relação a alguns teóricos gays e feministas que reivindicam igualdade de direitos e maior inclusão social da homossexualidade. A importância do uso do termo *queer* está na reapropriação que se fez dele. Inicialmente utilizado de modo pejorativo e como insulto a homossexuais, *queer* foi positivado e ressignificado por seus teóricos, passando a ser usado para descrever práticas subversivas, que se colocam contra as normas sexuais dominantes, sobretudo a da heterossexualidade (Pombo, 2017, p. 389).

Nesse liame, tal teoria é utilizada como meio de discutir a formação da identidade do sujeito, cindindo os padrões sociais engessados. Assim, Butler afirma que as identidades generificadas seriam performativas (Butler, 2021). Ou seja, o fato de se nascer macho ou fêmea não determina o comportamento, retomando aqui a ideia de Beauvoir, de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, significando, nesses termos, que o gênero pode ser passível de ressignificação, pois não seria fixo.

Butler (2021) desenvolve um raciocínio em torno da construção de Beauvoir e sua alusão cultural acima citada, apresentando que esta compulsão por “tornar-se” presente na narrativa de Beauvoir não estaria ligada ao sexo, logo não há qualquer diálogo que afirme que ser mulher seria a mesma coisa que ser fêmea (Butler, 2021). Com isso, reafirmou sua noção

de construção social e a teoria *queer* como um arcabouço libertário da discussão sobre gênero, ou seja, a subversão discutida por Butler permitiria romper as caixinhas de identidades sociais, libertando o sujeito para ser a si mesmo, dentro da fluidez das identidades.

Louro explica que a palavra *queer* adquiriu forma política de resistência, quando a população LGBT*IQIAPN+, cansada de ser ofendida com a terminologia, que significa “estranho”, “esquisito”, apropriou-se do termo (Louro, 2021), transformando a expressão em uma nova forma de ver e pensar o mundo, sugerindo o que Louro chama de “fratura na episteme dominante”, isto é, um rompimento de paradigmas.

Butler discorre ainda que o gênero, o sexo e a sexualidade, além de serem performativos, são restringidos pela lei e pelos tabus sociais (Butler, 2021), por meio do que ela chama de “normas regulatórias da sociedade”. Logo, sugere uma série de repetições de atos que criam as questões que os nomeiam, um “construto performativo” (Butler, 2021), e essa continuidade do discurso estabelece o gênero, o sexo e as sexualidades que, para a autora, são constituídos social e linguisticamente, ou seja, o sujeito seria desenvolvido pelos atos que realiza.

Sara Salih, em seus estudos sobre Judith Butler, sinaliza que não há um *telos* na formação do sujeito, sendo o gênero e o sexo um processo em constante andamento, ou seja, é “algo que fazemos e não algo que somos” (Salih, 2019, p. 67). Ainda assim, não é possível pensar em uma liberdade de ser, pois os limites de ser também são impostos socialmente, regulados pelo sistema da heteronormatividade.

Salih (2019, p. 21) afirma ainda que “sexo e sujeito são efeitos e não causas de instituições, discursos e práticas; em outras palavras, nós, como sujeitos, não criamos ou causamos as instituições, os discursos e as práticas, mas eles nos criam ou causam, ao determinar nosso sexo, nossa sexualidade, nosso gênero”. Assim, existe uma relação de poder sobre as identidades, no entanto, a percepção do meio, a forma como o sujeito interage com o que vivencia, pode quebrar esse engessamento social, formando identidades não preestabelecidas.

Judith Butler, em seu livro “Gender Trouble”, ao apresentar seus estudos sobre Foucault, esclarece que “os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que subsequentemente passam a representar” (Butler, 2021, p. 18). Nesse sentido, os sujeitos são regulados por um sistema de normas, de regras inflexíveis, buscando condicionar a formação das identidades, logo, a imposição da heterossexualidade, “não só constitui um lugar de poder que não pode ser recusado, mas pode constituir e de fato constitui, um lugar de competição, [...] o qual rouba para a heterossexualidade compulsória sua afirmação de naturalidade e originalidade” (Butler, 2021, p. 158). Nesse ponto, estabelecem-se as hierarquias identitárias e as concepções excludentes de normalidades e anormalidades.

