

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CORPO E EDUCAÇÃO: debates sobre gênero e sexualidade

João Pedro Goes Lopes¹¹
Monique Kathleen Soares
de Camargo¹²

Resumo: O presente artigo objetivou lançar não mais do que um olhar introdutório a respeito da temática que envolve a Educação, a Educação Física escolar, o corpo e o debate de gênero que ganha voz e destaque nos tempos contemporâneos. Utilizando-se de uma perspectiva desconstrucionista, o texto baseia seus argumentos no quadro teórico pós-estruturalista e convida ao debate autores e autoras de diferentes concentrações, mas que parecem-nos contribuir de forma potente para novas teorizações, visto que a Educação Física não possui vasta produção sobre o tema. A partir de teorizações sobre corpos históricos, o artigo intenta relatar por quais vias (que não únicas) o corpo ganha determinado destaque na Educação e na Educação Física que não outros, problematizando as funções comumente atribuídas aos/as participantes das aulas.

Recusando totalmente a possibilidade de qualquer tipo de conclusão final, o texto encerra propondo uma visão específica para a Educação Física contemporânea: o currículo cultural.

Palavras-chave: Corpo – Gênero – Educação Física escolar

Abstract: This article aims to launch no more than an introductory look at the issue of Education, Physical Education, the body and the gender debate that has gained a voice and prominence in contemporary times. Using a deconstructionist perspective, the text bases its arguments on the poststructuralist theoretical framework and invites to the debate authors and authors of different concentrations, but who seem to contribute us potently to new theorizations, since Physical Education does not have production on the subject. Based on theories about historical bodies, the article attempts to report on which (non-unique) pathways the body gains a certain prominence in Education and Physical Education than others, problematizing the functions commonly attributed to the class participants. Completely refusing the possibility of any kind of final conclusion, the text ends by proposing a specific vision for

11 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-Sorocaba. Licenciatura em Educação Física pela FEFISO/ACM. Membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física – GEPEF da FEFISO/ACM. e-mail: joaopgoes@hotmail.com

12 Graduanda em Educação Física pela FEFISO/ACM. Membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física – GEPEF da FEFISO/ACM. e-mail: moniquecamargo98@gmail.com

contemporary Physical Education: the cultural curriculum.

Keywords: Body – Gender – School Physical Education

Educação física, corpo, gênero, história

Em produção anterior pudemos destacar o papel transitório da Educação Física em relação ao momento histórico e ao contexto no qual ela se aplica: contexto esse temporal e/ou local. O trabalho de confrontar a história desta com produções curriculares de cada época – como a ditadura militar e a ascensão do currículo esportivista (NEIRA; NUNES, 2009), ou o currículo pós-crítico e a potência dos argumentos da contemporaneidade pós-moderna (LYOTARD, 1988), nos mostrou como o componente estava (e continua) exposto as arenas culturais que o produzem (LOPES; VIEIRA, 2016).

E é importante que destaquemos este aspecto desta conclusão citada, o *produzir-se*, já que, atentos a não advogar por nenhum tipo de essencialidade, não poderíamos dizer que o “ente”¹³ Educação Física é *influenciado*, *cercado* por determinada significação ou discursos que *modelam* sua forma de ser; mas, ao contrário, é propriamente *produzida* por aqueles(as) que a significam ou que “discursam” sobre ela, pois, como nos mostra Foucault

(2008), entendemos os discursos “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 55).

Para tanto, apoiamo-nos em Hall (1997) que nos mostrou como na contemporaneidade a cultura adquiriu centralidade em todos os seus aspectos, sendo que qualquer tentativa de análise social deveria levá-la em conta. E por cultura poderíamos entender “sistemas ou códigos de significado [que] dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”” (HALL, 1997, p. 16). E aqui a relação com os escritos anteriores se torna mais simples: a Educação Física é significada e produz significado, ou seja, produz-se através do cultural.

No entanto, para adentrar mais a fundo à relação do problema deste artigo com a Educação Física, e agora ao contrário, evocamos Silva (2009) para nossa argumentação que dispara duras críticas à categoria *humana* produzida pela cultura – cuja qual entendemos alicerçada no pensamento da Educação Física ainda hoje: “A subjetividade humana é, hoje, mais do que nunca, uma construção em ruínas” (p. 9). E não apenas, Willians (2013) também sinaliza ir além do humano para dizer que “nascimento e morte dos corpos, ou das mentes conscientes, não conseguem delimitar um puro espaço de uma vida” (p. 42). Também e principalmente Bento

13 Problemática melhor discutida e desenvolvida no artigo de Bracht (1995).

(2014, p. 63), utiliza-se do campo dos estudos transviados para justificar novas caracterizações sobre antigas classificações: "Se pensarmos em termos de projetos estratégicos, podemos afirmar que este campo de estudo tenciona as bases estruturais da concepção hegemônica de humanidade".

