

A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar

Priscila Gomes Dornelles



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA GOMES DORNELLES

**A (HETERO)NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Dornelles, Priscila Gomes

A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar / Priscila Gomes Dornelles. -- 2013.

193 f.

Orientadora: Dagmar Elisabeth Estermann Meyer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação Física escolar. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Heteronormatividade. 5. Teoria queer. I. Meyer, Dagmar Elisabeth Estermann, orient. II. Título.

PRISCILA GOMES DORNELLES

**A (HETERO)NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dagmar E. Estermann Meyer

Porto Alegre

2013

PRISCILA GOMES DORNELLES

**A (HETERO)NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Dagmar E. Estermann Meyer – UFRGS (Orientadora)

Profa. Dra. Guacira Lopes Louro

Prof. Dr. Fernando Seffner - UFRGS

Profa. Dra. Helena Altmann - UNICAMP

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy - UNIFOR

Porto Alegre

2013

AGRADECIMENTOS

Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema
Presente, eu fui levar
E nada pedi, entreguei ao mar (e nada pedi)
Me molhei no mar (e nada pedi) só agradei
(GERÔNIMO; CALAZANS, 1999)

Começo esta etapa dos agradecimentos entoando reconhecimentos e dedicando fragmentos desta tese para saudar as parcerias desta caminhada.

Especial e primeiramente, agradeço à minha orientadora e amiga Dagmar. Obrigada pela disposição e pelo desejo de atuar de forma rigorosa, ética e respeitosa com teus/tuas orientados/as; pela postura parceira no âmbito acadêmico, profissional e pessoal, mesmo quando distante; pelo incentivo por caminhos epistemológicos que, em certa medida, tensionam nossa harmonia teórica; pelos olhares e escutas das nossas histórias que se embrenham na ‘vida’ da tese; pelo afeto; pelo respeito; por aprendizagens compartilhadas da vida. “O outro que há em mim é você”, diz o Leminski. Com esta frase, afirmo o respeito que tenho pelo teu trabalho e a posição de referência que ocupas no delinear dos ‘passos’ desta orientanda-professora-pesquisadora.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade em contribuir com a avaliação deste trabalho. Agradeço à professora Helena Altmann, ao professor Fernando Pocahy e à professora Guacira Lopes Louro pelas contribuições suscitadas no período de qualificação do projeto de tese. Pude me desafiar na produção dos rumos teórico-metodológicos a partir das indicações apresentadas naquela etapa do doutoramento. Sugestões preciosas, as quais me permitiram alinhar os ‘caminhos’ investigativos constituidores desta tese. Ao professor Fernando Seffner, agradeço a acolhida ao convite em compor a banca na etapa final do doutoramento e destaco a minha gratidão pela possibilidade, mais uma vez, de compormos a vida acadêmica em parceria.

Aos/Às professores/as da rede estadual de ensino da Bahia, especialmente aos/às que atuam na região do Vale do Jiquiriçá/BA, pelo aceite em colaborar com a pesquisa que ora apresento. Agradeço à Diretoria Regional de Educação e Cultura de Amargosa (DIREC-29) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia pelo apoio institucional com a pesquisa desenvolvida.

Ao grupo de orientação, destaco o meu reconhecimento à qualidade dos momentos de trabalho coletivo, os quais contribuíram tanto na feitura desta tese como

na formação acadêmica da colega que vos escreve. À Ileana, à Maria Cláudia, à Jeane, ao Luiz Fernando, ao Damico, ao Edvaldo, à Carin, à Catharina, à Beth, à Fátima, à Luciene, à Sandra Giacomini, à Helena, à Eloá, à Analídia, meus sinceros agradecimentos pelos momentos de partilha deste processo que se tornou muito solitário com o meu retorno para a Bahia. Muito obrigada pelas contribuições nos encontros e pela parceria constituída no percurso do doutoramento.

Aos/Às professores/as do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) da UFRGS, agradeço a acolhida e os momentos de formação em pesquisa realizados entre 2005 e 2013 (entre mestrado e doutorado), os quais foram fundamentais para a constituição de uma posição política e teórica implicada com a pauta feminista e cotidianamente ávida pelo fazer científico. Em especial, meu reconhecimento aos trabalhos docentes de Dagmar Meyer, de Guacira Louro e de Fernando Seffner nas diversas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS e nos eventos, seminários e atividades coletivas compartilhadas com vocês.

Aos/Às colegas da Escola Municipal Dolores Alcaraz Caldas, da rede municipal de Porto Alegre, especialmente à Ester, ao Elenilton, à Maria Cláudia, à Paula, à Denise, à Catiana, à Débora, meus sinceros agradecimentos. O trabalho com um projeto de inclusão nos moldes da docência compartilhada certamente repercutiu e continua a repercutir na minha trajetória profissional. Apesar de estar agora como professora de Estágio em Educação Física na formação de professores, destaco que continuo a acreditar na educação escolar, com qualidade, para todos e todas.

Aos/Às colegas do Centro de Comunidade Parque Madepinho (CECOPAM), em especial, ao Gilmar Tondin e à Aline Frediani, pela parceria e pelo apoio nos momentos em que conciliava as atividades do doutorado com o exercício profissional com a comunidade da Cavallhada. Obrigada pelo estímulo fraternal e constante!

Aos/Às integrantes do Grupo de Estudos em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) pela colaboração na produção da investigação que está sistematizada nesta tese. Meu reconhecimento ao trabalho coletivo constituído durante as etapas metodológicas desta pesquisa com a produção de seminários e a aplicação de questionários e/ou a realização da etapa de grupos no entremeio destas atividades importantes para o grupo. Desse modo, agradeço aos professores David Romão Teixeira e José Arlen Beltrão de Matos

pela colaboração efetiva na produção destas etapas e à professora Marcia Cozzani por se dispor a integrar estas atividades realizadas com qualidade acadêmica. Agradeço, ainda, ao Mailson Kleber Silva e à Camila Nascimento Carmo pelo trabalho como auxiliares de pesquisa na realização do grupo focal.

Minha gratidão especial aos amigos-colegas David Romão Teixeira e Kiki Givigi pela parceria incondicional durante a realização da pesquisa e escrita da tese. Mesmo com o meu silêncio ruidoso de doutoranda, nas minhas quietudes necessárias, todas as parcerias foram possíveis para preservar um mínimo de dedicação sadia ao doutorado em meio à vida acadêmica. Vocês dois foram e são pessoas especiais nesta vida que se iniciou entoando/cantarolando “vamos viver no Nordeste, Anarina/[...] Aqui faz muito calor/No Nordeste faz calor também/ Mas lá tem brisa”. Obrigada pela ‘brisa’ de sempre, pelo afeto e pela parceria acadêmica.

Agradeço também às integrantes do Grupo Núcleo Capitu de Gênero, Diversidade e Sexualidade da UFRB e às amigas-colegas Marcia Cozzani e Cíntia Cardeal pelo apoio, pela escuta, pelas dicas e pelo incentivo nesta caminhada.

Ao criativo e competente Perseu Pereira, pela produção da capa, e ao Márcio Gastaldo, pelo excelente trabalho de revisão linguística desta tese.

Aos/Às amigos/as Bruna Cunha, Fernando Pocahy, Cássio Tejada, Elenilton Neukamp, Ester Leão, Maria Cláudia Dal’Igna, Patrícia Balestrin, Nair Casagrande, Joelma Albuquerque, Thais Almeida, Ana Paula Schantz, Eliana Ferreira pela amizade construída pela vida, a qual me é valiosa e singular. Obrigada pelo afeto e pelos encontros, pelas parcerias e por acasos fraternos: Jeane Félix, Cláudia Luedke, Magda Semnem, Luciana Monteiro, Simone Vasconcellos, Sergio Ludwig, Cláudio Nunes, Carlos Fabre, Felipe Wachs. À Ana Carolina Meirelles e à Tatiana Cabral, muito obrigada pela amizade vivida intensamente e pelo apoio em tempos de ingresso no doutoramento. À amiga Ileana Wenetz, obrigada pela parceria e pela presença cotidianas (mesmo quando perto e/ou longe) no percurso do doutorado e na vida. Obrigada pela amizade leal e afetuosa! És um ‘coração’ raro, “coisa que a gente acha/e é melhor encher a cara” (LEMINSKI, 2013, p. 38).

De modo muito especial, agradeço à minha avó, aos/às meus/minhas amados/as tios/tias e aos/às primos/as gaúchos/as pelo amor, pelo afeto, pelo incentivo, mesmo quando a vida parecia árida e doída. Em especial à tia Vilma por, como ladainha, indicar e desejar o sucesso nos rumos desta sobrinha-filha. Obrigada a todos e todas pela

acolhida em terras frias, mas com pessoas com o coração tão caloroso. Amo-os/as com paixão!

À minha mãe, minha 'véia', agradeço pelo esforço realizado pela vida, pela parceria mais possível e intensa entre mãe e filha desde o meu retorno para a Bahia. Obrigada pelo amor expresso nas tentativas de compreender as razões de tanta dedicação ao doutoramento. Obrigada pelo incentivo silencioso e respeitoso com as minhas escolhas e os meus desejos! Tua força é minha força! Agradeço também o incentivo do meu afilhado Pedro e dos meus tios Cláudio e Itamara. É uma graça da vida vê-los buscando diálogos sobre os meus rumos profissionais e incentivando-me a seguir em frente. Amo-os com paixão!

Agradeço à Silvana, minha companheira, pelo amor, pelo cuidado com as miudezas do dia a dia, pelo carinho, pela compreensão em relação aos silêncios, pelos incentivos principalmente na etapa da escrita da tese, que foi tão solitária e judiada. Obrigada por me apresentar um amor que a vida se encarregou de transformar em rima.

Por fim, "vou cantar para Iemanjá, dona das ondas do mar"... Axé, Odojá.

Como decidir do desejo?
Algum padrão diz do que
e de quanto vive?
Ele vive do que deseja?
É uma necessidade?
Subsiste no fundo do tempo?
Faz-se num minuto? Morre
no outro? Perdura uma existência inteira?
O desejo que não desejamos,
refreá-lo como? Respiramos.
Há interromper-lhe o passo?
O desejo nos ouve?
É cego? É doido? O desejo vê
mais que tudo? São os nossos
os seus olhos? Se os fechamos,
ele finda? Quem pôs o desejo em nós?
Onde está posto? E onde não?
Penetra o sonho, o trabalho, infiltra
nos livros, no óbvio, nos óculos,
na cervical, na segunda-feira e os versos
não sabem outro tema.
Há quem não deseje?
Tudo o que vive deseja?
Faça-se o exercício: não desejar,
por um mês, uma semana,
um dia. **O desejo fabrica-se
de nenhum aval? Ele não teme?**

[...]

(*A questão*, Eucanaã Ferraz)

RESUMO

Nesta tese problematizo os processos de (hetero)normalização dos corpos na Educação Física escolar. Para isso, discuto e analiso como e quais processos de normalização do gênero e da sexualidade são postos em movimento no discurso pedagógico de professores/as que atuam na disciplina de Educação Física no Vale do Jiquiriçá/BA, tomando como referências teórico-metodológicas e políticas os estudos feministas, a teoria *queer* e os estudos foucaultianos pós-estruturalistas. Para compor o *corpus* da pesquisa, conduzi o trabalho de campo articulando alguns procedimentos metodológicos. Prioritariamente, realizei a pesquisa com docentes que ministravam aulas de Educação Física nas escolas públicas localizadas nos diversos municípios da região investigada. Desse modo, apliquei 28 questionários, organizei um grupo focal com sete participantes e realizei sete entrevistas. De forma complementar, analisei os projetos político-pedagógicos das duas escolas que disponibilizaram o documento. As linhas conceituais definidoras das noções de 'norma', 'gênero' e 'heteronormatividade' foram privilegiadas para explorar os materiais empíricos produzidos. Organizei as análises subsequentes a partir da díade saber-poder, investindo na sua potência organizativa e explicativa para compreender como a (hetero)norma funciona. Argumentei que os discursos biológico-reprodutivos e da educação em saúde circunscrevem o limite do pensável sobre sexualidade na escola a partir de uma lógica preventivo-informativa. Além disso, abordei as músicas do tipo 'pagode baiano' como pedagogias culturais que, em conflito com o discurso biológico-etário, visibilizavam conhecimentos 'avançados' sobre a sexualidade. No plano estratégico, analisei as feiras e/ou seminários interdisciplinares anuais como pedagogias que operam com ênfase na saúde sexual e reprodutiva de forma articulada ao silenciamento das experiências de desejo dos sujeitos não heterossexuais. Discuti como o gênero binário, em articulação com os discursos regionais, faz funcionar o enunciado "*prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto*", expresso no rechaço dos meninos ao toque em outros meninos e na naturalização das manifestações de desejo 'atrevidas' de meninos em relação às meninas nas aulas de Educação Física. A investigação realizada permite dizer que a heterossexualidade é assumida como medida do conhecimento e o investimento em pedagogias com base no sexo (e no gênero binário) conforma o sujeito (ir)reconhecível e (im)possível da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Gênero. Sexualidade. Heteronormatividade. Regionalidade. Teoria *queer*. Pós-estruturalismo.

ABSTRACT

In this thesis I problematize the processes of (hetero)normalization of bodies in school Physical Education. For this, I discuss and analyze how and which processes of gender and sexual normalization are set in the pedagogical discourse of teachers who work in the discipline of Physical Education in Vale do Jequiçá/Bahia, taking as theoretical, methodological and politic references the feminist studies, the queer theory and post-structuralist Foucauldian studies. To build the research corpus, I conducted the fieldwork articulating some methodological procedures. Primarily, I made a research with teachers who taught Physical Education classes in public schools located in different municipalities of the region investigated. Thus, I applied 28 questionnaires, organized a focus group with seven participants, and performed seven interviews. Complementarily, I analyzed the political-pedagogical projects of two schools which provided the documents. The conceptual lines that define the notions of 'norm', 'gender' and 'heteronormativity' were privileged to explore the empirical material produced. The subsequent analysis were organized from the dyad knowledge-power, investing in its organizational and explanatory power for understanding how the (hetero)norm works. I argued that biological-reproductive and health education discourses circumscribe the limits of the thinkable about sexuality in school from a preventive-informative logical. In addition, I discussed songs from 'pagode baiano' style as cultural pedagogies that, conflicting with biological-age discourse, make visible 'advanced' knowledge about sexuality. In the strategic plan, I observed the annual interdisciplinary fairs and/or seminars as pedagogies that operate with emphasis on sexual and reproductive health articulated to the silencing of the desire experiences of non-heterosexual individuals. I discussed how binary gender, in conjunction with regional discourses, runs the statement "arrest your calves because my bull calf is loose", expressed in the rejection of boys to touch other boys and in the naturalization of 'daring' desire manifestations from boys to girls in Physical Education classes. The performed investigation allows to say that heterosexuality is taken as a measure of knowledge and the investment in pedagogies based in sex (and in binary gender) form the subject (un)recognizable and (im)possible of school Physical Education.

Keywords: School Physical Education. Gender. Sexuality. Heteronormativity. Regionality. Queer theory. Post-structuralism.

RESUMEN

En esta tesis problematizo los procesos de (hetero)normalización de los cuerpos en la Educación Física escolar. Para eso, discuto y analizo cómo y cuáles procesos de normalización de género y de la sexualidad son puestos en movimiento en el discurso pedagógico de profesores/as que actúan en la disciplina de Educación Física en el Vale do Jiquiriçá/BA, tomando como referencias teórico-metodológicas y políticas los estudios feministas, la teoría *queer* y los estudios foucaultianos pos-estructuralistas. Para componer el *corpus* de la investigación, conducí el trabajo de campo articulando algunos procedimientos metodológicos. Prioritariamente, realicé la investigación con docentes que ministraban clases de Educación Física en las escuelas públicas localizadas en los diversos municipios de la región investigada. De ese modo, aplique 28 cuestionarios, organicé un grupo focal con siete participantes y realicé siete entrevistas. De forma complementaria, analicé los proyectos político-pedagógicos de las dos escuelas que disponibilizaron el documento. Las líneas conceptuales definidoras de las nociones de 'norma', 'género' y 'heteronormatividad' fueron privilegiadas para explorar los materiales empíricos producidos. Organicé los análisis subsecuentes a partir de la díade saber-poder, invirtiendo en su potencia organizativa y explicativa para comprender como la (hetero)norma funciona. Argumenté que los discursos biológico-reproductivos y de la educación en salud circunscriben el límite de lo pensable sobre sexualidad en la escuela a partir de una lógica preventivo-informativa. Además de eso, aborde las músicas del tipo 'pagode baiano' como pedagogías culturales que, en conflicto con el discurso biológico-etário, visibilizaban conocimientos 'avanzados' sobre la sexualidad. En el plano estratégico, analicé las ferias y/o seminarios interdisciplinarios anuales como pedagogías que operan con énfasis en la salud sexual y reproductiva de forma articulada al silenciamiento de las experiencias de deseo de los sujetos no heterosexuales. Discutí como el género binario, en articulación con los discursos regionales, hace funcionar el enunciado "*prendan sus vacas que mi garrote está suelto*", expreso en el rechazo de los niños al toque en otros niños y en la naturalización de las manifestaciones de deseo 'atrevidas' de niños en relación a las niñas en las clases de Educación Física. La investigación realizada permite decir que la heterosexualidad es asumida como medida del conocimiento y la inversión en pedagogías con base en el sexo (y en el género binario) conforman el sujeto (ir)reconocible e (im)posible de la Educación Física escolar.

Palabras-claves: Educación física escolar. Género. Sexualidad. Heteronormatividad. Regionalidad. Teoría *queer*. Pos-estructuralismo.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	13
1	“QUERO LANÇAR UM GRITO DESUMANO”: DE COMO GÊNERO E SEXUALIDADE (ME) ATRAVESSAM.....	16
2	PARA “OLHAR [A ESCOLA] DE MAU JEITO” – EDUCAÇÃO, ESCOLA E A PRODUÇÃO DO (A)NORMAL.....	21
2.1	A educação escolar e a norma: traços políticos da produção do sujeito.....	24
3	GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RASTROS HETERONORMATIVOS.....	37
3.1	Sobre uma disposição <i>queer</i>: gênero e performatividade.....	38
3.2	Educação Física escolar, gênero e sexualidade.....	46
4	‘AFIAR’ O OLHAR PARA “O PRINCIPAL PERIGO”(?).....	55
4.1	De uma perspectiva de fazer ciência.....	55
4.2	Sobre o lócus e algumas estratégias.....	59
4.3	Sobre as estratégias metodológicas.....	63
4.3.1	<i>Estratégia 1 – o uso dos questionários.....</i>	<i>65</i>
4.3.2	<i>Estratégia 2 – a metodologia de trabalho com grupos focais.....</i>	<i>68</i>
4.3.2.1	<i>Da composição do grupo e da proposta formativa.....</i>	<i>70</i>
4.3.3	<i>Estratégia 3 – as entrevistas e ‘as viagens’ pelo Vale do Jiquiriçá/BA.....</i>	<i>79</i>
4.3.3.1	<i>Do que entendo por entrevistas.....</i>	<i>79</i>
4.3.3.2	<i>De como fiz as entrevistas.....</i>	<i>82</i>
4.4	De um lugar desterritorializante para ética na/nesta pesquisa.....	85
4.5	De como tratei e organizei os materiais produzidos.....	92
5	“FORA DA ESCOLA, TODOS OS GRUPOS TÊM ACESSO A TUDO, MAS, NA ESCOLA, A GENTE TEM QUE SELECIONAR” – EPISTEMOLOGIAS DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE FUNCIONANDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	95
5.1	“E cabe ao professor de Educação Física estar debatendo isto de uma maneira natural” – do que (não) se deve conhecer na Educação Física escolar.....	98

6	HÁ QUE SE TER CUIDADO PARA NÃO “ACELERAR”: AS PRÁTICAS (PERFORMATIVAS) PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRATO COM A SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	116
6.1	“Prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto”: as “cercas” pedagógico-performativas da Educação Física escolar e a produção do sujeito (in)dizível.....	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	165
	APÊNDICE A – Termo de Anuência da DIREC-29.....	178
	APÊNDICE B – Questionário.....	179
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apensado aos questionários.....	181
	APÊNDICE D – Programação Oficial do I Seminário de Formação Continuada em Educação Física: proposições para o Vale do Jiquiriçá/BA.....	182
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido negociado na atividade do grupo focal.....	185
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevistas.....	186
	APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido negociado na realização das entrevistas.....	187
	APÊNDICE H – Recorte da organização do material empírico – entrevistas e análise dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas U e E.....	188

APRESENTAÇÃO

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces.
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
(RÉGIO, 2004, p. 495-497).

Esta tese é fruto de um jeito de ir 'por aí', em diálogo com a epígrafe de José Régio exposta acima. O 'por aí' ao qual me refiro reveste-se de implicação teórica e política com a análise das normas definidoras dos corpos (in)humanos. Deste modo, brinco com a proposição de "criar desumanidades", visto que invoco a dizibilidade dos sujeitos que ocupam as margens no espaço escolar.

Implicada com a produção teórica feminista e incomodada com os modos através dos quais o gênero regula, organiza e define o que conta como narrável, vivível e concebível em relação aos sujeitos sociais, construí um percurso acadêmico focado nas contribuições da Educação Física (na escola ou fora dela) na gestão e na materialização dos corpos (in)viáveis. Desse modo, venho construindo uma trajetória 'por aí', e esta tese, em certa medida, apresenta os passos do caminhar mais recente e laborioso. Esta produção, então, sucede e amplia a pauta política e teórica pela qual me desloco, esse 'por aí' que duvida de um *per se* das desumanidades e trata de dialogar com a relação norma-democracia para evidenciar e visibilizar a sua constituição.

Nas trilhas percorridas no campo acadêmico e na formação/atuação profissional, o debate sobre as relações de gênero e, posteriormente, sobre as tramas normativas da sexualidade na organização da sociedade constituíram-se como propostas latentes, pulsantes e encarnadas no corpo da professora-pesquisadora. Condições para "cruzar os braços" e desfazer-me cotidianamente de campos epistemológicos que naturalizam as desigualdades sociais; possibilidade de negar-me a ir 'por aqui', principalmente considerando a força dos discursos biológicos na minha área de formação.

Nesse 'por aí', insiro esta tese na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul e tenho como foco compreender como se dão os processos de (hetero)normalização dos corpos na Educação Física escolar.

Para isso, a partir das contribuições dos estudos feministas em diálogo com a teoria *queer* e com os estudos foucaultianos pós-estruturalistas, investi na análise das práticas pedagógicas acionadas por docentes que ministram aulas de Educação Física em escolas estaduais localizadas em parte dos municípios que compõem a região do Vale do Jiquiriçá/BA. Como estratégias metodológicas principais, produzi questionários, organizei um grupo focal e realizei entrevistas com estes/as professores/as. Além disso, analisei os projetos político-pedagógicos de duas escolas da referida região.

Para uma (con)formação do objeto e por um procedimento organizativo, subdividi o texto em seis capítulos. O primeiro capítulo é destinado a situar os marcos da minha trajetória acadêmico-profissional delineadores do interesse pela problematização da Educação Física escolar, bem como pela produção social do gênero e da sexualidade.

O segundo capítulo inicia uma parte da tese destinada a apresentar as relações produtivas entre norma e educação, entre heteronormatividade e Educação Física escolar. Nesse momento da tese e a partir das contribuições foucaultianas, posicionei a educação como um dos modos gestados pelos Estados-nação para a regulação dos sujeitos sociais. Para dar conta desse argumento, invisto na compreensão da norma em suas interfaces disciplinares e regulatórias.

Em continuidade a essa etapa da tese, no capítulo três, apresento o gênero como uma norma potente e eficaz na materialização dos corpos. Invisto na visibilidade da força do sexo e da heterossexualidade compulsória para conceituar heteronormatividade a partir das produções de teóricas feministas como Judith Butler e Guacira Lopes Louro, por exemplo. Nessa linha discursiva, dialogo com a produção acadêmica em Educação Física e circunscrevo elementos investigativos socializados que me permitem discutir como a Educação Física escolar pode funcionar para a (hetero)normalização dos corpos.

Em um segundo momento da tese, especificamente no capítulo quatro, descrevo as estratégias metodológicas construídas visando à produção qualificada das informações empíricas. Desse modo, apresento informações sobre a importância da aplicação de questionários com 28 docentes, da organização de um grupo focal com sete participantes e da realização de sete entrevistas com professores/as que atuavam ministrando aulas na região investigada. Invisto na conceituação desses procedimentos,

bem como apresento as negociações e os planejamentos necessários para a execução de cada etapa metodológica realizada. Além disso, apresento as dimensões éticas da pesquisa e o modo como organizei o material empírico, de forma a indicar ‘um modo de analisar’ para o/a leitor/a.

O quinto e o sexto capítulos articulam-se como um bloco analítico. Em um primeiro momento, apresento o plano epistemológico que define o que se pode conhecer sobre sexualidade e, conseqüentemente, sobre os corpos na Educação Física escolar. Em seguida, descrevo como o poder funciona nessa arena normativa, visibilizando as práticas pedagógicas dessa disciplina escolar como estratégias restritivas filiadas às ações da heteronormatividade.

Nas considerações finais, retomo os principais argumentos desenvolvidos no decorrer desta tese para sugerir (e visibilizar) as contribuições desta produção no campo da Educação e da Educação Física, em articulação com as discussões propostas pelos estudos feministas e pela teoria *queer*. Além disso, indico alguns aprendizados suscitados com o fazer investigativo e com a elaboração desta tese para a minha formação acadêmico-profissional. Por fim, ao circunscrever o compromisso político ‘alimentado’ com o doutoramento, aponto rumos (pós)críticos, ou seja, perguntas sobre ‘ir por aí’ que potencializam o diálogo com os processos que criam “desumanidades”.

1 “QUERO LANÇAR UM GRITO DESUMANO”: DE COMO GÊNERO E SEXUALIDADE (ME) ATRAVESSAM

Como é difícil acordar calado,
Se na calada da noite eu me dano.
Quero lançar um grito desumano,
Que é uma maneira de ser escutado.
Esse silêncio todo me atordoa.
Atordoadado, eu permaneço atento
Na arquibancada, prá a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa [...]
(GIL; BUARQUE, 1978).

Pode parecer que esta música do Chico Buarque não nos ofereça referências para falar sobre sexualidade na contemporaneidade. Talvez isso se deva ao fato de estarmos ‘encharcados/as’¹ de um debate que ocupa o senso comum, convocando-nos, em grande medida, a associar sexualidade e perigo, sexualidade e promiscuidade, sexualidade e medo, sexualidade e prevenção. O debate sobre sexualidade que nos tem sido oferecido cotidianamente na esfera pública, inclusive a escolar, ora situa-se nesse âmbito, remetendo às doenças sexualmente transmissíveis, ao HIV/AIDS e/ou à gravidez indesejada – na perspectiva da saúde e da prevenção; ora circunda as situações de injúria, repúdio e violência que são cotidianas às vidas não heterossexuais.

Gostaria, entretanto, de retomar a oportuna letra do Chico Buarque, escrita num período de ditadura militar, para mobilizar outra forma de olhar que também não se despe de um intento de alerta. O que me move ao propor uma ‘pesquisa-alerta’ que visa a compreender como a Educação Física escolar atua na (hetero)normalização dos corpos é o interesse em analisar como se dá a administração da vida na (pós)modernidade.

É na tensão dos jogos de saber-poder que regulam a vida que vemos todos os dias emergir “um monstro na lagoa”. Como canta Chico Buarque, um “monstro” que se manifesta através das situações de preconceitos, das discriminações e das violências contra formas de vida posicionadas como inviáveis e/ou como fracassos da normalidade. Afinada com a proposta de crítica apontada por Judith Butler é que

¹ Neste texto, utilizo o recurso das aspas simples tanto para destaques meus como para palavras ou expressões que utilizo com outros sentidos diferentes do convencional. Já as aspas duplas são, aqui, utilizadas para demarcar as citações de outros/as autores/as e as expressões empíricas apresentadas no corpo do texto.

proponho o “questionamento dos termos que restringem a vida com o objetivo da possibilidade de abertura de modos diferentes de vida”² (BUTLER, 2004, p.4).

Esse questionamento certamente se vincula a alguns caminhos pessoais, profissionais e acadêmicos já trilhados, os quais produziram uma posição política interessada e implicada com a investigação apresentada nesta tese. Nesse sentido, a minha trajetória como mulher, lésbica, professora e pesquisadora repercutiu de forma decisiva nas tramas construídas neste período de doutoramento e no interesse profissional pela pauta da produção gênero-sexualizada dos corpos.

A experiência como aluna interessada no futebol na escola, o percurso ‘insatisfeito’ com o pouco espaço das discussões sobre educação escolar na formação inicial em Educação Física, o período de atuação³ como professora na educação básica, a formação continuada em educação para a diversidade⁴ e a formação acadêmica na linha de pesquisa em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS), especialmente com a participação no Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE)⁵, foram fundamentais para que esta tese tenha, fundamentalmente, o compromisso com o questionamento das normas de gênero na Educação Física escolar.

Atualmente, como professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia⁶ (UFRB) e inserida no Curso de Licenciatura em Educação Física como docente das disciplinas de Estágio em Educação Física, (re)atualizo e (re)componho meu interesse pelas discussões que tratam da escola e da Educação Física escolar. Isso se dá, agora, numa perspectiva estreita e contributiva com a formação de professores/as.

² É política a opção por incluir no corpo do texto as traduções livres de trechos de obras que não estejam originalmente em português. Destaco que utilizarei as notas de rodapé para apresentar as citações na sua língua original. Desta forma, acima, tem-se “an interrogation of the terms by which life is constrained in order to open up the possibility of different modes of living.” (2004, p. 4).

³ Refiro-me ao período de seis anos em que lecionei ora em escolas municipais na cidade de Sapiranga/RS, ora atuando em uma escola municipal na periferia de Porto Alegre. Nesse período, desenvolvi projetos com discentes e docentes de formação em temas como inclusão, diferenças, gênero e sexualidade na escola.

⁴ Faço referência ao curso *Educando para a Diversidade*, voltado para a formação de profissionais da educação com objetivo de problematizar o enfrentamento à homofobia na educação escolar. O curso foi promovido pelo *nuances* em 2006, com apoio do Ministério da Educação (MEC).

⁵ Sobre o GEERGE, mais informações em <<http://www.geerge.com>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

⁶ Instituição decorrente da expansão e interiorização do ensino superior com uma estrutura *multicampi*, subdividindo cinco centros de ensino em quatro *campi*. O Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) e Centro de Formação de Professores (CFP). Esta última sendo a primeira unidade de educação superior da região do Vale do Jiquiriçá/BA.

Ainda no plano da trajetória, a iniciação científica realizada enquanto aluna do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi potente para o encontro com o conceito de gênero. Ao problematizar o ensino do futebol na escola para as meninas nas séries finais do ensino fundamental⁷, produzi os primeiros vínculos teóricos com a pauta das relações de gênero na Educação Física escolar. Além disso, a formação continuada no âmbito da pós-graduação *lato sensu*⁸ também se configurou como uma possibilidade efetiva de aproximação mais densa com os estudos que tensionam o corpo, o gênero e a sexualidade como produções culturais em um tom pós-estruturalista.

Entretanto, foi mais precisamente no contexto de elaboração da dissertação de mestrado desenvolvida e defendida no PPGEdU/UFRGS que direcionei algumas possibilidades investigativas para o doutoramento. Antes de apontá-las, acho pertinente situar o/a leitor/a sobre a pesquisa que desenvolvi no mestrado e suas relações com a posição teórica e as tramas investigativas as quais apresentarei nesta tese.

Desenvolvi a minha dissertação⁹ sob a orientação e coorientação dos professores Fernando Seffner e Alex Fraga, respectivamente. Trata-se de uma investigação com docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que separavam meninos e meninas nas suas aulas. A partir da perspectiva pós-estruturalista e movimentando-me pelos estudos feministas, de gênero e culturais, objetivei problematizar como corpo e gênero atravessam os discursos que, articulados, justificam a separação de meninos e meninas como um recurso didático-pedagógico adequado e/ou necessário no âmbito dessa disciplina escolar. Para isso, analisei os materiais produzidos durante a pesquisa, como questionários e entrevistas, na perspectiva da análise de discurso foucaultiana.

Na trama das ferramentas com estes materiais, foi possível descrever uma noção de corpo como 'entidade' biológica que atravessava os argumentos dos/as professores/as sobre a separação de meninos e meninas. Além disso, puderam-se tensionar as representações de feminilidade passiva, apática, lerda, dotada de uma estrutura muscular inferior e de masculinidade forte, enérgica, veloz, agressiva e competitiva naturalizadas na escola.

⁷ Vicente Molina Neto e Priscila Dornelles (2003).

⁸ Refiro-me ao curso de especialização Pedagogias do Corpo e da Saúde, realizado no ano de 2003, no qual apresentei a monografia intitulada *Futebol Feminino de Várzea: uma análise cultural*, orientada pela Profa. Dra. Dagmar E. E. Meyer como requisito para obtenção do título de especialista (DORNELLES, 2004).

⁹ Priscila Dornelles (2007).

A inclusão de um menino no grupo das meninas durante as aulas de Educação Física que aconteciam em formato de separação por ele ser considerado homossexual me permitiu discutir, de forma pontual na dissertação, como a imbricação entre gênero e sexualidade define outras possibilidades para a separação para além das representações de feminilidade passiva e masculinidade ativa determinantes para esse contexto. Ao mesmo tempo, meninos mais sensíveis fazendo aula com as meninas, por exemplo, foram constituídos como exceções, isto é, desvios de uma norma sexo-gênero-sexualidade.

No caso citado, as explicações para a ruptura dessa sequência localizavam-se “na condição do aluno”¹⁰, ou seja, no seu desvio da norma heterossexual. Dessa forma, ao mesmo tempo em que uma suposta homossexualidade do aluno é ‘garantida’ durante as entrevistas por descrições com relação às formas diferenciadas de este aluno viver a sua masculinidade – em relação ao que se produz como próprio do masculino em tal contexto discursivo –, o desvio da heterossexualidade é significado como ‘causa’ do seu jeito sensível e sem tantas habilidades.

É no âmbito da posição teórica implicada com a regulação dos corpos na Educação Física escolar que uma situação pouco discutida na referida dissertação provoca um plano de certezas; certezas que se firmam na necessidade de mais aproximações entre as discussões sobre sexualidade e o campo de formação e atuação em Educação Física. De certa forma, essa trajetória ligada à Educação Física escolar e vinculada estritamente aos estudos de gênero e sexualidade me conduz a, inevitavelmente, questionar a seguinte frase proferida por um professor no pátio de uma escola, na aula de Educação Física: “*Não bate na bola que nem viado!*”.

Os dois exemplos escolares citados me conduziram a produzir esta tese a partir das seguintes indagações: como e quais processos de normalização do gênero e da sexualidade são postos em movimento no discurso pedagógico de professores/as que atuam na disciplina de Educação Física no Vale do Jiquiriçá/BA? Quais práticas disciplinares e regulatórias estão envolvidas na produção normativa dos corpos neste componente curricular? Com que efeitos e para quem?¹¹

¹⁰ Vale ressaltar que, ao pronunciar a expressão “na condição do aluno”, o professor entrevistado gesticulava com uma das mãos. Com o antebraço flexionado, na altura do ombro, girava o punho de forma a deixar a palma da mão virada para cima. Tal gesto, no senso comum, é utilizado para demarcar homens não heterossexuais.