No livro “O corpo educado”, Guacira Lopes Louro (2021) apresenta a discussão sobre o patriarcado desde as épocas mais remotas e os reflexos gerados até os dias atuais sobre as sexualidades humanas e como a exclusão se opera. Ela afirma que, por vivermos em uma sociedade com poder predominante do “homem, branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (Louro, 2021), invariavelmente todas as demais pessoas que não estiverem dentro desta caixinha social serão consideradas diferenciadas. E, por consequência, surge o comportamento social de exclusão ou invisibilidade de grupos sociais, que não se adequam ao status do grupo dominante.

Diante deste cenário, pensar no gênero e no sexo como construções sociais possibilita compreender que, vivendo dentro de uma heterossexualidade compulsória, onde o binarismo de gênero sinaliza a única possibilidade aceita, ainda que se busque a liberdade sobre o próprio sexo e gênero, está-se limitado dentro das possibilidades impostas pela heteronormatividade que, na linguagem, já estabelece os comportamentos e os gêneros, além de estabelecer normas proibitivas sobre comportamentos que a própria lei e sociedade nomeiam e criam.

Esse mecanismo que acaba impedindo as outras inúmeras construções do sujeito, impulsiona o que Butler chama de subversão, que consiste em um movimento de resistência das normas impostas, que nos dizeres de Foucault, faz com que a lei tenha um efeito repressivo, mas, também, ela própria produza a função contrária da transgressão. Com isso, cria-se um obstáculo no desenvolvimento natural, forçando o sujeito, desde a tenra idade, a encaixar-se em um molde que pode não delinear sua silhueta, gerando uma sensação de não pertencimento em face de uma submissão do que Foucault chama de ser-poder.

Por fim, nas sociedades pós-modernas, fica evidente a necessidade de se dialogar com as diversidades, permitindo que a ampla gama de possibilidades de formação do sujeito seja respeitada e, assim, tornar factíveis os construtos discursivos sob o atual âmbito histórico.

Cis-heteronormatividade e LGBTfobia

A partir do início da revolução industrial, os discursos médicos sobre sexualidade, influenciados pela moral religiosa, foram cirurgicamente direcionados a um padrão comportamental, dividindo o sexo entre práticas saudáveis ou não saudáveis. O encorajamento da confissão dos mais íntimos desejos e práticas sexuais do indivíduo, seja aos sacerdotes, nas obrigações religiosas, seja aos médicos e psicanalistas, auxiliou a identificar o que seriam considerados desvios e patologias sexuais, hierarquizando as práticas sexuais (Foucault, 1976)

Prado (2017) conceitua a LGBTfobia, de forma resumida, como “ações discriminatórias direcionadas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais ou sujeitos que não performatizam um modelo de masculinidade ou feminilidade hegemônico”.

Após alguns avanços nos movimentos de lutas sociais pelas diversidades sexual e de gênero, vivemos uma nova onda conservadora, onde lideranças políticas, inspiradas por discursos religiosos, insurgem contra estes avanços, evocando uma régua moral conservadora, que concentra seus ataques a direitos de grupos específicos da sociedade, como a comunidade LBTTQIAPN+. E esta situação se expressa também em números da violência. Segundo pesquisa do Grupo Gay da Bahia (GGB), entre janeiro e junho de 2022, foram registradas 135 mortes de pessoas LBTTQIAPN+ no país, dentre estas, 63 homens gays e 58 mulheres trans e travestis (GGB, 2022).

A cisheteronormatividade é caracterizada pela naturalização e normatização de relações afetivo-sexuais específicas, perpetuando a linearidade entre corpo, prática sexual e identidade de gênero. Para manter-se, a cisheteronormatividade utiliza instrumentos como a cisgeneridade e heterossexualidade compulsória e o cisheterossexismo que, segundo Rosa (2020), representa um sistema de opressão e preconceito institucional, englobando acordos sociais que regulam a manifestação do gênero e da sexualidade, buscando que todas as

pessoas adotem a heterossexualidade e a cisgeneridade como modelos de vida.