Silva (2009) também é categórico ao dizer que o feminismo ascende e permanece com vigor no objetivo de mostrar que "o retrato canônico do *sujeito* que posa como abstrato, universal, racional, reflexivo evoca – coincidência? – um membro típico de um subconjunto particular do *gênero masculino*" (p. 9-10, grifo nosso). Em outras palavras, o autor denuncia neste trecho a *produção cultural* desse homem como detentor da história do conhecimento, da força, do saber fazer, do humano.

Contudo, é claro, não poderíamos nos dedicar aqui a propagar essa construção de humanidade associada à modernidade, ou, como apontou Foucault (1999), do homem como uma invenção recente, como fundamentalmente equivocada, dando a entender que pudesse existir alguma essencialidade para a categoria humana, mas alertamos para a ideia de que ela começa a dar sinais de já "não caber" no tempo contemporâneo – como um corpo que revela suas marcas de dominação e causa repulsão ao espaço atual: ao espaço da escola, ao espaço do trabalho ou da(s) cultura(s). A partir disso,

lançamos a questão-desafio: como relacionar o debate de gênero/sexualidade com a Educação Física escolar e a educação?

Neira e Nunes (2009) em passagem bastante esclarecedora, remontam ao início do processo educacional como conhecemos no Brasil e citam aquilo que chamam de *homem universal*: "À elite era reservado um outro currículo, cujo plano de instrução consubstanciado no *Ratio Studiorum*, elegia como ideal a formação do homem universal e cristão, visava o ensino humanista de cultura geral e enciclopédica" (p. 62, grifo do autor), deixando evidente qual sujeito deveria ser produzido pela escola. Em outra citação, e aqui sobre a instituição da Educação Física enquanto disciplina de um sistema de ensino no Brasil, os autores afirmam que "sua constituição foi fortemente influenciada, a princípio, pela instituição militar e, a partir da segunda metade do século XIX, pela medicina" (NEIRA; NUNES, 2009, p. 65). Ora, essa afirmação corrobora com a anterior na medida em que se aproxima daquilo que apresentam as autoras Fachinetti, Ribeiro e Muñoz (2008), reconstruindo o histórico da "insanidade" atribuída às mulheres neste contexto do século XIX-XX:

a crescente preocupação com a construção do país como nação moderna (e, naquele contexto, saudável) destacava a mulher como objeto de grande interesse para a medicina nacional. Isso acontecia desde o [século] XIX,

uma vez que a mulher, com sua prole, era depositária do futuro da nação (p. 237).

Produz-se bastante claro o papel da mulher em relação à venerada nação: dona de casa, progenitora dos(as) cidadãos/cidadãs, de sexualidade ainda mais controlada. Soares (2004) dedica uma obra a desnudar a intencionalidade das ações higienistas pela Educação Física – e seu currículo *tradicional*, como caracterizado por Neira e Nunes (2009) – a partir do momento que chegam ao Brasil através do militarismo. E que fique claro: não como artefatos neutros, mas como “fruto de inúmeras lutas; nele entrecruzam-se práticas de significação, de identidade social, poder e hegemonia” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 57). Adiante nessa produção identitária reforçam que “como seleção de cultura, o currículo serve uma sociedade, reforçando determinada visão de como ela deve ser (NEIRA; NUNES, 2009, p. 58). Vemos então como a educação, o currículo, a Educação Física, a história e a cultura podem ser produtores de mulheres e homens não aleatórios, mas políticos, posicionados em determinado espaço, “usando determinada lente” que enxerga um social específico e que nunca é, claro, o único possível tendo em vista a relação das multiplicidades apontada nos primeiros parágrafos.