¹¹ Estas são as questões principais desta tese. As demais questões que serão apresentadas ao longo do texto são parte de um movimento, de um recurso, de um jeito de problematizar e compor o objeto.

De forma geral, essas questões circunscrevem o objetivo desta tese, o qual está voltado para a análise de como as práticas pedagógicas da Educação Física na escola funcionam no plano das normas de gênero. Nessa linha de pensamento, é possível afirmar esta disciplina escolar como um espaço analítico que interessa para pensar que corpo é este que se quer e, por isso, se regula na escola. Perguntar-se sobre o corpo, sobre sua materialidade “como efeito mais produtivo do poder” (BUTLER, 2001, p. 154) significa estar atenta ao funcionamento do poder. Com esse tom implicado com a compreensão dos investimentos da norma no plano do gênero, pretendo visibilizar e reafirmar a sexualidade e o gênero como marcadores produtivos para a Educação Física, tanto no campo acadêmico – no âmbito investigativo ou na formação de professores/as – como no exercício profissional no espaço escolar.

2 PARA “OLHAR [A ESCOLA] DE MAU JEITO” – EDUCAÇÃO, ESCOLA E A PRODUÇÃO DO (A)NORMAL

Penso que é este o espírito de *queering* o currículo: passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele “corpo de conhecimentos”. (LOURO, 2004a, p. 64).

A luta pelos sentidos é um embate político. Posição que conduzirá as discussões desenvolvidas no decorrer desta tese, apresento-a em sua filiação a um modo pós-estruturalista de versar sobre a realidade. Sua assunção coloca a linguagem como um conceito central, nessa perspectiva, relacionado a ações nunca bem sucedidas de uma vez por todas. Nesse sentido, o que as realizações da *Marcha das Vadias*¹² em todo o mundo e um dado grupo virtual nomeado como *Sapataria*¹³, em uma das redes sociais disponíveis na internet, têm a ver com a proposição “*queering* o currículo”? Que aproximações são possíveis entre esses exemplos de movimentações sociais e uma análise da instituição escolar? Em que medida, aqui, se constituem diálogos possíveis?

Apesar de o termo vadia ser reconhecido pelo senso comum como forma de designar as mulheres que vivem seus desejos e prazeres de forma propositiva e liberta dos padrões morais, as manifestações de mulheres em espaços públicos e de forma organizada têm colocado essa expressão ‘em jogo’, em disputa. Ao questionarem a culpabilização das mulheres por situações de violência sexual, alertam que esse tipo de pensamento é produto de uma sociedade machista e positivam o ser ‘vadia’ como forma de exercício da liberdade afetiva e sexual necessária a uma sociedade igualitária e democrática. Já o termo ‘sapataria’ remete à expressão ‘sapatão’, utilizada para definir mulheres lésbicas de forma, por vezes, depreciativa.

Como provocações contributivas para pensar nas disputas de significado, o uso das expressões ‘vadias’ e ‘sapataria’, no contexto citado, indica que os significados são disputados no âmbito da cultura. Há, no uso dessas expressões, um movimento de

¹² A *Marcha das Vadias* no Brasil é decorrente da *Slutwalk*, realizada em Toronto, no Canadá, em maio de 2011. A organização dessa marcha se deu após a polícia local orientar que as mulheres evitassem o uso de roupas provocativas para, com isso, inibir situações de assédio sexual. Questionando a responsabilização da mulher por situações de violência, a *Marcha das Vadias* rapidamente foi realizada em várias cidades do Brasil e do mundo. Mais informações disponíveis em: <<http://blogueirasfeministas.com/2011/05/slutwalk-marcha-vadias>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

¹³ O *Sapataria* é um grupo virtual de uma rede social amplamente utilizada na internet. É descrito como um grupo destinado ao público lésbico e voltado para agregar as lésbicas do Rio Grande do Sul. No momento de acesso, apresentava 1.685 integrantes. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/sapataria>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

afirmação coletiva a partir do que tradicionalmente é posto em tom de depreciação. Assim, os sentidos constituídos para a definição do que algo efetivamente é são sempre provisórios e frutos de investimento político. Digo isso considerando os jogos de saber e poder que reificam significados e/ou racham com o que estamos acostumados a compreender em um determinado contexto.

Provocar outros sentidos, leituras e entendimentos; estranhar o que está posto como natural; suspender (no sentido de colocar em tensão) as enquetes binárias; fugir da fixação das díades e da consequente defesa de um dos seus polos; perguntar-se sobre a formação e a elegibilidade de uma forma de representar o mundo, o sujeito, o corpo e o desejo são os arranjos que, em certa medida, oferecem ‘ritmo’ ao movimento *queer*¹⁴. Suas provocações têm como base os questionamentos sobre as noções de humanidade, liberdade e democracia, considerando uma “ampla crítica aos múltiplos antagonismos da sociedade” (LOURO, 2007, p. 145), de forma distinta das “lutas por liberação na mesma lógica dos regimes normativos contra os quais elas se voltam” (HALBERSTAM, 2012a, p. 129).

As provocações *queer* tentam refutar as políticas de afirmação que funcionam ‘jogando o jogo’ da produção do (não) humano. Mais do que a visibilização e/ou a emancipação de um dos polos oprimidos nesses antagonismos sociais de raça, gênero e sexualidade, por exemplo, considera-se, aqui, a necessidade de perguntar que repertório cultural e que jogos epistemológicos são esses que nos definem como sujeitos sociais e de direitos nos Estados-nação? Que regimes de inteligibilidade produzem esses sentidos sobre o que somos? Como se organizam e se dispõem taticamente no plano do poder? Como funciona a formação dos e quem ocupa os espaços de margem a expensas da produção normativa de um sujeito viável nesses jogos de poder?

Ao assumir certa disposição teórico-política em um tom *queer*, a utilização da expressão “olhar de mau jeito”, citada na epígrafe deste capítulo, será tratada como um movimento de des-naturalizar, des-confiar, des-neutralizar¹⁵. Longe de desvelar qualquer realidade, busca-se politizar o olhar em relação às estratégias¹⁶ normativas

¹⁴ Dedico parte do capítulo 3 para discutir uma proposição teórico-política *queer*, ao introduzir o conceito de heteronormatividade.

¹⁵ “Do ponto de vista da hipótese produtiva, a cultura não é, nunca, inocente” (BRITZMAN, 2001, p. 104). Considerando o caráter educativo da cultura e a educação como uma prática cultural (SILVA, 2007), efetivamente, não está posta aqui uma concepção de neutralidade do conhecimento e da educação.

¹⁶ O conceito de estratégia é tratado como “o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta”, conforme as contribuições de Michel Foucault (1995, p. 247). Para ele, o conceito de estratégia é importante para a compreensão das

escolares, considerando o exercício da suspeita sobre as diferentes práticas da escola – por considerá-las potentes na formação do sujeito. Nesse sentido, englobam-se as rotinas e os procedimentos, sejam estes formalmente considerados pedagógicos e/ou administrativos, as suas salas, as quadras e os cantos, os conteúdos, as grades de horários e a relação com a comunidade escolar como parte dos processos educativos¹⁷.

Para isso, proponho distanciar-me de uma concepção de sujeito centrado e “plenamente realizado da pedagogia crítica” (SILVA, 2000a, p. 14), que tem como objetivo angariar condições para refletir e agir racional e criticamente em relação ao objeto sobre o qual deve intervir – ‘a’ sociedade. A artificialidade do sujeito e de sua subjetividade é aqui assumida considerando as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (ibidem), a partir das figuras do ciborgue e do monstro¹⁸. Articuladas ao trabalho com essa concepção de sujeito, as análises escolares desta tese caminham a passos longínquos de uma definição e/ou análise do currículo centrada apenas nos modelos de ensino-aprendizagem e/ou nas questões referentes a uma listagem de quais conteúdos devem ser tratados. Uma distância que é política e não indica a irrelevância e/ou superação dessas discussões no contexto educacional. Superação, aliás, é uma proposta alheia a este texto, uma vez que não se efetiva como uma matriz única ou movimento que interessa de forma fundante para uma análise pós-crítica.

Implicada com a produção feminista e com a teoria *queer*, em articulação com os estudos foucaultianos pós-estruturalistas, “olhar de mau jeito” apontará para a problematização da escola e, conseqüentemente, da Educação Física escolar como espaços gênero-sexualizados. Essa posição conceitual me permite acionar uma concepção de escola como um espaço atravessado e constituído por modos inteligíveis de significar o mundo, o sujeito e o desejo, por exemplo. Modos de prescrever a realidade que funcionam para o/no exercício restritivo do poder.

Nessa linha de pensamento, fundamentalmente, coloco em questão aquilo que é acionado e elegível na definição do que conta como humano. Teço uma suspeita sobre a

relações de poder, visto que há a possibilidade de que a operação política se dê através do confronto entre adversários. Dessa forma, poder e estratégia se consubstanciam numa “atração recíproca”.

¹⁷ No seu extenso trabalho sobre currículo, situado em uma perspectiva pós-crítica, Tomaz Tadeu da Silva (2007) aponta que o ‘olhar’ deve tomar como foco as relações entre saber, poder e identidade (ou, como pontuarei no decorrer do texto, processos identificatórios) para analisar a produção do sujeito escolar.

¹⁸ Para Tomaz Tadeu da Silva (2000a), a figura do ciborgue e do monstro colocam em evidência a produção cultural da subjetividade humana, a qual, nas sociedades contemporâneas, “diz respeito, sobretudo, ao cruzamento de fronteiras: entre o humano e o não humano, entre cultura e natureza, entre diferentes tipos de subjetividade” (p. 19).

atuação democrática da escola e da Educação Física escolar, ao tensioná-las em sua ação cristalizadora e essencializadora das referências gênero-regionais do que é um corpo, num movimento repetitivo, porém produtivo, de esquecimento do caráter ficcional da produção da identidade e da diferença.

De certo, este é um exercício de desconfiança e que invoca “o que é a atualidade?” – como provoca Michel Foucault (2008a), ao falar sobre o papel do pensamento filosófico e o trabalho do intelectual. Nessa lógica de trato com o presente, Deborah Britzman (2001), Debbie Epstein e Richard Johnson (2000), Dagmar Meyer (2008a, 2008b), Dagmar Meyer e Zulmira Borges (2008) e Dagmar Meyer et al. (2007), Guacira Louro (2000, 2001a, 2001b, 2003, 2004b) dentre outros apontam a escola como uma instituição que privilegia uma forma de conhecer – também em relação ao gênero e à sexualidade. A análise e o tensionamento dessas pedagogias permitem “reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 2001a, p. 21), reificam de forma naturalizada, estreitam e/ou alargam o que é definido como humano e o que importa para a educação escolar.

Na esteira desta discussão, dedico a próxima seção aos investimentos sobre a relação entre a norma e a gestão dos sujeitos nos Estados-nação modernos, com foco nas produções que convergem em problematizar o papel da educação escolar nesse entremeio. Este movimento teórico é uma das condições argumentativas necessárias para a condução das análises da (hetero)norma na Educação Física escolar.

2.1 A educação escolar e a norma: traços políticos da produção do sujeito

Engajada em formular um rastro de compreensão do papel escolar na produção do sujeito moderno nas tramas do gênero, interessa-me “desalojar os enunciados pedagógicos de seus leitões discursivos” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 89) e, com isso, visibilizar o caráter contingente e fabricado dos regimes de verdade que colocam em jogo um plano epistemológico produtivo e inteligível para “o governo dos homens e das coisas”¹⁹ (RAMOS DO Ó, 2007, p. 41) no espaço escolar. Além disso, as aproximações

¹⁹ Nesse artigo, Jorge Ramos do Ó discorre sobre a escola moderna e sua estreita ligação/produção a partir dos regimes e jogos de poder em torno da governamentalidade.

entre a educação escolar e a norma apontam para análises dos movimentos políticos que consubstanciam esse plano do saber ao mesmo tempo em que são possíveis através dele.

Para isso, reinscrevo a concepção de que as práticas escolares educativas não se restringem apenas aos momentos/espços instituídos formalmente como próprios para os processos de ensino-aprendizagem, como dito na seção anterior. Essa posição me ajuda a pensar sobre o que, onde e como se aprende com relação ao que é possível conceber na escola como expressões do desejo e/ou das diferentes formas de viver os prazeres. Assim, trato de indicar que o jogo normativo do gênero e da sexualidade na escola extrapola os ditames tradicionais que elegem a sala de aula como foro mais importante para as aprendizagens. E me enveredo pela sugestão de Meyer (2008b), quando afirma a necessidade de colocarmos em evidência as relações sociais diversas intra e extramuros que atingem e constituem a vida escolar ao filarmos a escola a uma lógica mais diversa e plural.

Essas primeiras ‘ancoragens’ se articulam à introdução do conceito de educação como “um processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura” (VEIGA-NETO, 2006b, p. 29-30). Isso significa apontar para um conjunto de práticas que investem na condução da conduta do outro, as quais são mais amplas e plurais do que os processos institucionais escolarizados. Essa compreensão segue na esteira da proposição elaborada por Meyer (2009), ao conceituar educação como

[...] o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e ‘lugares pedagógicos’ para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização”. (p. 222).

No excerto acima, a autora trata da importância de considerar as pedagogias que são colocadas em ação no âmbito da cultura para além dos processos educativos formais. Mesmo sem tanto ‘peso’ e/ou reconhecimento acerca do seu caráter educativo, os efeitos de poder na produção dos sujeitos são potentes e, por isso, é importante ater-se para a sutileza e a naturalização das estratégias postas em movimento por essas pedagogias culturais (idem, 2003). É na esteira das discussões sobre cultura postas pelos estudos culturais que esse conceito é aqui compreendido e investigado, também, pelo seu caráter pedagógico.

De forma específica, a articulação entre estudos culturais e o campo da educação sinaliza para a potencialidade da atividade política e de um tipo de crítica ao deslocar para o centro das discussões pedagógicas conceitos como cultura, identidade, discurso e política de representação, por exemplo. Isso se dá privilegiando a rasura²⁰ com o conceito de “identidade cultural estável” (COSTA, 2005, p. 117), presente nas teorias que têm força no universo escolar, as quais apresentam o sujeito como um *a priori* discursivo, bem como trabalham com a noção de sujeito cognoscente.

Neste ponto, estabeleço uma ligeira aproximação com as produções dos estudos culturais para tratar do conceito de educação, visto que tensiono um certo rompimento com o conceito de identidade nesta tese. Interessa-me, então, traçar caminhos que indicam como, performativamente, somos produzidos enquanto sujeitos sociais. Com isso, considero os rumos ambíguos, o deslocamento pelas fronteiras e os “esboços grosseiros de formações identitárias” (HALBERSTAM, 2012b, p. 2) como caminhos de análise dos processos normativos geridos pelo estado na conformação do que é humano, viável e digno de ser considerado um corpo que importa socialmente.

Em consonância com o entendimento de que as “identificações nunca se materializam plena e finalmente”²¹ (BUTLER, 1993, p. 105), essa posição política indica uma forma de análise da educação escolar implicada com as rasuras em relação ao sujeito estável das discussões marxistas e/ou piagetianas, por exemplo. Tais linhas teóricas inserem a educação escolar no rol dos processos sociais mais importantes pela suposta capacidade alargada de ‘completar’ os sujeitos em racionalidade e consciência para fins de emancipação das relações de poder opressoras da sociedade e/ou para fins de desenvolvimento cognitivo pleno.

Procuro aproximar-me da produção foucaultiana, tanto para pensar o campo da educação como para compreender as ‘coreografias’ normativas etárias e gênero-regionalizadas que tramam o cotidiano das aulas de Educação Física. Nesse movimento, trata-se de considerar o sujeito descentrado como ‘terreno fértil’ da relação entre a produção foucaultiana e a educação. Indica-se, com isso, uma mudança de foco das discussões sobre as técnicas e/ou as práticas pedagógicas em si para o tensionamento

²⁰ “Diferentemente daquelas formas de crítica que objetivam superar conceitos inadequados, substituindo-os por conceitos ‘mais verdadeiros’ [...]. O sinal de ‘rasura’ indica que eles não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não reconstruída.” (HALL, 2003, p. 104).

²¹ “Identifications are never fully and finally made”.

de “como se forma isso que está aí e que chamamos de sujeito” (VEIGA-NETO, 2003, p. 137).

Os caminhos teóricos nos quais conduzo uma proposição para o campo da educação operam, fundamentalmente, com a compreensão de que poder e saber são mutuamente produzidos. Em *Vigiar e punir*, Michel Foucault (1987) demarca que não há saber “que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (p. 27). E, para lançar dúvidas sobre as práticas educativas, acrescenta:

[...] não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento. (ibidem, p. 27).

Objetivando analisar a fabricação do sujeito pela educação escolar, afirmo a assunção de uma postura crítica²² em relação aos marcos normativos fundantes do sujeito “como uma série dinâmica de relações sociais²³” (BUTLER, 2009, p.162). Na trama de tais relações em nível escolar, especificamente na Educação Física, essa posição me permite empreender análises sobre os campos de inteligibilidade através dos quais os sujeitos escolares se tornam (im)possíveis e (ir)reconhecíveis. Significa dar conta de um tipo de movimento investigativo que “tenta cercá-lo[s] e examinar as camadas que o[s] envolvem e o[s] constituem” (VEIGA-NETO, 2003, p. 138).

Afastando-me da pretensão de metanarrar um sujeito transcendental a ser preenchido de forma racional e consciente em busca da libertação, invisto no conceito foucaultiano de problematização. Essa opção demanda um investimento filosófico na compreensão da ação dos discursos na definição do que conta como verdadeiro ou falso na contemporaneidade, constituindo-se, assim, como um objeto para o pensamento (REVEL, 2005). Essa argumentação se dá na medida em que o sujeito pode ser compreendido (e é aqui assumido) como efeito dos processos educativos (e práticas pedagógicas normalizadoras da Educação Física).

Visibilizar as ações do plano do saber-poder é também disputar os sentidos atribuídos à educação na formação dos sujeitos sociais. Na linha de trabalho desta tese,

²² Para Judith Butler, em entrevista a Baukje Prins e Irene Meijer (2002), um compromisso teórico *queer* revisa o papel crítico tradicional (abrangente e poderoso para enunciar soluções com relação às mazelas sociais) para apontá-lo como uma forma de evidenciar, visibilizar e desnaturalizar as formas de conhecimento estabelecidas que, aparentemente, não estão diretamente associadas aos seus papéis de gestão dos sujeitos na modernidade. Essa tarefa se torna possível também, na posição da autora, através do reconhecimento do funcionamento das relações de saber e poder através dos seus pontos de ruptura.

²³ “[...] as a dynamic set of social relations”.

perguntar-se sobre o ‘como’ da produção do sujeito na Educação Física escolar é uma maneira interessada de problematizar o que fazemos e o que é feito de nós. Significa ater-se aos pressupostos ontológicos produzidos pelo Estado, tais como concepções fixas de sujeito, cultura, identidade e gênero, as quais se apresentam como “versões [que] permanecem incontestadas e incontestáveis dentro de marcos normativos particulares”²⁴ (BUTLER, 2009, p.149) e que funcionam no, e excedem o, espaço escolar. Colocar em questão esses processos normativos é tensionar seus pressupostos e, ao mesmo tempo, pautar politicamente a possibilidade de que “modos alternativos de descrição [do sujeito] estejam disponíveis dentro das estruturas de poder” (SALIH, 2012, p. 13), principalmente quando nos referimos a instituições consideradas democráticas.

Apesar de a educação não ser um foco das pesquisas de Michel Foucault (CASTRO, 2006; VEIGA-NETO; GALLO, 2007), o amálgama possível entre a teorização do pesquisador francês e o campo da educação, considerando também a sua intercessão com a educação escolar, situa-se na interface de conceitos/temas como a subjetivação e o sujeito (SILVA, 1995; VEIGA-NETO; GALLO, 2007; PETERS; BESLEY, 2008; GADELHA, 2009).

Foucault oferece uma compreensão dos sujeitos educacionais – o aluno, o estudante, o professor, etc. – em termos de uma história da subjetividade e de uma investigação genealógica que permitiu aos teóricos da educação entender os efeitos da educação e das pedagogias tanto como disciplinas quanto como práticas. (PETERS; BESLEY, 2008, p. 18).

Nesse sentido, trabalhar com a produção foucaultiana para investir nas relações entre educação, norma e escola coloca em evidência um ‘movimento’ das instituições modernas no “investimento sobre a vida, de cima a baixo” (FOUCAULT, 1988, p. 131). Uma tecnologia de poder que se desenvolve entre os séculos XVII e XVIII e se afina como biopoder²⁵ no século XIX, a partir de duas vertentes: um foco nas disciplinas do corpo e outro na regulação das populações.

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o

²⁴ “Versions remain uncontested and incontestable within particular normative frameworks”.

²⁵ Edgardo Castro (2009) indica duas publicações no trato com esse conceito: o último capítulo de *História da sexualidade I: a vontade de saber* e a aula de 17 de março de 1976 do curso *Em defesa da sociedade*, escritos por Michel Foucault.

biológico reflete o político; o fato de viver [...] cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder. (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Uma conjuntura em que há a produção e o investimento em uma política do cálculo e do gerenciamento das populações – a biopolítica, a qual só se torna possível através da expansão disciplinar²⁶. Em outra linha de atuação dessa tecnologia do poder sobre a vida, tem-se o jogo entre a norma²⁷ e a lei, no qual a primeira passa a operar com maior intensidade e importância por sua condição de regulação social, “que distribui os vivos num campo de valor e utilidade. A própria lei funciona como norma [...]” (PORTOCARRERO, 2004, p. 176).

A multiplicação das instituições como escolas, hospitais, prisões, por exemplo, junto à composição de “técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e controle das populações” (FOUCAULT, 1988, p. 131), conformou um ordenamento institucional, social e político em torno da legitimação dos Estados-nação e de um modelo econômico capitalista. Michel Foucault (1999) cita a escola como um aparelho de aprendizagem que atua no conjunto da trama social, colocando em movimento formas de dominação através da produção de táticas específicas e locais, contudo vinculadas a estratégias globais do poder – próprias da modernidade. Considerando a escola como um produto fabricado na modernidade, Júlia Varela e Fernando Alvarez-Úria (1991, 1992) racham com a ideia de universalidade e naturalidade dessa instituição em relação a uma suposta evolução da civilização ocidental.

As contribuições desses autores permitem afirmar que a sua filiação moderna entoa a operação da norma no cotidiano escolar. A partir daí, a utilização de estratégias de individualização, distribuição, comparação, correção, sanção e normalização evidenciam a ‘vida’ normativa escolar, produzindo as vidas da sociedade contemporânea. Essas táticas são parte, também, das aulas de Educação Física quando, por exemplo, há a assunção dos critérios etários e de gênero na divisão das turmas e dos

²⁶ Os processos de disciplinarização (do corpo e dos saberes) da sociedade, iniciados a partir dos séculos XV e XVI, alguns descritos com maior densidade em *Vigiar e punir*, são parte substantiva da constituição/reorganização do poder moderno que, mais tarde, se definirá como um poder sobre a vida. Entrelaçando-se aos espaços de aprendizagens sociais, inclusive convocando o espaço escolar, para junto com outras instituições e práticas sustentar este processo. A escola tem papel importante na instauração da sociedade disciplinar pelo seu “lugar – ou se quisermos, a instituição – capaz de articular íntima e eficientemente o saber com o poder” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 30).

²⁷ Sobre a norma e seu funcionamento, destaco maiores descrições no decorrer desta seção.

conteúdos tratados nesse componente escolar. Contudo, como as práticas pedagógicas funcionam para promoção desses intentos? E com quais efeitos?

Problematizar as estratégias de normalização da Educação Física escolar é analisar o papel da escola no âmbito da dominação. Significa posicionar a escola entre as instituições configuradas para administração da vida que se constituem a partir das sociedades ditas de normalização do século XIX e que colocam em movimento “uma economia não mais do desequilíbrio e do excesso [do poder de punir], mas da medida” (FOUCAULT, 2001, p. 110).

De forma específica e com relação aos alinhavos entre a produção foucaultiana e o campo da educação, Sylvio Gadelha demarca que os possíveis enlaces entre biopolítica e educação têm “como ponto de ancoragem principal, a noção de norma e os processos de normalização” (2009, p. 175). Para definir o conceito de norma com o qual opero, enveredo-me pela produção foucaultiana, visto que Foucault investe no conceito de norma ao discutir a disciplina como estratégia²⁸ política, bem como ao tratar dos mecanismos de segurança. Em cada uma dessas táticas do poder – e táticas aqui é algo do nível dos meios de exercício do poder –, a norma é um elemento essencial.

Em *Vigiar e punir*, o papel da norma se destaca, pois individualiza os sujeitos ao mesmo tempo em que dispõe um espaço de igualdade e condições de comparação, introduzindo e estabelecendo uma “gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 1987, p. 154). Nessa obra, Foucault apresenta “a sanção normalizadora”, “a vigilância hierárquica” e “o exame” como instrumentos fabricados para a produção do sujeito moderno. Pondo em movimento as classificações e a marcação de desvios, a sanção normalizadora estreita sua relação com a norma ao produzir e tratar o que se afasta ou se diferencia da norma (no sentido de sujeito normal). As penalidades agregadas funcionam num sentido corretivo de forma a regular os sujeitos a graus mais próximos da norma, buscando, assim, constituí-los como normais. Outra referência à normalização disciplinar é apresentada pelo autor em *Os anormais*. Foucault destaca o elo entre disciplina e normalização no século XVIII, dando ênfase às figuras do monstro humano, da criança masturbadora e do indivíduo a corrigir para (con)formar o domínio da sexualidade e o ‘anormal’ do século XIX²⁹.

²⁸ “Modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 248).

²⁹ Nas discussões acadêmicas sobre sexualidade, há indicações de que o século XIX é definidor da produção da identidade homossexual e, em articulação, da heterossexual, inclusive com a menção de que esta discussão se dá, especificamente, no livro *História da sexualidade 1: a vontade de saber*, na obra

Para além dessa linha política disciplinar, o conceito de norma atua em seu atravessamento com a constituição de números, saberes sobre as populações, suas médias, desvios, a noção de risco, de cálculo de probabilidades, análise das variações e das manutenções. “A norma é o fato de todos [...]. Ela verifica-se, observa-se: não está em poder de ninguém declará-la” (EWALD, 2000, p. 109). Circunscrever a norma, tomando esse amálgama disciplinar e regulatório gerenciador da vida que se constitui pós-soberania, torna-se importante para minimamente delinear os rumos conceituais e analíticos que foram assumidos no decorrer desta investigação. É nesse íterim que esta tese pergunta sobre a normalização disciplinar e regulatória do gênero.

Para compreensão das especificidades da norma, François Ewald coloca a normalização como estratégia ‘base’ do funcionamento normativo, pois “na ordem da norma, os valores não podem ser definidos a priori, mas apenas através de um processo de comparação incessante que a normalização tem por finalidade tornar possível” (ibidem, p. 105). Foucault distingue as formas de normalização imprescindíveis para a gestão da vida a partir das já citadas tecnologias de poder. Sobre a normalização disciplinar, o autor explica:

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. (2008b, p. 75).

Aponta-se, aqui, o caráter fundante da norma na produção do normal e do anormal. Esta ‘disposição’ entre norma, normal e anormal enquadra o jogo normativo disciplinar mais próximo de uma proposta de normação. Define-se a norma e, a partir daí, a distribuição dos normais e dos anormais de acordo com suas possibilidades de adequação a essa norma – que se constitui de forma primeira, como base da lógica. Já

foucaultiana. Contudo, ao discutir as relações entre a produção desse autor e a teoria *queer*, Lynne Huffer (2011) tensiona o perigo de ‘pegar pelo meio’ a obra de Michel Foucault quando são posicionados, de um lado, o período dos atos sexuais e, de outro, um ‘tempo’ de identidades. Para ela, há um contínuo processo de emergência da sexualidade nas sociedades modernas pela gestão da vida. A autora argumenta que o trabalho com sexualidade na obra de Foucault deve ser tomado, primeiramente, pelo viés da experiência como uma opção política *queer* mais produtiva, pois a apresentação binária da sexualidade em atos – identidades – “desconsidera inteiramente a dimensão afetiva da experiência erótica” (p. 277, tradução minha) e/ou, posta de uma forma dita como simples, “tem produzido uma teoria queer que, em muitas de suas manifestações, é drenada de uma experiência de vida e amor, de eros” (p. 278, tradução minha). Por último, pelo viés engajado com a obra do autor, pois, segundo Huffer, o “segredo interior” da sexualidade foi assim constituído pela criação das ciências médicas e psicológicas, as quais funcionavam para a internalização da moralidade burguesa como estratégia de uma racionalidade moderna.

nos dispositivos de segurança, o funcionamento normalizador acontece por outra via, de forma que:

Vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. (FOUCAULT, 2008b, p. 82-83).

Foucault apresenta uma descrição que aponta para a definição primeira do normal a partir do qual se distribuem, em curvas de diferenciação, o que se aproxima/afasta da referência normativa. Neste momento, há a entrada da ideia de normalidade, a qual abarca tais distinções e as coloca numa dinâmica normativa de aproximação do normal e de regulação desse plano distributivo e normativo. É do normal que se deduz a norma.

As formas de normalização citadas apresentam-se como a base dessa nova racionalidade política organizadora da gestão da vida indivíduo-populacional, a qual reconstitui a trama social em regras que têm como cerne³⁰ a norma em detrimento do sistema da lei/jurídico³¹. Além disso, há um enlace, uma comunicabilidade entre os diferentes níveis de funcionamento normativo. Para Ewald (2000), essa relação se caracteriza pela ideia de uma “solidariedade normativa”. Sobre isso, Foucault argumenta o seguinte:

[...] pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

A norma atuará com legitimidade social por ser “uma maneira de produzir uma medida comum [...] a partir do que se dá a possibilidade de um direito nas sociedades modernas” (EWALD, 2000, p. 111). Considerando os enlaces entre níveis normativos, é importante destacar, contudo, que a sociedade de normalização é produtiva não apenas no nível dos corpos, no sentido individual e/ou populacional, como também o é na

³⁰ Não há aqui a pretensão de trazer uma ideia de superação entre os mecanismos jurídico-legais, disciplinares e de segurança. Como alerta Edgardo Castro (2006), trata-se de uma mudança em termos de prevalência na relação que se estabelece entre esses mecanismos.

³¹ Primeiro, porque “as variáveis de que depende a população fazem que ela escape consideravelmente da ação voluntarista e direta do soberano na forma da lei” (FOUCAULT, 2008b, p. 93). Segundo, porque a lei e o jurídico são parte agora de um funcionamento que “faz referência a regras naturais, o que lhes permite aplicar-se indistintamente, em nome de uma naturalidade da vida que deve ser precisamente preservada e, caso fosse preciso, assistida, a fim de fazer girar o ciclo produtivo” (REVEL, 2006, p. 56-57).

organização dos planos epistemológicos fundamentais à definição da norma. Nesse sentido, esta tese busca visibilizar o plano prescritivo da (hetero)norma que funciona na Educação Física escolar. Essa dimensão necessária à ação normativa será tratada no capítulo 5.

Além desses elementos importantes para compreensão da atuação da norma, Edgardo Castro (2006) provoca os/as estudiosos/as em educação, pois defende a necessidade de estudos das práticas educativas escolares para além de análises dos mecanismos disciplinares – mais comuns no campo da educação. Para ele, é necessário avançar em produções que apresentem também informações no plano das noções e técnicas dos mecanismos de segurança³². Considerando que Sylvio Gadelha (2009) reitera o campo da educação como um *locus articulador* da ação normativa em seus distintos níveis, esta tese pode contribuir analisando as operações, os jogos de poder dessa tecnologia voltada para “a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades” (PORTOCARRERO, 2004, p. 176) nos espaços educativos. A ideia de perguntar-se sobre os caminhos disciplinares e regulatórios na normalização dos corpos na Educação Física é uma tentativa, mínima, de diálogo com essa proposta.

Envolvidos/as criticamente com esse objetivo, alguns/algumas pesquisadores/as têm colocado ‘em jogo’ no campo acadêmico tramas que objetivam dar atenção, visibilizar, descrever “o funcionamento e a finalidade do poder” (CASTRO, 2009, p. 39) no espaço escolar. Neste momento da tese, gostaria de visibilizar alguns dos modos pelos quais os laços investigativos entre norma e educação tornaram-se possíveis em, e a partir de, alguns estudos educacionais.

Em sua tese, a pesquisadora Ana Ratto (2004) desenvolveu uma análise sobre os livros de registro de ocorrências numa escola pública. Tomando como foco as narrativas escolares sobre os comportamentos infantis, a autora argumenta que há uma lógica disciplinar que rege a escola, a qual tem como produto a criança como um sujeito permanentemente em ‘correção’. A autora apresenta categorias de análise produzidas e articuladas às estratégias do poder disciplinar na construção/efetivação do seu exercício escolar – a vigilância, a sanção normalizadora e o exame. Através da análise dos livros de

³² Perguntar-se para onde direcionar ‘o leme’ nas aproximações entre norma e educação, em certa medida, é questão provocativa também para as produções em Educação Física. A apropriação da contribuição foucaultiana às análises da modernidade apresenta importantes colaborações para a linha de estudo do poder disciplinar. Recentemente publicado, o artigo de Marcelo Moraes e Silva (2012), intitulado *Escola e Educação Física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante*, enseja um movimento de discussão nos rumos do poder regulatório.

ocorrência de uma escola pública, Ana Ratto cita os efeitos disciplinares estabelecidos por um plano normativo gestor do ordenamento cotidiano naquela instituição.

Segundo François Ewald (2000, p. 108), “a norma designa uma regra de juízo, uma maneira de produzir a regra de juízo”, uma medida atribuída e pela qual os indivíduos serão submetidos a processos de individualização-comparação, um princípio orientador das estratégias de normalização. Na linha dessa afirmação, Maria Cláudia Dal’Igna (2005) propôs-se a trabalhar com a noção de desempenho escolar, sinalizando a sua invenção para produção/regulação do sujeito-aprendiz. De sua investigação com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, interessa-me pontuar como “o princípio normativo – criança aprendente” (ibidem, p. 87) será a medida para colocar todos/as em avaliação e em comparação considerando os seus desempenhos. Assim, o ‘jogo’ normativo produz a média esperada, distribui e posiciona os/as aprendentes distantes e/ou próximos dessa média e, com isso, configura a criança com dificuldades de aprendizagem, a qual será investida de práticas pedagógicas normalizadoras. A observação destes ‘miúdos’ da ação normativa permite pensar as ‘jogadas’ da norma, sua relação com a escola e as suas possibilidades na Educação Física escolar.