Essa normatividade é culturalmente imposta desde a infância, visando produzir corpos cisgêneros e heterossexuais, e é apropriada pelo capitalismo globalizado como base estrutural para sua reprodução. Conseqüentemente, antes mesmo do nascimento, os sujeitos são moldados por esses padrões, configurando a singularidade de cada existência humana. Há uma organização violenta da sociedade que impõe a cisgeneridade nos corpos e desejos, resultando em humilhação social, violência, exclusão e assassinatos como parte do projeto social hegemônico.

LGBTfobias nas escolas

Sendo a escola uma das bases para construção dos conhecimentos e instrumentos para transformações sociais, como intervém nesta realidade? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e das manifestações culturais.

Porém, a escola brasileira, submetida aos modelos de idealização dos sujeitos, não projeta em seus currículos a educação em sua maior amplitude, pois ainda ignora as diferenças fundamentais entre os indivíduos, permitindo que diversos preconceitos sociais sejam mantidos, alimentados e formados contra/para/pelos alunos durante a experiência escolar. Estas diferenças deveriam ser celebradas dentro da escola, pois são “produções culturais que possibilitam a construção de significados sobre os sujeitos, instituindo suas possíveis relações com o meio”. De acordo com Prado (2017), durante este processo, os corpos são capturados por discursos que tendem a classificá-los, diferenciá-los e inseri-los em relações de poder hierárquicas, assimétricas e excludentes (Prado, 2017, p. 502).

Podemos então questionar como se legitima uma escola que não contempla em seu projeto político-pedagógico estas diferenças, e tampouco questiona a hierarquização delas, mas que, pelo contrário, projeta um ideal de “naturalidade heteronormativa”, punindo ou silenciando os corpos que descumprem as normas da hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã (Louro, 2014).

Segundo Louro (2007), expressões como “diferença” e “desigualdade” são palavras que possuem demonstrações corriqueiras e evidentes das suas definições no cotidiano da escola. Assim, lidar com distinções entre alunos não deveria ser um problema, visto que a escola vai além e chega até mesmo a produzir diferenças.

Ao longo dos anos, ela mesma se “incumbiu de separar os sujeitos”, primeiramente, em aqueles que têm e os que não têm acesso à educação. “A escola [...] começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela separou imediatamente os meninos das meninas” (Louro, 2007, p. 57).

Contudo, mesmo tendo a ciência vivência de todas as divisões que a própria escola reproduz, o debate sobre a interação entre jovens gays e heterossexuais dentro desse

ambiente parece permanecer no campo da negação ou do ocultamento, principalmente, por parte daqueles que deveriam suscitar a discussão, ou seja, os professores.

[...] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo silenciado. [...] Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as (Louro, 2007, p. 67-68).

A homossexualidade é um tema que a maioria dos educadores prefere calar, ignorando as possíveis tendências existentes nas sexualidades das crianças. Quando essa postura é adotada, o pedagogo se isenta do papel de ferramenta fundamental para a formação humana do seu educando e deixa de considerar diferenças, especificidades e necessidades. Diante de um comportamento homossexual, a possibilidade de tomar uma decisão que possa ser condenável por outros atores do meio educacional constrange professores, mesmo que isso envolva meros questionamentos de jovens em sua formação pessoal, íntima.

Aqui, o silenciamento aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância (chamada por alguns de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (Louro, 2007, p. 17).

A escola, como construtora dos conhecimentos, passa a determinar e restringir um campo de conhecimento para os alunos e se torna negligente, consagrando o silêncio, vigiando e censurando este e outros temas que possam polemizar uma discussão. Dessa forma, a construção contínua de uma sociedade predominantemente heterossexual segue apoiada na falsa ideia de ocultamento como uma forma de proteção, conservação e garantia da “normalidade”.