Faz sentido dizer que a Educação Física brasileira instalou-se e promoveu-se a partir de

relações de gênero bastante assimétricas – como vimos, o “homem universal” ocupava um lugar de maior destaque dentro dessa relação enquanto que das mulheres esperavam-se tarefas secundárias, que possibilitassem a suntuosidade masculina. E, certamente, esse encadeamento não é demonstrado teoricamente aqui como algo novo ou sem embasamento, pois já havia sido notavelmente explorado por Beauvoir (1970) em 1949 a partir da pergunta “De onde vem a submissão da mulher?” (p. 12) decorrendo daí três vertentes abordadas pela autora: biologia, psicanálise e materialismo histórico. Por questões de espaço não nos aprofundaremos nessas extensas teses nesta oportunidade, mas explícitas relações podem ser construídas com o que foi apresentado até aqui.

Fiéis à fundamentação teórica, poderíamos dizer que qualquer tipo de papel social ou assimetria ligada à relação entre gêneros é socialmente produzida através de vários setores, em vários espaços, onde necessitamos “de uma visão mais ampla que inclua não só o parentesco, mas também [...] o mercado de trabalho [...], a educação [...], o sistema político [...]” (SCOTT, 1989, p. 87), ou seja, esse poder produtor de relações desiguais não é fruto apenas de interações domésticas, mas ramificam-se através de todo o tecido social numa disposição rizomática sem núcleo formador, corroborando com o que Foucault (1988) teorizou sobre o

poder: "o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada" (p. 89).

É também Scott (1989) que problematiza as questões de gênero historicamente, aponta para algumas "saídas" e define-o a partir de duas partes baseada também em referenciais pós estruturalistas: "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder" (p. 86). O gênero é colocado como um campo aberto de conflitos dentro de uma cultura que digladiava pelo poder de significar, como algo que não reconhece essencialidades, mas formas de poder capazes de produzir determinados(as) cidadãos/cidadãs. Ainda com a autora, é dito que "só poderemos escrever a história desse processo se reconhecermos que "homem" e "mulher" são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes" (SCOTT, 1989, p. 93), no sentido de que homem e mulher não constituem funções ou significados ontológicos à priori, mas transbordam significações a respeito do que são ou deveriam ser:

temos então que perguntar não só o que é que está em jogo nas proclamações ou nos debates que invocam o gênero para justificar ou explicar suas posições, mas tam-

bém como percepções implícitas de gênero são invocadas ou reativadas. Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder do Estado? Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, quando sabemos que elas participaram dos grandes e pequenos eventos da história humana? O gênero legitimou a emergência de carreiras profissionais? Para citar o título de um artigo recente da feminista francesa Luce Irigaray, o sujeito da ciência é sexuado? [...] Como as instituições sociais têm incorporado o gênero nos seus pressupostos e na sua organização? [...] (SCOTT, 1989, p. 93).

Como vimos, a Educação Física constituiu-se através dos momentos históricos a partir de que, dentro de uma visão Pós-Estruturalista, é produzida por aqueles(as) que a tornam concreta, mas que também são produzidos em seu meio cultural. Ao relatarmos a ascensão do feminismo aos tópicos de destaque no meio acadêmico, militante, atuante, etc., é natural pensar que suas proposições poderiam (ou deveriam) conduzir debates outros dentro de uma Educação Física preocupada em não reproduzir relações de gênero assimétricas que contribuam para desigualdades sociais graves.

Educação física, gênero, educação, formação de professores(as)

Inspirados em uma Educação Física que tem por objeto a *cultura corporal* (NEIRA; NUNES,

2006), não poderíamos, ao falar de sua prática e ensino, voltar atenção apenas aos seus conteúdos – jogos, brincadeiras, danças, lutas, esporte, ginástica – mas igualmente fundamental seria pensar nesse “corporal” que é produzido pela cultura. Como vimos, corpos não são apenas corpos, mas afloram incessantes disputas pelo poder de significar, pelo papel a se cumprir, pelo espaço que deve ocupar. Evocamos o debate sobre uma Educação Física *tradicional* na intenção de demonstrar seu alinhamento com discursos médicos, biologizantes, conservadores, que atendiam a aspirações sociais com início em épocas mais antigas. No entanto, vemos que:

Nos estudos transviados os discursos médicos passam a ser analisados como engrenagens discursivas que limitam a existência da diversidade dos desejos, dos gêneros, das sexualidades ao âmbito das estruturas fixas corpóreas. E assim se estabelece uma disputa epistemológica onde o corpo passa a ser um significante com múltiplos significados, uma estrutura estruturante em permanente processo de transformação (BENTO, 2014, p. 49).