Márcia Lunardi (2003) realizou uma análise discursiva do documento regulador da política nacional de educação especial³³ para apontar como esta orientação nacional, ao dizer sobre o sujeito surdo e ao apresentar modelos pedagógicos ‘adequados’, constitui e localiza-o no plano da anormalidade. Isto é, o sujeito da educação especial é o anormal. Nesse intento, a patologização e a pedagogização da criança surda apresentam-se como unidades de análise (junto com as recomendações e as séries de procedimentos fundamentais distribuídos entre as práticas de diagnóstico, de controle e de correção) para demonstrar os processos de normalização autorizados para a produção de um determinado tipo de sujeito surdo na educação brasileira.

Esses estudos educacionais exploraram determinadas formas de operar com a norma que são importantes referências para a condução de análises normativas na Educação Física escolar e, inspirada neles, interessa-me tensionar outra relação que se movimenta, se constitui e se reconfigura ao questionarmos a aliança norma-educação. Seguindo as pistas de François Ewald, “temos de nos interrogar sobre as relações norma-democracia” (2000, p. 125).

³³ Refiro-me a Política Nacional de Educação Especial, um dos primeiros documentos produzidos pelo Ministério da Educação, no ano de 1993.

Uma postura crítica em relação à escola como espaço democrático não significa fazer uma 'fogueira pública' à norma, mesmo que isso fosse possível. Distante da ilusão de uma 'escola sem normas', o que pretendo com esta tese e com a composição de críticas pautadas na relação norma-democracia é problematizar como a escola (e a Educação Física escolar) coloca em funcionamento um emaranhado (hetero)normativo. Ao pautar essa proposta, visibilizam-se os planos epistemológicos definidores do que se pode conhecer e as estratégias restritivas que conformam os corpos escolares, bem como as zonas de abjeção também definidoras do sujeito que importa.

Assim, na análise dessa complexa constituição do sujeito, é possível discutir formas potentes de inflexão da norma na configuração das margens e das rupturas possíveis com o plano normativo. Ou seja, abrem-se brechas para pensar na reversibilidade das marcas prescritivo-restritivas que atravessam essa instituição. Isso significa

[...] tomar as coisas pelo meio. Não: "De onde vem o poder, para onde ele vai?", mas: "Por onde ele passa, e como isso se passa, [...] de que modo se podem descrever algumas das principais relações de poder exercidas em nossa sociedade?" (FOUCAULT, 2004, p. 73).

Problematizar a escola 'pelo meio' é perguntar-se sobre que tipo de sujeito é produzido pela maquinaria escolar e que possibilidades de resistência se estabelecem nesse processo. Daquele "saber que não é feito para compreender", daquele que "é feito para cortar" (idem, 1979, p. 28), Foucault pergunta "o que aprendemos com a modernidade, ao abordá-la pelo lado da norma, pelo lado das práticas de poder e de saber que se ordenam em torno da norma?" (EWALD, 2000, p. 79).

Acionando um compromisso investigativo com a Educação Física escolar, escolho olhá-la na sua atuação pedagógico-normalizadora de forma a compreender, prioritariamente, como o atravessamento de discursos gênero-regionais e etários funcionam no plano do poder na região do Vale do Jiquiriçá/BA, produzindo modos contemporâneos de compreensão da realidade e de conformação dos sujeitos sociais. Assim, concordo com Vera Portocarrero (2004), em uma possível resposta à questão anunciada por Foucault (citada por Ewald e exposta acima), quando assumo a positividade do trabalho investigativo desta tese, operando com a noção de norma. Segundo a autora, para pesquisar pelo lado da norma é necessário

[...] retomar o modelo instituído no séc. XX, sua forma de objetivação do sujeito para tornar visível aquilo que estamos nos tornando e de que maneira devemos

agir, para tentar pensar às margens das formas políticas e sociais prévias, buscando outras possibilidades. (PORTOCARRERO, 2004, p. 182).

Como uma espécie de ‘intelectual militante’, mais do que postular ‘um apetite revolucionário’ – no sentido mais comum e estrutural do termo – como única manobra capaz de produzir transformação social, proponho visibilizar os funcionamentos do poder em sua ‘sede de resistências’. Considerando que as relações de poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam [...] o papel de adversário, de alvo de apoio, de saliência que permite a apreensão” (FOUCAULT, 1988, p. 91), isso significa que é necessário pautar as formas através das quais as operações normativas consubstanciam possibilidades de contracondutas, investindo, assim, na produção de outros modos de formação dos sujeitos na contemporaneidade.

Nesse sentido, analisar as políticas de gestão da vida ramificadas e funcionais também no espaço escolar é uma linha argumentativa desta tese, ao analisar como a Educação Física propõe práticas de normalização dos corpos nas escolas do Vale do Jiquiriçá/BA. Para isso, questiono o engajamento das pedagogias do gênero e da sexualidade nessa disciplina escolar. Pedagogias que, como aponta Guacira Louro (2001a), atuam no trabalho de produção, repetição e recitação de normas de inteligibilidade definidoras de um ideal de humanidade naturalizado na escola. Numa aproximação com as contribuições da teoria *queer*, dedico o próximo capítulo para apresentar algumas pistas sobre essa discussão.

3 GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RASTROS HETERONORMATIVOS

[...] como ocorre que o sujeito humano se torne ele próprio um objeto de saber possível, através de que formas de racionalidade, de que condições históricas e, finalmente, a que preço? (FOUCAULT, 2008a, p. 318).

Com um olhar implicado, especificamente, com um tom ‘abalado’ pelos estudos de gênero em suas aproximações com a teoria feminista e *queer*, neste capítulo proponho apresentar algumas bases teóricas que me permitiram analisar como a Educação Física se destaca e funciona na produção (hetero)normativa dos corpos na escola. Esse movimento teórico torna possível o questionamento das práticas pedagógicas que são efeito das e sustentam as bases epistemológicas e belicosas que definem o que conta como viável e possível nessa disciplina escolar.

Envolvida pelos movimentos políticos dos grupos transexuais e do movimento intersex, Judith Butler (2004) provoca-nos sobre uma nova política de gênero³⁴. Alinhada a essa provocação, apresento este capítulo como um ensaio pós-crítico sobre a versão de humano elegível na Educação Física escolar, e pergunto: é possível questionar formas de atuação desse componente escolar na imbricação entre a performatividade do gênero e a materialidade dos corpos, conforme propõe Judith Butler (1993)? Nesse aspecto, a autora indaga: “Como poderíamos precisamente compreender a repetição ritualizada através da qual essas normas produzem e estabilizam não só os efeitos do gênero, mas também a materialidade do sexo?”³⁵ (ibidem, p. x).

Somam-se a essa questão as seguintes proposições mobilizadoras e condutoras deste capítulo: como as práticas pedagógicas entoam o gênero e a sexualidade? Que práticas de (hetero)normalização são recitadas, corroborando as ideias de coerência e de naturalização entre os referidos conceitos? Questões, dúvidas, perguntas-guias de um objetivo “antinormalizador” que se aloja no tom posto por Guacira Louro ao perguntar-se “por onde o processo de normalização passa, por onde se infiltra e como se infiltra” (2007, p. 146).

Para apresentar, minimamente, as bases teóricas que me permitem questionar as ações de um regime de saber-poder etário e gênero-regional na Educação Física escolar,

³⁴ A autora refere-se a uma política de gênero contemporânea e fruto da combinação dos movimentos de intersex, de transexuais, de transgêneros e da articulação possível entre estudos feministas e teoria *queer*.

³⁵ “How precisely are we to understand the ritualized repetition by which such norms produce and stabilize not only the effects of gender but the materiality of sex?”

dividi este capítulo em duas seções. Primeiramente, discuto uma posição teórica ancorada nas provocações da teoria *queer* com relação ao funcionamento (hetero)normativo potente na regulação dos sujeitos sociais. Em seguida, demarco alguns diálogos acadêmicos possíveis entre Educação Física escolar, gênero e sexualidade para configurar os objetos (bem como as filiações teóricas) de algumas produções e, com isso, apontar as especificidades do debate posto nesta tese.

3.1 Sobre uma disposição *queer*: gênero e performatividade

A desconstrução da identidade não é a desconstrução da política [...]³⁶
(BUTLER, 1990, p. 148).

Assumir a inconformidade e o desassossego como condição política; deslocamentos e estranhamentos que questionam por dentro os processos que constituem os grupos e pelos quais se reivindica a igualdade; uma política que não está pautada na emancipação de uma nova posição de sujeito; “flertar com formas de liberdade que são inimagináveis para aqueles que oferecem liberdade como a liberdade de se tornar dominador” (HALSBERSTAM, 2012a, p. 136); buscar a subversão pelas próprias ‘pregas’, por onde se faz o lugar do inominável e da abjeção. Pensamentos, proposições duvidosas, rumos de uma vida e/ou de uma tese?

Ao entoar essas ‘sinuosas’ sentenças, delimito uma posição feminista alheia aos caminhos das minorias atuantes através da política de identidade, principalmente, quando este ‘modelo’ de exercício do poder é assumido como lugar de disputa política implicada com a produção de mudanças na organização social. Indico, todavia, que as identidades marginalizadas e as que ocupam o *status* de referência são produtos dos sistemas identificatórios através dos quais estão em ‘jogo’ os sentidos sociais. Assim, distante de qualquer movimento de depreciação das conquistas políticas de grupos identitários e/ou de práticas afirmativas no plano dos acessos aos direitos negados historicamente, esta demarcação argumentativa é necessária para visibilizar uma posição feminista pautada pelo trabalho com o conceito de gênero.

Aproximo-me de uma posição feminista que elege, de forma prioritária, o questionamento das agendas de Estado reificadoras de um modelo de vida heterossexual como padrão definidor do que ‘entra na conta’ em certas noções de

³⁶ “The deconstruction of identity is not the deconstruction of politics”.

humanidade. Além disso, como infere Jack Halberstam (2012a), coloco em suspeita as pautas das minorias ligadas aos interesses de homossexuais burgueses e de homossexuais brancos, por exemplo, visibilizando que a norma também funciona nos grupos minoritários produzindo homonormatividades. Com isso, reafirmo que esta tese aborda a produção (hetero)normativa do sujeito também por considerar que a relação do desejo, no campo da experiência, é mais ampla do que a expressão de uma identidade através de uma sigla (LGBTTI, por exemplo). Assim, trato as identidades de gênero (masculino e feminino³⁷) tanto como produtos epistemológicos quanto como base binária³⁸ de uma lógica heteronormativa.

Nessa linha argumentativa (e política), a problematização do sexo e do gênero implica a exibição das fraturas internas dos movimentos feministas e de minorias sexuais. Com relação aos primeiros, há um afastamento das vertentes fundacionalistas³⁹ do gênero citadas por Linda Nicholson (2000), ao tensionar os limites das análises construcionistas de gênero que se baseiam no biológico (sexo). São vertentes⁴⁰ que podem enfatizar e operar com o sistema sexo-gênero, aproximando-se de um determinismo biológico escamoteado por uma contribuição da cultura.

Dessa forma, flerto com “uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual” (SPARGO, 2006, p. 8) ao assumir uma disposição *queer* de investimentos político-analíticos para a produção desta tese. (Re)Inscrevendo este lugar teórico na relação com os campos acadêmicos da Educação e, principalmente, da Educação Física, assumo as provocações de autores/as⁴¹ interessados/as na promoção de questionamentos sobre as relações entre sexo, gênero

³⁷ Apesar dessa posição de questionamento do gênero binário, em função dos limites da linguagem, optei pela escrita desta tese utilizando expressões com os marcadores ‘os/as’ – por exemplo, professores/as.

³⁸ Um rumo binário perigoso é posto quando a luta política (pela emancipação ou pela legitimidade de um dos polos) se sustenta nas premissas de um regime normativo pelo qual se reivindica a ampliação dos espaços e das possibilidades de existência e legitimidade social.

³⁹ Linda Nicholson nomeia essas vertentes, especificamente, de “fundacionalismo biológico” (2000, p. 12).

⁴⁰ Essas posições, em certa medida, são oriundas de um feminismo como o citado por Sônia Maluf et al. (2011), ao narrar os debates postos em um encontro feminista latino-americano no qual, na plenária final, grupos de “mulheres trans feministas” reivindicam sua participação e reconhecimento como mulheres feministas. Situações da arena academia-militância, agendas coletivas, versões de sujeitos femininos que propõem “compreender as dinâmicas discursivas pelas quais se produzem sujeitos legítimos, com demandas aceitas dentro do contexto feminista” (p. 672) e permitem indagar o que é mesmo a categoria mulher.

⁴¹ Guacira Louro (2001a, 2001b, 2003, 2004a, 2004b, 2007), Judith Butler (2001, 2006, 2008, 2010a, 2010b), Jack Halberstam (2012a, 2012b), Lynne Huffer (2011), Sara Salih (2012), Richard Miskolci (2009, 2012) e Fernando Pocahy (2011).

e sexualidade, visando ao rompimento com uma concepção de corpo regulada a partir da linearidade desses termos.

Para isso, assumo o conceito de gênero como um fazer performativo (BUTLER, 1990), como uma série de ações normativas constrictivas que ‘adjetivam’ o sujeito em masculino ou feminino de forma distinta de um tom voluntarioso do próprio sujeito. Essa posição tensiona a díade masculino-feminino, tratando-a como um efeito da distinção sexual binária (o sexo), a qual é assumida como base elegível e inteligível para se reconhecer o que é um corpo que importa, e, ao mesmo tempo, indica a afirmação de uma coerência entre sexo-gênero-sexualidade. Dessa forma, esta tese é produto da assunção de ‘um’ tom feminista que investe na fissura da coerência sexo-gênero-sexualidade, bem como disputa o conceito dessas supostas ‘unidades’.

Esse breve posicionamento teórico indica e justifica o interesse em propor “olhar [para a Educação Física escolar] de mau jeito”, um questionamento da maneira como esta disciplina produz (e é produzida por) uma ‘arena’ normativa etária e gênero-regional definidora do corpo individual e social que é produtivo na escola. No trato com a cultura corporal (objeto de ensino dessa disciplina escolar), isto é, no plano das práticas pedagógicas, o que é posto ‘em jogo’, perfazendo este corpo?

Como discuti no segundo capítulo desta tese, é na contingência de uma proposta de modernidade que a escola se constitui como uma das instituições destinadas ao ordenamento social, atuando na regulação dos sujeitos escolares. Na esteira de um movimento biopolítico, é através da norma, como tecnologia política, que a sexualidade perfaz um ponto de clivagem necessário entre o indivíduo e a população. Contudo, neste momento do texto, o que é necessário demarcar na relação da escola com a sexualidade para a regulação do sujeito moderno?

Michel Foucault (1988) trata de colocar a escola no rol das instituições que, entre os séculos XVIII e XIX, se destinou a colocar ‘o falar sobre o sexo’ em pauta, fazendo funcionar o investimento do poder que “produz o objeto que vem a regular” (BUTLER, 2008, p. 96). Ou seja, o sexo aparece como principal objeto produzido para a normalização do social. Ainda segundo Butler,

Essa produção constringida funciona ligando a categoria do sexo com a da identidade; haverá dois sexos, distintos e uniformes, e eles vão se expressar e se tornar evidentes no gênero e na sexualidade de modo que qualquer manifestação social de não identidade, descontinuidade, ou incoerência sexual será punida, controlada, repudiada, reformada. (ibidem, p. 97).

Na argumentação da autora expressa no trecho citado, os regimes de saber-poder constituem o sexo como um definidor natural da identidade. Ao assumi-lo, inexoravelmente produzem-se classificações dos sujeitos sociais com base nesse “princípio de inteligibilidade para os seres humanos” (BUTLER, 2008, p. 100). Sua produção é relacional aos movimentos de circunscrição das ciências da reprodução e da razão, as quais, em certa medida, colocam/colocaram em jogo ligações supostamente inequívocas entre sexo, gênero e sexualidade. Nesse sentido, Butler reitera o argumento foucaultiano de negação da repressão, pois sinaliza que é através das estratégias de normalização que a sexualidade se torna um dos referentes para a objetificação (na relação consigo e com os outros) e a ordenação dos sujeitos⁴² a partir do século XIX.

Um movimento, uma inclinação *queer*, como propõe Guacira Louro (2007), coloca em evidência o conceito de heteronormatividade para análises da educação escolar e problematiza a gestão da sexualidade pelos Estados-nação na modernidade. Tratar desse conceito com rigor significa tensionar o pensamento dicotômico instituidor do sexo e definidor do gênero (e da relação homossexualidade *versus* heterossexualidade), e, também, visibilizar a ação compulsória da heterossexualidade.

Judith Butler questiona as bases desse tipo de ação (hetero)normativa. A referida autora posiciona a invenção do caráter pré-discursivo do sexo e a conseqüente relação originária entre o sexo (produto natural) e o gênero (produto cultural) como alicerce do regime heteronormativo, o qual, performativamente, produz o par identitário masculino-feminino de forma complementar e, inevitavelmente, heterossexual. Nessa linha discursiva, o sexo é politizado como *a priori* do corpo. Com isso, um sentido de estabilidade e de binariedade é assegurado pelo funcionamento da norma e, tal como as fendas rochosas utilizadas como ‘agarras’ para alpinistas, o sexo é necessário para a ‘escalada’ e a sustentação desse regime de poder-saber.

Diante da importância do sexo como base naturalizada e propositiva do gênero, torna-se fundamental para os caminhos teóricos e políticos desta tese investir na sua desconstrução. Mas como estranhar o sexo? Como potencializar o dimorfismo sexual

⁴² Eric Fassin (2011) apresenta exemplos de como a sexualidade é gerida para seleção dos/as imigrantes em países europeus como França, Holanda e Alemanha, por exemplo. Para o autor, os temas da homossexualidade e da diversidade sexual aparecem como pontos importantes para a garantia de uma suposta igualdade e/ou democracia sexual. Contudo o autor considera que essas estratégias, na verdade, são racializantes, pois buscam, efetivamente, dificultar a entrada de imigrantes de origem não europeia. Uma das justificativas do autor para este argumento é a ausência de propostas efetivas de democracia sexual nos referidos países, o que se constituiria como uma contradição com a ideia de liberdade que assenta e justifica a necessidade da pauta da sexualidade nas políticas das fronteiras.

como uma invenção contingente e que interessa a um regime normativo? De que forma evidenciar os jogos epistemológicos que o constituem como base para uma existência possível e habitável?

Para pensá-lo como efeito de uma invenção epistêmico-cultural, Thomas Laqueur (2001) discute como o corpo e o gênero se relacionam e se implicam na produção do que se entende sobre sexo anatômico e sua função num determinado período histórico. De acordo com o autor, antes do século XVII, o “modelo de sexo único” era utilizado de forma predominante para explicar os corpos de homens e mulheres. Esse modelo, produto dos discursos de gênero, era tratado como origem e justificativa dos ‘destinos’ sociais diferenciados para esses sujeitos. Nessa proposta, o corpo masculino e o corpo feminino diferenciavam-se apenas pela localização dos órgãos reprodutores⁴³.

Esse modelo coexistiu (com menor força) com a proposição de que homens e mulheres teriam sexos diferenciados. O autor resume a relação entre o “modelo de sexo único” e o “modelo de dois sexos”, afirmando que “em certa época o discurso dominante interpretava os corpos masculino e feminino como versões hierárquicas e verticalmente ordenadas de um sexo, e em outra época como opostos horizontalmente ordenados e incomensuráveis [...]” (ibidem, p. 21).

A produção de Laqueur e sua afirmação de que “a biologia e a experiência sexual humana refletiam a realidade metafísica na qual se acreditava que a ordem social repousava” (ibidem, p. 22) permitem estranhar o sexo e o seu caráter unívoco, sua pretensiosa ação de dizer dos corpos, de ser uma marca de saber prescritiva e naturalizada. Seguindo rastros de uma mobilização *queer*, é político perguntar-se sobre a implicação de sustentarmos a diferenciação sexual binária entre os sujeitos como necessária. Para Butler (1993), o sexo é “uma das normas através das quais esse ‘um’ [sujeito] pode chegar a ser viável, essa norma que qualifica um corpo para toda a vida dentro da esfera da inteligibilidade cultural”⁴⁴ (p. 2). A autora instiga-nos à problematização da materialidade dos corpos ao expormos o mecanismo performativo

⁴³ Os órgãos reprodutores considerados masculino e feminino possuíam as mesmas estruturas, entretanto em locais diferentes. O aparelho reprodutor masculino era externo ao corpo enquanto o feminino, de forma invertida, era localizado na região interna. Essa diferenciação foi justificada pela falta e, em alguns casos, pelo excesso de calor vital nas mulheres. O desequilíbrio no calor vital seria o elemento definidor de corpos femininos, ou melhor, de corpos imperfeitos.

⁴⁴ “it [sex] will be one of the norms by which the “one” becomes viable at all, that which qualifies a body for life within the domain of cultural intelligibility”.

pelo qual são conformados. O investimento investigativo nos jogos performativos que encarnam os corpos tensiona a assunção do sexo como natural.

Ao considerar os gêneros inteligíveis como aqueles que se deslocam por uma lógica continuísta e naturalizada entre sexo-gênero e sexualidade, pode-se problematizar que há muitas vidas que ocupam o lugar da descontinuidade, da incoerência e da não humanidade. Engajado com a desnaturalização do sexo, Richard Miskolci alerta que é preciso “lidar com questões de sexualidade fora de um marco em que a heterossexualidade se confunda com a própria ordem natural do sexo” (2009, p. 330). Para autores/as alinhados/as com a teoria *queer* – e/ou que se aproximam dela –, isso significa, também, colocar em questão outro binarismo potente que localiza a sexualidade nos polos heterossexualidade-homossexualidade.

Sobre esse tema, Tamsin Spargo (2006) provoca-nos a pensar sobre a atribuição original-suplementar naturalizada no par binário heterossexualidade-homossexualidade. Para a autora, torna-se fundamental evidenciar como ambos os termos são “pertencentes aos mesmos parâmetros conceituais” (ibidem, p. 42), isto é, ambos são constituídos por um plano epistemológico próprio de um poder heteronormativo. Seguindo essa linha, ainda questiona: “se a homossexualidade e a heterossexualidade são categorias de conhecimento em vez de propriedades inatas, como é que nós, como indivíduos, aprendemos a nos conhecer dessa maneira?” (ibidem, p. 46). Tal indagação potente produz curiosidade investigativa sobre a atuação da Educação Física escolar na produção dessas categorias como formas de reconhecimento de si e dos outros.

Num retorno às discussões sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre o sexo, trabalho distinguindo-os de conformações prévias, fixas e apriorísticas, para entendê-los como transitivos e “ausente[s] de um *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade”⁴⁵ (BUTLER, 1990, p. 136). É possível evidenciá-los na sua temporária feição, voltando-se para os atos repetitivos, cotidianos e naturalizados que materializam os corpos e o sexo na contemporaneidade. Indico, assim, que a sua plena conformidade aos padrões de masculinidade e/ou feminilidade é fictícia e possível pela condução de um regime heteronormativo que investe na recitação performativa e constritiva do gênero. Sim, “os discursos habitam os corpos” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 163), afirma Judith Butler, todavia nunca plenamente. Isso significa que a feitura do

⁴⁵ “It has no ontological *status* apart from the various acts which constitute its reality”.

corpo não se dá ‘de uma vez por todas’, visto que é ininterrupta. Esse movimento que encarna, desfaz-se e volta a acometer os corpos é, exatamente, a base do mecanismo normativo. Nesse sentido, perguntar-se sobre a normalização do gênero na Educação Física escolar é ater-se à “investigação crítica que traça as práticas regulatórias dentro das quais os contornos corporais são construídos”⁴⁶ (BUTLER, 1990, p. 133). Eminentemente, isso significa olhar para essa disciplina ávida e atenta às recitações performativas cotidianas que materializam as ficções de gênero tomadas como naturais, as quais perfazem o corpo sexuado.

O conceito de performatividade tratado por Judith Butler tem como base as proposições de John L. Austin sobre atos linguísticos⁴⁷. Diante da produção do autor, Butler opera com a noção de enunciados performativos para a produção das suas teorizações sobre o gênero, definindo-as como enunciações que, no momento da sua nomeação, realizam a ação descrita. Para a autora, as expressões serão sempre performativas quando tratamos das normas de gênero. Jonathan Culler (1999), ao conceituar a linguagem performativa, faz referência às discussões empreendidas por Butler sobre a performatividade gênero. O autor define esse conceito como “a representação compulsória de normas de gênero que animam e limitam o sujeito [...], mas que também são os recursos a partir dos quais são forjados a resistência, as subversões e os deslocamentos” (CULLER, 1999, p. 103).

Assim, para fins de análise da ação do gênero, deve-se entender que o processo performativo investe na possibilidade de ocultar “as convenções pelas quais ele [o gênero] é uma repetição” (BUTLER, 2001, p. 167) e um efeito. Dessa forma, perguntar-se sobre a ficção dos corpos na Educação Física escolar é ater-se à ação das normas de gênero em sua produção performativa⁴⁸. Isso se dá de modo repetitivo e reencenado. Contudo sua efetividade não é completa, tampouco habita por inteiro e de uma vez por todas os sujeitos, os quais, por isso, são forçosa e reiteradamente produzidos.

Nesse processo, a citacionalidade ‘entra em cena’ para conduzir a repetição à possibilidade de escape e de reapropriação própria dos signos linguísticos. Com isso, a

⁴⁶ “The critical inquiry that traces the regulatory practices within which bodily contours are constructed”.

⁴⁷ O trabalho do filósofo Austin sobre a linguagem caracteriza dois tipos de elocuições: as constatativas “fazem uma afirmação, descrevem um estado de coisas e são verdadeiras ou falsas” (CULLER, 1999, p. 95), e as performativas, que “realmente realizam a ação a que se referem” (ibidem, p. 95).

⁴⁸ Esse caráter de restritivo normativo que sustenta a performatividade para “habilitar” socialmente o sujeito a distinguir do conceito de performance – tomado aqui mais próximo de uma ação individual e voluntária (SPARGO, 2006).

possibilidade de recitação perpassa a condição repetitiva acionada pela performatividade na produção do sujeito. Para Sara Salih, é evidente que “Butler vê a *própria* linguagem como uma arena política e como uma estratégia de subversão” (2002, p. 203, grifos da autora). Com isso, a citacionalidade aparece como intrínseca ao movimento performativo e potente para a transformação da nomeação dos sujeitos que ocupam as margens e o lugar da abjeção em agência política. Sobre isso, Butler argumenta que

[...] é precisamente que o sujeito que teria de se opor a tais normas tem sido habilitado, senão já produzido, por essas mesmas normas. Ainda que essa restrição constitutiva não negue a possibilidade da ação, a reduz a uma prática reiterativa ou rearticuladora, imanente ao poder e não a considera como uma relação externa ao poder.⁴⁹ (BUTLER, 1993, p.15).

Nas trincheiras do gênero para a produção de uma vida habitável, uma análise dos processos de regulação dos corpos na Educação Física escolar também deve evidenciar as resistências e as contracondutas possíveis no âmago da heteronormatividade. Isso significa considerar a possibilidade de analisar as desconfortos e os movimentos a partir das zonas de abjeção possíveis, tal qual um retorno desestabilizador às normas regulatórias de gênero que as definem.

Argumentar sobre o ignóbil como o repúdio fundacional do sujeito viável (BUTLER, 1993) pode ser um caminho investigativo em relação à educação escolar, considerando como foco a relação norma-democracia. Nesse sentido, a articulação entre abjeção e educação evidencia as disputas de significado sobre a vida e incide na problematização da produção de sujeitos constituídos desde o avesso de determinados regimes discursivos (POCAHY; DORNELLES, 2010).

A seção a seguir apresenta pistas da Educação Física como disciplina escolar, recorrendo rapidamente ao universo da lei que a regulamenta, bem como das orientações nacionais para a área da educação básica. Além disso, confiro a este momento do texto um breve panorama do teor das relações postas entre algumas produções acadêmicas que articulam Educação Física escolar, gênero e sexualidade, referenciando suas distinções/aproximações teóricas, bem como suas proposições políticas.

⁴⁹ “[...] is precisely that the subject who would [resist such norms is itself enabled, if not produced, by such norms. Although this constitutive constraint does not foreclose the possibility of agency, it does locate agency as a reiterative or rearticulatory practice, immanent to power, and not a relation of external opposition to power”.

3.2 Educação Física escolar, gênero e sexualidade

Não bate na bola que nem *viado!* (Frase proferida por um professor durante a aula de Educação Física – Porto Alegre, julho de 2009).

O processo de heteronormatividade sustenta e justifica instituições e sistemas educacionais, jurídicos, de saúde e tantos outros. É à imagem e semelhança dos sujeitos heterossexuais que se constroem e se mantêm esses sistemas e instituições – daí que são esses os sujeitos efetivamente qualificados para usufruir de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. (LOURO, 2007, p. 144).

Estranhar a escola, destoar de seu tom é um movimento que me compõe, principalmente, no trato com os temas gênero e sexualidade. Não é surpresa, com isso, que a primeira epígrafe acima tenha esse *status*. Oriunda e resquício da minha inserção como professora de Educação Física em uma escola municipal em Porto Alegre, apresenta-se destacada de forma propositiva e num intento de diálogo com o argumento da escola e sua ‘correia’ heteronormativa – apresentado no segundo trecho por Guacira Louro (2007) e brevemente discutido na seção anterior.

Os excertos acima, de forma aliada, movimentam-me em direção a alguns questionamentos iniciais e condutores desta seção. Considerando que a Educação Física escolar é contemporânea à escola moderna, em que proporção e com que força a Educação Física atua nesse plano normativo? Qual repertório conceitual do gênero constitui essa disciplina escolar, implicando a definição de modos de vida habitáveis? De que modo o gênero tem sido tratado na produção acadêmica em Educação Física? Essas produções abordam, de que forma, a produção dos corpos escolares?

Bem dosadas, essas perguntas ecoaram na produção desta tese de forma que ajudam a demarcar o foco – as práticas pedagógicas da Educação Física, funcionando para normalização (disciplinar e regulatória) do gênero –, bem como indicam proposições para esta seção. Recorro então a uma abordagem ligeira dos referentes legais que norteiam e instituem esta disciplina na escola e apresento um recorte das produções acadêmicas que potencializam análises a partir dos conceitos de gênero e de sexualidade para circunscrever entendimentos sobre a Educação Física escolar e sua produtividade na relação com os referidos temas. Nesse ensejo, sinalizo as distâncias e as aproximações desta tese com parte desta produção, visto que, ao buscar “explorar as normas [...] que sustentam o atual sistema sexual” (SPARGO, 2006, p. 41), situo a Educação Física ‘no jogo’ da heteronormatividade.

Ao apresentar-se alicerçada em bases pós-estruturalistas e mesmo buscando analisar as práticas pedagógicas escolares, comprometo esta tese com uma análise da Educação Física que procura escapar do foco estrito em modelos metodológicos para o trato com a cultura corporal⁵⁰. Seguindo as contribuições de Quéfren Nogueira (2003), há aqui um investimento analítico com relação aos modos “como os significados são produzidos, mediados, aceitos ou recusados nas relações conflituosas de poder” (p. 3) que se dão nesse componente curricular e o constituem. Com ênfase no poder e na linguagem, o referido autor indica a positividade dessa perspectiva teórica para os diversos campos do conhecimento e, em especial, para a Educação Física.

Há que se demarcar, também, a inserção desta tese nas produções que se aproximam do conceito de cultura como “referência norteadora da Educação Física escolar” (p. 21) – uma tendência apontada por Bracht et al. (2012). Além disso, os investimentos investigativos nas relações entre essa disciplina e a produção dos corpos generificados está implicada com o trato da cultura corporal alicerçado pela reconstrução do conhecimento (DEVIS; ALVENTOSA, 2004) para a radicalidade de uma proposta democrática na Educação Física escolar.

Inserida na escola brasileira como parte de um projeto de modernização social, cultural e econômica do país, a Educação Física constituiu-se historicamente a partir dos discursos médico-higienistas, eugenistas e de influência militar, entoando, não sem tensão, essas ‘bases’ como justificativa para sua existência na escola. Para Valter Bracht e Fernando Jaime González (2005), ao ser legitimada como instituição responsável pelo processo formal de educação, a escola também se dedica à educação dos corpos da população brasileira. Para isso, a Educação Física escolar ‘entra em cena’ como principal operadora desse objetivo também generificado.

“A Educação Física e a escola moderna são [...] gestadas no mesmo caldo histórico-social e cultural” (ibidem, p. 150) que conduziu esses espaços de forma distinta para homens e mulheres. Marcelo Moraes e Silva (2012) argumenta que uma base

⁵⁰ A indicação da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) como objeto de ensino da Educação Física é assumida, considerando: a) o posicionamento parcial desta tese implicada com o gênero e a sexualidade como dimensões que atravessam a Educação Física escolar na produção dos sujeitos escolares em detrimento das perspectivas positivistas na escola, as quais colocam em evidência o corpo como biológico; b) as discussões postas por Valter Bracht et al. (2012), ao analisar a Educação Física escolar como tema da produção do conhecimento em periódicos brasileiros a partir de 1980, evidenciando a “necessidade de realizar a discussão na EF [Educação Física] Escolar considerando concretamente o “chão da escola” (p. 20). Como esta pesquisa foi realizada na rede estadual de ensino da Bahia, pontuo, desde já, que a cultura corporal é o objeto adotado como referência por essa rede, sendo inclusive apresentada e tratada nos referenciais curriculares do estado da Bahia para a disciplina de Educação Física (no prelo).

generificada atravessava (e ainda atravessa?) os discursos que propunham a legitimidade da área, ora interpelando a ginástica a uma preservação da ‘natureza’ reprodutiva feminina, ora reiterando o esporte como um espaço masculino e de manifestações da virilidade. Para o autor, essas considerações indicam a reificação do gênero binário a partir da necessária separação entre homens e mulheres e suas adequações aos conteúdos dessa área de ensino, bem como pontuam traços heteronormativos na inserção da Educação Física na escola.

Atualmente, essa disciplina escolar segue as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p. 15).

Nesse mesmo documento, o Artigo 27 estabelece algumas diretrizes em relação aos conteúdos curriculares da Educação Básica ao citar, nos incisos I e IV, respectivamente, “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” e a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais” (ibidem, p. 15). Essa é apenas uma orientação para a elaboração dos currículos, pois a organização da disciplina (em relação à seleção dos conteúdos e à conformação dessa área de conhecimento nas escolas públicas brasileiras) é atribuída aos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal.

Além dessas indicações legais, há uma série de proposições político-pedagógicas para a área apresentadas nos cadernos produzidos pelo Ministério da Educação para a educação básica nas últimas décadas. Disposto em diferentes momentos, o conjunto de cadernos intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), datados da década de 1990, e os Orientadores Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2006, constituem-se como referência para atuação dos diferentes componentes curriculares nas escolas brasileiras. Ambas as produções destinam parte dos seus materiais para tratar do ensino da Educação Física nas escolas e, nestes, referenciam relações pedagógicas possíveis entre essa disciplina escolar e as temáticas de gênero e sexualidade.

Para exemplificar, o PCNEM dispõe de uma seção para tratar dos conteúdos da disciplina de Educação Física no ensino médio, na qual há referências aos conteúdos

tradicionais e objetos de ensino dessa área na escola – como o esporte, a ginástica e a dança, por exemplo. Nessa seção, há a proposição de temas importantes para o ensino médio. Dentre os temas apresentados, gênero e sexualidade aparecem como pautas da comunidade escolar que devem ser tratadas de forma articulada com as especificidades desse componente, por exemplo e neste caso, conduzindo às discussões sobre “mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual” (BRASIL, 2006, p. 228).