LGBTfobias nas aulas de educação física

Dentro das concepções históricas da educação física brasileira, identificamos formas de pensar que podem fundamentar práticas discriminatórias nestas aulas, visto que estas concepções estabeleceram tendências que se manifestam nas práxis de professores e professoras, desde a implementação da educação física nas escolas, a partir da Reforma Couto Ferraz, em 1851, até os dias atuais.

A tendência higienista, que teve seu ápice até a década de 1930, possuía como preocupação principal hábitos de higiene e saúde, com base em princípios de saúde e moral na época em que a homossexualidade ainda era considerada patologia pelos órgãos de saúde e tida como afronta aos valores. Foi durante a tendência militarista, com a visão homogênea sobre os/as estudantes (1930 a 1945), que meninos e meninas passaram a ser divididos nas aulas a partir do conceito biológico do sexo, não levando em conta as expressões e

identidades de gênero destes estudantes (Ferreira; Sampaio, 2013).

Assim, durante a Era Vargas (1930-1945), a Educação Física no Brasil apresentava características militaristas com o objetivo de formar cidadãos defensores da pátria, segundo Matta (2005). Com o fim do governo de Getúlio Vargas, esse aspecto da Educação Física perdeu relevância, afetando o interesse da população por atividades físicas vinculadas ao regime anterior. Após a Segunda Guerra Mundial, emergiu uma abordagem competitiva da Educação Física, enfatizando racionalidade, produtividade e eficiência, alinhada com os princípios do liberalismo entre 1950 e 1960, focada na formação cidadã, conforme discutido por Ghiraldelli Jr. (1991).

Em 1967, o Brasil tinha nove escolas superiores de Educação Física, estruturadas a partir da Escola Nacional de Educação Física e Desportos de 1939, diferenciando a formação de professores e treinadores esportivos, como relatado por Costa (1971). Esse autor também menciona que, em 1968, a Lei 5.540 promoveu a reforma universitária, aumentando as vagas no ensino superior, buscando estabelecer uma identidade científica para a área e reconhecendo a importância do profissional de Educação Física na sociedade.

A partir da concepção pedagógica (1945 a 1964), a educação física brasileira passou a sofrer influências do liberalismo americano, e buscava oferecer um caráter mais educacional à educação física (Ferreira, 2013). Neste período, o “respiro” com relação ao caráter biologicista do corpo se deu a partir de novas reflexões sobre a saúde e a qualidade de vida, incluindo as dimensões da sexualidade. Porém, a partir do Golpe Militar de 1964, a tendência esportivista passou a influenciar as aulas de educação física, retomando a concepção do estudante apenas como um emaranhado biológico (Ferreira; Sampaio, 2013).

Ainda de acordo com Ferreira e Sampaio (2013), apenas a partir das influências da tendência popular (a partir de 1985), “conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida passam a vigorar nos debates da disciplina” (Ferreira; Sampaio, 2013).

A partir da década de 1980, segundo Machado e Bracht (2016), a Educação Física no Brasil vivenciou um movimento renovador significativo, marcado por esforços para revisar e atualizar seus pressupostos fundamentais. Este movimento teve como destaque a incorporação e participação em debates das teorias críticas da educação, ampliando o reconhecimento da Educação Física como disciplina escolar.

Tal renovação propiciou o surgimento de diversas abordagens pedagógicas, que, de acordo com Darido (2003), se caracterizaram principalmente pela oposição às vertentes anteriores, como tecnicista, esportivista, biologicista e recreacionista. Essas novas abordagens variaram desde focos psicológicos (Psicomotricidade, Desenvolvimentismo, Construtivismo, Jogos Cooperativos) até perspectivas mais sociológicas e políticas (crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, sistêmica e baseada nos PCNs), sem esquecer da vertente biológica representada pela Saúde Renovada.