De fato, problematizações essas que não pairam apenas no âmbito da Educação Física, mas da educação em geral. Louro (1997, p. 57) é categórica quando afirma que “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos

de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”. É interessante notar que para viabilizar sua argumentação a autora também retorna ao início da escola e as suas heranças, como se grande parte daquilo que configurou sua gênese ainda não tivesse sido superado. Louro (1997, p. 61) pretendendo aprofundar-se ainda mais na cultura da escolarização, para além das aulas e dos conteúdos, argumenta que “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, [e] tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar [...]”.

De característica muitas vezes prática, onde aqueles(as) encontram-se em livre movimentação, é na Educação Física que relações como as descritas acima poderiam vir à tona de forma muito mais explícita, pois nem todos(as) usufruiriam dos mesmos privilégios ou territorializariam os mesmos espaços. Altmann (1999, p. 56) desenvolve essa argumentação no sentido de afirmar que “no contexto escolar, a educação física constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres”. A não participação, a exclusão, a interdição da fala e da prática são vestígios de uma Educação Física ainda pautada em pressupostos

do *tradicionalismo*, que via na escola a oportunidade/necessidade de manter/reproduzir uma sociedade desigual e conservadora, mantenedora dos privilégios elitizados (NEIRA; NUNES, 2009) e, claro, relações políticas de gênero assimétricas.

Contudo, a afirmação de Altmann (1999) ressalta um pressuposto bastante interessante e que eleva a problematização do cotidiano à patamares já previstos anteriormente:

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (p. 56).

Ora, vemos que a caracterização do gênero e suas justificativas do porquê jogar ou não, participar ou não, por exemplo, dependem menos do biológico e pairam exclusivamente sobre o aspecto cultural dos significados que cada corpo tem colado em si. Ao invertermos a situação, como bem caracterizado pela autora, uma "menina" que possa ter suas características de jogo e habilidade consideradas de um "menino"

pode ser tida como mais apta a participar de uma brincadeira do que um "menino" que tenha características de brincar e destreza consideradas de uma "menina". E isso se aplica totalmente à afirmação de Bento (2014) quando diz "que o corpo tem sido desde sempre gênero e que, portanto, não existe uma essência interior e anterior aos gêneros" (p. 52), mas, ao contrário, o que estaria envolvido de fato nessa relação seriam as "práticas que se efetivam mediante interpretações negociadas com as idealizações do feminino e do masculino" (p. 61).

No entanto, assim como sugeriu Scott (1989) anteriormente, não poderíamos ter uma visão reducionista e entender que esse tipo de relação parte apenas de uma instância do social ou é gerado por uma fonte comum em todos os casos. É possível entender que essas relações generificadas são reproduzidas/produzidas pelos(as) pelos(as) alunos(as) em suas situações cotidianas; são produzidas/reproduzidas numa instância macro do social a partir de uma *regulação cultural*¹⁴ machista que pretende, através das negociações de significado e dos jogos de poder, impor ao gênero feminino o estatuto de submisso, de *diferença* (SILVA, 2014); e também em relação aos/as professores(as) que, conscientes ou não, perpetuam o status da desigualdade.

Santos (2014) também denuncia uma formação inicial em

14 Sobre o conceito de *regulação cultural* ver Hall (1997).

Educação Física pouco preocupada em relação à abordagem das questões levantadas por esse artigo ao afirmar que a:

Formação cultiva algumas tradições da Educação Física brasileira, resguardadas por um currículo que em sua matriz e ementas se constitui por disciplinas esportivas com orientação tecnicista, com algumas regras e normas que podem ser rígidas e instruir hierarquias. Ao se operar com esse modelo numa formação de professores/as, incorre-se no risco de levar a outras tradições esportivas, à exemplo dos modos de organização que separam mulheres e homens (p. 114).

Tradições essas já discutidas e que podem potencializar um olhar problematizador do currículo que forma professores(as) para atuar no campo prático da escola, atentos(as) as atitudes de exclusões evidenciadas em aulas de Educação Física por parte de todos(as) os(as) atores(as) envolvidos(as). Em meio as críticas já disferidas às Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física – como o apontamento de Nunes (2011) para a relação do currículo de uma IES particular específica e sua consonância com os projetos do mercado neoliberal contemporâneo; Neira (2009) e a polifonia dos currículos que formam professores(as) para uma prática confusa e de conceituações teóricas mal delimitadas; Alviano Júnior e Neira

(2017) e a denúncia da construção de um currículo de curso de licenciatura em Educação Física de uma IES mais preocupado em manter os espaços de privilégios do que com uma formação crítica – poderíamos acrescentar a crítica de Santos (2014) a uma formação inicial pouco voltada para o debate de gênero/sexualidade favorecendo assim a reprodução de práticas acríticas e incondizentes com as demandas do contemporâneo.