Já o caderno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) de Educação Física destina uma seção para articular as especificidades dessa disciplina com os temas transversais⁵¹, em especial com o caderno Orientação Sexual. Após uma explanação sobre o trato da cultura corporal – objeto de ensino da Educação Física –, esse caderno exhibe a seguinte relação:

Outra questão presente no universo da cultura corporal de movimento e da sexualidade diz respeito à configuração de padrões de gênero homem e mulher e sua relação com o corpo e a motricidade, padrões que se constroem e que são cultivados desde a infância, pautados em referências biológicas e socioculturais. (idem, 1998, p. 30).

Esses marcos legais circunscrevem uma relação (mínima?) entre as políticas educacionais brasileiras para o ensino da Educação Física na escola e os conceitos debatidos nesta tese. Algumas dessas indicações legais, aliadas a uma vivência profissional de situações escolares sobre gênero e sexualidade, foram elementos propulsores para a proposição da investigação que, por ora, é apresentada. Contudo há que se considerar ainda outro elemento.

Nos últimos anos, a produção do conhecimento em Educação Física no cenário brasileiro tem apresentado certa densidade em relação às discussões sobre relações de gênero e sexualidade. Essa movimentação científica contemporânea vem ampliando a visibilidade e contribuindo para o aumento do interesse acadêmico-profissional com relação a tais temáticas. Nessa direção, Valter Bracht et al. (2012) indicam um aumento da presença dos “temas novos”, como as formas de inclusão, o ensino da Educação Física na Educação Infantil e “as questões de gênero nas aulas de EF [Educação Física]” (p. 19), nas produções publicadas em periódicos nacionais na década de 1990.

⁵¹ O caderno dos temas transversais para o ensino fundamental é composto pelas seguintes temáticas: ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo.

Apesar desse aumento, parte⁵² da produção acadêmica tem reificado uma relação confusa e indistinta entre gênero e sexualidade posta pelo senso comum, todavia também frequente na área da educação. Para Guacira Louro (2010), esse embaralhamento permite concebermos e naturalizarmos, no âmbito acadêmico e na vida social, o sujeito homossexual como a ‘mulherzinha’ e a lésbica como destituída de feminilidade. São perigosas noções de gênero e de sexualidade que autorizam, como proposição pedagógica na Educação Física escolar (DORNELLES, 2007), o deslocamento de um menino supostamente homossexual para o grupo das meninas com o objetivo de adequá-lo à ‘sua condição’.

Ainda sobre a produção do conhecimento em Educação Física articulada aos temas de gênero e sexualidade, importa evidenciar as disputas teóricas próprias a esse contexto. A abordagem do gênero na perspectiva do trabalho com o conceito de estereótipo, como categoria identitária e/ou como norma definidora dos corpos são algumas das tendências que atravessam essa produção. Posições que, evidentemente, repercutem na forma de análise dos corpos, do gênero e da sexualidade na Educação Física.

Algumas posições teóricas tratam a sexualidade como uma categoria que, de forma conjunta e aditiva ao gênero, marca os corpos, constituindo as identidades dos sujeitos sociais. Silvana Goellner et al. (2007), por exemplo, trabalham com o argumento de que as práticas corporais e esportivas educam produzindo marcas de gênero e de sexualidade nos corpos; “Ou seja, inscrevem nos corpos marcas associadas ao feminino e ao masculino e, inclusive, à identidade sexual” (p. 26).

Em outra linha de pensamento, a teoria *queer*, por exemplo, trata a sexualidade como uma experiência produzida pelas normas que prescrevem e constroem o sujeito. Nessa perspectiva, a sexualidade é analisada como um elemento estratégico para a regulação dos corpos pelos Estados-nação na modernidade. A ação das normas de gênero é o foco desse tipo de análise. Próxima dessa perspectiva, interessa-me pensar como o corpo é produzido pelas práticas de normalização postas em ação nas práticas pedagógicas dessa disciplina escolar. Considerando o caráter definidor das normas de gênero com relação à produção dos corpos viáveis, isso significa “admitir também que

⁵² Um exemplo dessa indistinção é o artigo publicado por Marcelo Boroni e Rubens Vendetti Junior (2009). Anunciando a abordagem do conteúdo sexualidade nas aulas de Educação Física no ensino médio, os autores tanto apresentam considerações históricas sobre a Educação Física escolar em suas especificidades com relação ao gênero, como citam a promoção de conteúdos distintos para meninos e meninas nas aulas dessa disciplina no decorrer das suas análises.

não existe nenhum corpo que não seja, já e desde sempre, ‘generificado’” (SALIH, 2012, p. 105).

Apesar dessas distinções conceituais, algumas produções⁵³ têm visibilizado as relações cotidianas entre Educação Física escolar e a produção do corpo, considerando as ações pedagógicas referentes ao trato com a sexualidade. Além de afirmarem a potente posição dessa disciplina no trato com o referido tema, algumas investigações contribuíram com a produção desta tese ao apresentarem pistas de como se dá essa relação na escola.

Vagner Prado e Arilda Ribeiro (2010) retomam a ideia de proximidade entre a Educação Física escolar e as discussões sobre sexualidade em função do seu labor com o corpo – argumento apresentado no caderno *Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental*. Os referidos autores assumem o corpo como superfície de inscrição do gênero e da sexualidade para afirmar que “representações sobre comportamentos masculinos ou femininos, homo ou heterossexuais, também são transmitidos a partir da simples execução de uma aula” (2010, p. 406-407). Um conselho de classe, uma aula, uma orientação pedagógica na aula de vôlei (“não bate na bola que nem viado”) são aqui tratados como estratégias que funcionam na promoção do que se pode conhecer e na conformação dos corpos na escola.

Com foco nas discussões sobre a legitimidade da Educação Física escolar no trato com gênero e sexualidade, Kátia Costa (2008) analisa as relações entre o caderno específico da Educação Física e o caderno do tema transversal Orientação Sexual que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Segundo a

⁵³ Em uma breve análise dos anais de eventos nacionais e internacionais legitimados na área da Educação Física e dos estudos de gênero e diversidade sexual, há trabalhos que promoveram rupturas com a força do discurso biológico na definição do tema sexualidade. No Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em 2011, os trabalhos intitulados *O silenciamento dos professores de Educação Física frente ao bullying homofóbico na escola*, de Filipe França e Patrícia Vieira; *Formação continuada com educadores/as: perspectivas e possibilidades de (des)construir diálogos sobre corpo, gênero e sexualidade em escolas públicas de Goiânia/GO*, de Aline Nicolino et al.; *Sexualidade e Educação Física escolar: articulações (im)possíveis?*, de Ileana Wenez e Priscila Dornelles compuseram os anais do evento. Nos anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH), realizado em 2012, estão dispostos os seguintes trabalhos relacionados diretamente com o ensino da Educação Física na escola: *Representações de docentes da rede municipal de ensino sobre a relação entre os conteúdos de ensino da Educação Física escolar e as identidades de gênero*, de Fernanda Garcia e Fabiano Devidé; *As perspectivas de gênero e sexualidade na Educação Física: a experiência da política curricular do Paraná*, de Mara Rúbia de Almeida e Andreia Ferreira; *Papéis sexuais e atitudes de professores de Educação Física*, de José Augusto Hernandez; *A educação dos corpos por intermédio das atividades corporais: narrativas de homossexuais sobre as práticas escolares da Educação Física*, de Vagner do Prado et al.

autora, nesses cadernos, há uma proposta biopolítica constituindo a abordagem dos temas ligados ao corpo e à sexualidade, tais como a gravidez na adolescência, o uso de preservativos e as doenças sexualmente transmissíveis; temas que são tratados a partir do discurso biológico e apresentam-se circunscritos ao enunciado de bem-estar da população.

A produção citada acima dialoga com uma tendência em associar o ensino da Educação Física e o trato com a sexualidade na escola a partir de uma perspectiva pautada pelos discursos biológicos e da saúde atravessadora dos documentos orientadores curriculares nacionais para a referida área. Além de considerar essa relação, esta tese certamente se soma a um interesse contemporâneo com relação às discussões de gênero e sexualidade na produção em Educação Física, interesse expresso em algumas produções destinadas ao âmbito da atuação em atividade física, esporte e lazer⁵⁴ e/ou na área escolar⁵⁵.

Na linha das produções que contribuem com as análises desenvolvidas nesta tese, Ivan dos Santos (2009), em sua dissertação, investiga como o tema orientação sexual repercute e integra a prática pedagógica de docentes da disciplina de Educação Física na escola. Com a utilização de entrevistas, o autor apresenta duas categorias como representativas das manifestações de sexualidade nas aulas desse componente curricular. As situações de preconceito e as necessidades sexuais próprias da adolescência são reconhecidas na fala dos/as docentes entrevistados/as como referências das discussões sobre sexualidade nas aulas de Educação Física na escola.

Em consonância com alguns argumentos tratados na produção de Santos (ibidem), David Beer (2008) busca compreender as implicações das aulas de Educação Física na produção dos corpos nos anos iniciais de escolarização. Ao entrevistar docentes dessa disciplina e profissionais da supervisão escolar de escolas da cidade de Buenos Aires (Argentina), o autor indica que

[...] a biologia se apresenta como um regime de verdade e particularmente como a verdade sobre a sexualidade e o sexo. Desde esta perspectiva, a sexualidade aparece como um atributo imodificável de um todo hegemônico, o qual se torna um discurso de poder essencialista e determinista: “os homens” e

⁵⁴ Carlos Martins e Helena Altmann (2007); Silvana Goellner et al. (2009); Sebastião Votre (2011); Helena Altmann (2009); Silvana Goellner (2010).

⁵⁵ Maria Cristina Cavaleiro e Cláudia Viana (2010); Silvana Goellner et al. (2007); Jorge Knijnik e Renata Zuzzi (2010); Ileana Wenzel e Priscila Dornelles (2011); Helena Altmann et al. (2011); Gabriela Ribeiro (2012).

“as mulheres”, com sua orientação heterossexual correspondente.⁵⁶ (ibidem, p. 163).

Além da referência a um padrão heterossexual assumido pelas aulas de Educação Física, o autor indica que essa forma de expressão da sexualidade considerada normal é regulada a partir de critérios etários. Ou seja, os sujeitos escolares e heterossexuais devem postergar o exercício ativo da sexualidade para a vida adulta. Considerando as contribuições de Santos (2009) e Beer (2008), a força do discurso biológico-cronológico também é discutida nesta tese⁵⁷. A idade é considerada um referente atravessador e definidor dos investimentos pedagógicos da Educação Física na escola. Como efeito, tem-se a regulação dos corpos funcionando na ação de uma ordenação gênero-etária a partir da qual os sujeitos são distribuídos em graus de normalidade. Gênero e idade funcionam para produzir o que se pode conhecer, quando se pode conhecer e como se pode conhecer sexualidade na escola; em geral, tendo como efeito padrões heteronormativos dos corpos na escola.

As produções que seguem essa linha argumentativa apontam para o que Marcelo Moraes e Silva (2012) anuncia como investigações que, em certa medida, questionam a matriz hetero e, politicamente, imprimem certo tipo de debate sobre o tema da sexualidade na área da Educação Física. Estamos tratando aqui de um plano prescritivo e estratégico, no qual o corpo é matizado pelo gênero. Perguntar-se sobre o plano normativo do gênero na Educação Física escolar é um movimento interessado na possibilidade de compreender e, em certa medida, perturbar o funcionamento heteronormativo constituidor da escola.

Ao situar o gênero como “um acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados”⁵⁸ (BUTLER, 1990, p. 140), é importante retomar o sexo como um produto e um mecanismo pelo qual a eficiência dessa ficção cultural é materializada. Esse sistema binário, dicotômico e legitimado como uma ‘oposição complementar’ (pela lógica biológico-reprodutiva) é posto em xeque, por

⁵⁶ “La biología se presenta como un régimen de verdad y particularmente como la verdad sobre la sexualidad y el sexo. [...] la sexualidad aparece como un atributo inmodificable de un todo hegemónico, lo que se torna un discurso de poder esencialista y determinista: ‘los varones’ y ‘las mujeres’, con su correspondiente orientación heterosexual”.

⁵⁷ Estas discussões serão ampliadas no capítulo 5 desta tese.

⁵⁸ “[Gender is...] the tacit collective agreement to perform, produce, and sustain discrete and polar genders”.

exemplo, pelos movimentos intersex⁵⁹. São questionamentos sociais que, em certa medida, permanecem alheios aos debates escolares e da Educação Física escolar quando há a institucionalização da separação de meninos e meninas por critérios biológicos nas aulas dessa disciplina, por exemplo.

Nas produções de Judith Butler (1990, 1993, 2001, 2004, 2008, 2009) há um investimento, em diferentes proporções, para demarcar e desestabilizar a biologia como explicação definidora dos corpos. Em geral, a autora busca desestabilizar as aproximações continuístas e supostamente coerentes entre gênero, desejo sexual e prática sexual reificadas pelas normas regulatórias que constituem e legitimam o sexo como condição de humanidade. Questionar as normas regulatórias do gênero, nesse sentido, também permite problematizar a vivência do campo dos desejos.

Dessa forma, assumir a imbricação entre a escola e a heteronormatividade, proposta na epígrafe desta seção, aponta para o reconhecimento de que “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e de sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria os produz” (LOURO, 2001a, p. 81). Para produzir esta investigação comprometida com as análises das formas pelas quais as práticas pedagógicas atuam na normalização dos corpos na Educação Física escolar, segui a indicação de Valter Bracht et al. (2012) sobre as pesquisas no chão da escola.

Considerando a região do Vale do Jiquiriçá como um contexto silencioso no plano acadêmico sobre a produção (hetero)normativa dos corpos na escola e posicionando os/as docentes em Educação Física como sujeitos privilegiados para a nomeação das estratégias pedagógicas abordadas nas escolas da região, investi na realização de grupos focais e entrevistas, prioritariamente. Dedico o próximo capítulo à trama do campo da investigação narrada nesta tese.

⁵⁹ O movimento intersex, ao questionar a necessária submissão de crianças intersex a cirurgias de resignação sexual, colocam em xeque o regime regulatório de gênero. Suas proposições localizam a possibilidade de uma vida reconhecida distinta da coerência normativa definida pela assunção de um determinado sexo. No plano político, esta posição nos leva a pensar que há humanos que vivem e respiram nos interstícios desta relação binária; portanto, ela não é encharcada e nem é necessária, como aponta Butler (2004).

4 'AFIAR' O OLHAR PARA "O PRINCIPAL PERIGO" (?)

4.1 De uma perspectiva de fazer ciência

[...] sempre que olhamos para alguma coisa já estamos tomando decisões em certo nível sobre o que constitui o que é "visível", e essas decisões afetam a forma como interpretamos o que "vemos". (RUBIN; BUTLER, 2003, p. 197).

É possível apresentar, neste capítulo, um 'manual de instruções' de como exercitar modos de ver e fazer que se aproximem de um jeito *queer* de pesquisar. Entretanto não sei bem em que medida essas iniciativas corroboram com as minhas humildes pretensões apresentadas nesta tese. Ética, política e teoricamente envolvida com uma "tábua de trabalho" (LOURO, 2004a, p. 70) do pensamento, marcada pelo desassossego e pelas provocações, envolvo-me com um intento de alargamento das margens de inteligibilidade que conferem não só aos corpos um *status* humano, mas a algumas 'ciências' um estatuto científico.

Trata-se de uma posição científica que investe no questionamento do tom dogmático da 'ciência', um movimento avesso aos de "funcionários da verdade", como diz Foucault (1996). Trata-se de uma ética que expande a técnica para colocar-se imbricada com o contexto social e com a experiência da pesquisadora. Este 'me colocar como parte' permite começar este capítulo duvidosa: como subverter construindo caminhos outrora estruturados com relação aos modos de ver e fazer em pesquisa? Estaria eu trilhando rumos para 'mais do mesmo' no plano das políticas de conhecimento?

Perguntas, não acomodações, ambiguidades são caminhos aqui assumidos. São 'peças' de uma 'engrenagem' investigativa com enlaces entre os modos de ver, de fazer e de uma ética em pesquisa. A transitividade e a pluralidade na relação teoria-metodologia são características assumidas e tomadas como positivas ao refutarem a primazia concedida a um dos polos – característica das "fábulas sobre objetividade e o método científico" (HARAWAY, 1995, p. 9).

Modos de ver, sim. Porque falar em modos de ver no plural é romper com uma leitura totalizadora, com uma verdade fascista sobre a vida. Isso significa colocar em movimento a pergunta de Donna Haraway, quando aborda os saberes localizados: "com o sangue de quem foram feitos os meus olhos?" (1995, p. 25). Modos de fazer que não

são tomados como primordiais em relação aos modos de ver e/ou engessados em cartilhas inócuas. Conformando esses modos, uma ética problematizadora da vida, das suas margens de precariedade, do indizível. Ainda sobre a ética, propus e proponho encarná-la para além de um sistema de regras, fazendo-a funcionar como “fórum de comunicação, de deliberação democrática” (FONSECA, 2010, p. 40).

Componho certo ceticismo em relação a “quaisquer pretensões de onipotência teórica e política” (RUBIN; BUTLER, 2003, p. 195) tanto para as propostas ditas objetivas-assépticas de produção do pensamento e da ciência como para as parcialidades que se movem como “burocratas da revolução” (FOUCAULT, 1996). ‘Do lado de cá’, as posições são teóricas, políticas e éticas interessadas. Apontam para o reconhecimento de que os jogos de saber-poder são intrínsecos à atuação em pesquisa com repercussões no âmbito acadêmico e social. Um caminho que expande as ligações entre ciência e o contexto social na formulação do problema de pesquisa, na definição das estratégias de pesquisa a partir da realidade local posta, bem como na produção de conhecimento e ações políticas potencializadas por esta investigação.

Uma pesquisa interessada que assume a parcialidade de toda e qualquer teoria posicionada política e eticamente permite ver e questionar a partir de um determinado nível. Implicada com os estudos *queer* e interessada na produção de outros modos de conhecer que considerem sexo como construto primário da ação normativa, conferindo aos corpos *status* de humanidade. Esse nível de questionamento é distinto das mobilizações feministas e de estudiosos/as de gênero – vertentes construcionistas – que objetivam o debate sobre gênero, considerando o sexo como pré-discursivo e, em certa medida, como ‘base de argila’ na qual o corpo generificado é constituído.

As escolhas não são feitas ao acaso. Nossos caminhos têm a ver com nossas marcas, e essas marcas atravessam-nos como pesquisadoras/es. Na escolha do lócus investigativo, as emoções, junto com o posicionamento teórico e político, foram acionadas conforme sugerem Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005). Assim, a escolha de uma problemática que estivesse contribuindo para ‘voltarmos o olhar’ para as práticas dos/as professores/as de Educação Física no âmbito da escola se configurou como um movimento de “retirar de dentro dos parênteses’ a subjetividade do pesquisador” (PETERS, 2008, p. 196); certamente, foi um deslocamento na relação professora-pesquisadora.

Nesse sentido, a pesquisadora aprende com a pesquisa, mas a professora também se constitui nesse processo questionador e investigativo com relação ao funcionamento normativo da Educação Física escolar. Na eleição desse foco, talvez, está o fundamental, o fio da meada (se é que existe alguma meada nesse referencial...) do caminho que Sandra Corazza (2002) nos apresenta sobre a “pesquisa-que-procura”:

[...] a pesquisa-que-procura como substrato para o ensino pós-crítico, o que quer é colocar em funcionamento uma outra máquina de pensar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora, de tornar-se um/a intelectual público da educação. (p. 58).

A proposta investigativa também repercute no âmbito das práticas pedagógicas da pesquisadora-professora. Colaborando com essa relação contributiva da pesquisa para a prática docente, ao tratar do elo entre estudos culturais e educação, Marisa Vorraber Costa (2005) discute a importância do/a docente como agente da construção de experiências pedagógicas que visibilizem o caráter construído do social. É nesse tom que enfatizo as possibilidades contributivas da pesquisa no espaço da atuação profissional, e vice-versa. Por outro lado, o plano acadêmico é um espaço político, e há aqui um intento de contribuir para a legitimação da articulação entre os estudos de gênero na área da Educação Física.

Considerando a potência formativa da pesquisa na prática docente da professora, convoco a atitude genealógica de inspiração foucaultiana como meio de suspeitar das naturalizações e da atualidade. A genealogia “agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido” (FOUCAULT, 1979, p. 21), trabalhando com a visibilidade das rupturas na ordem das coisas. Essa posição aponta para uma “possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (idem, 2008a, p. 348). Tais contribuições foucaultianas são fundamentais para que o elo da relação professora-pesquisadora se constitua no questionamento do que nos tornamos e, com isso, na problematização de outras formas de ser promovidas pelas práticas investigativas e profissionais entremeadas por essa relação.

Retomando a importância do tripé ético-teórico-político na formação em pesquisa, não há aqui uma separação entre dimensões filosóficas e dimensões técnicas investigativas. Essa distinção, quando demarcada de forma rigorosa, é comum às investigações que apresentam uma ‘fase ética’ da pesquisa circunscrita pelos seguintes momentos: a) retorno dos resultados para os/as coparticipantes da pesquisa; b) uso dos termos de consentimento livre e esclarecido.

Na palestra⁶⁰ intitulada *Ética e técnica na investigação científica: revendo os kudos*⁶¹ de Merton à luz de práticas contemporâneas, Cláudia Fonseca provoca a pensarmos a necessidade de um tratamento equitativo entre os planos ético, teórico e instrumental na formação em pesquisa. Imbuída dessa provocação, a pesquisadora reafirma a importância da atuação investigativa em articulação com as questões necessárias e fundamentais para a realidade social na qual estamos inseridos/as.

De alguma forma, Cláudia Fonseca induziu-me a pensar em uma ética ‘viva’ durante todo o planejamento e ao longo das ações investigativas. Nesse sentido, a dimensão ética atravessou as opções constituídas ao longo desta análise da normalização dos corpos na Educação Física escolar, indicando como construir as etapas desta investigação, considerando a importância do trabalho com os/as docentes de tal disciplina na região investigada.

Algumas abordagens teóricas têm como foco problematizar a educação escolar nos moldes de uma mecânica da opressão-libertação. Considerando as contribuições de Michel Foucault para a pesquisa em educação, destaco que

Foucault oferece uma compreensão dos sujeitos educacionais – o aluno, o estudante, o professor etc. – em termos de uma história da subjetividade e de uma investigação genealógica que permitiu aos teóricos da educação entender os efeitos da educação e das pedagogias tanto como disciplinas quanto como práticas. (PETERS; BESLEY, 2008, p. 18).

A posição dos sujeitos – colaboradores/as da pesquisa⁶² – é tratada de um modo diferente da ideia de cobaias e/ou de sujeitos constituintes, como se houvesse uma opção de consciência sobre uma trama histórica. A genealogia foucaultiana ajuda a

⁶⁰ Aula inaugural das atividades do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizada no segundo semestre do ano de 2009.

⁶¹ Cláudia Fonseca refere-se à definição proposta pelo pesquisador norte-americano Robert Merton na década de 1940, o qual propõe a ciência definida segundo os critérios de *método*, *conteúdo* e *valores/normas (ethos)*. No plano do *ethos* científico, o pesquisador sugere quatro atributos, nomeados como *os kudos* da ciência, os quais são: comunismo (produto de uma colaboração social, pertence à comunidade e a todos), universalismo (objetividade científica que exclui particularidades), desinteresse (pesquisa desinteressada) e o ceticismo organizado.

⁶² Rosa Maria Hessel Silveira (2007) tensiona as expressões que compõem a relação entrevistador-entrevistado ao situar que “o uso do sufixo – or em *entrevistador* (indicativo de agente) e do participio passado *entrevistado* [...] quem sofre a ação” (p. 123, grifos da autora) caracterizariam as funções de ambos na realização de uma entrevista. Distinta desta concepção, a autora propõe uma leitura mais combativa entre estes sujeitos. Ainda sobre a relação produtiva pesquisadora-colaborador/a, Vicente Molina Neto e Rosane Molina (2010) enunciam pesquisas qualitativas no âmbito da Educação Física escolar como “pesquisa educativa” por considerar que ambos (pesquisadora e colaborador/a) “aprendem no processo da pesquisa” (p. 17). Desse modo, utilizo a expressão colaboradores/as durante o texto para expressar a dupla relação de aprendizagem com a pesquisa colocada entre pesquisadora e colaboradores/as.

compreender a história debruçada na “constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito” (PETERS; BESLEY, 2008, p. 7), visto que os sujeitos são produções da trama discursiva.

Em outra frente, componho esta pesquisa a partir da provocação de Michael Peters sobre a pesquisa qualitativa em educação. Ao situar pesquisador e pesquisado como “seres constituídos, efeitos do discurso e dos regimes de verdade” (PETERS, 2008, p. 196), aponta para um deslocamento da relação pesquisador-pesquisado, propondo um “diálogo construído [...] embora com diferentes papéis e responsabilidades” (ibidem, p. 197) para os dois polos da relação. Essa provocação é um convite à problematização da necessária possibilidade de diálogo entre professora-pesquisadora que atua na formação inicial de professores/as e os/as docentes do ensino básico.

Diante dessas posições teóricas, a coparticipação de docentes da disciplina de Educação Física na pesquisa é uma opção política. O olhar voltado para as estratégias de normalização dessa disciplina escolar coloca os/as docentes num plano mais produtivo sobre as práticas pedagógicas construídas e conduzidas nesta investigação. Além disso, situa a pesquisa como um ‘caminho’ pelo qual podemos, em diferentes níveis, perguntar-nos sobre o que estamos fazendo de nós mesmos no plano do gênero e da sexualidade na Educação Física escolar.

4.2 Sobre o lócus e algumas estratégias

Nossas interrogações e as pesquisas que elas instituem nos desafiam, do mesmo modo, a embarcar em viagens que podem nos colocar em contato com mundos e realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas e, outras vezes, borrar, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver. (MEYER; SOARES, 2005, p. 31).

Viagens se efetivam, mudanças de trilhas, posicionamentos políticos desta professora-pesquisadora que ora escreve se (re)configuram, a questão investigativa se consolida. A epígrafe acima aponta para movimentos, composições, relações que se constituem e se desfazem no fazer científico. A pesquisa é “uma relação social de ‘conversa’ carregada de poder” (HARAWAY, 1995, p. 37). Como relação, a pesquisa coloca em interação a pesquisadora e o universo sempre dinâmico traçado durante um caminho investigativo. Campo aberto, destino improvável mesmo com os planejamentos construídos e, muitas vezes, compreendidos como *a priori*. A pesquisa é um ‘universo vivo’ com algumas ‘bússolas’ teóricas, políticas e éticas.

E, assim como a vida, a ideia de instabilidade atravessa as diversas etapas da pesquisa. Considerando o cuidado ético ao longo da pesquisa – envolvendo a produção e a utilização de instrumentos técnicos na produção das informações, as negociações com os/as envolvidos/as direta e indiretamente na pesquisa, a construção de diálogos sobre a pesquisa durante a sua realização e após a sua conclusão –, temos um caminho propenso a descaminhos e amarrado nas contingências do que há por vir. Uma das mudanças ocorridas no decorrer da pesquisa descrita nesta tese foi a alteração do lócus⁶³.

Em fevereiro de 2009, assumi como professora assistente na UFRB, concursada para atuar no Centro de Formação de Professores⁶⁴, de forma prioritária nos componentes curriculares de Estágio em Educação Física. Inserida na região do Vale do Jiquiriçá/BA – especificamente, na cidade de Amargosa –, construí trajetórias para esta investigação em articulação com a realidade local. Nesse processo de inserção profissional e acadêmica na região, a rede estadual de ensino apresentou-se como um lócus elegível para esta investigação em função de algumas circunstâncias.

A primeira refere-se à abrangência da rede estadual⁶⁵ na região. Diante da extensão do Vale do Jiquiriçá⁶⁶ (composto por 21 municípios baianos), a inserção desta

⁶³ Quando ingressei no doutorado acadêmico (março de 2008), residia em Porto Alegre. Naquele momento, tinha como lócus a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pois ali atuava como professora de Educação Física. Pretendia, então, construir esta investigação em diálogo com docentes daquela instituição. Para explicar um pouco desta posição, refiro-me à compreensão da atividade investigativa como possível contribuição com a rede na qual estava vinculada (ao produzir informações sistematizadas sobre sua prática). E, ainda, considerando as colaborações formativas do “fazer pesquisa” para minha atuação docente, problematizando práticas e suscitando questionamentos sobre “o meu chão” até então – a Educação Física escolar. Esse percurso investigativo, entretanto, não se efetivou.

⁶⁴ A implicação da interiorização das universidades federais na Bahia tem repercussões contundentes se considerarmos que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) ocupou o espaço de única instituição federal de ensino superior no estado durante, aproximadamente, 60 anos. Se avaliarmos as dimensões territoriais, a proporção do número de instituições de ensino superior federais é muito maior em outros estados brasileiros. Tínhamos (e ainda temos) um contexto no mínimo desproporcional que infere diretamente nas possibilidades de acesso da população baiana à educação pública, inclusive de oferta de educação continuada. O ingresso na UFRB, especificamente do Centro de Formação de Professores localizado na cidade de Amargosa, repercutiu, a partir de diálogos com a região do seu entorno, na construção de propostas conjuntas entre as instituições governamentais e não governamentais, tendo como foco os debates sobre educação na região. Nesse processo, as ações voltadas para a formação de professores apresentam-se como uma das demandas da região, bem como um dos pilares de atuação da referida universidade. Essa discussão se articula com a decisão por algumas estratégias metodológicas.

⁶⁵ Ao atuar de forma descentralizada, esta rede se subdivide em 33 Diretórios Regionais da Educação (DIRECs), os quais, como unidades de planejamento-administração, exercem atividades administrativo-financeiras e desenvolvem propostas técnico-pedagógicas no âmbito da educação pública, orientadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA).

⁶⁶ O Vale do Jiquiriçá é composto pelos municípios de Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Iramaia, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayete Coutinho, Lagedo do Tabocal, Laje, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra, conforme

pesquisa se deu na área de atuação da DIREC-29 (denominada *DIREC Amargosa*), que responde pelas atividades administrativo-pedagógicas das escolas estaduais de nove municípios do referido Vale. A DIREC-29 coordena as atividades de 19 escolas estaduais distribuídas nos municípios de Milagres, Brejões, Amargosa, Mutuípe, Ubaíra, São Miguel das Matas, Laje, Nova Itarana, Jiquiriçá e Elísio Medrado, conforme o mapa⁶⁷ abaixo.

Figura 1 – Distribuição de Diretórios Regionais da Educação (DIRECs) no estado da Bahia



Fonte: <<http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/node/72>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

informações disponíveis em <http://www.seagri.ba.gov.br/mapa_agri_identidade_def.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2012.

⁶⁷ As informações citadas sobre a organização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, seus diretórios, bem como o mapa de distribuição destes estão disponíveis no site oficial da referida secretaria, em: <<http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/node/72>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

A segunda posição é política na eleição da rede estadual de ensino como espaço para realização desta pesquisa. A escolha de uma rede pública para a construção do trabalho investigativo é intencional e se justifica pelas potencialidades formativas que se colocam para todos/as os/as envolvidos/as no processo investigativo. A professora-pesquisadora propõe ‘uma trama’ para compreensão de como se dá o ensino escolar público na região, bem como a rede de ensino é convidada a colocar em suspeição suas práticas escolares cotidianas através das etapas da pesquisa (apresentação do tema da pesquisa, convite ao professorado, participação dos/das colaboradores/as nas atividades de campo – utilização dos questionários, realização do grupo focal e realização das entrevistas –, participação da rede no seminário final da pesquisa, publicações e apresentações da pesquisa em eventos científicos na região).

No contexto brasileiro, as redes estaduais e municipais de ensino compõem o ensino básico de caráter público e seriam possibilidades para uma agenda investigativa. Contudo, em função do objeto desta tese – as práticas pedagógicas da Educação Física escolar –, a rede estadual de ensino se constituiu como um contexto mais interessante⁶⁸. Além do apoio da *Direc Amargosa*, o elemento definidor dos rumos desta ‘trama’ foi a forma de oferta do componente Educação Física na educação escolar básica na região circunscrita ao Vale do Jiquiriçá.

Nessa região, as redes municipais ofertam o componente Educação Física, prioritariamente, com a atuação de docentes generalistas, os quais, basicamente, têm formação em magistério e/ou são graduados em Pedagogia. Essa situação está articulada aos regimes de contratação de servidores/as para a educação nas redes municipais do Vale do Jiquiriçá, as quais não priorizam a atuação de um/a profissional com formação em Educação Física para exercer a docência qualificada na área escolar.

A escolha pela rede estadual de ensino consolidou-se como mais contributiva para esta pesquisa pelo fato de o universo de docentes com formação inicial e/ou em formação inicial em Educação Física ser mais expressivo em relação às redes municipais. Essa opção foi positiva – apesar de a rede estadual de ensino praticar a distribuição da carga horária de ensino do componente Educação Física entre professores/as com formação em outras áreas, como forma de complementação da sua carga horária nas

⁶⁸ Apresento, como Apêndice A, uma versão digitalizada do Termo de Anuência que autoriza e oficializa o apoio institucional da DIREC-29 à realização desta investigação.

escolas onde atuam –, em função da sua ampla inserção no território do Vale do Jiquiriçá, o que delimitou um número maior de possíveis colaboradores/as da pesquisa.

Além disso, a reafirmação da pesquisa na escola fundamenta-se pela minha trajetória de formação em pesquisa, a qual, desde a iniciação científica, prioriza temas ligados à educação escolar, com foco na Educação Física. Essa trajetória é fruto de certa insistência política no espaço escolar como lócus privilegiado das investigações desenvolvidas, bem como das que estão por vir. Martin Packer (2011), ao escrever sobre o foco do trabalho foucaultiano, afirma que as questões de investigação local também se referem (e devem se referir) a problemáticas contemporâneas mais gerais. Nesse sentido, o que me interessa, fundamentalmente, com a eleição deste espaço, é problematizar como a educação funciona no embate norma-democracia.

Por fim, o foco na escola ressoa diretamente na qualificação do meu exercício profissional, agora voltado para a docência no ensino superior, atuando prioritariamente em componentes como os estágios em Educação Física (I, II e III) na UFRB. Em certa medida, as discussões sobre escola já travadas e as atividades de pesquisa (e também formativas) constituídas nesta investigação adensaram a relação escola-universidade, principalmente considerando as questões características da região onde atualmente desenvolvo o meu exercício profissional.

4.3 Sobre as estratégias metodológicas

Como venho reafirmando ao longo desta tese, suspeito da escola como espaço democrático. Ou melhor, tensiono o próprio conceito usual de democracia limitado ao acesso e à permanência nas instituições educativas. Aponto essa dúvida ao analisar as práticas (hetero)normativas da Educação Física escolar e, conseqüentemente, dessa instituição.