Em 1990, a tendência da cultura corporal, visando a reflexão e o exercício autônomo das possibilidades corporais de forma social e culturalmente significativa (Brasil, 1997), ocupa um maior espaço. Esta tendência é fundamentada na ideia de que a escola representa um espaço privilegiado para as relações humanas por meio de atos educativos, como discutido por Vago (1995). A cultura corporal, conforme descrito por Soares et al. (1992), engloba diversas formas de expressão corporal que o homem tem desenvolvido ao longo da história, incluindo jogos, danças, lutas, entre outras atividades, visando promover a

expressão e a cultura corporal por meio das relações humanas.

Daolio (2004) critica a concepção tradicional de cultura corporal por considerá-la reducionista, por não abranger integralmente a complexidade do ser humano, que não apenas realiza movimentos, mas também pensa, sente, se expressa, age e participa de contextos socioculturais, estando, assim, preparado para intervir no mundo. Em contraste, Darido (2008) argumenta a favor da importância de trabalhar com a cultura corporal na Educação Física, enfatizando a necessidade de proporcionar uma diversidade de vivências para explorar as amplas possibilidades que a cultura corporal oferece para o desenvolvimento do indivíduo.

Essa visão mais ampla influenciou a maneira como os profissionais de Educação Física passaram a abordar a disciplina, buscando promover uma conscientização corporal que atribui significado aos movimentos, indo além dos jogos e das práticas esportivas. Conforme Matta (2005) destaca, a Educação Física começou a ser trabalhada de maneira integrada, combinando atividades práticas com aulas teóricas, trabalhos, pesquisas, exibição de filmes, palestras, e outros recursos educativos, com o objetivo de valorizar a disciplina e demonstrar sua relevância para os alunos.

Este enfoque renovado na Educação Física visa ampliar o entendimento da disciplina para além do desenvolvimento físico, incorporando aspectos afetivos, políticos, sociais e culturais, e reconhecendo o indivíduo não apenas como um ser físico, mas como um sujeito social e cidadão. Assim, a Educação Física moderna se propõe a contribuir de maneira significativa para a formação integral do indivíduo, reconhecendo e valorizando sua complexidade e multifacetada natureza.

Considerações finais

Todavia, em um contexto de escola/fábrica de padrões, a educação física, mais do que outras disciplinas, situa-se como um “tribunal” dos corpos e do movimento, pois tem historicamente rotulado, através do que se expressa pelos estudantes nos gostos e performances das práticas corporais, as sexualidades dos indivíduos, e articulando, por meio de discursos e práticas de outros alunos e também de professores, um “adestramento”, muitas vezes traumático, ao indivíduo que descumpra os papéis impostos a seu sexo biológico, sejam eles de gênero ou ao que se suspeita sobre sua sexualidade: “A educação física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação às sexualidades das crianças” (Louro, 2014, p. 78).

Nestas aulas, são percebidas pelos alunos mais manifestações de preconceito com relação ao que supõem sobre as sexualidades dos alunos. Em pesquisa realizada em uma escola estadual do RN, com 60 alunos de 9º ano, Aquilino (2020, p. 85) identificou que “(...) 72,7% dos/as estudantes já presenciaram cenas de homofobia, que ocorrem principalmente por meio de ofensas e ‘brincadeiras’ nas aulas de educação física”.

É importante observar que a construção da homofobia coloca o alvo destes ataques não apenas em indivíduos que pertençam à população LGBTTIAPN+, mas também a heterossexuais cis que não se manifestem nos padrões esperados para o que se entende socialmente como “masculino” e “feminino”, homens e mulheres.

Sexualidade, [...] refere-se a uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres vivenciarem seus desejos e prazeres corporais. (WEEKS, 1999, p. 43)

Portanto, o que se julga como sexualidade do aluno em suas formas de falar, andar, jogar, sentar, etc. são imposições ao modelo identitário/binário hegemônico (Souza; Carrieri, 2010), não relacionando-se necessariamente com a construção do desejo.