E por isso advogamos um olhar pós-crítico para a Educação Física: não porque acreditamos numa superioridade da sua parte, mas por entender que, como denominado por Neira e Nunes (2009), o currículo pós-crítico funcione em maior consonância com os questionamentos impulsionados pela pós-modernidade. Baseado também em boa parte dos(as) autores(as) referenciados(as) neste artigo e de quadro teórico notadamente pós-estruturalista, o pós-crítico da Educação Física:

apresenta como “eixos-estruturantes”: as diversas formas de linguagem, como práticas de significação, que comunicam e tornam inteligíveis as culturas nas quais se produziram e reproduziram as manifestações corporais; a investigação do contexto social de produção e das relações de poder que definiram os significados das práticas corporais, além do seu caráter de produção e criação (NEIRA; NUNES, 2009, p. 232).

Sua prática é bastante atual e vem se consolidando há alguns anos através das pesquisas, produções e práticas no interior das escolas e das IES. Atualmente, o GEPEF/USP¹⁵ tem seus líderes como representantes criadores da proposta pós-crítica para a Educação Física no Brasil, mas, claro, como bem lembram os próprios, não possuem “qualquer intenção de apresentar “como fazer” o currículo pós-crítico de Educação Física” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 227), abrindo espaço para que pensemos em diversas frentes sobre as múltiplas relações de força que nos atravessam. Contudo, classificar os estudos sobre gênero/sexualidade, transviados, ou *Queer* dentro da proposta pós-crítica para a Educação Física, poder fazer relações com outras(os) autoras(es) e também demonstrar suas sólidas construções dentro da educação e fora dela, principalmente a partir do feminismo, já nos parece atender as expectativas deste artigo.

Problemas, invenções, encontros, considerações

Por fim, entendendo a complexidade do tema, nosso intento não fez-se outro senão lançar um olhar introdutório e problematizador sobre alguns conceitos que permeiam a Educação Física e que podem ser pensados

(ou até desmontados) a partir dos questionamentos propostos pelos estudos sobre gênero/sexualidade – e nessa oportunidade nos concentramos mais amplamente nesse primeiro. Vemos que a concepção de história, os fundamentos científicos, assim como os corpos que atuam e a própria Educação Física discursam a partir de espaços políticos não neutros, mas que possuem também uma concepção de mundo e de sociedade. Faz-se importante que tenhamos ciência dessas relações para que não continuemos a reproduzir o componente de forma acrítica, ou reduzi-lo apenas ao treinamento desportivo ou desenvolvimento sensório-motor.

De forma a resistir à essa “neutralidade científica” que volta e meia somos expostos, posicionamo-nos, em todos os sentidos, no espaço em favor de uma Educação Física que pense através da ótica pós-crítica, a qual acreditamos promover problematizações centrais para se pensar o cotidiano, apoiada em grande medida em diversos(as) autores(as) que utilizamos de referencial teórico e que, mesmo muitas vezes fora do campo da educação, oferecem em suas ideias potentes gatilhos para a invenção do novo. Guardadas as proporções, é isso que o presente trabalho busca criar e promover: “Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões; conexões sempre novas” (GALLO, 2017, p. 68).

15 Link para a página do grupo onde encontra-se breve biografia e grande parte das produções vinculadas aos/as participantes disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/>>.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.
- ALVIANO JUNIOR, W.; NEIRA, M. G. Formação inicial em Educação Física: Análises de uma construção curricular. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-32, jun. 2017.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.
- BENTO, B. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. **Florestan**, ano I, n. 2, 2014.
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física". **Movimento**, Rio Grande do Sul, ano II, n. 2, jun. 1995.
- FACCHINETTI, C.; RIBEIRO, A.; MUÑOZ, P. F. de. As insanas do Hospício Nacional de Alienados (1900-1939). **Suplemento**, v. 15, p. 231-242, jun. 2008.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.
- _____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Cultura e Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano II, v. 1, jul. 2016.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 118-140, ago. 2009.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura**

corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, M. L. F. **Frankensteins, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

SANTOS, L. N. **Currículo de licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual**: articulações (im)possíveis. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e

Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

WILLIAMS, J. **Pós Estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Artigo submetido em 10 de setembro de 2018

Artigo aprovado em 23 de setembro de 2018