Para problematizar a escola como uma instituição prescritiva e estratégica na regulação dos corpos, desfaço qualquer busca de verdade interior do sujeito. A noção de linguagem nas pesquisas qualitativas pós-estruturalistas reconhece o caráter contingente e embebido de lutas e disputas na produção do sentido. Martin Packer (2011) reconhece esse caminho e, para realizá-lo, sugere a utilização de relatos e escritos como estratégias de campo, com o fim de operar com a linguagem na oferta de outras histórias ao plano acadêmico. Isso significa, em certa medida, rabiscar lógicas

alheias no plano epistemológico que é posto como central na ciência e na explicação da vida. Nas palavras do próprio autor,

A verdade é uma questão de salientar – através de um relato – algo que fica despercebido, mas que é relevante a toda a atividade em curso. A verdade depende, para as suas condições de possibilidade, de um prévio compromisso com um paradigma, com um campo de pensamento, com uma linguagem, com um modo de dizer e ver, com uma maneira de estar no mundo, corporalmente, com outros.⁶⁹ (PACKER, 2011, p. 392).

Ao pactuar com essa posição, construí um percurso investigativo que me permitisse, inicialmente, identificar docentes da disciplina de Educação Física que rompessem com um relato de silenciamento, desconhecimento e/ou ausência de situações escolares em suas aulas ligadas aos temas gênero e sexualidade. Ou seja, produzi situações investigativas e formativas, bem como instrumentos que me permitissem apreender ‘outros relatos’ sobre sexualidade nas aulas de Educação Física.

A produção dessas falas docentes constituiu-se como uma estratégia positiva para uma pesquisa que operava, fundamental e unicamente, no nível da ordem do discurso, na ordem do poder. Michel Foucault, ao tratar do papel do intelectual, explica que seu lugar

[...] não é mais o de se colocar “um pouco à frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso (1979, p. 71).

A produção desses relatos é uma ação na ordem do saber, na ordem de uma verdade. Como o foco desta pesquisa é a prática pedagógica de docentes na Educação Física escolar, os relatos produzidos por eles/as apontam para posições de sujeito de discursos no plano do gênero e da sexualidade, os quais indicaram pistas do que é possível conhecer sobre os corpos (im)possíveis na escola. Pesquisadora ‘afetada’ por essas intencionalidades nos modos de ver-fazer-eticamente, enfatizo, a seguir, elementos teórico-metodológicos da ida ao campo.

⁶⁹ “Truth is a matter of pointing out – by offering an account – something unnoticed but relevant to ongoing activity. Truth depends, for the conditions of its possibility, on prior commitment to a paradigm, to field of thinking, to a language, to a way of saying and seeing, to a way of being in the world, bodily, with others.”

4.3.1 Estratégia 1 – o uso dos questionários

Eu tenho sido crítico da maneira com a qual frequentemente as entrevistas são utilizadas, como se fossem uma espécie de janela para a subjetividade. No entanto, acredito que elas sejam ferramentas úteis para explorar como um participante, posicionado em uma forma de vida, é ontologicamente um cúmplice dela – no sentido deste se desdobrar juntamente com ela, dela ser aliado e a ela estar vinculado.⁷⁰ (PACKER, 2011, p. 388).

Durante a minha trajetória acadêmico-investigativa, priorizei a construção de ações e instrumentos metodológicos voltados para a “pesquisa com humanos”, como aponta Cláudia Fonseca (2010), principalmente com a realização de entrevistas. Em função dos desafios esperados de uma pesquisa de doutoramento, tanto em aprendizagens para a pesquisadora como em rigor e densidade para as análises, construí uma agenda investigativa que permitisse ampliar e complexificar ‘os momentos’ da produção das falas dos/as colaboradores/as.

Com esse intuito, durante a construção do projeto de tese e até a realização de algumas etapas do campo, idealizava a proposta de trabalho com grupos focais como instrumento privilegiado desta investigação. Tratava o uso dos questionários como uma possibilidade potente para a identificação de possíveis participantes dos grupos. Contudo, em função da dinamicidade do campo, algumas estratégias foram acrescidas e outras tiveram menor espaço – o que irei descrever logo mais.

Dessa forma, os questionários foram utilizados com base em dois aspectos: a) a possibilidade de uma ‘seleção interessada’ de docentes (uma das características do trabalho com grupos) que reconhecem o trato com a sexualidade como uma prática pedagógica possível e evidente nas suas aulas; b) a minha experiência positiva com questionários desenvolvida no mestrado acadêmico (DORNELLES, 2007) para seleção de possíveis docentes entrevistados/as. Sobre o primeiro aspecto, os questionários foram utilizados como uma estratégia de identificação de docentes que atuam na disciplina de Educação Física na escola e que reconhecem situações ligadas aos temas gênero e sexualidade como problemáticas do seu cotidiano na escola. Diferente da minha experiência no mestrado (ibidem), com o envio⁷¹ de questionários para docentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) – dos quais muitos se

⁷⁰ “I have been critical of the way interviews are often used as though they were a window on subjectivity, but they are useful tool to explore how a participant, positioned in a form of life, is ontologically complicit with it – in the sense of being folded together with it, allied and bound.”

⁷¹ Na referida pesquisa, o “caminho” que construí para apresentar os questionários aos/às docentes passava pelo sistema de comunicação interna disponível entre a secretaria de educação e as escolas da referida rede.

perderam no processo –, a estratégia utilizada nesta pesquisa de doutoramento burlou esse tipo de dificuldade do campo. Escapei de uma aposta na organização de envio-retorno dos questionários com um hiato entre colaboradores/as e pesquisadora, o qual, em geral, produz uma “morte dos questionários” (MOLINA NETO; MOLINA, 2010, p. 19), isto é, um baixo percentual de retorno às ‘mãos’ do/a pesquisador/a.

Por isso, produzi uma cena investigativa em circunstâncias distintas da minha experiência anterior como pesquisadora. Refiro-me, especificamente, ao uso dos questionários de forma concentrada em uma atividade de formação docente destinada aos/às professores que atuam na disciplina de Educação Física na rede estadual. Nessa atividade, a negociação sobre a participação na pesquisa e a produção de respostas ao questionário foi negociada de forma coletiva e presencial com os/as colaboradores da pesquisa.

A proposição dos questionários⁷² aos/às docentes foi efetuada durante o desenvolvimento de um projeto institucional⁷³ de formação de professores/as de Educação Física no Vale do Jiquiriçá/BA, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE) da UFRB, em parceria com a *DIREC-29*, em outubro de 2010. Uma parte dos dois dias de atividades formativas voltadas para as discussões sobre Educação Física escolar foi destinada para: a) apresentação das pesquisas⁷⁴ vinculadas ao GEPEFE (dentre as quais se encontrava esta pesquisa de doutoramento que ora apresento); b) leitura coletiva⁷⁵ do questionário; c) leitura coletiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por fim, com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram ressaltadas as dimensões de

⁷² Uma versão do questionário e do termo de consentimento estão anexadas como Apêndices B e C desta tese. Importa informar que título da pesquisa apresentado no termo de consentimento distribuído junto aos questionários foi *Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: uma arena normativa dos corpos*, utilizado para a qualificação do projeto de tese no Programa de Pós-Graduação em Educação em 12 de setembro de 2011. Contudo, após esse momento e para fins de exercício profissional, encaminhei a pesquisa de doutoramento para apreciação e registro no Centro de Formação de Professores como projeto institucional.

⁷³ I Seminário Fundamentos para Construção de um Referencial Curricular Básico para a Educação Física na Rede Pública Estadual da Bahia (Direc-29) e I Seminário de Educação Física Escolar do Vale do Jiquiriçá/BA, os quais foram realizados no final de outubro de 2010.

⁷⁴ O GEPEFE é constituído pelos professores Msc. Cristina Paraíso, Msc. David Teixeira, Msc. José Arlen de Matos e Msc. Priscila Gomes Dornelles. Destaco que as pesquisas apresentadas aos/às colaboradores/as são as atividades investigativas desenvolvidas em nível institucional pelos já referidos docentes. Os títulos dessas investigações estão discriminados no Apêndice A desta tese.

⁷⁵ Importa dizer que, naquele momento, os/as docentes presentes no seminário foram informados/as sobre uma possível continuidade da pesquisa através da formação de grupos focais.

sigilo e de ética em relação à identificação dos nomes, das escolas e de quaisquer informações que caracterizem os/as colaboradores/as desta pesquisa.

Um montante de 28⁷⁶ questionários foi respondido e, posteriormente, analisado. Após um breve investimento nas informações presentes neste instrumento, é importante destacar que, especificamente na questão *“Com relação ao tema sexualidade, descreva quando e como este tema aparece nas aulas de Educação Física”*, sete questionários retornaram em branco, outros/as sete colaboradores/as afirmaram não trabalhar com o tema sexualidade nas suas aulas e 14 colaboradores/as descreveram suas experiências nesse documento. Para fins de exemplificação, abaixo apresento alguns excertos.

É de acordo a algum acontecimento ou assunto abordado sobre sexo entre os próprios alunos dentro da sala e comentários sobre doenças sexualmente transmissíveis. Onde o professor aborda uma aula expositiva e de conscientização do tema citado acima. (Professor Waldo⁷⁷, 21/10/2010).

Os temas são trabalhados de forma aberta e discursiva onde são trocadas informações entre a turma, principalmente sobre gravidez na adolescência, uso de camisinha e contraceptivos, aborto. Os temas são bem discutidos e aceitos pelas turmas. (Professora Eugênia, 21/10/2010).

Este tema deve ser desenvolvido na interação direta com o PPP da unidade escolar tendo suas características voltadas para a disciplina de Educação Física, pois esta desenvolve uma maior capacidade de interação sócio-humana dos indivíduos envolvidos nesta atividade. (Professor Ariel, 21/10/2010).

Quando as aulas são realizadas fora da escola. Principalmente no ginásio de esportes, sempre surge uma ou outra aluna querendo tirar dúvidas ou até mesmo preciso chamar a atenção, pois muitas alunas utilizam o horário para namorar. (Professora Silvana, 21/10/2010).

As respostas à questão aberta citada acima foram um elemento importante para a definição dos/as colaboradores/as que seriam convidados/as a participar dos grupos focais. Essas e outras respostas assinaladas neste instrumento sinalizam posições discursivas que indicam algumas estratégias dessa disciplina escolar na regulação dos corpos no que tange às dimensões de gênero. Após analisados todos os questionários e antes de iniciar os contatos com os/as docentes, trabalhava com uma margem de 20

⁷⁶ Segundo relatos da equipe diretiva e pedagógica da Direc-29 atuante no ano de 2010, eram 53 docentes que atuavam na disciplina de Educação Física na rede nos nove municípios de abrangência do referido diretório regional no Vale do Jiquiriçá/BA.

⁷⁷ Para preservar o anonimato dos/das colaboradores/as, os nomes apresentados são fictícios. Os/as professores/as Ariel, Eugênia, Silvana e Waldo foram contatados/as, contudo não participaram das outras etapas da pesquisa.

docentes colaboradores/as distribuídos/as em dois grupos focais, os quais seriam implementados como parte da programação de um seminário formativo nas dependências da UFRB. Essas pretensões foram descritas no projeto de tese:

[...] para compor os grupos de discussão me interessa agrupar os/as quatorze colaboradores/as que descrevem nos questionários suas experiências com o tema da sexualidade na Educação Física escolar de forma conjunta com seis dos/das docentes que apontam não reconhecer esta temática nas suas aulas. Destaco, então, a pretensão de conformar dois grupos de discussão, os quais terão dez participantes cada. (DORNELLES, 2011, p. 71).

Após a qualificação, em parceria com o GEPEFE e com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFRB, elaborei uma proposta de seminário de formação continuada, centrada no tema do ensino na Educação Física escolar. Esse seminário aliou alguns objetivos institucionais e investigativos, visto que possibilitou a reafirmação do referido grupo de pesquisa e da UFRB como agentes de uma política de formação em Educação Física na região, bem como permitiu a realização da atividade de grupos da pesquisa, por ora, em desenvolvimento. Sobre esse processo, invisto maiores discussões na seção a seguir.

4.3.2 Estratégia 2 – a metodologia de trabalho com grupos focais

Como pesquisadora, diante da inexperiência na condução do trabalho com grupos, bem como dos desafios postos por essa metodologia, foi necessário ‘um mergulho’ nas produções acadêmicas sobre o tema. Essa inserção permitiu a compreensão de algumas especificidades de tal estratégia metodológica, as quais foram consideradas na organização do grupo e na elaboração do roteiro de trabalho dos encontros.

Considerando as investigações que se utilizaram dessa ferramenta, destaco as investigações de José Damico (2004), Maria Cláudia Dal’Igna (2005, 2011), Paula Regina Costa Ribeiro (2002) e a pesquisa de Zulmira Borges e Dagmar Meyer (2008). Foram experiências que suscitaram pistas do entorno, do necessário e do fundamental, assim como indicaram os cuidados para o que foge, o que escapa e o que pode ser perigoso na realização dos grupos focais.

Além dessas referências, artigos de circulação na área da educação e da Educação Física, com um tom mais prescritivo, como os de José Damico (2006), Sandra Gomes (2005) e Alberto Gomes (2005), compuseram um emaranhado de definições e

concepções sobre grupos focais, sobre as vantagens e as desvantagens dessa opção metodológica, bem como definiram os seus procedimentos constitutivos. Além disso, algumas publicações sobre grupos nas pesquisas qualitativas e com um tom mais ‘instrumentalizador’ também foram imprescindíveis nesse processo, tais como os livros de Bernardete Gatti (2005), Rosaline Barbour (2009) e Uwe Flick (2009). Diante desses materiais, algumas considerações se fazem necessárias sobre esse procedimento metodológico.

A origem do trabalho com grupos focais remete ao início do século XX, como técnica de pesquisa em *marketing*. Entretanto seu desenvolvimento e sua constituição efetiva enquanto técnica foram postos pelos estudos e trabalhos de Robert Merton, sociólogo americano, por volta de 1950 (GOMES, S., 2005; GOMES, A., 2005). De forma específica, Sandra Gomes define os grupos focais como “uma técnica qualitativa e não diretiva, inspirada em técnicas de entrevistas não direcionadas e grupais usadas na psiquiatria” (2005, p. 41).

Na investigação em que discutiu o aprendizado de cuidados corporais por jovens mulheres, José Damico (2004) sinaliza que a potencialidade do trabalho com grupos focais possibilitou que jovens falassem das suas angústias e sensações perante seus corpos. Como uma técnica que se organiza e é produtiva considerando a interação entre os sujeitos, torna-se possível explorar as zonas de alianças discursivas e de conflitos nas tramas das discussões entre os sujeitos. Diante disso, apesar da possibilidade de contato direto entre pesquisadora e colaboradores/as no uso de outras técnicas, o destaque dos grupos focais centra-se na possibilidade de interação privilegiada entre os/as próprios/as colaboradores/as participantes dos grupos (GOMES, A., 2005).

Além de destacar a potencialidade dos grupos focais nas pesquisas em Educação Física, José Damico (2006) indica alguns pontos importantes para o trabalho com grupos focais, os quais foram considerados para a condução da pesquisa de campo desta tese. O autor refere-se ao número de participantes (de seis a 15), à articulação entre os critérios de seleção com os objetivos do estudo (amostra intencional), à possibilidade de formação de mais de um grupo, à necessária presença de um/a moderador/a (com ou sem a figura do/a observador/a) na condução dos grupos com uma ação interessada e propositiva para produção das informações, à premissa de gravação e transcrição dos encontros para avaliação do alcance dos objetivos e, por fim, ao planejamento do encontro subsequente.

Considerando as características citadas acima, os grupos apresentaram-se como uma estratégia produtiva, pois a sua proposta permite ‘rachar’ com falas mais consagradas e do senso comum sobre a relação entre a Educação Física escolar e temas como gênero e sexualidade. O estudo da disposição coletiva dos sujeitos dentro dos grupos e dos fragmentos discursivos que ora se articulam e ora disputam por parte da pesquisadora indicam a necessidade de organização de roteiros para os encontros. No caso desta pesquisa, os roteiros foram elaborados à medida que cada encontro acontecia e após a escuta da gravação do encontro anterior.

4.3.2.1 Da composição do grupo e da proposta formativa

A composição de um grupo eventual é uma tarefa arduosa, interessante, cuidadosa, ética e ‘judiada’, do ponto de vista das negociações. Nesse processo, pulsavam e negociavam em mim algumas posições de sujeito. Uma filiava-se à professora-pesquisadora interessada na produção da pesquisa e na mobilização dos sujeitos ‘convidados’ a pensar sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física (e, aqui, a ideia de que a atividade dos grupos se constituísse numa experiência ética, no sentido foucaultiano). A outra era capturada pelo discurso da ética na pesquisa, no sentido de garantir o menor prejuízo material e simbólico aos/às colaboradores/as, considerando as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas expectativas. Além disso, a experiência como docente na educação básica me ‘cutucava’ a compreender as dificuldades desses sujeitos para realizar formação continuada e se envolver na colaboração de propostas investigativas, mesmo com a extensa carga horária semanal em sala de aula, a qual é desproporcional ao retorno salarial nas redes públicas de ensino no Brasil.

‘Embaralhada’ com essas questões, iniciei o contato telefônico com os/as 20 docentes selecionados/as previamente pelos questionários. Considerando que a pesquisa também é relação de poder, e nesse sentido há que se ter um pouco de sedução para negociar, a abordagem inicial buscava informá-los/as da continuidade da pesquisa, apresentava os objetivos dessa etapa de forma superficial, ressaltava a importância dos/as docentes no processo e centrava o contato na apresentação de uma proposta formativa. Nesse momento, interessava-me ouvir deles/as indicativos sobre suas disponibilidades, suas dificuldades e seus interesses na participação em uma atividade

de 40 horas, com etapas quinzenais e aos finais de semana, bem como, para muitos, as condições de se deslocar para uma cidade distinta da sua residência e/ou do seu local cotidiano de trabalho⁷⁸. Nesse primeiro contato telefônico, houve negociações sobre os temas do seminário⁷⁹ e sobre as datas para a realização deste.

Ainda nessas primeiras tratativas, fui apresentada a uma dificuldade para a composição dos grupos e uma realidade do ensino da Educação Física na rede estadual – o número reduzido de professores/as com formação inicial em Educação Física que atuam no componente nas escolas da região⁸⁰. Essa situação repercutiu diretamente no planejamento dos grupos, pois o intervalo entre a aplicação dos questionários e o convite para participação dos grupos foi em anos letivos distintos. Alguns/Algumas docentes que atuavam em Educação Física no período de trabalho com os questionários (2010), no ano seguinte (2011) indicavam desinteresse em participar da atividade de grupos, pois: a) já não atuavam mais no referido componente; b) em menor proporção, já não possuíam mais vínculo empregatício⁸¹ com a rede estadual de ensino.

Após essas consultas, planejava uma agenda de discussão para apenas um grupo focal, com cerca de dez participantes (entre os/as confirmados/as e os/as duvidosos/as). Assim, a atividade intitulada *I Seminário de Formação Continuada em Educação Física: proposições para o Vale do Jiquiriçá/BA*⁸² foi planejada, reservando, na sua programação geral, quatro encontros com carga horária de uma hora e 45 minutos para a realização da agenda de grupos.

A experiência como pesquisadora foi extremamente rica, tanto na análise dos materiais produzidos no campo como na própria construção das condições para as atividades de grupos e entrevistas. O processo de constituição do grupo foi um dos pontos muito custosos e engenhosos da pesquisa, pois necessitou de negociações sobre datas para as atividades de grupo, de buscas por auxílios institucionais (como os valores

⁷⁸ Importa dizer que houve apoio institucional da Pró-Reitoria de Extensão para a realização do seminário, o qual se centrou na oferta da alimentação dos/as colaboradores/as (lanches e almoço). O deslocamento para a cidade de Amargosa ficou sob a responsabilidade de cada participante.

⁷⁹ Neste ponto, refiro-me especificamente à inserção do tema *Educação Física escolar na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência: aprendizagem motora em jogos recreativos* na proposta pedagógica do seminário, o qual foi apontado como necessário por uma das docentes contatadas.

⁸⁰ Mesmo considerando a formação em exercício, há uma grande rotatividade dos/as docentes que atuam na disciplina de Educação Física, pois complementam a sua carga horária com esse componente na escola em que atuam.

⁸¹ Refiro-me aos/às docentes contratados/as pelo estado em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

⁸² A programação oficial do seminário está disposta no Apêndice D. Refere-se a uma agenda estruturada e certificada pela UFRB, especificamente como atividade extensionista promovida pelo GEPEFE/UFRB.

destinados a alimentação/almoço dos/as participantes) e de práticas de ‘sedução’ e acordo para alcançarmos um número mínimo de integrantes – de seis a 12 pessoas, segundo Gatti (2009), e de cinco a 10 pessoas, conforme Flick (2009).

Refeitos os contatos com os/as possíveis colaboradores/as e agendado o dia de início do seminário, investi na garantia das condições adequadas para a realização dos grupos. Providenciei os recursos necessários, como dois gravadores, a reserva de uma sala silenciosa nas dependências da universidade (e que abrigasse uma disposição circular entre os sujeitos) e o convite para dois integrantes do GEPEFE atuarem como auxiliares de pesquisa, desempenhando a função de relatores, conforme indicações de Bernardete Gatti (2005) no capítulo de seu livro destinado a discutir a organização e o desenvolvimento dos grupos.

No primeiro dia do seminário, com a presença pouco expressiva dos/as docentes convidados/as (apenas três docentes presentes), acolhi a sugestão desse coletivo e reconsiderarei a possibilidade de formação de um grupo de discussão apenas com os docentes previamente conhecidos. Com isso, legitimei a sugestão dos três participantes sobre o convite a colegas que atuam em Educação Física e interessados/as em participar da atividade. Essa opção não ‘feriu’ um critério de seleção para composição dos grupos – professores que atuam na disciplina de Educação Física na região do Vale do Jiquiriçá/BA. O critério permaneceu, entretanto, de forma ampliada, tornando o grupo ‘heterogêneo⁸³’ em relação ao critério ‘onde atuam’. Bernardete Gatti (2009) faz uma ressalva pertinente com relação às opções aqui assumidas.

A escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende, então, do problema da pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e para que se realize o trabalho. Então, o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar. (p. 18).

Em acordo com a posição apresentada pela autora, tomei o foco desta pesquisa como ‘linha argumentativa’ para viabilizar a participação de professores/as de Educação Física no grupo focal que atuavam na região sem estarem vinculados/as à rede estadual de ensino. Refiro-me, especificamente, a duas docentes. Esses movimentos visaram à constituição efetiva de um grupo artificial, isto é, “reunido para fins de pesquisa, de acordo com critérios determinados” (FLICK, 2009, p. 183). Portanto, apenas quatro

⁸³ Uwe Flick tensiona as noções de heterogeneidade e homogeneidade, afirmando-as como relativas, visto que “em um grupo homogêneo, a diferença entre os membros pode ocorrer em outras dimensões que não tenham sido consideradas relevantes para a composição do grupo” (2009, p. 183).

professores/as atuantes na disciplina de Educação Física na rede estadual de ensino participaram efetivamente da proposta de grupos. Sobre esse coletivo, apresento uma breve descrição dos/as participantes.

Arão: É docente da disciplina de Educação Física, especificamente atuando nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola estadual na cidade de Amargosa. Graduando do curso de Educação Física desde 2007.

Adilton: É docente da disciplina de Educação Física (turmas dos anos finais do ensino fundamental) em uma escola municipal de Amargosa. Graduando do curso de Educação Física em uma universidade da região desde 2010.

Adriano: Tem formação inicial em História. É docente das disciplinas de História e Educação Física de uma escola estadual localizada na cidade de Brejões.

Júlia: Tem formação inicial em Pedagogia e, no momento da atividade de grupos, estava se graduando em Educação Física. Atua nesta disciplina desde 1997, inclusive como docente de uma escola estadual da região. Desde 2001, é docente em uma escola particular, lecionando para a educação infantil e os anos finais do ensino fundamental (aqui, é docente do referido componente).

Nádia: Licenciada em Educação Física, pós-graduada em esporte escolar e em Educação Física escolar por instituições distintas e localizadas no Distrito Federal e no Rio de Janeiro, respectivamente. Atua com regime de trabalho de 60 horas como docente da disciplina de Educação Física em escolas estaduais e municipais nas cidades de Mutuípe e Laje.

Morgana: Licenciada em Educação Física com pós-graduação na área da saúde pública. Teve experiência na rede escolar como docente do componente Educação Física. Atualmente, é docente em um programa de “complementação educacional e assistência social” na cidade de Mutuípe, ministrando um componente ligado à prática esportiva e às linguagens artísticas.

Roberto: Licenciado em Educação Física, atua na área escolar desde 2009. No período de realização dos grupos, lecionava a disciplina de Educação Física, especificamente no ensino médio, em uma escola estadual na cidade de Amargosa.

Além disso, conforme indicação de pesquisadoras que investiram na atividade de grupos, como Maria Cláudia Dal’Igna (2011) e Rosaline Barbour (2009), as quais apontam proposições específicas e necessárias para planejar e executar os grupos, investi na construção de roteiros de trabalho. Abaixo, segue o planejamento dos quatro encontros do grupo focal.

Encontro I – dia 3 de setembro de 2011
Tópico do dia: a Educação Física escolar como ‘espaço’ mais adequado para as discussões sobre sexualidade na escola.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - apresentação do coletivo participante da proposta; - contratação da proposta, apresentação das questões éticas da pesquisa; - apresentação do trabalho com grupos; - problematização da Educação Física escolar como ‘espaço’ mais adequado para tratar das questões de sexualidade na escola.
Plano de Trabalho
Tópico de discussão 1 <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos/as colaboradores/as da proposta e da equipe de trabalho (20 min.).
Tópico de discussão 2 <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos objetivos da pesquisa, vinculação institucional, caminhos da pesquisa; - Leitura do termo de consentimento livre e informado e discussão das questões éticas da pesquisa (15 min.).
Tópico de discussão 3 <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do objetivo do trabalho com grupos (ênfase na produção de diálogos e ideias partilhadas e/ou contraditórias); - Os materiais, a equipe necessária e as suas funções na condução do processo; - Os cuidados dos/as participantes para posicionar suas falas (garantia da identificação e da gravação sem interferências) (20 min.).
Estímulo para discussão: Serão projetados trechos do livro Educação Física (de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série) dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais há afirmações que apontam e colocam a Educação Física como uma das disciplinas escolares adequadas para o trato de temas relacionados à sexualidade na escola.
Tópico de discussão 4 Cada participante deve relatar se concorda ou não com esta relação posta nos documentos orientadores da educação brasileira. Interessa que apontem que elementos do cotidiano escolar podem conduzir a esta relação (30 min.).
Confraternização: lanche (20 min.).

Encontro II – dia 10 de setembro de 2011
Tópico do dia: sexualidade – como aparece na Educação Física escolar?
Objetivo: conhecer os entendimentos das participantes sobre sexualidade.
Plano de trabalho:
Estímulo para discussão 1: Cada participante é convidado/a a identificar e recortar palavras sobre o que reconhece como sexualidade em materiais diversos (revistas, jornais, folhetos). As palavras selecionadas devem ser coladas em uma folha que será identificada pelo nome da participante (20 min.).
Discussão 1: A moderadora solicita que cada participante apresente as palavras selecionadas, procurando destacar os critérios utilizados para escolha e as ideias que estas palavras suscitam (30 min.).

Estímulo para discussão 2:

Cada participante deverá identificar na sua folha (com canetas coloridas) quais palavras identificam situações com relação ao tema sexualidade vividas pelos/as participantes ao atuar na Educação Física escolar (10 min.).

Discussão 2:

Ainda com base nestas produções (folha individual), cada participante deve relatar quais palavras foram selecionadas para identificar situações nas quais o tema sexualidade esteve presente nas aulas de cada participante na Educação Física escolar. Sugerir que cada participante faça o relato de uma situação e quais foram os encaminhamentos pedagógicos para ela (30 min.).

Confraternização: lanche (20 min.).

Encontro III - dia 8 de outubro de 2011

Tópico do dia: sexualidade – possíveis articulações com regionalidade, raça/etnia, gênero na escola.

Objetivos:

- retomar discussões dos encontros anteriores para suspeitar da ideia de Educação Física como disciplina mais aberta para as discussões de sexualidade;
- estimular os/as participantes a falarem sobre a relação sexualidade, regionalidade, raça/etnia e gênero na escola.

Tópico de discussão 1:

- Relações entre escola, regionalidade e sexualidade.

Discussão:

A moderadora retoma relatos apresentados em encontros anteriores (produções escritas e visuais) sobre sexualidade na escola, dando atenção à menção da cultura fora da escola que insere o tema sexualidade na escola – como a família e a cultura musical da região (pagodes baianos) (15 min.).

Em seguida, apresenta dois vídeos (clipes) de músicas (pagodes baianos) que versam em 'duplo sentido' sobre sexualidade.

Cada participante deverá apresentar ao grupo um relato sobre:

1. Como estas músicas 'afirmam' uma regionalidade baiana e da região;
2. Como a produção cultural ocupa a escola e as aulas de Educação Física, bem como quais estratégias utiliza para lidar com esta realidade (50 min.).

Tópico de discussão 2:

- Relações entre escola, regionalidade e sexualidade.

Discussão:

A moderadora apresenta um vídeo ainda do chamado 'pagode baiano' com crianças dançando e, em seguida, apresenta um trecho do relato de uma das participantes dos grupos no encontro anterior sobre as fases de desenvolvimento e o ensino da sexualidade na escola.

Cada participante deverá apresentar ao grupo um relato sobre quais práticas pedagógicas utiliza nas aulas de Educação Física para lidar com a questão de crianças 'fora da ordem' em relação à aprendizagem das questões sobre sexualidade na escola. E, ainda, como a Educação Física atua para recolocar uma 'ordem normal' neste tipo de situação (40 min.).

Confraternização: lanche (10 min.).

Encontro IV – dia 15 de outubro de 2011
Tópicos do dia: processos escolares e pedagógicos da Educação Física com o tema sexualidade e avaliação do processo da pesquisa.
Objetivos: - estimular os/as participantes a falarem sobre que recursos/materiais escolares utilizam como apoio na construção de estratégias pedagógicas para lidar com o tema sexualidade nas aulas de Educação Física; - conhecer os entendimentos dos/as participantes sobre ‘situações de sexualidade’ na Educação Física escolar; - estimular os/as participantes a falarem sobre a participação na pesquisa.
Tópico de discussão 1: Processos escolares e pedagógicos da Educação Física com o tema sexualidade.
Discussão 1: A moderadora retoma relatos apresentados em encontros anteriores (organizados de forma prévia ao encontro) e questiona o grupo sobre a tarefa agendada no encontro anterior. Cada participante deverá apresentar ao grupo um material/recurso escolar que utiliza como apoio para tratar pedagogicamente das discussões sobre sexualidade nas aulas de Educação Física (50 min.).
Tópico de discussão 2: Avaliação do processo de pesquisa.
Discussão 2: A moderadora retoma de forma resumida os tópicos de cada encontro e o contrato firmado, e pergunta ao grupo: <i>Como você avalia esta experiência?</i> (20 min.)
Confraternização: lanche (10 min.).

O planejamento inicialmente voltou-se para a apresentação dos/as integrantes do grupo, a negociação das questões éticas⁸⁴ e a explicação dos objetivos da pesquisa e do trabalho com grupos. Além das questões já citadas sobre a instrumentalização e o apoio pedagógico para a atividade (com gravadores e equipe de pesquisa), reservei uma sala no prédio de aulas do Centro de Formação de Professores/UFRB para a realização do grupo, como parte do planejamento. Contudo, por circunstâncias alheias⁸⁵, tive que realocar os encontros no auditório de uma escola estadual localizada na cidade de Amargosa.

Além disso, as atividades de cada encontro foram planejadas considerando a inclusão de elementos propulsores da discussão, como trechos de vídeos com músicas, de documentos orientadores da educação brasileira, fragmentos de pesquisas acadêmicas e dos relatos dos/as participantes construídos durante os encontros.

⁸⁴ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos/às colaboradores/as para participação na atividade de grupo focal, lido e discutido no primeiro encontro, está disposto no Apêndice E.

⁸⁵ Em função de uma mobilização estudantil na UFRB que desencadeou um processo de greve dessa categoria entre os meses de setembro e outubro de 2011, inclusive com ocupação das dependências da universidade, optei por, no meio do processo e visando à sua garantia, transferir as atividades do grupo focal para um ambiente fora das dependências da referida universidade.

Considerando que a “a discussão deve encontrar seu próprio nível dinâmico” (FLICK, 2005, p. 185), a seleção do material foi interessada e objetivava estimular a “obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, [e] a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia” (GATTI, 2009, p. 11) sobre alguns tópicos implicados com o tema desta pesquisa. A possibilidade de investimento e reinvestimento em um tópico ligado ao tema da pesquisa perpassava o planejamento dos encontros. Dessa forma, a imediata transcrição do encontro foi fundamental para a produção de elos discursivos entre os roteiros propostos para os encontros.

Com relação à moderação, busquei seguir algumas sugestões postas pela bibliografia consultada. Produzi um espaço importante para a apresentação do coletivo, da equipe de pesquisa e da pesquisa em si (seus objetivos e questões éticas), bem como busquei moderar a atividade dando ênfase ao diálogo entre os/as colaboradores/as e à horizontalidade entre estes e a moderadora – elementos importantes na condução desta estratégia metodológica. Apesar de buscar “garantir que qualquer coisa provável de enfatizar diferenças de *status* seja minimizada” (BARBOUR, 2009, p. 110), a figura da professora do ensino superior, da pesquisadora e, talvez, da militante se entremeava às discussões e era necessário ter atenção política e ética constante para fugir de ‘provocações’ assimétricas no coletivo. Assim, mesmo com as explicações e conversas iniciais sobre a dinâmica dos grupos, tanto me vigiava para não seguir ‘impulsos docentes’, bem como, por vezes, era solicitada a apontar respostas sobre os temas tratados.

Após apresentar um trecho do caderno de Orientação Sexual dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sugerindo que a Educação Física é uma disciplina mais aberta ao tema da sexualidade, questionei o coletivo e, após a fala de um colega, uma colaboradora interveio:

Priscila: Vocês concordam com Adilton nesse sentido? Têm algum ponto a acrescentar pra gente pensar nessa Educação Física mais aberta ou mais fechada para o tema sexualidade? A minha provocação, aqui, não é de docente, é de moderadora mesmo, cutucar pra gente pensar. É mais aberta ou ela restringe de vez em quando?

Nádia: Eu acho que depende da conduta do professor. A questão do gênero masculino, a questão do futsal que ele falou, eu por muito tempo trabalhei assim, tirar a metade do tempo para os meninos e a outra para as meninas, mas depois de novos conhecimentos eu trabalho com eles a questão do *footpar* – futsal em dupla. Eu coloco um menino com uma menina jogando de mãos dadas, então as meninas já

estão jogando com os meninos e muitas já querem botar o time das meninas contra o dos meninos e a depender do momento eu deixo e vejo que dá conta sim!

Priscila: Quem mais que pode contribuir, quem ainda não falou sobre isso?

Júlia: Eu concordo com Nádia, a questão do professor.