Neste contexto, os professores de educação física devem aprender a despertar o olhar para questões relacionadas a homofobia em suas aulas, não apenas informando, mas ampliando os olhares e percepções dos alunos sobre os “significados e representações atuantes na construção de identidades culturais” (Prado, 2017, p. 514), observando suas práticas e discursos, problematizando situações de preconceito e construindo um ambiente mais seguro e acolhedor a todos os alunos, que abarque todas as formas de existir, também com relação ao gênero e sexualidade. Segundo Goelner (apud. Souza Junior, 2019, p. 161), algumas atitudes e cuidados para implementação destas práticas são:

a) Criar um bom ambiente entre os participantes da atividade proposta – permitir que cada pessoa possa se expressar livremente e que seja respeitada pelas suas opiniões, habilidades, vivências, etc; b) Incentivar a prática de atividades esportivas para todos(as), independentemente do gênero, promovendo atividades nas quais meninos e meninas, homens e mulheres participem conjuntamente; c) Incentivar as meninas e os meninos a participarem de atividades culturalmente identificadas tanto como masculinas quanto como femininas; d) Ficar atento(a) para situações em que aconteçam discriminações e buscar interferir de forma a minimizá-las e evitá-las; e) Desenvolver estratégias, incentivos, elogios para que cada sujeito sinta-se integrante da aula; f) Não deixar de exercer o papel de educador(a) e intervir sempre que houver situações de exclusão.

Ao apropriar-se dos debates sobre a homofobia e heterossexismo e aplicá-los ao planejamento de suas aulas, o professor salva vidas, auxiliando para uma sociedade mais justa, inclusiva e menos preconceituosa, transformando, a partir de seus discursos e práticas, as realidades de seus alunos.

Referências

AQUILINO, S.M. **Entre Jovens Invisíveis e Corpos Silenciados: Manifestações das Sexualidades e a Homofobia (Des)Veladas nas Aulas de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF. 158 páginas, 2020.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Educação Física**.

COSTA, Lamartine Pereira. **Diagnóstico de educação física/desportos no Brasil**. Ministério a Educação e Cultura, 1971.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: Autores a atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDesportes. com, Buenos Aires, Ano**, v. 18, 2013.

FOUCAULT, Michel. La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. **Educación médica y salud**, v. 10, n. 2, p. 152-170, 1976

FOUCAULT, Michel. **Obras sobre arqueologia, genealogia do poder e controle dos corpos**, 2020.

GRUPO GAY DA BAHIA, G.G.B. **Dia do Orgulho Gay, a Violência como Pauta**. Junho/2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil-teve-135-mortes-de-pessoas-lgbti-em-2022-diz-pesquisa/>. Acesso em: mar. 2024.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Pedagogia e luta de classes no Brasil: 1930-1937**. Humanidades, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, n. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ. Vozes, 2014.

LOURO, G.L. (Organizadora). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. [Tradução de Tomaz Tadeu da Silva]. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MACHADO, Thiago; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MATA, Vilson A. **Apostila de Fundamentos da Educação Física II: Tendências pedagógicas em Educação Física**. Maringá: Cesumar, 2005.

POMBO, Mariana Ferreira. Desconstruindo e subvertendo o binarismo sexual: apostas feministas e queer. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 7, p. 388-404, 2017.

PRADO, V.M. Entre Queerpos e Discursos: Normalização de Condutas, Homossexualidades e Homofobia nas Práticas Escolares de Educação Física. **Praxis Educativas**, Ponta Grossa, v.12, n. 2, p. 501-519, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: mar. 2024.

ROSA, E. B. P. R. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia**, v. 18, n. 2, p. 59-103, 2020.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SIQUEIRA, Euler David. **Vale tudo?** Identidade, cultura e patrimônio na pós-modernidade. 2016.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, E.M., CARRIERI, A.P. A analítica Queer e seu Rompimento com a Concepção Binária de Gênero. **RAM, Revista de Administração Mackenzie** 11 (3), junho/2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-69712010000300005>. Acesso em: mar. 2024.

SOUZA JÚNIOR, Itamara Barbosa et al. Sexualidade para o homem em tratamento oncológico. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 4, p. e275-e275, 2019.

VAGO, Tarcísio M. Educação física escolar: temos o que ensinar?. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 20-24, 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82