Nádia: E você [questionando a moderadora]?

Priscila: Eu acho que depende! Tudo é contexto social pra mim, pode ser que no contexto social seja favorável para discussão, pode ser que outro não.

Nádia: E você concorda com a resposta da gente, que é do professor? Que depende da conduta do professor?

Priscila: Eu acho que os dois! Tanto a coisa do toque, das possibilidades da educação física como a coisa da gente poder falar ou não, mas eu fiquei pensando sabe o quê? Quando eu peguei esse caderno [de Orientação Sexual dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais] e tive que ler, vi que ele direciona algo pra gente, por isso a pergunta incisiva pra vocês pensarem. Eu vou mostrar outro texto que é do caderno da Educação Física, tá certo?

(Grupo focal, Encontro 1, 3/9/2012, p. 7-8)

Esse trecho permite discutir como as posições necessárias à interação e à moderação dos grupos se constituem no decorrer do processo, através de jogos de poder. Em certa medida, isso remete à ideia já citada de que a pesquisa com pessoas é uma relação de poder, e as atividades de campo, como o trecho acima, expõem de forma mais literal esse argumento. Na situação acima, ocorrida no primeiro encontro do grupo, busquei esquivar-me das provocações postas, respondendo à pergunta da colaboradora de forma a contemplar as duas hipóteses debatidas e discutidas no coletivo naquele momento, as quais se voltavam para o que contribui para a Educação Física ser ou não mais aberta ao tema da sexualidade. Além desse recurso, tentei encaminhar outra questão para, em certa medida, desencaminhar uma lógica que me conduzia ao lugar de professora.

Na moderação, também me dediquei a observar e a analisar ações que remetessem a um controle do grupo⁸⁶ por parte de alguns/algumas dos/as próprios/as participantes. Importava compreender a disposição de todos/as no ambiente de realização da atividade em cada encontro e as relações de prioridade na fala. Assim, através de alterações na condução do processo, buscava desestabilizar as relações de poder dentro do grupo. A visibilidade das convergências e das contraposições entre

⁸⁶ Esse controle interno do grupo é visível na centralização das explicações no/a mesmo/a participante e também através de gestos silenciosos (perceber quem fica muito tempo quieto e observar como as afirmações e as negações em relação a um argumento podem ser evidenciadas através da disposição dos corpos, de um balançar de cabeça, da fixação do olhar).

os/as colaboradores/as encaminha a uma análise dos enunciados para a garantia e/ou para a rasura de certas formações discursivas que tornam o mundo inteligível.

4.3.3 Estratégia 3 – as entrevistas e ‘as viagens’ pelo Vale do Jiquiriçá/BA

4.3.3.1 Do que entendo por entrevistas

Nossa história são muitas histórias. [...] E a construímos, então, levando em conta o destinatário. Provocando procurar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. (LARROSA, 1996, p. 474 apud SILVEIRA, 2007, p. 132).

Por que entrevistar? Em que medida essa estratégia avançou na complexificação das informações produzidas no entorno de duas outras ‘vias’ metodológicas? Como fabriquei o recurso das entrevistas para fazer funcionar as perguntas de pesquisa desta tese? Que movimentos críticos importaram para a construção teórico-metodológica harmônica das entrevistas e seus desafios investigativos? Essas perguntas ecoaram durante o fazer investigativo e seu ressoar constante apontou para alguns entendimentos, os quais compartilho e descrevo no decorrer desta seção.

Recorrendo a algumas produções acadêmicas sobre pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002; FLICK, 2009a, 2009b), destaco o uso das entrevistas como uma ferramenta metodológica predominante nesse tipo de abordagem investigativa. Em tais produções, apesar da referência às formas de fazer entrevistas, como entrevistas em grupo, entrevistas utilizando telefone e internet, entrevistas etnográficas, por exemplo, segundo Uwe Flick (2009a, 2009b), a predominância do trabalho com esse recurso se dá de forma clássica – “um encontro pessoal, um entrevistado, um conjunto de perguntas em um diálogo mais ou menos aberto” (idem, 2009b, p. 107). Além dessa característica, a ênfase no formato semiestruturado se sobressai, pois, enquanto pesquisadores/as, trabalharemos com “os pontos de vista dos sujeitos entrevistados” (idem, 2009a, p. 143), com muito mais autonomia para o/a colaborador/a e de forma mais possível e negociada do que nos formatos fechados.

Diante dos materiais produzidos com um grupo focal e considerando a constituição deste grupo – apenas com sete participantes –, a utilização das entrevistas tornou-se uma estratégia investigativa importante para dar maior densidade teórico-metodológica a esta tese. Em acordo com as provocações de Rosa Silveira (2007) sobre o uso das entrevistas narrativas na pesquisa em educação, distancio-me da proposição de

um instrumento metodológico que funcione tal e qual um ‘espelho’ na produção de uma imagem supostamente real do cotidiano escolar das aulas de Educação Física.

No âmbito da investigação pós-estruturalista, principalmente na sua articulação com a produção foucaultiana, a noção de realidade é tensionada a partir do trato com os conceitos de verdade e discurso. Essa posição filosófica de questionamento da realidade é situada “sob a égide de Nietzsche” (CASTRO, 2009, p. 421) na produção de Michel Foucault. Assumida nesta investigação, implica uma compreensão colaborativa da relação entrevistadora-colaborador/a na produção interessada de materiais empíricos constituídos no entremeio dos jogos de verdade que regulam a vida em sociedade. Como já anunciado na seção que trata dos grupos focais, isso significa que o trabalho com os “dados verbais” (FLICK, 2009b) foi, aqui, dirigido para um exame ao nível do discurso.

Essas considerações permitem afirmar que as informações produzidas com o uso das entrevistas não são dados *a priori*. Ao discorrer sobre entrevistas narrativas em sua tese, Sandra Andrade descreve o material produzido como “documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural” (2008, p. 51).

Eisner (1998, p. 62 apud MOLINA NETO; MOLINA, 2010, p. 17) considera que “o olho que não é só parte do cérebro, é uma parte da tradição”. Os diálogos sobre pesquisa qualitativa e os perigos da assunção antitética entre objetividade e subjetividade são postos por Vicente Molina Neto e Rosane Molina em seu texto, o qual me toca ao pensar num ‘eu’ que nos precede e que, dessa forma, nos faz possível contingencialmente. Valho-me das palavras alheias para reiterar ‘a’ concepção de entrevista que assumi. Como contingente, temporal e imbricada com os objetivos desta pesquisa, as entrevistas têm como produto final uma “polifonia discursiva” (FISCHER, 2001) implicada com o que ocupa *status* de verdade neste tempo e no contexto investigado, bem como planejada e desejada considerando os jogos de poder da relação entrevistadora-colaborador/a. Sobre isso, Rosa Maria Hessel da Silveira (2007) destaca que,

[...] se nenhum enunciado pode ser entendido num vácuo discursivo (afinal: quantos o precederam? De que significados estão povoadas as palavras ali usadas? Que imagens de destinatário – mesmo em um monólogo – marcaram-no?), em especial as palavras de um entrevistado são respostas a perguntas enunciadas por um locutor situado, numa circunstância previamente definida de uma ou outra forma [...]. (p. 132).

Mesmo considerando a ampliação das possibilidades de escuta postas pela opção de trabalho com um roteiro⁸⁷ semiestruturado⁸⁸ elaborado para condução das entrevistas, os tópicos postos apontam para rumos a seguir. Objetivou-se o interesse na ampliação das posições pedagógicas sobre o trato com gênero e sexualidade na escola para a elaboração deste material. A opção por uma estrutura ‘aberta’ deu-se em função de algumas questões.

A primeira refere-se à concepção de roteiro. Tratei-o como um ‘orientador sinuoso’ em virtude da concepção relacional de forças (entrevistadora ou colaborador/a) na condução do processo. Em muitos momentos, durante a realização das entrevistas, os tópicos⁸⁹ foram colocados ‘numa bateadeira sem botão’ em função das peculiaridades de cada entrevista (com tópicos que se sobressaem em uma entrevista e que geram silêncio e/ou a recorrência a enunciados aliados e ainda não evidenciados no processo). Reitero, com isso e como segundo aspecto, a potencialidade da característica semiestruturada do roteiro, permitindo brechas para que os diálogos tomem rumos ‘outros’, postos na relação e na interação com o/a entrevistado/a.

A terceira posição sobre a positividade da estrutura ‘aberta’ nas entrevistas refere-se ao tema desta pesquisa. O debate acadêmico (RIBEIRO, 2002) tem apontado que a formação docente se dá alheia aos temas desta tese, inclusive causando constrangimento em alguns/algumas professores/as, quando solicitados/as a atuar pedagogicamente nas escolas. Assim, há um espaço ‘livre’ para a condução do diálogo, de forma a deixar o/a entrevistado/a mais à vontade no decorrer do processo.

Por último, a condição de imprevisibilidade das entrevistas é uma característica intrínseca a essa ação. As experiências produzidas nesta investigação e na minha pesquisa de mestrado (DORNELLES, 2007) apontam para a ocorrência de uma série de elementos externos não previstos, mas possíveis na feição de tal estratégia metodológica. Sobre essa afirmação, destaco situações como: entrevistas que foram

⁸⁷ Nos apêndices F e G, apresento o roteiro e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para a realização das entrevistas.

⁸⁸ Importa ainda pensar em como produzimos os roteiros tomando tópicos a partir de enunciados discursivos – “tópicos discursivos” para Silveira (2007) – culturalmente potentes e relacionais com o objeto da pesquisa, bem como distribuindo esses tópicos por grau de importância no decorrer do roteiro. Ao considerar o conceito de poder como uma ação sobre outra ação, assumo que estas não são garantias de uma entrevista que se efetive a partir de um “discorrer previamente calculado”. Há resistência nos jogos entrevistadora-colaborador/a. Ao fim e ao cabo, há também uma produção intencional e contextual em cada entrevista.

⁸⁹ Apesar de ter realizado uma entrevista piloto para analisar a potencialidade e a organização do roteiro e da distribuição dos tópicos, cada entrevista realizada contou com uma ordenação e dinâmica peculiar na sequência dos temas tratados.

interrompidas por funcionários, diretores/as, grupos discentes, docentes; entrevistas em bibliotecas, em salas de aula, na sala dos/as professores/as, na sala da direção, no setor da secretaria das escolas; entrevistas que atrasaram o horário previsto e combinado previamente; entrevistas no turno da manhã, da tarde e da noite que nunca ocorreram (os famosos 'bolos'); entrevista realizada e autorizada verbalmente, entretanto negada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Outrossim, neste emaranhado de ocorrências particulares do campo, algumas conduções tornaram-se praxe no processo, como a utilização de um gravador digital e a verificação deste mesmo antes de começar a entrevista, bem como o agradecimento aos/às colaboradores/as após o findar da ação investigativa.

4.3.3.2 De como fiz as entrevistas⁹⁰

Como estabelecer, ou melhor, restabelecer laços investigativos com docentes que, anteriormente, já se negaram a compor uma agenda de grupos? Como seduzir, negociar e construir caminhos de encontro, de discussão ética e de disponibilidade para produção de diálogos com esse coletivo, investindo na sua participação na pesquisa? Dúvidas que tiveram 'vida' durante a investigação, principalmente porque o campo se desloca do que foi previamente imaginado e, nessa perspectiva, os seus rumos podem ser refeitos no transcorrer do processo investigativo.

No fazer do campo, com as dificuldades para conformação de dois grupos focais e a conseqüente realização de um grupo com sete colaboradores/as, esse recurso metodológico se constituiu como importante e necessário, acentuando uma determinada intencionalidade, pois: a) amplia as provocações e escutas sobre as aulas de Educação Física na região em relação às temáticas de gênero e de sexualidade; b) apresenta-se como uma possibilidade de investir nas fissuras e nas continuidades postas na ordem dos regimes de verdade contextualizados e que 'dão vida' às falas docentes no Vale do Jiquiriçá. Nessa jornada, o recurso das entrevistas foi moldado a partir do 'caldo' de informações produzidas pelo grupo focal.

Diante da abrangência desta pesquisa – situada no Vale do Jiquiriçá e abrangendo nove municípios que compõem a *Direc-29* –, conduzi o trabalho com as entrevistas

⁹⁰ Para a construção desta etapa da pesquisa, bem como para sua organização descritiva, recorri à dissertação de Andréa Souza (2007) e às teses de Sandra Andrade (2008), Jeane Félix (2012) e Ileana Wenez (2012).

visando ao diálogo com docentes de cidades que não tiveram representantes na atividade de grupos. Para isso, retomei a listagem inicial de docentes que responderam ao questionário (produzido em 2010) e reinvesti na contratação das entrevistas com outros/as professores/as⁹¹ que compunham a listagem inicial.

Retomei os contatos (por telefone) com as escolas destes/as possíveis colaboradores/as em busca de construir com eles/as um diálogo para participação na etapa das entrevistas. Expliquei o objetivo da pesquisa e a importância da escuta de professores/as das diversas cidades que compõem a região selecionada como abrangência da pesquisa e coloquei-me à disposição para ir às escolas em horários adequados para estes/as docentes (inclusive para mais explicações, caso tivessem questionamentos sobre o funcionamento das entrevistas, sobre o debate ético na pesquisa e sobre os objetivos da pesquisa). Como resultado desses diálogos, agendei um total de 11 entrevistas. Destas, apenas sete foram realizadas. A diferença entre o número de entrevistas marcadas e o número de entrevistas realizadas está inscrita no que ‘vaza’ e escapa⁹² durante o campo.

Após as entrevistas marcadas, por conta própria, percorria as distâncias entre a cidade de Amargosa (onde resido e atuo profissionalmente) e as cidades do Vale onde construí essa agenda de entrevistas. Todas as entrevistas ocorreram nas escolas onde atuam os/as docentes colaboradores/as e participantes desta etapa metodológica em horários definidos por eles/as. As entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas em salas de aula, salas de professores, bibliotecas, salas da equipe diretiva e secretaria. As sete entrevistas que compuseram o material empírico foram produzidas na relação com os/as seguintes colaboradores/as:

Oswaldo: Tem formação em magistério e se graduou em História no ano de 2007. Atua na rede escolar desde 1998 e com Educação Física e História desde 2003 nas escolas da região do Vale. Especificamente, desde 2007 é docente da disciplina de Educação Física na escola estadual L de ensino fundamental e médio, situada na cidade de Laje. Entrevista realizada em 28 de novembro de 2011.

⁹¹ Contudo, importa ressaltar que alguns/algumas docentes inscritos/as nesta listagem já não figuravam como possíveis entrevistados/as, visto que, conforme anunciei na seção anterior sobre os grupos, uma parcela desse coletivo já não atuava mais na disciplina de Educação Física e/ou não possuía mais contrato de trabalho do tipo REDA com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

⁹² Alguns ‘furos’ dos/as docentes, apesar do agendamento com a entrevistadora e a recusa de uma professora em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido depois de realizada a entrevista materializam a diferença entre entrevistas previstas e realizadas.

Ester: Tem formação em magistério. Entrou na rede estadual em 2010 através do REDA por já possuir experiência na área de matemática. Já lecionou nas disciplinas de Matemática, Sociologia, Artes e Educação Física. É docente da disciplina de Educação Física na escola estadual U de ensino médio, situada na cidade de Ubaíra. Entrevista realizada em 12 de março de 2012.

Élida: Tem formação inicial em Educação Física concluída no ano de 1992 e cursou o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) com ênfase em Matemática. Ingressou na rede estadual de ensino na região do Vale em 2004. Já exerceu a docência em Matemática no EJA e nas disciplinas de Ciências, Geografia e Artes. Atua unicamente com Educação Física desde o ano de 2011 na escola estadual A de ensino fundamental e médio, situada na cidade de Amargosa. Entrevista realizada em 8 de março de 2012.

Eulália: Atuou durante 20 anos nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem formação inicial em Língua Portuguesa. Há cinco anos atua na escola S de ensino fundamental e médio, situada na cidade de São Miguel das Matas, onde exerce a docência na disciplina de Educação Física junto a outros componentes. Entrevista realizada em 5 de março de 2012.

Gabriela: Tem formação em magistério. Atua na escola estadual A de ensino fundamental e médio, situada na cidade de Brejões, há cinco anos. Há dois anos é docente da disciplina de Educação Física. Também leciona na disciplina de Filosofia nesta escola. Entrevista realizada em 6 de março de 2012.

Larissa: Graduanda do curso de Educação Física em uma universidade particular da região. Ingressou na rede estadual de ensino para exercer cargo administrativo na escola J de ensino médio, situada na cidade de Laje em 2006. Desde 2009 é docente da disciplina de Educação Física na referida escola por um vínculo entre SEC/BA e um instituto que desenvolve um programa de estágio profissional. Entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2012.

Wanderson: Tem formação em Língua Inglesa. Leciona no componente Inglês na escola estadual E de ensino médio, situada na cidade de Elísio Medrado, e é docente da disciplina de Educação Física há quatro anos na escola municipal D, na cidade de Amargosa. Entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2012.

Destaco, contudo, que os nomes apresentados acima, tanto dos sujeitos como de suas respectivas instituições de ensino, foram alterados para ofertar condições de anonimato a eles/as, conforme acordado previamente e registrado de forma escrita no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos/as. Além disso, as referidas informações, apesar de serem datadas, oferecem uma contextualização mínima para responder à questão: “quem são os sujeitos/instituições enunciatóres dos discursos em foco [nesta tese]?” (MEYER, 2012, p. 51-52).

Ainda no rastro propulsor teórico e analítico dessa questão posta por Dagmar Meyer, utilizei-me das visitas às escolas para dar seguimento a uma opção investigativa assinalada como secundária, mas contributiva para a complexificação dos ecos discursivos que movimentam a regulação do gênero e da sexualidade na Educação Física

escolar. Para isso, busquei consultar o Projeto Político-Pedagógico das escolas nas quais os/as sete colaboradores/as entrevistados/as exerciam sua atividade docente. Entretanto cinco escolas informaram não ter o seu PPP à disposição de qualquer interessado/a da comunidade escolar⁹³ e duas escolas (escola U e escola E) disponibilizaram esse documento para apreciação na pesquisa.

4.4 De um lugar desterritorializante para ética na/nesta pesquisa

A emergência da pesquisa qualitativa ao longo deste século contribuiu à expansão de nossa concepção de ética em pesquisa. Enquanto que, sua mirada crítica até a ciência tradicional e os métodos quantitativos não acompanharam o equivalente exercício de autocrítica⁹⁴ (GASTALDO; McKEEVER, 2002, p. 479).

Durante a produção desta tese, as discussões sobre as questões éticas – em sua articulação com os aspectos políticos e teórico-metodológicos – constituíram-se como um desafio potente e distinto da naturalização de ‘um momento’ ético para as pesquisas qualitativas (GASTALDO; McKEEVER, 2002; FONSECA, 2010; OLIVEIRA, 2010). Esse movimento me conduziu a produzir algumas interrogações e ancoragens sobre as dimensões éticas desta pesquisa no decorrer do texto. Nesse processo, vivi o desejo e a intencionalidade de ‘desterritorializar’ a ética e inscrevê-la durante o processo. Contudo, propondo visibilizar alguns debates importantes para as pesquisas qualitativas, destaco esta seção para tal fim.

Denise Gastaldo e Patricia McKeever (2002) problematizam a compreensão recorrente de que haveria uma ‘essência’ ética nas pesquisas qualitativas, argumentando que dimensões éticas precisam ser levadas em conta em todas as etapas de uma investigação. Contribuindo para o debate, Luiz Roberto Oliveira (2010) amplia esse entendimento ao elencar os três rumos da face ética na pesquisa: a) o compromisso político com a produção de conhecimento baseado em critérios de verdade; b) o compromisso com os sujeitos da pesquisa (e a ideia de pesquisa com seres humanos) e/ou da pesquisa sujeito-sujeito (ao invés de sujeito-objeto), como situam Vicente Molina Neto e Rosane Molina (2010); c) as estratégias comprometidas social e

⁹³ Três escolas (L, A e S) informaram que seu PPP se encontrava em mãos e/ou no armário do/a diretor/a da escola. As outras instituições (B e J) informaram que seu PPP estava em processo de reconstrução pela equipe pedagógica da escola.

⁹⁴ “La emergencia de la investigación cualitativa a lo largo de este siglo contribuyó a la expansión de nuestra concepción de ética en investigación. Entretanto, su mirada crítica hacia la ciencia tradicional y los métodos cuantitativos no se acompañó del equivalente ejercicio de autocrítica”.

coletivamente para divulgação dos resultados da pesquisa. Com base nessas provocações, invisto de forma pontual e seccional nos pontos: a) a proposição ‘inquestionável’ dos termos de consentimento livre e esclarecido – suas implicações são estritamente positivas? Sua apresentação oferece garantias evidentes aos/às colaboradores/as da pesquisa?; b) as possibilidades formativas com os sujeitos da pesquisa como estratégia de devolução.

De que forma construir uma ação ética contínua comprometida com os sujeitos da pesquisa para além da concepção estrita que inscreve as dimensões éticas aos termos de consentimento livre e esclarecido nas pesquisas qualitativas? Como alargar os movimentos éticos para além do entorno da ‘autorização por meio de uma assinatura’ desse documento? Como perguntar e conduzir de outro jeito, considerando os efeitos simbólicos, sociais e formativos da pesquisa para os sujeitos que dela participam?

Certamente, esse tipo de discussão não é praxe e/ou trivialidade nas pesquisas na área da Educação e da Educação Física – áreas acadêmicas por onde dialogo e me coloco em formação. Aprende-se, desde a iniciação científica, que ‘o’ pilar das dimensões éticas na pesquisa é uso do termo de consentimento. Todavia o processo de formação em pesquisa é continuado, e a experiência constituída – com destaque para a ideia de experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21) – na realização das entrevistas nesta investigação me fez enveredar por algumas leituras e dúvidas éticas na pesquisa.

A ‘cena’ desta entrevista se deu em uma escola estadual de ensino médio da cidade de Jiquiriçá – inclusa na região desta pesquisa. Como pesquisadora, antes de me dirigir à escola, contatei a professora (possível colaboradora) por telefone, apresentei rapidamente a minha formação e vinculação profissional⁹⁵, expliquei os objetivos da pesquisa, informei sobre esta etapa das entrevistas e a importância da sua contribuição para a produção que ora apresento e sintetizo em formato acadêmico. Em contrapartida, a professora se coloca como agradecida pelo contato e receptiva à aproximação de alguém com formação em Educação Física e vinculada a

⁹⁵ Considerando que alguns/algumas docentes contatados/as não compunham a listagem inicial (oriunda da análise dos questionários), pois parte daquele coletivo já não estava mais vinculada à rede estadual (e atuando nas escolas do Vale), o meu primeiro contato com estes/as possíveis colaboradores/as se deu por telefone, negociando a realização das entrevistas. Em virtude desse desconhecimento de ambas as partes, considerando a repercussão da UFRB na região, utilizei-a como uma “avalista da confiabilidade das intenções” (p. 126) da entrevista – expressão utilizada por Rosa Silveira (2007) para apontar uma amiga-professora intermediadora na realização das entrevistas de campo da pesquisa de seu doutoramento. Apresentava-me, então, como pesquisadora em doutoramento e professora da referida instituição, objetivando minimizar o melindre pelo contato de uma pessoa desconhecida.

uma universidade federal da região. Ao chegar à escola no dia e no horário combinados previamente, aguardo na secretaria a presença da docente. Cumprimento-a, conversamos sobre o tempo disponível para a atividade e nos deslocamos para o local adequado para realização da proposta. Já dispostas em uma sala de professores da escola, apresento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (fornecendo uma cópia para o/a docente e ofertando outra para assinatura/formalização da participação na pesquisa) e sugiro uma leitura do mesmo. A docente realiza a leitura e conduz à iniciação da entrevista ao afirmar que podemos conversar e, ao final, ela assina. Antes do findar da discussão de alguns tópicos, a docente afirma que está na espera iminente de aposentadoria e que, com isso, outra pessoa ocupará o cargo de professora de Educação Física naquela escola. Junto a isto, aponta que a entrevista realizada com professores/as com formação inicial na área seria mais oportuna e proveitosa para a pesquisa. Por estas razões, afirma que a sua contribuição não é valiosa e/ou significativa. Recoloco no diálogo os objetivos da pesquisa, o perfil dos docentes que atuam em Educação Física, as características gerais do grupo selecionado para as entrevistas, a importância da sua contribuição para a pesquisa e, principalmente, as questões éticas que devo seguir como pesquisadora para tratar daquele material produzido ali. Ambas cansadas do jogo posto, a professora autoriza verbalmente a utilização do material para construção da pesquisa, mas não se sente confortável para assinar o documento, enquanto eu desligo o gravador para findar qualquer constrangimento. Ela afirma que irá avaliar se assinará o termo e, caso o faça, entrará em contato para a busca do documento – o que não ocorreu.

A partir da situação descrita acima, discuto⁹⁶ os limites éticos e as implicações da utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na pesquisa qualitativa e, especialmente, em entrevistas ‘quase às escuras’⁹⁷, nas quais coloco algumas dúvidas sobre o caráter desse esclarecimento. Registrado na resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde como um documento formal que compõe a agenda de consentimento e esclarecimento das pesquisas envolvendo seres humanos, esse termo deve ser assinado para comprovar às instâncias científicas o caráter livre, autônomo e informado dos/as colaboradores/as com relação às implicações da pesquisa. Contudo o referido documento tem sido apropriado de maneira substitutiva à discussão ética com os sujeitos naquelas abordagens investigativas.

Seguindo outra linha argumentativa, Denise Gastaldo e Patrícia McKeever (2002) afirmam a ética embrenhada e amalgamada às diversas etapas do processo investigativo, dentre os quais destaco: a definição do problema da pesquisa, a maneira como constituímos o debate metodológico e analisamos as informações produzidas na pesquisa (inclusive a definição dos/as possíveis colaboradores/as), o trabalho com a

⁹⁶ Principalmente considerando os debates postos por Luiz Roberto Oliveira (2010), Maria Cláudia Dal’Igna (2011), Denise Gastaldo e Patrícia McKeever (2002), Cláudia Fonseca (2010).

⁹⁷ Utilizo esta expressão para, efetivamente, destacar os poucos contatos construídos e condutores da realização das entrevistas.

ideia de devolução das informações construídas aos sujeitos e a publicação/divulgação dos resultados da pesquisa. Como aponta Cláudia Fonseca (2010), espera-se que neste processo tenhamos incorporado (mesmo que de forma crítica) o princípio da beneficência – com a maximização dos benefícios associada à diminuição dos riscos.

Seguindo as contribuições da referida autora, talvez a negativa da professora em relação à assinatura do termo não repercutiria em dúvidas formativas enquanto pesquisadora, caso assumisse uma compreensão de ciência como intrinsecamente boa. Certamente, outras argumentações poderiam ser evidenciadas e esse fato poderia ser silenciado e/ou pouco destacado na tese.

Neste processo, percebi a necessidade de colocarmos uma dúvida ética potente sobre o uso do termo de consentimento em determinadas formas de realização das pesquisas qualitativas. Essa dúvida não se deu para retirar qualquer garantia dos/as colaboradores/as e/ou para considerar desnecessário o uso desse documento. Apenas, diante da experiência vivida, duvido da naturalização dos tons de positividade e segurança para o/a colaborador/a do uso do termo nas negociações de participação da pesquisa durante o campo. Acho pertinente a promoção de um olhar mais contextual sobre a implicação ética do documento com os sujeitos da pesquisa.

Essas sugestões ficaram ‘martelando’, principalmente por compreender que as posições de desconfiança da professora convergiam na sua identificação (mesmo com a pesquisadora declarando, verbalmente e por escrito, a garantia do seu anonimato). Dessa forma, apesar das garantias expressas no corpo do documento, o termo ainda é uma forma de desfiliar-se do anonimato e pode sugerir desconforto para participação dos/as colaboradores/as. Aponto a necessidade de contextualização e discussão dos modos de utilização desse documento durante o campo, considerando os riscos assumidos pelos/as possíveis colaboradores/as perante os seus pares e o contexto social que os/as cerca.

Nessa lógica, entendo que a ausência de formação em Educação Física foi um elemento inibidor para o desejo de identificar-se da professora entrevistada. Como foi dito em outro momento, os/as docentes que lecionam na disciplina de Educação Física nas escolas estaduais na região, em sua grande maioria, têm formação em outra área. Atuam nesse componente curricular como forma de complementação da carga horária de 20, 40 ou 60 horas e, assim, podem exercer a sua atividade profissional em apenas

uma escola. Considerando as demandas postas⁹⁸ por uma parte significativa desse coletivo docente da região do Vale do Jiquiriçá/BA, parece-me que as propostas de formação continuada para quem faz a formação em exercício não contemplam os anseios do coletivo, apesar de a política de complementação de carga horária posta pela rede estadual de ensino ser comum nos espaços escolares da região.

Assinar o documento (mesmo com as garantias de anonimato) não estabelecerá uma forma de identificação? Levando a cabo as inseguranças profissionais postas pela atuação em outra área que não a de sua formação e ainda agravadas pela atividade de pesquisa que promove a escuta dessa docente, em que medida o contexto potencializa uma negação à assinatura do termo? Considerando que as implicações da participação dessa professora na pesquisa não estão apenas ao nível dos métodos da pesquisa, mas “também com o que será feito com os dados e/ou os materiais recolhidos no estudo”, conforme discute Ana Maria Aguirre (2008), poderíamos pensar na assinatura do termo como a reificação de um lugar de desconforto profissional?

Luiz Roberto Oliveira, ao analisar os compromissos éticos nas pesquisas na área da antropologia, aborda como a assinatura do termo

[...] pode colocar em risco a situação ou a condição de vida dos participantes, como na pesquisa sobre tráfico de drogas e diversas outras atividades consideradas ilegais. Mas tal procedimento também pode ser problemático nos casos em que inibe ou dirige excessivamente o discurso dos sujeitos da pesquisa, mesmo quando o procedimento não envolve riscos objetivos. (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

A situação apresentada pelo autor é provocativa e se associa a uma ideia de análise ética contextual e implicada à definição dos limites e das possibilidades éticas para os sujeitos da pesquisa, inclusive e principalmente no que se refere ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sobre isso, Ana Maria Aguirre (2008) discorre sobre alguns desafios para a elaboração e a utilização do termo nas ciências da saúde, dentre os quais destaca o número significativo de colaboradores/as que acordam suas participações nas pesquisas com alguma parcela de desconhecimento sobre seus aspectos relevantes, por exemplo. A autora ainda apresenta um argumento importante para a discussão que venho desenvolvendo:

⁹⁸ As reivindicações postas sobre o fortalecimento e conseqüente aumento das atividades formativas promovidas pela rede estadual foram incluídas na *Carta do Vale do Jiquiriçá*, produzida no seminário realizado em 2010 (e já citado), no qual apresentei os questionários aos/às docentes da região. Essa carta é o registro de escuta proposto pela Secretaria Estadual de Educação aos/às professores/as de Educação Física que atuam nos diretórios regionais para composição do referencial curricular de Educação Física do estado da Bahia.

Mundialmente, uma infinidade de pesquisadores tem-se dedicado a investigações a respeito do seu funcionamento e validade, criando e testando estratégias, especialmente quanto ao *esclarecimento*, como fizeram Goldim et alii (2003). Já se sabe que, para ser eficaz, é necessário que seja um *processo* que diz respeito à comunicação pesquisador-pesquisado (Slawka, 2005; Secretaria Municipal de Saúde, 2006). (AGUIRRE, 2008, p. 207, grifos da autora).

Considerando a minha experiência de pesquisa relatada neste texto no uso do termo, aponto que a etapa das entrevistas apresentou algumas características em certa medida determinantes para as dificuldades na relação pesquisadora-colaboradores/as quanto aos critérios confiança, comunicação densa, compreensão dos trâmites da pesquisa (inclusive do TCLE). Sobre o aspecto confiança, por exemplo, o método da entrevista, principalmente as entrevistas abertas, deve considerar esse critério para que se possa debater e compartilhar enunciados e posições de sujeito con/divergentes dos regimes de verdade. Segundo Denise Gastaldo e Patrícia McKeever (2002), a realização de entrevistas coloca, ainda, uma questão a ser problematizada – o rompimento abrupto do vínculo mínimo constituído depois de finalizada a ‘escuta’ dos/as colaboradores/as.

No caso desta pesquisa, pelos seus objetivos em articulação com as versões metodológicas de fazer entrevista, aliada a uma distância intermunicipal entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, as relações de ‘confiança’ foram construídas em pouco tempo e em condições distintas das propostas metodológicas já apresentadas nesta tese – o uso dos questionários e a atividade de grupo focal. Para a realização dessas atividades contei com uma organização pregressa, a participação coletiva (pode-se dizer que há uma difusão das relações de poder pesquisadora-colaboradores/as) e a possibilidade de relações presenciais em mais de um encontro.

A partir da ‘cena’ do campo descrita acima, embebida das provocações postas por Cláudia Fonseca (2010), semeei algumas questões sobre possíveis efeitos ‘simbólicos’ da condução das entrevistas e/ou da necessária assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao longo do fazer investigativo. Contextualizando que as entrevistas foram conduzidas basicamente por dois momentos de contato (indireto e direto) com a colaboradora, quais foram os riscos possíveis na assinatura do referido documento? Como produzir uma relação de confiança capaz de dirimir as dúvidas sobre o processo, diminuir a insegurança com uma pesquisadora desconhecida e permitir o endosso por escrito a um termo formalizado? Talvez, contextualmente, estivesse diante de uma entrevista ‘quase às escuras’.

Outro ponto anunciado no início desta seção como merecedor de destaque versa sobre as possibilidades formativas com os sujeitos da pesquisa articulada à questão da devolução. Cláudia Fonseca⁹⁹ contribui nessa discussão ao argumentar na direção de que, nas dimensões teórica, instrumental e ética de formação em pesquisa, deixa-se o debate ético apenas no nível da tarefa necessária para execução da pesquisa e menos no desafio moral de pensarmos questões necessárias e/ou fundamentais para as realidades sociais.

Ao afirmar que as escolhas éticas atravessam e constituem a pesquisa, neste caso, aponto como ponto de 'margem' da relação professora-pesquisadora a posição interessada na formação de professores/as, especificamente no debate que cerca as discussões sobre educação, escola, Educação Física emaranhadas com os estudos de gênero e sexualidade. Essa posição também é fruto do reconhecimento local a partir de projetos desenvolvidos em nível institucional, os quais me permitiram sinalizar o pouco espaço para essas discussões em nível acadêmico e escolar na região.

A formalização de um projeto de extensão institucional vinculado à UFRB cumpre e/ou perpassa algumas dimensões éticas importantes nessa etapa de 'devolução': 1) A proposta possibilita a continuidade dos diálogos e dos 'movimentos de pensamento' construídos ao longo das etapas desta pesquisa (nos anos de 2010, 2011 e 2012) com os/as docentes da região através de uma atividade de formação continuada com os temas pesquisados; 2) A oficialização da devolução através deste tipo de atividade permite tanto abordar as problematizações construídas ao longo da pesquisa como ofertar um espaço de qualificação teórico-metodológica em relação ao trato das relações entre gênero e sexualidade nas escolas e nas aulas de Educação Física na região; 3) A institucionalidade dessa proposta de devolução permite que os/as docentes utilizem a certificação fornecida por essa atividade em suas progressões funcionais nas redes de ensino.

Além desses aspectos, a proposta formativa de 'devolução' dará continuidade ao diálogo formativo constituidor tanto dos/as colaboradores participantes desta investigação como da pesquisadora. Por fim, esse espaço pode ser produtivo ao constituir indícios, pistas e provocações sobre uma pergunta posta por Maria Cecilia Gunther e Mônica Sanhotene, ao realizarem pesquisas com professores de Educação

⁹⁹ Refiro-me à fala da pesquisadora na palestra intitulada *Ética e técnica na investigação científica: revendo os kudos de Merton à luz de práticas contemporâneas*, apresentada como aula inaugural das atividades do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano do segundo semestre do ano de 2009.

Física da rede municipal de Porto Alegre: “O que fazem professores com essa experiência que, um dia, supus que fosse a minha experiência de pesquisa?” (GUNTHER; SANCHOTENE, 2010, p. 47).

Ciente de que a pesquisa é um risco e de que “não há fórmula pronta, nem código legal, que consiga garantir o bom procedimento dos cientistas” (FONSECA, 2010, p. 47), finalizei o campo apontando um compromisso ético de retorno com os/as colaboradores/as e com a rede estadual de ensino da região.

4.5 De como tratei e organizei os materiais produzidos

Após um denso investimento acerca da posição investigativa (modos de ver) condutora e delimitadora dos procedimentos de produção do material empírico (modos de fazer), apresento como organizei e analisei o *corpus* desta tese.

A produção dos materiais em períodos distintos e com estratégias diversas potencializou um movimento de análise ‘inicial’ após a realização de cada etapa metodológica, visto que esse primeiro ‘tratamento’ dos materiais fazia-se necessário. O trato primário conduzia à elaboração dos ‘pontos-chave’ que deveriam ser considerados e elencados na organização dos procedimentos seguintes. Nesse sentido, a análise das transcrições dos encontros realizados com o grupo focal, por exemplo, indicou os temas que poderiam ser mais bem explorados nas entrevistas. Essa opção permitiu, minimamente, a complexificação das informações selecionadas como potentes na relação com o objeto desta tese.

Desse modo, após o preenchimento dos questionários, ao final de cada encontro do grupo focal sucedido, em seguida à realização das entrevistas, um ‘olhar’ analítico foi instigado com a finalidade de organizar os materiais produzidos, o que se deu tanto para selecionar temas que deveriam ser explorados na utilização de outras metodologias, como para a produção de um ensaio de análise e sistematização dos materiais empíricos agrupados para compor e organizar as discussões desenvolvidas nesta tese.

Apesar dos investimentos anteriores, esse processo de organização geral dos materiais foi conduzido, fundamentalmente, em diálogo com o objeto desta investigação. Assim, as perguntas de pesquisa delimitaram os modos de categorização, discussão e apresentação do material empírico.

Em outra frente estruturante, importa situar os conceitos principais desenvolvidos nesta tese como condutores da sistematização produzida e da organização desta produção acadêmica. Explico que as linhas conceituais definidoras das noções de 'norma', 'gênero' e 'heteronormatividade' foram privilegiadas e imprescindíveis para a constituição de um modo político e estratégico de visibilizar os modos como as normas de gênero operam na Educação Física escolar. Nesse ínterim, os capítulos 5 e 6, apresentados a seguir, foram dispostos em diálogo com a produção teórico-política assumida na produção desta tese; dimensões conceituais que funcionaram, efetivamente, como uma 'caixa de ferramentas' na produção das tramas analíticas.

Considerando que me interessava perguntar sobre os processos de normalização dos corpos na Educação Física escolar, busquei mapear e organizar o material empírico a partir da díade saber-poder. Esse par, também potente na definição dos modos como heteronormatividade funciona, é acionado quando pensamos nos planos epistemológico (definidor do que se pode conhecer) e ontológico (indica o que os corpos podem ser), postos em funcionamento para discutir os processos estratégico-restritivos que, performativamente, materializam os corpos.

Na linha destas considerações, organizei dois capítulos analíticos, os quais estão subdivididos considerando a díade saber-poder referida acima. Além disso e de forma atravessada a esta forma de organizar as análises e a tese, dediquei-me a compreender como os poderes disciplinar e regulatório constituem os processos normativos que engrenam práticas pedagógicas na Educação Física escolar. Explorei as sutilezas do funcionamento dos processos de normalização através do movimento de desmanchar os emaranhados discursivos, organizá-los e visibilizá-los nas suas singularidades, nas suas articulações e nas suas rupturas; depois, reconstituí-los reiterando o argumento de como são fabricados e contingentes.

Em linhas gerais, essas foram as estratégias principais utilizadas na organização do material empírico produzido pelos diversos procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa. De forma amiúde, tratei esse material agrupando trechos das respostas aos questionários, da transcrição do grupo focal e das entrevistas, e da análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas a partir de elementos que me permitiam compreender como as normas de gênero materializam os corpos através das práticas pedagógicas da disciplina escolar investigada.

Para isso, trabalhei com a criação de quadros e tabelas¹⁰⁰, os quais me permitiram distribuir e localizar os materiais, bem como visibilizar categorias produzidas no decorrer dessas análises. Em seguida, investi no (re)agrupamento das informações sistematizadas, considerando que os elementos mencionados indicavam os modos de funcionamento da norma. Assim, a base organizativa desta tese foi o eixo saber-poder.

Com isso, subdividi a parte analítica em dois capítulos. Primeiramente, compus uma apresentação do plano epistemológico que define o que se pode conhecer sobre sexualidade e, conseqüentemente, sobre os corpos na Educação Física escolar. Em seguida, dediquei-me a descrever as ações estratégico-restritivas da norma nessa disciplina escolar, isto é, como o poder funciona em tal arena normativa. Nesse momento, investi na articulação contingente entre gênero, sexualidade, regionalidade e idade para desmanchar, remontar e, assim, compreender o funcionamento da norma no contexto investigado a partir do enunciado “*prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto*” – complexificação rigorosa com uma perspectiva teórica atravessada pela ideia de contingência normativa e pelo desafio interseccional. A seguir, apresento as discussões (pós)críticas construídas na trama com as informações do campo.

¹⁰⁰ Apresento um recorte da organização dos materiais na primeira análise das entrevistas e dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas U e E no Apêndice H desta tese.

5 “FORA DA ESCOLA, TODOS OS GRUPOS TÊM ACESSO A TUDO, MAS, NA ESCOLA, A GENTE TEM QUE SELECIONAR”¹⁰¹ – EPISTEMOLOGIAS DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE FUNCIONANDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Uma genealogia política das ontologias de gênero, se bem-sucedida, irá desconstruir a sua aparência substantiva em atos constitutivos, localizar e contabilizar estes atos dentro dos esquemas compulsórios organizados por várias forças que policiam a aparência social do gênero.¹⁰² (BUTLER, 1990, p. 33).

Ao longo desta tese, venho demarcando o *status* gestor da escola na modernidade. Próxima de um tom interessado em calcar interrogações sobre “a política da verdade” (FOUCAULT, 2008b, p. 5) em relação aos corpos, desfaço-me de uma proposta pautada numa perspectiva reflexiva e/ou prescritiva, mesmo assumindo o risco de, por vezes, escorregar por esses tons durante as análises aqui empreendidas.

Na esteira dos imperativos interrogativos, os quais atuam como “indicadores táticos”, segundo Foucault (ibidem, p. 5), para as análises de como o poder atua na normalização do gênero e da sexualidade na escola, interessa, aqui, pautar os jogos de poder produzidos na e pela Educação Física escolar. Separar, selecionar, observar, corrigir, conduzir, orientar, reformar, punir, excluir e produzir são ações possivelmente cotidianas na Educação Física, as quais indicam a sua atuação na regulação dos sujeitos escolares.

Se, no campo acadêmico, a Educação Física tem discutido “corpo, gênero e sexualidade”, considerando as suas “proposições pedagógicas no contexto da escola e fora dela” (GOELLNER, 2010, p. 71), no campo das orientações nacionais para a educação básica, as ligações entre esses temas e o referido componente curricular são anunciadas como potentes e férteis para a educação. O caderno Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, por exemplo, reifica certa aproximação entre Educação Física e sexualidade ao longo do seu texto, apontando-a como uma disciplina indicada para o trato dessa temática.

Do ponto de vista dos alunos, isso implica construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida humana. As ideias e concepções

¹⁰¹ Trecho da fala do colaborador Roberto (Grupo focal, encontro VI, p. 14).

¹⁰² “A political genealogy of gender ontologies, if it is successful, will deconstruct the substantive appearance of gender into its constitutive acts and locate and account for those acts within the compulsory frames set by the various forces that police the social appearance of gender.”

veiculadas pelas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) contribuem para a construção dessa visão do corpo por meio da explicitação das dimensões da sexualidade nos seus conteúdos. [...] A Educação Física, que privilegia o uso do corpo e a construção de uma “cultura corporal” (ver o documento dessa área), é um excelente espaço onde o conhecimento, o respeito e a relação prazerosa com o próprio corpo podem ser trabalhados. (BRASIL, 1998, p. 317-318).

Ecoss dessa relação supostamente favorável entre Educação Física e sexualidade ressoam pela região do Vale do Jiquiriçá e são assumidos pelos/as colaboradores/as desta investigação. Nas primeiras discussões conduzidas nos grupos focais, há certo acordo sobre a adequação desse componente (junto com Ciências) para tratar de questões relativas à sexualidade na escola.

Arão: [...] porque ele [o professor] trabalha essa questão do corpo e que o aluno pode se expressar e vivenciar através dos jogos, das brincadeiras, dos esportes, ele pode tá vivenciando esse prazer que ele sente com o corpo. Ao contrário, talvez, de outras disciplinas [...].

Adilton: [...] eles [discentes] sentem uma dificuldade em tirar uma dúvida referente à relação do corpo e ele vai ter outro relacionamento com o professor de Educação Física, então é um contato mais aberto. Tem uma aproximação maior e ele se sente mais seguro.

Priscila: Essa relação do corpo seria como, Adilton? Você está se referindo a quê?

Adilton: Pode ser relacionado à relação sexual, as dúvidas que vêm surgindo durante a adolescência.

Morgana: [...] Como falar? Como se aproximar? De que forma iniciar a conversa? E assim, é como ele falou, nas aulas de Educação Física os alunos já sentem aquela aproximação. A primeira menstruação, esses sentimentos e tal.

Priscila: Vocês também concordam?

Roberto: [...] Eu acredito que nas aulas de Educação Física a gente consiga ter respeito sem ser autoritário, então isso dá abertura para os alunos discutirem, principalmente, os temas de sexualidade. Com jeito e discernimento, a gente consegue explicar as diferentes e diversas formas de viver a sexualidade. [...]

Priscila: E tu, Nádia? O que tu me conta? O que achaste disso tudo?

Nádia: A vivência corporal é uma grande diferença nas outras disciplinas porque a maioria dos alunos fica sentada, sem prática nenhuma. E quanto à Educação Física, minha visão é que promove práticas, e isso aproxima o aluno do professor. [...] Eu vejo que a diferença é isso, é pela prática que aproxima e dá prazer para eles.

(Grupo focal, encontro I, 10/10/2011, p. 3-5)

Essa conexão oficial entre Educação Física escolar e sexualidade, em certa medida, é legitimada na cultura escolar docente, bem como afirmada por estudiosos/as interessados/as na temática. Ao investigar os discursos sobre sexualidade legitimados

entre concluintes de um curso de formação docente continuada em educação, gênero e diversidade sexual, Elaine Dulac (2009) cita a Educação Física como uma das disciplinas escolares autorizadas a abordar o tema sexualidade (junto com Ciências e Biologia, por exemplo), segundo seus/suas colaboradores/as.

Se é 'o' corpo o principal 'estandarte' legitimador dessas associações, o que se diz sobre (e o que produz) este corpo e suas consequentes e correlatas relações 'naturais' com a sexualidade na escola? Como a Educação Física atualiza o hífen da relação corpo-sexualidade de forma a legitimar certa autoridade desse componente na abordagem pedagógica do tema?

Quando 'o' corpo é tratado como local inequívoco da sexualidade, reifica-se uma 'predestinação' da Educação Física para pautar esse tema na escola pelo fato de seu trabalho pedagógico estar centrado na cultura corporal (MARQUES; KNIJNIK, 2006; COSTA, 2008; BORONI; VENDITTI JUNIOR, 2009; SANTOS, 2009; PRADO; RIBEIRO, 2010; GOELLNER et al., 2007). Assumindo posições discursivas semelhantes, os/as docentes que lecionam na região do Vale do Jiquiriçá/BA reafirmam as relações produtivas e tradicionalmente postas como inerentes entre Educação Física e sexualidade.

Considerando o excerto da atividade com o grupo exposto acima, é possível situar a Educação Física como componente curricular que, efetivamente, conduz o/a discente a estar "*vivenciando este prazer que ele [ela] sente com o corpo*". Entretanto, diante das hierarquias epistemológicas na definição do que é sexualidade na Educação Física escolar, o que circunscreve e define esse 'prazer'? Como esse 'prazer' é prescrito e normalizado nas práticas pedagógicas da disciplina? De que forma essas estratégias operam na região investigada?

Colocar essas perguntas em movimento é perturbar as concepções de masculino e feminino que muitas vezes funcionam como *a priori* na Educação Física escolar e estão atadas aos modos bem-sucedidos (ou não) de produção do sujeito-corpo. Como não há um sujeito anterior aos atos e feitos que o constituem (BUTLER, 1993), interessa, agora, visibilizar o rol epistemológico que autoriza ações pedagógicas com relação ao gênero e à sexualidade; uma trama conceitual que define os contornos do que se pode conhecer e de um corpo (in)humano nessa disciplina escolar.

5.1 “E cabe ao professor de Educação Física estar debatendo isto de uma maneira natural”¹⁰³ – do que (não) se deve conhecer na Educação Física escolar

Se ele [o poder] é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. (FOUCAULT, 1979, p. 148).

A negação do reconhecimento da diversidade sexual e o trato pedagógico sazonal do tema sexualidade na escola não são novidades para os/as estudiosos/as interessados/as nas discussões sobre sexualidade e educação. Apesar desse contexto, um coletivo acadêmico implicado com a temática tem problematizado as pedagogias sutis e cotidianas dessa instituição (LOURO, 2001a, 2001b; EPSTEIN; JOHNSON, 2000; JUNQUEIRA, 2007).

A relação indissociável entre escola e sexualidade tem sido pautada por esses/as e outros/as estudiosos/as com base na premissa de que, primeiramente, o tema não é “algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 2001a, p. 81) para estudar e/ou lecionar na escola em qualquer tempo. Junto a esse argumento, as discussões sobre a politização dos saberes e a regulação (hetero)normativa dos corpos evoca análises sobre o papel do Estado (e de suas instituições) na produção dos sujeitos de gênero (BUTLER, 2004; LOURO, 2004; POCAHY; DORNELLES, 2010), configurando, assim, mais uma ‘face’ da referida relação.

Na esteira das discussões sobre políticas de conhecimento encaminhadas no decorrer desta seção, importa analisar como a Educação Física escolar (des)constrói modos tradicionais de compreensão do corpo e, conseqüentemente, da sexualidade na escola. Enquanto componente curricular, o que ela legitima e produz de “paixão pela ignorância” (BRITZMAN, 1996, p. 91)? Como essa disciplina organiza ‘o’ conhecimento, pautando o que é adequado e possível para o ambiente escolar, bem como fundamental no que se refere à conformação dos corpos? Como esse plano prescritivo (de)compõe uma lógica de inteligibilidade¹⁰⁴ pautada no binarismo de gênero e sua base heteronormativa? Essas questões provocativas orientaram a escrita desta seção e o percurso analítico que nela empreendo e anunciam a filiação investigativa com o

¹⁰³ Trecho da fala da colaboradora Élide (Entrevista, 8/3/2012, p. 14).

¹⁰⁴ Para Butler (2010b), a inteligibilidade é entendida “como o esquema – ou esquemas – históricos gerais que estabelecem âmbitos do cognoscível” (p. 20-21 – “como el esquema – o esquemas – histórico general que establece ámbitos de lo cognoscible”).

problema político da verdade, como sugere Foucault (1979), apontando (no próximo capítulo) para seus possíveis efeitos de poder na produção dos sujeitos escolares.

A sexualidade aparece como tema incluído na matriz curricular do componente Educação Física nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, como verificado no Projeto Político-Pedagógico de duas escolas¹⁰⁵ na região do Vale do Jiquiriçá. Na escola U, situada na cidade de Elísio Medrado/BA, o tema é apresentado como compromisso de todas as disciplinas junto com saúde, meio ambiente e trabalho, por exemplo. Além disso, no PPP da escola E¹⁰⁶, a Educação Física é responsável por tratar das “*discussões biológico-reprodutivas*”, as quais incluem “*funções reprodutoras do homem e da mulher; hormônios masculinos e femininos; DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis)*” no primeiro ano do ensino médio.

Tampouco é novidade a força do discurso biológico perfazendo o caráter prescritivo e estratégico das práticas pedagógicas em Educação Física (DORNELLES, 2007). Concebida nos rastros dessa linha discursiva, a sexualidade torna-se visível e dizível seguindo os rastros do tom biológico-reprodutivo orientador dos temas citados nos Projetos Político-Pedagógicos analisados. Essa posição da Educação Física se articula com a ação da educação escolar como um todo para definir o que se pode conhecer sobre sexualidade a partir das linhas de inteligibilidade conformadas pela relação biologia-saúde. Guacira Louro ressalta a força do discurso biológico, ao afirmar:

A biologia é, supostamente, imutável, está fora da história e escapa da cultura e tudo isso parece particularmente ‘verdadeiro’ quando o tema é a sexualidade. Nesse caso, a abordagem mais recorrente é aquela que remete a um determinismo biológico. Essa é a compreensão primeira ou primária e, como uma decorrência, é também a mais persistente. (2000, p. 64-65).

Nessa linha argumentativa, Paula Ribeiro (2002) argumenta que a sexualidade na escola “tem ficado ligada à aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e à genitalidade” (p. 75). Para essa autora e em concordância com os argumentos de Louro (2000), tal discursividade ainda configura a produção de temas sobre saúde sexual e reprodutiva na escola “para prescrever um autocuidado e, através dele, controlar o corpo e a sexualidade” (RIBEIRO, 2002, p. 75).

¹⁰⁵ Durante a realização das entrevistas e visitas nas escolas da região, apenas duas escolas disponibilizaram seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) para compor os materiais de análise desta pesquisa.

¹⁰⁶ Escola localizada na cidade de Ubaíra/BA.

Como para uma análise dos discursos, da sua força e do seu objetivo é preciso ater-se às “interdições que o atingem [pois estas] revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2006, p. 10); essas formas prescritas e restritas ao plano biológico de conhecer a sexualidade acionam efeitos de poder cotidianos. Essa base epistemológica, efetivamente, conduz a uma regulação heteronormativa dos corpos na Educação Física escolar ao referir-se à anatomia dos corpos e, conseqüentemente, ao sexo como produção natural.

Questionados/as sobre como o tema sexualidade aparece nas suas aulas, alguns/algumas colaboradores/as expõem seus objetivos de trato com o assunto, bem como indicam algumas estratégias pedagógicas utilizadas:

Eulália: Agora sempre eu trabalho com a questão com seminários. Dou temas e peço a eles para pesquisarem, para apresentar em forma de seminário e oriento. Eu já trabalhei com... deixa eu ver se lembro aqui, com gravidez na adolescência, eu já trabalhei com métodos contraceptivos e foi muito legal quando eu trabalhei [...] Eu vejo assim, até a questão da própria gravidez, né, de aparecer alunos aqui da gente. Agora mesmo tem uma aluna de oitava série que está grávida. E, deixa eu ver, puxa, é um tema tão presente, não é, que volta e meia até algum aluno fala alguma coisa na sala, e a gente vê que há necessidade de trabalhar.

(Entrevista Eulália, 5/3/2012, p. 3)

Oswaldo: O DVD é Geração Saúde e que tem vários temas: Doenças Sexualmente Transmissíveis, tem um que é abordando um pouco do namoro na adolescência. Ele mostra tipo uma novela, falando um pouquinho do despertar para a sexualidade [...]. E eu acho que eles gostaram, porque quando teve a feira de ciências, veio... em parceria aí com o pessoal da Secretaria de Saúde [...] veio a dentista falar de saúde bucal e eles trouxeram os pôsteres com... como é que explica o órgão masculino e o feminino...

Priscila: O aparelho reprodutor?

Oswaldo: É. Eles trouxeram. Então, nessa unidade, eles não tiveram trabalho para apresentar. Eles tiveram que produzir, por exemplo, um ficou com alimentação saudável – porque o tema era saúde e qualidade de vida.

Priscila: Da feira de ciências?

Oswaldo: Da feira de ciências. Então, a nota deles, de algumas turmas, a nota teórica foi a produção desse trabalho da feira de ciências que foi anorexia, alimentação saudável e doenças sexualmente transmissíveis para o terceiro ano da manhã e da tarde.

(Entrevista Oswaldo, 28/11/2011, p. 4-5)

Os relatos acima indicam a força de uma ordem biológico-reprodutiva que circunscreve e organiza os conceitos e o conhecimento sobre sexualidade na Educação Física escolar. Os temas “*gravidez*” e/ou “*namoro na adolescência*”, o “*despertar para a sexualidade*” e o “*órgão masculino e o feminino*” desenharam uma associação entre sexualidade e biologia, seja pela referência à idade cronológica, quando trata da adolescência como hora em que os desejos passam a existir nos corpos, e/ou pela citação dos órgãos sexuais e de seus funcionamentos como saberes postos na pauta da sexualidade na escola.

Sobre essa disciplina escolar, Vagner do Prado et al. (2012) reiteram que a Educação Física assume matrizes de conhecimento que posicionam de forma privilegiada os aspectos anatômicos e fisiológicos da constituição dos corpos. Ao investigar as narrativas de homossexuais sobre as práticas desse componente curricular, os autores acrescentam que há um investimento pedagógico produzindo marcas de sexualidade nos corpos escolares.

Considerando que, por volta das décadas de 1970 e 1980, a Educação Física escolar apresentou-se como ‘funcionária’ da aptidão física na escola, assumindo, por exemplo, o *Teste de Cooper*¹⁰⁷ como instrumento e prática central para educar e avaliar em Educação Física, o atravessamento do discurso da saúde nessa disciplina, já indicada por esse momento histórico, se refaz por outras vias. O discurso da saúde se reatualiza, propondo, agora, a redefinição dos programas escolares, voltando-os para a promoção de um estilo de vida e de hábitos saudáveis aos/às educandos/as a partir da década de 1990. O exercitar-se, neste momento, alia-se ao conscientizar-se visando a “uma postura autônoma para a otimização da saúde”, como referem Suraya Darido e Irene Rangel (2008, p.16), ao conceituarem a tendência nomeada como Saúde Renovada no debate pedagógico no campo da Educação Física.

Considerando uma análise dos excertos de fala apresentados acima, pode-se dizer que o discurso da saúde aparece agora na intersecção com a sexualidade definindo o que importa conhecer na Educação Física e na escola. Dentro dessa linha de articulação-atuação em sexualidade pelo viés da biologia e da saúde, a educação escolar propõe-se a investir no coletivo discente para a produção de uma autonomia regulada dos corpos com relação à vida saudável.

¹⁰⁷ Conhecido também como corrida de 12 minutos, o Teste de Cooper foi idealizado por Kenneth Cooper, sendo popularizado no cenário mundial na década de 1980.

Então, tenho feito este comentário com eles e acho que falta ainda um pouco desta informação, de discutir este tema, seja em Educação Física, seja em Ciências. A questão de prevenção, não só relacionada à gravidez, mas pela questão do conhecimento em si, das doenças sexualmente transmissíveis e da questão da qualidade de vida, porque o indivíduo cada vez mais informado sobre este tema, o próprio DVD mostra um pouquinho disso, eu tenho certeza que contribuiu para esta relação ou a questão da informação com relação ao namoro. E aí, no próprio DVD, é dito o que se deve evitar ou como proceder diante de algumas informações.

(Entrevista Osvaldo, 28/11/2011, p. 6-7).

Nós trabalhamos o tema sexualidade porque os alunos, as alunas, adolescentes, estavam aparecendo muito grávidas de uns tempos para cá. E aí, inserimos este tema para poder ver se previne mais a questão da gravidez na adolescência. E a sexualidade, nós colocamos o enfoque também junto porque uma coisa tem a ver com a outra.

(Entrevista Gabriela, 6/3/2012, p. 2).

A análise dos excertos expostos aponta para uma lógica preventivo-informativa de saúde nas tramas do trato com a sexualidade na Educação Física escolar. Nessa abordagem, tal disciplina deve propor práticas pedagógicas que contribuam para produzir um *“indivíduo cada vez mais informado sobre este tema”*. O tom conferido à abordagem do tema ‘saúde’ nesse componente curricular se aproxima do que Dina Czeresnia (1999) anuncia como ações de prevenção, visto que se legitima o trato com a sexualidade *“para poder ver se previne mais a questão da gravidez na adolescência”* e pelo investimento em *“intervenções orientadas a evitar o surgimento de doenças específicas”*¹⁰⁸ (ibidem, p. 705) como as sexualmente transmissíveis.

Pauta institucional e estatal, a redução dos riscos é assumida por essa disciplina ao promover práticas para a regulação dos corpos, considerando a incidência de gravidez indesejada e a possibilidade de doenças sexualmente transmissíveis. Para isso, o trato com a sexualidade se dá com certa ênfase na oferta de informação, o que, supostamente, garantiria as condições para a gestão de si dos sujeitos escolares ao longo da vida. Ao estruturar-se *“mediante a divulgação de informação científica e de recomendações normativas de mudanças de hábitos”*¹⁰⁹ (ibidem, p. 705), a Educação Física escolar coloca em movimento uma proposta preventiva na articulação entre os discursos da biologia dos corpos e da saúde. Confere-se, assim, um tom para a relação

¹⁰⁸ “Interventions directed to averting the emergence of specific diseases”.

¹⁰⁹ “By circulation of scientific knowledge and normative recommendations to change habits”.

entre educação e saúde que se afasta da compreensão dos aspectos sociais nos quais os sujeitos vivem, conforme a pauta do trabalho com promoção da saúde.

Nessa linha argumentativa, pode-se dizer que a Educação Física e a escola investem na gestão da população de forma a orientar e a responsabilizar os indivíduos pela gestão da sua vida (sexual) saudável dentro e fora da escola. Considerando esses aspectos, é possível problematizar as noções de prevenção que atravessam a disciplina escolar, as quais atuam “como estratégias importantes para construção e veiculação de conhecimentos e práticas relacionados aos modos como cada cultura concebe o ‘viver o gênero e a sexualidade’ de forma saudável e o processo saúde/doença”, conforme pontuam Dagmar Meyer e Jeane Félix (2012, p. 260).

A relação potente entre saúde e Educação Física escolar, na definição do que é sexualidade, circunscreve o tema aos tons do perigo, do risco e do exercício individual de reconhecimento e de gestão do seu próprio corpo e de suas práticas, voltando-se para a vida saudável. Nessa linha, o determinismo biológico é acolhido. A biologia, como forma de produzir explicações sobre o mundo, é acionada e produtiva na explicação sobre o funcionamento anátomo-fisiológico dos corpos e das doenças suscetíveis por vias sexuais. É um investimento biológico-informativo que também enfatiza os modos de evitar as situações de risco, bem como busca redirecionar os hábitos dos sujeitos escolares para a saúde dos seus corpos (no sentido estrito e biológico possível do termo).

Em outras palavras, isso significa considerar “o caráter normalizador [prescritivo] das abordagens pedagógicas que adotam a perspectiva da saúde pública para falar de sexualidade. Infelizmente, na maioria dos casos, essa abordagem tende a associar sexualidade com doença, com ameaça coletiva” (MISKOLCI, 2012, p. 44) e, aqui incluo, com reprodução. Com isso, em certa medida, essa ‘arena’ discursiva da saúde e da biologia em torno da prevenção nas aulas de Educação Física produz práticas pedagógicas (tais como as feiras de ciências, a exibição de vídeos educativos, os seminários e/ou as palestras com convidados/as externos à escola), as quais localizam o que se pode conhecer a partir do binarismo masculino-feminino apontado como base do funcionamento heteronormativo na regulação do social.

Priscila: Queria ouvir o que vocês escolheram pra delimitar o que vocês entendem por sexualidade, depois eu vou relacionar com a Educação Física escolar, tá certo? [...]

Júlia: Eu peguei o ponto de vista da saúde, porque assim... Ontem mesmo eu estava conversando com o professor de ciências e ele está falando, na oitava série, sobre órgãos genitais. Ele enfatizou bem a questão da saúde, o cuidado que tanto menino quanto menina têm que ter com a saúde em relação à questão dos órgãos genitais, que às vezes a gente tem que tá explicando. Antes de a gente começar esse curso, não foi bem uma polêmica, mas uma aluna chegou para a diretora da escola e falou assim: “Pró, a gente pode fazer sexo menstruada?” Aí, a diretora chamou ela e a turma e falou tanto da questão de higiene como da questão da saúde. Ela ainda falou assim: “Se algumas pessoas gostam, tem prazer, eu não sou contra, nem sou a favor, mas a gente tem que tá priorizando o lado da saúde da mulher”. Então, eu coloquei essa questão da saúde, lembrando dessa polêmica da escola.

[...]

Roberto: Eu coloquei essa imagem de crianças brincando, isso pode ser visto como um trabalho de sexualidade hoje, mas no imaginário de outros a sexualidade só vai envolver o sexo, e eles confundem muito hoje o que é sexualidade e o que é sexo, falar de sexualidade, não é falar especificamente de sexo.

(Grupo focal, encontro II, p. 1-2).

É desse lugar biológico-preventivo e heteronormativo que a equipe diretiva de uma escola pública na região do Vale do Jiquiriçá orienta uma estudante para ter zelo, higiene e, com o endosso da professora de Educação Física, recomenda como gerir seu corpo de forma saudável com relação à manutenção (ou não) de relações sexuais em períodos menstruais. Aqui e em outros momentos escolares citados nas falas dos/as colaboradores/as, o ato sexual é resumido ao coito heterossexual. Do jeito que está posto ao longo dos materiais analisados, as práticas sexuais heterossexuais são alvo de investimento e regulação tanto quanto é ininteligível a relação sexual sem penetração peniana-vaginal e/ou entre mulheres. A não nomeação dessas possibilidades e desses sujeitos funciona em acordo com o “marco dominante do humano”¹¹⁰ (BUTLER, 2004, p. 25), constituindo-o.

Para configuração dessa referência de humano, torna-se fundamental situar a produtividade dos discursos biológicos na constituição da Educação Física escolar contemporânea, tanto produzindo práticas pedagógicas (tais como a separação dos/as estudantes e a seleção diferenciada dos conteúdos fundamentada em concepções essencialistas de corpo masculino e feminino), como perfazendo laboriosamente uma existência habitável e respeitável na escola.

¹¹⁰ “Dominant frame for the human”.

“Eles apresentaram trabalho sobre a parte [do conhecimento do corpo], não só a parte de falar da anatomia, mas um pouco também de fisiologia” (Entrevista Osvaldo, 28/11/2011, p. 1) é um recorte da fala de um colaborador explicitando como trabalhou *“a parte do conhecimento do corpo”*. Pode-se dizer que, nessa proposta pedagógica, há a reificação de uma anatomia intangível, definidora do conceito de corpo e imbricada com o reconhecimento das partes anatômicas do sistema reprodutivo (e suas funcionalidades) como aglutinadora do que deve ser a pauta escolar em relação à sexualidade, como já anunciado nesta seção. Essa perspectiva discursiva assume o conceito de sexo anatômico, pressupondo-o como precursor natural da sexualidade e como critério de inteligibilidade para a concepção de corpo tratada oficialmente na escola – para elegibilidade do sujeito encarnado e reconhecível nessa instituição.

Na esteira da base epistemológica biológica pautada pelo sexo, a medida heterossexual é anunciada quando os/as colaboradores/as são tensionadas/os sobre a relação sexualidade e aulas de Educação Física. As descrições de situações escolares, nas quais *“[...] vários alunos da sala vieram dizer que fulano de tal tá pegando no bumbum da menina, passando a mão na bunda, pegando a menina”* (Entrevista Élide, 8/3/2012, p. 8) e/ou as menções sobre *“[...] a questão do abuso, a questão da gravidez na adolescência, aqueles que já praticam essas coisas [sexo]”* (Morgana, grupo focal, encontro I, p. 8) indicam que o desejo, o namoro, a paquera e a vida sexual ativa entre meninos e meninas são referências e/ou situações comuns ao cotidiano da disciplina de Educação Física.

Para o coletivo docente, tais temas percorrem mais esse componente curricular em função da exibição e da atuação diferenciada dos corpos nas distintas atividades pedagógicas propostas. Junto a esses, o uso de uniforme diferenciado para as aulas dessa disciplina viabilizaria uma exposição maior do corpo na escola e, conseqüentemente, propiciaria jogos de desejo entre meninos e meninas. Além disso, os/as colaboradores/as apontam as falas de ‘ousadia’¹¹¹ nas aulas e a referência à presença de ‘músicas baianas’ de duplo sentido na escola, as quais, em geral, *“trazem a sexualidade de forma banal, vulgar, de sexo mesmo”* (Roberto, grupo focal, encontro III, p. 8-9) para o ‘chão’ das aulas de Educação Física.

¹¹¹ No contexto baiano, essa expressão é comumente utilizada para descrever situações de impertinência, de atrevimento, por vezes associadas a uma insinuação de tom sexual.

Esses relatos indicam que as aulas de Educação Física funcionam promovendo um “enorme privilégio conceitual da heterossexualidade” (SPARGO, 2006, p. 44). O contexto disciplinar para o trato da sexualidade não é distinto da educação escolar como um todo, pois, “quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado” (BRITZMAN, 1996, p. 78). Pautada na premissa sexo-gênero-desejo heterossexual (LOURO, 2004a), a heteronormatividade promove o que se pode dizer e reconhecer como corpo (e sexualidade) nesse componente escolar.

São coerências funcionais, sistematizações formais que ocupam ‘o’ espaço canônico curricular do que se deve conhecer e definem quem pode conhecer. Um regime de inteligibilidade que funciona para e é produzido por uma norma, visto que esse plano epistemológico é crucial nos planos do poder, como argumenta Foucault, ao discutir a relação implicada entre os regimes de verdade e o funcionamento político:

O poder [...] institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa [...]. E, de outro lado, somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. (1999, p. 29).

Seguindo os rastros de Foucault, aproximações com a ideia de política da verdade permitem-me considerar que as hierarquias epistemológicas funcionam para a definição do que é reconhecível em relação ao corpo generificado na Educação Física escolar. Assim, as descrições inteligíveis, esse dizível autorizado sobre o corpo no Vale do Jiquiriçá, efetivamente, o constituem a partir da presunção de que os sujeitos sociais são heterossexuais, conforme as falas apresentadas neste capítulo. Para estudiosos/as da sexualidade como Daniel Borrillo (2010) e Richard Miskolci (2012), essa naturalização é produto do heterossexismo, alavanca importante para o funcionamento do poder normativo e regulador do gênero.

Esse conceito é potente para análises do social, pois, com ele, investe-se na localização e na problematização da heterossexualidade como “padrão para avaliar todas as outras sexualidades” (BORRILLO, 2010, p. 31). Em decorrência dessa hierarquização, “as outras formas de sexualidades são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização” (ibidem, p. 31). Visibilizar e problematizar o papel da heterossexualidade como medida normativa da Educação Física permite duvidar das

relações entre norma e democracia. Assim, é possível pautar, politicamente, a ampliação das margens de humanidade em relação aos corpos gênero-sexualizados escolares.

Nesse sentido, a preocupação de Foucault com “as formas de racionalidade que o sujeito humano aplicava a si mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 318) são potentes para pensarmos em um modelo de currículo escolar que legitima uma política de conhecimento desassociada de uma “política de formação do sujeito diferencial, dentro dos mapas de poder contemporâneos”¹¹² (BUTLER, 2009, p. 32). Em miúdos, isso significa tensionar o currículo e, nele, suas práticas escolares, seus conteúdos selecionados, seus materiais pedagógicos e seus livros didáticos¹¹³, por exemplo, de forma a visibilizar o que e quem ocupa o lugar de referência na vida escolar. Esse lugar de padrão e de medida do currículo, efetivamente, ocupa a posição de centralidade do conhecimento. Necessário ao funcionamento normativo, o plano do saber é produto e, ao mesmo tempo, ‘alavanca’ ordenadora para o exercício do poder.

Com o atravessamento constitutivo da teoria *queer* na produção desta tese, a problematização é uma ação potente, pois visibiliza um mecanismo estratégico e cotidiano ao mesmo tempo em que busca desnaturalizá-lo. “Querem provocar um jeito novo de conhecer e também pretendem apontar outros alvos do conhecimento”, argumenta Guacira Louro (2004a, p. 59) em relação aos focos políticos de estudiosos/as nessa perspectiva. Nesse ensejo, cabe e é político perguntar: “se a homossexualidade e a heterossexualidade são categorias de conhecimento em vez de propriedades inatas, como é que nós, como indivíduos, aprendemos a nos conhecer dessa maneira?” (SPARGO, 2006, p. 44).

Para colocar essa questão (e outras) em movimento, apresento um diálogo entre os/as colaboradores/as e a moderadora, que teve como foco compreender quais ajustes pedagógicos eram necessários nas aulas de Educação Física para lidar com o tema sexualidade, tomando como referência a popularidade de determinados tipos de música entre os/as discentes na escola. A estratégia utilizada para iniciar esta discussão foi a apresentação de vídeos postados na internet com algumas músicas relativamente conhecidas e populares no período de realização do grupo.

¹¹² “The politics of differential subject formation within contemporary maps of power”.

¹¹³ Em uma pesquisa realizada com apoio interinstitucional, Tatiana Lionço e Debora Diniz (2009), após análise de uma amostra de livros didáticos escolares, argumentam sobre a censura à diversidade sexual nesse material pedagógico. Para as autoras, “nos livros didáticos, a sexualidade somente é passível de enunciação quando remete ao coito heterossexual e à compreensão de seus efeitos reprodutivos” (p. 11).

Priscila: [...] Esse material fala sobre sexualidade, é isso?

Morgana: É porque eu acredito que as músicas acabam distorcendo a nossa concepção de sexualidade. E aí, quando a gente propõe tratar sobre esse tema, a gente já se sente ‘desarmado’ pelo sentido deles [os/as discentes] saberem de uma forma distorcida e avançada.

Priscila: E sobre essa temática [a sexualidade]?

Morgana: Então, [...] é tentar mostrar onde estão as falhas ou de repente outra visão. De não simplesmente achar que sexualidade é puramente sexo ou que é chegar lá, fazer [sexo] e acabou, como outras músicas dizem, chegar e matar (riso), como a última reprodução. E, assim, é conflitante demais pra gente tratar da música, né, dessas músicas que tratam da sexualidade e mostrar esse outro enfoque para eles.

Roberto: O nosso conceito de sexualidade [...] é saber como conviver com diferentes grupos, com pessoas que sabem o conceito de sexualidade de um jeito diferente, mas, infelizmente, dentro da escola, essas músicas trazem a sexualidade de forma banal, vulgar, de sexo mesmo. [...] Ali a música induz o aluno a pensar que tem que fazer o que a letra tá pedindo, o que a música pede.

(Grupo focal, encontro III, p. 8-9).

O funcionamento de um modelo regulador das relações sociais, tal qual a heteronormatividade, coloca em movimento um regime de saber-poder pautado no sexo – “essa norma que qualifica para toda a vida dentro da esfera da inteligibilidade cultural”¹¹⁴ (BUTLER, 1993, p. 2). Sua assunção como critério básico da política de conhecimento sobre os corpos pela Educação Física escolar indica a produção unívoca do desejo heterossexual natural já discutido no decorrer desta seção. Contudo a análise dos materiais produzidos na feitura do campo também aponta que a produção da heterossexualidade não se dá de forma harmônica e/ou sem disputas, bem como indica que a heteronormatividade investe na normalização do seu modelo identificatório legitimado – a heterossexualidade.

Para os/as colaboradores, o tema da sexualidade aparece na Educação Física escolar de forma problemática e ‘avançada’ através das músicas de pagode produzidas na Bahia. O tratamento dado para os debates sobre essas músicas no decorrer do texto segue por considerá-las como pedagogias culturais, as quais são aqui assumidas como “dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja [ou está] envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (SILVA, 2000b, p. 89). Nesse sentido, é fundamental pontuar seu papel constituidor do sujeito para, com isso, problematizar como estão em jogo e em disputa diferentes planos epistemológicos

¹¹⁴ “The norms [...] that which qualifies a body for life within the domain of cultural intelligibility”.

na definição do que se pode conhecer sobre sexualidade e do que é um corpo elegível na escola naquela disciplina.

A recitação desse tipo regional de música no cotidiano da escola, a qual “*induz o aluno a pensar que tem que fazer o que a letra tá pedindo, o que a música pede*”, é colocada como um problema pedagógico na Educação Física escolar, visto que, para os/as colaboradores/as, há um choque entre as concepções escolares e músico-culturais de sexualidade. Para iniciar esse debate, apresento alguns trechos de músicas que eram amplamente veiculadas na mídia local de rádio e/ou de televisão, as quais foram apresentadas aos/às colaboradores/as no grupo focal.

Quando ela desce, entra/Quando ela sobe, sai/Quando ela desce, entra/ Quando ela sobe, sai/Machuca/Machuca.¹¹⁵

Na hora H, que é gostoso/É muita pressão e o papai fica louco/[...]/Me dá um beijo bem gostoso/eu te peço, por favor/Beijou melou/Beijou melou (6x)/A primeira é rapidinha/A segunda demora mais mais/Acelera e vai/É a que demora mais/Acelera e vai.¹¹⁶

A minha pegada é de africano/Eu boto pra ver o bagaço/Vou logo te dando a ideia se eu te pego na cama/Eu mato (8x)/Eu mato de amor/Eu mato no quarto/Eu mato de amor.¹¹⁷

As músicas enquadradas como ‘pagodes baianos’, as quais ocupam os espaços de lazer, sociais e midiáticos como músicas de massa para a população da região do Vale do Jiquiriçá, interpelam os sujeitos discentes constituindo-se como outros modos de conhecer a sexualidade em desacordo com o conhecimento legitimado na esfera escolar. Segundo Elisabete Garbin (1999), as músicas colocam dentro da escola e das salas de aula a cultura popular e/ou local. Para a autora, por meio dessa pedagogia, os/as estudantes vão constituindo identificações, as quais, no caso desta tese, referem-se aos modos de dar sentido à sexualidade.

Marlécio Cunha (2011), ao analisar as letras das músicas do forró eletrônico, discute como essa pedagogia coloca em circulação discursos que atuam na regulação dos sujeitos de gênero. Para o autor, as músicas constituem-se como currículos não escolares. Seguindo essa linha argumentativa, apresento alguns trechos dos materiais de campo para localizar a discussão em relação ao contexto investigado.

¹¹⁵ Parte da letra da música *Machuca*, da banda Black Style. Disponível em: <<http://m.vagalume.com.br/black-style/machuca.html>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

¹¹⁶ Parte da letra da música *Beijou Melou*, da banda Saiddy Bamba. Disponível em: <<http://m.letras.mus.br/saiddy-bamba/1963302>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

¹¹⁷ Parte da letra da música *Pegada de Africano*, da banda Fantasmão. Disponível em: <<http://m.letras.mus.br/fantasmao/1942871>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

Eu percebi que essa questão da música está envolvida na escola nos momentos de intervalo ou momentos de aula vaga, os alunos estarem com esses ou até com o próprio celular mesmo, com estas músicas ligadas e, assim, dançando no corredor. Então, isso também ajuda, né, contribui principalmente. Porque tem danças sensuais e eles acabam esquecendo no espaço que eles estão que é a escola, de educação, e acabam trazendo estas danças para a própria escola [...]. Tem uma música mesmo, aquela “senta levanta”. Quem não entende, né... Vamos supor, o adolescente mesmo, o aluno, ele já vai na maldade – senta, levanta, senta levanta, né. Ele já leva as músicas, já tem uma percepção diferente. Já pensa logo outras coisas. Não senta para poder ler ou para poder escutar a música ou ver o que ela quer passar. Mas tem umas músicas de pagode que não tem mesmo; você já percebe que ela tá ali mostrando e ligada ao ato sexual mesmo.

(Entrevista Larissa, 24/2/2012, p. 7-8).

Eu não concordo muito com as letras, não. Mas a gente tem que saber trabalhar. Tem tantas letras culturais do folclore, por exemplo, que a gente pode fazer uma dança de rua com capoeira, com dança, diferente, de uma forma diferente. Estas músicas [pagodes] invadem a escola. Estas músicas, estes gestos obscenos, essas coisas. Isso a gente sabe que eles trazem mesmo.

(Entrevista Gabriela, 6/3/2012, p. 4-5).

Bom. É o tempo todo. É sempre. Toda hora. Principalmente os que são maiores, mais velhos, coisa assim. Os pequenos, muito pequenininho, não entram muito. Um ou outro leva. Celular todo mundo leva e toca e tudo. Tem que tomar. Então, é isso aí. É pagodão, é essas músicas que incitam todo tipo de movimentos [...]. Eles dançam e fazem gestos ali. E aí, eles gostam, né, dessa parte de dança aí. É a cultura, né, até mesmo da região. Tem certos bairros e localidades daqui que só rola isso mesmo. O som e os CDs que eles têm é só essas músicas.

(Entrevista Élide, 8/3/2012, p. 9).

No caso do pagode baiano nas escolas do Vale do Jiquiriçá, esse repertório musical-sexual apontaria para concepções ‘mais avançadas’ sobre sexualidade do que o adequado/normal para a escola, segundo os/as colaboradores/as. Sendo a música “uma das principais formas pela qual os adolescentes se apropriam das imagens sociais seja de etnia, de gênero, de classes sociais, de estilos” (GARBIN, 1999, p. 1), pode-se dizer que estaríamos diante de uma pedagogia sutil, contudo eficaz na produção de verdades sobre a sexualidade amplamente socializadas na região? Para o colaborador Roberto, isso significa lidar pedagogicamente na Educação Física escolar com concepções distintas de sexualidade, pois as músicas pautam o tema de um jeito distorcido, ao evidenciarem a sexualidade “*de forma banal, vulgar, de sexo mesmo*”.

Sobre os ensinamentos postos por esse gênero musical, Clebemilton Nascimento (2012), em sua dissertação, analisou os discursos das letras de nove bandas de pagode

baiano, considerando seus atravessamentos de gênero, sexualidade, raça e classe. Para o autor, a lógica heteronormativa conforma os temas mais cantados do repertório selecionado, os quais, basicamente, se referem às mulheres, ao seu corpo, à sua sexualidade, bem como às relações de gênero. Além disso, nessas músicas as relações de gênero são apresentadas em associação a um discurso masculino que ‘tem’ o poder sobre os elementos citados anteriormente como parte básica dessa seleção musical, inclusive e principalmente sobre o corpo feminino.

Apesar de reificar o conceito de sexo propulsor da lógica binária biológico-reprodutiva e heterossexual atravessadora das concepções de sexualidade reconhecidas e legitimadas na escola, as músicas de pagode baiano adentram ‘o chão’ das aulas de Educação Física como ‘problemáticas’ para o trabalho pedagógico. Dessa forma, apesar de incentivarem a heterossexualidade, contraditoriamente, são retratadas e/ou são proibidas na escola. Isso se dá com a substituição de suas letras por versões reelaboradas para o universo escolar, readequando-as para a idade dos/as discentes. As paródias musicais realizadas pela escola e pela Educação Física escolar aparecem como uma proposta institucional e pedagógica que objetiva, de forma prioritária, uma realocação dos/as estudantes ao ‘momento certo’ de aproximação com a sexualidade.

Dessa forma, apesar de sua indicação prioritária e restritiva às dimensões anatômico-reprodutivas, o que coloca em funcionamento o sujeito heterossexual como referência – ponto em comum com as músicas de pagode baiano –, o discurso biológico-cronológico ordena o que se pode conhecer, quem pode conhecer e quando se pode conhecer. Não se deve ‘avançar o sinal’ etário¹¹⁸! Estamos diante de um imperativo potente e descritivo dos investimentos da norma na escola.

Na esteira das hierarquias epistemológicas e em disputa com esses modos de conhecer que se fundamentam no sexo, há a enunciação de outros modos de concepção da sexualidade que não se fixam apenas na matriz discursiva biológico-reprodutiva nos trechos apresentados no decorrer desta seção, como sinaliza a fala do colaborador Roberto. Nesse ‘jogo’ discursivo, há a citação de situações escolares com discentes assumidamente homossexuais e/ou com aqueles/as que carregam ‘os trejeitos’, para apontar exemplos de como o tema sexualidade aparece nas aulas de Educação Física.

¹¹⁸ No próximo capítulo, apresento e discuto o funcionamento estratégico normalizador da Educação Física escolar em articulação com o discurso biológico-cronológico da sexualidade.

Além disso, e em menor proporção, aparecem as discussões sobre o respeito à diversidade sexual.

Ao não estar incluída de forma direta e conceitual nos Projetos Político-Pedagógicos analisados e/ou não ser reconhecida marcadamente como parte do que se entende por sexualidade nas aulas de Educação Física na região analisada, o tema da diversidade sexual e/ou dos sujeitos que assumem uma identidade não heterossexual aparece, em muitos momentos, como algo de pouco privilégio no trato pedagógico por parte dos/as colaboradores/as.

Morgana: Ah, foi porque, assim, quando a gente falou dos parceiros [pedagógicos da escola], falou sobre as ONGs¹¹⁹ e da questão do homossexualismo. Nas aulas, sempre acontece isso, e eu passei despercebida, porque é uma temática de sexualidade, mas a gente não discutiu. E aí eu fui lembrando da situação polêmica de uma aluna que foi estuprada e que também tinha um comportamento meio controverso, porque, assim, ela sempre andava com as meninas e chamava de ‘minha nega’.

(Grupo focal, encontro IV, p. 36).

Wanderson: Valores como respeitar o outro. Respeito ao corpo do outro, respeito à sexualidade. Se o outro faz a opção por ser gay ou ser homossexual ou ser lésbica. Como é que chama? É lésbica, né?

Priscila: Aham.

Wanderson: Eu trabalho esses valores com eles. Respeitar isso aí porque todos são iguais perante a lei e perante Deus. Eu creio assim. Eu mostro esse lado que todos são iguais e cada um faz a sua opção de vida, porque a vida de cada um é particular. E a gente tem que respeitar isso. Isso é muito bom e bonito também. Isso é uma questão de valores. E aí, eles acabam entendendo porque a gente tem que respeitar o outro.

(Entrevista Wanderson, 23/2/2012, p. 2-3).

Arão: Mas é obrigação nossa, como professor, estar informando os alunos que é importante ele estar convivendo com a diversidade. E se eles vivenciaram isso desde a infância, saber que abraçar o colega e dizer que ama o colega, saber que não tem nada demais nisso e que isso não vai ferir a sexualidade dele e que mesmo que a pessoa for homossexual ou largar de ser, isso não vai inferir na pessoa ser melhor ou pior. Acho que a gente tem que estar focando nisso. Qual o problema em ser homossexual? Homossexual não é inferior a ninguém. Acho que quando a gente toma essas posturas, a gente consegue. A longo prazo, tem algum efeito pra formação dele.

(Grupo focal, encontro II, p. 6-7).

¹¹⁹ Organizações não governamentais.

A heteronormatividade, como norma regulatória dos corpos, aponta tanto para a ordenação de modos de viver a heterossexualidade (nada de conhecimentos ‘avançados’ sobre sexualidade na Educação Física escolar) como investe na produção do seu avesso. A partir dos trechos expostos e na análise conduzida com os materiais de campo, isso significa que as menções sobre homossexualidade e lesbianidade na Educação Física escolar apresentam modos de vida não heterossexuais apenas como demarcação das margens externas constitutivas do contorno do corpo que importa nessa disciplina escolar.

A fala da colaboradora Morgana sobre o ‘homossexualismo’¹²⁰ demarca certo distanciamento conceitual e pedagógico com essa forma de conhecer, ver e viver a vida que rompe com a linearidade sexo-gênero-desejo heterossexual, inclusive por carregar um tom patologizante. Nesse mesmo excerto, o uso de uma expressão pode demonstrar o lugar da abjeção e da ininteligibilidade ocupado pelos corpos que escapam dessa linearidade. Ao mencionar “nas aulas sempre acontece isso”, questiono “isso”, o quê? O que e quem ocupa o lugar de “isso” ou “aquilo”?

Em outro trecho, o colaborador Wanderson, sujeito de um discurso religioso condutor do apagamento das diferenças, evidencia o lugar do impensável de lésbicas e de homossexuais na Educação Física escolar ao perguntar: “Como é que chama? É lésbica, né?”. Uma pergunta que indica o trato com categorias do conhecimento que produzem uma paixão pela ignorância em relação às formas não heterossexuais de expressão dos desejos.

As análises conduzidas no decorrer desta investigação permitiram-me investir na compreensão das epistemologias e das políticas culturais que disputam e/ou definem as fronteiras do que é legitimado socialmente como sexualidade de forma imbricada com as relações de poder. Nessa linha argumentativa e com as contribuições de Deborah Britzman (1996) e Guacira Louro (2004a), é possível discutir que a ignorância não é um estado de neutralidade e/ou ausência do conhecimento, mas, sim, um produto de uma política do conhecimento sobre os corpos na Educação Física escolar. Nessa linha argumentativa, certa imprecisão e dúvida sobre o uso do termo lésbica para definir mulheres homossexuais, na fala do colaborador Wanderson, pode indicar a demarcação

¹²⁰ Coloco essa palavra entre aspas, visto o sentido estritamente patologizante das expressões que se referem aos modos de vida e desejos identitários de sujeitos sociais quando agregadas do sufixo “ismo”, tais como travestismo, homossexualismo, lesbianismo, os quais não são assumidos politicamente neste texto.

de uma posição de ignorância autorizada nesse componente curricular na escola. Uma manifestação que é efeito da relação hierarquizada conhecimento-ignorância.

Nesse plano epistemológico, as disputas de significado sobre o humano, o possível e a vida na região analisada apreendem¹²¹ outras formas de identificação para além da heterossexualidade. Contudo, em geral, sua citação funciona mais na redefinição da norma. Isso se dá evidenciando aquilo que é distante, estranho e/ou o que não se é, pois sem as devidas condições ofertadas pelos esquemas de inteligibilidade não há como produzir reconhecimento¹²² – conceito apresentado por Judith Butler a partir da filosofia hegeliana. Significa que a referência aos sujeitos homossexuais e/ou a uma aluna lésbica na Educação Física escolar nos excertos apresentados e, conseqüentemente, no contexto investigado não repercute diretamente em reconhecimento para esses sujeitos que escapam das normas de gênero. De forma distinta, a demarcação das zonas de abjeção é peça fundamental da correia heteronormativa, visto o seu papel avesso constitutivo do sujeito. Sua posição é associada às ideias de repulsa, estranheza, bizarrice e desprezo, e pode ser exemplificada pelas descrições de abuso sexual e “*comportamento controverso*” apresentadas pela colaboradora Morgana ao anunciar a lesbianidade de uma aluna.

Em continuidade a essa discussão, pode-se problematizar a aceitação das diferenças sexuais nas aulas de Educação Física apresentada no trecho da entrevista do colaborador Arão, ao afirmar que é tarefa da disciplina “*estar informando os alunos que é importante ele estar convivendo com a diversidade*”. Apesar das intenções pedagógicas aparentemente igualitárias e/ou democráticas desse colaborador em suas aulas, Guacira Louro (2003) destaca que o apagamento das diferenças de gênero, efetivamente, não promove alterações estruturais na produção das mesmas. Considerando o debate epistemológico tratado neste capítulo, para essa autora interessa que a escola se pergunte sobre

[...] como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e

¹²¹ “A *apreensão*, entendida como um modo de conhecer que não é ainda reconhecimento, o que pode permanecer irreduzível ao reconhecimento” (BUTLER, 2009, p. 6, grifos da autora – “*apprehension, understood as a mode of knowing that is not yet recognition, or may remain irreducible to recognition*”).

¹²² Para Butler (2009), “nem todos os atos de conhecer são atos de reconhecimento [...] [mas] uma vida tem que ser inteligível *como vida*, tem que se conformar a certas concepções do que é a vida para poder resultar reconhecida” (p. 6-7, grifos da autora – “Not all acts of knowing are acts of recognition, [...] *a life has to be intelligible as a life, has to conform to certain conceptions of what life is, in order to become recognizable*”).

outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (LOURO, 2003, p. 47).

Em certa medida, isso significa colocar em evidência o processo de constituição do corpo que importa para a escola. Compreender seus fundamentos discursivos e conceituais produtores das redes de inteligibilidade definidoras do humanamente possível é assumir, politicamente, que “nós nos produzimos como sujeitos reconhecidos socialmente não pela materialidade inegável de nosso corpo, mas pela materialidade discursiva desse corpo” (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 127).

Em certa medida, as discussões sobre homossexualidade por ora realizadas indicam que essas formas de existência não se definem apenas por temas atemporais, situações eventuais (quando estudantes são injuriados, por exemplo) e/ou por um público identificado socialmente com esse modelo identitário (quando alunas lésbicas se trancam ou demoram demais no banheiro). A produção dos corpos na escola e na Educação Física escolar é constante, seja através dos silêncios cotidianos, da negação ao seu trato conceitual e/ou da naturalização da heterossexualidade.

A heteronormatividade, como regime de visibilidade, coloca em funcionamento seu aparato epistemológico e político para fazer funcionar suas bases normativas na produção do sujeito escolar (estudante, docentes, equipe gestora, comunidade escolar, funcionários). A inexistência no nível do discurso, sua desumanização nesse nível epistemológico “logo dá lugar à violência física, que, em certo sentido, transmite a mensagem da desumanização que já está funcionando em nossa cultura”¹²³ (BUTLER, 2004, p. 25).

“Se a homossexualidade e a heterossexualidade são categorias de conhecimento em vez de propriedades inatas, como é que nós, como indivíduos, aprendemos a nos conhecer dessa maneira?” (SPARGO, 2006, p. 46), repito a questão já apresentada neste capítulo. Certamente, a escola e a Educação Física escolar têm atuado, cotidiana e repetidamente, para a manutenção desse binarismo e projeção de um dos polos de forma legitimada. Práticas pedagógicas e performativas imbricadas a essa atuação serão discutidas e problematizadas no capítulo a seguir.

¹²³ “[This level] then gives rise to a physical violence that in some sense delivers the message of dehumanization which is already at work in the culture”.

6 HÁ QUE SE TER CUIDADO PARA NÃO “ACCELERAR”: AS PRÁTICAS (PERFORMATIVAS) PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRATO COM A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Mesmo quando o gênero parece cristalizar-se em suas formas reificadas, a própria “cristalização” é uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais.¹²⁴ (BUTLER, 1990, p. 33).

Se a Educação Física tem um compromisso institucional com a pauta educacional brasileira, ao ser assumida institucionalmente como corresponsável pelo trato com a sexualidade, e se “*cabe ao professor de Educação Física estar debatendo isso de uma maneira natural*” (Entrevista Élide, 9/3/2012, p. 4), o que significa tratar desse tema de forma ‘natural’ na região investigada? O que define essa suposta naturalidade? Como tal disciplina escolar funciona, no âmbito do processo escolar de produção dos corpos e como contribui, aí, para a ‘cristalização’ do gênero? Quais discursos constituem, nesse campo, as estratégias pedagógicas adequadas ao processo de produção do sujeito definido como viável pela educação escolar? “A dúvida cobriu a minha vida”¹²⁵, canta Arnaldo Antunes, e conduziu esta tese.

Como a dúvida é parte, é saliva apensada à língua, assumir a dúvida como parte da trama acadêmico-profissional, como proposição política e como forma de investir nas discussões de gênero e sexualidade na Educação Física escolar é um exercício infundável. Essa infinitude é positiva politicamente quando associada a uma tensão, a uma suspeição sobre o que é posto como natural e/ou o que ocupa o lugar da normalidade, do não estranho, do padrão desejável. Para Silvana Goellner (2010), é precisamente em relação às questões de gênero e sexualidade que devemos desconfiar do não questionável, “inclusive no desenvolver de atividades que buscam educar por intermédio das práticas corporais e esportivas” (p. 77), como as desenvolvidas na Educação Física escolar.

Comprometida com essa proposição, no capítulo anterior priorizei a problematização e a discussão das bases epistemológicas heteronormativas constitutivas do que se pode conhecer na referida disciplina escolar. Considerando a sua

¹²⁴ “Even when gender seems to congeal into the most reified forms, the ‘congealing’ is itself an insistent and insidious practice, sustained and regulated by various social means”.

¹²⁵ Trecho da música *Dúvida*, composição de Arnaldo Antunes e Madan. Disponível em: <http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_discografia_sel.php?id=141>. Acesso em: 4 jan. 2012.

contribuição como determinante para a ação normativa, busquei situar o 'rol' de saberes que margeiam e circunscrevem o que é inteligível na escola em relação ao gênero e à sexualidade. Em continuidade à 'ânsia' investigativa desta tese, interessa-me agora discutir como as práticas pedagógicas da Educação Física movimentam uma esteira estratégico-normalizadora eficiente na produção dos corpos escolares.

Nas discussões apresentadas anteriormente, a categoria sexo foi tomada como sendo constitutiva e definidora das concepções sobre sexualidade possíveis na disciplina escolar. O argumento que busquei sustentar define que o sexo é a base conceitual determinante e delineadora das ações (hetero)normativas forjadas na escola. Na mesma direção, Jack Halberstam (2012a) nos convida a "des-pensar o sexo como aquela narrativa atraente de conexão e liberação e pensar o sexo de novo como o local do fracasso e da conduta do deixar de ser" (p. 136). De que modos, então, a Educação Física regula e disciplina para deixar de ser? Que recursos pedagógicos são acionados para conduzir à produção do deixar de ser? E, de forma transversal a este texto, como a Educação Física pratica negociações públicas e políticas, bases da democracia institucional, com relação à produção dos corpos (gênero-sexualizados)?

Para isso, durante a produção dos materiais de campo, busquei compreender tanto os conteúdos reconhecidos e constitutivos da definição de sexualidade abordada na Educação Física escolar como investi na escuta analítica das opções metodológicas adotadas pelos/as colaboradores/as para trabalhar com esse tema. A partir de uma breve análise dos materiais, é possível dizer que o trabalho pedagógico com a sexualidade nesse componente se dá de forma interdisciplinar e/ou disciplinar.

Em geral, quando a proposta se dá de forma conjunta a outras disciplinas escolares, o trato com a sexualidade é acionado através da realização de feiras pedagógicas e da apresentação de seminários por parte dos/as discentes. Pautadas pelo exercício político da regulação da vida promovido pelo discurso da saúde e da biologia, essas estratégias pedagógicas são possíveis e atuais em função da força do debate da educação em saúde na escola.

A primeira feira de saúde que a gente fez, a gente dividiu em subtemas, e um dos subtemas era sexualidade. Foi só o terceiro ano que trabalhou com sexualidade, e um professor ficou responsável para poder ajudar e ser colaborador dos alunos. E aí os alunos arrumaram lindamente a sala e tudo. Aí, no momento em que os outros alunos entraram na sala, tomaram um impacto. Porque os meninos colocaram uma

mesa sobre camisinha, falando mesmo sobre sexualidade, sobre a AIDS, sobre as doenças que a sexualidade traz.

(Entrevista Larissa, 24/2/2012, p. 4)

Ester: Tiveram várias doenças. Eles falaram sobre várias doenças. E, inclusive, sobre as doenças sexualmente transmissíveis. Então, eles explicaram qual era a doença, de que maneira é que era adquirida esta doença, mostraram fotos, slides, tudo a respeito dos temas. Trouxeram cartazes de saúde, inclusive, camisinhas. Colocaram espalhadas nas mesas e distribuíram.

Priscila: Foi o primeiro ano, né?

Ester: Foi o segundo [ano]. Do ano passado, foi o segundo. Porque eu não tinha noção de assunto ainda no ano passado. No ano passado, eu trabalhei saúde.

Priscila: Mas você trabalhou saúde discutindo alguma coisa desses temas ou não?

Ester: Discuti. No caso, eu falei da saúde mais voltada para o conceito. O que é que a Organização Mundial de Saúde fala, qual a definição que ela traz, onde é que ela é situada, o que é que ela trata na verdade.

(Entrevista Ester, 12/3/2012, p. 4).

Porque eu estava falando a importância de ter aquela informação, de conhecer, de saber. Porque o vídeo também mostra a palestra de especialistas na área, fazendo palestras, distribuindo camisinhas. E ele falando que o fato de estar distribuindo camisinha ali não significa dizer que é para incentivar, mas distribuindo pela questão de ter o conhecimento, da questão da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, e isso é coerente com a idade deles, né. Porque o aluno de segundo e terceiro ano tem 16 ou 17 anos e, às vezes, cada vez mais cedo os jovens estão iniciando a vida sexual [...]. E aí, como eu te falei, há ainda o medo de falar, de discutir estas questões. [...] Eu estou dizendo, porque lá em Mutuípe [...] eu tenho uma turma que tem duas mães que levam suas crianças para a sala. Então, [elas] têm por volta de 14 ou 15 anos. Aqui, a menina do primeiro ano não deve ter nem 15 ou 16 anos. E então são mães. Tornam-se mães cedo. Acabam inviabilizando, quem sabe até, no futuro terminar o ensino médio e pensar num vestibular.

(Entrevista Osvaldo, 28/11/2011, p. 6).

As feiras e os seminários aparecem como práticas pedagógicas recorrentes na Educação Física escolar. Ao envolverem discentes, docentes e, muitas vezes, toda a comunidade escolar, essas atividades ocorrem, em geral, de forma anual na escola e podem ser realizadas de maneira interdisciplinar. Segundo os relatos dos/as colaboradores/as, a positividade desse tipo de proposta quanto ao trato com a sexualidade decorre da ênfase na auto-organização discente, possível através desse tipo de atividade educativa. Na visão desses/as docentes, o envolvimento discente de forma propositiva implica a (auto)formação de um sujeito informado e, conseqüentemente,

provido de certa autonomia com relação às (im)possibilidades da articulação entre sexualidade e gestão da vida.

A suposta eficácia pedagógica das feiras e dos seminários na região investigada está assentada numa proposta educativa pautada pela prevenção em saúde, como apresentado no capítulo anterior. Isso se evidencia pela proposição de estratégias de ensino que têm como ênfase a apresentação das informações sobre a tríade doença-transmissão-risco (CZERESNIA, 1999), objetivando certa autonomia normalizada dos sujeitos escolares.

Distanciada das perspectivas que consideram que “as condições socioeconômicas e culturais, as desigualdades de acesso a bens e serviços sociais, as diferentes possibilidades de vivência da sexualidade e do prazer e as desigualdades entre homens e mulheres” (MEYER; FÉLIX, 2012, p. 255) estão implicadas com a promoção de uma vida saudável, a lógica preventivista da educação em saúde assumida pela Educação Física escolar resume-se a uma abordagem médica e biológica. É como se o acesso às informações técnicas sobre os corpos, sobre as doenças e sobre as formas de transmissão, proposto pelas feiras e seminários, se constituísse como ‘a’ garantia das alterações nos modos de vida dos sujeitos escolares.

Além disso, quando orientadas pelo discurso da saúde e da biologia dos corpos, as discussões sobre sexualidade apontam para um modo de compreensão dessa temática apenas como saúde sexual e reprodutiva e/ou, de forma mais incisiva ainda, como prevenção de gravidez e doenças. Dessa forma, as práticas pedagógicas em Educação Física na escola são propostas a partir do enunciado do ‘sexo seguro’ como forma de regular os corpos saudáveis. Isso se dá em regime de silêncio sobre as formas de vida que destoam da heterossexualidade e, para Meyer e Félix (2012), também sem considerar as desigualdades de gênero, as quais “podem dificultar a proteção de mulheres (héteros e bissexuais)” (p. 263), pois estas precisam contar com a (ainda difícil) concordância dos parceiros quando utilizam preservativos masculinos.

Ao engajar-se pedagogicamente no trato com “*as doenças que a sexualidade traz*”, a Educação Física escolar coloca em movimento uma relação constante entre sexualidade e perigo e/ou entre sexualidade e risco. Na linha argumentativa com as produções foucaultianas, pode-se pensar que essa imbricação coloca em ação o poder regulatório “que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses

eventos, em todo caso em compensar seus efeitos [...] uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Ao demarcar a força dos discursos da saúde na Educação Física escolar, visibilizo algumas de suas especificidades nas sociedades modernas. Segundo Luiz Castiel (1999), vive-se uma popularidade da noção de risco. Entretanto a área da saúde tem pautado e ampliado a abordagem quantitativa de risco, a qual busca identificar aqueles sujeitos que podem incorrer em falhas na prevenção da saúde para investir na normalização desses modos de viver. Esse processo tem como foco os grandes coletivos e, através de modelos informativos e de responsabilização/culpabilização, buscam gerir a relação saúde-doença dos sujeitos sociais.

Como os/as alunos/as que “*têm 16 ou 17 anos [...] estão iniciando a vida sexual*” e as meninas desta faixa etária “*tornam-se mães cedo*”, a Educação Física torna-se uma ‘peça’ estratégica na promoção dos discursos da saúde nas tramas da sexualidade na escola. Suas práticas pedagógicas focam, então, o trabalho preventivo-biológico na escola para que estes/as discentes possam “*no futuro terminar o ensino médio e pensar num vestibular*”. Assim, o acesso quantitativo às informações (definidas como necessárias) sobre sexualidade resumiria as condições educativo-sociais demandadas para a constituição do sujeito ‘em formação’ na escola. Nessa linha, os riscos ocupam lugar central e são fundamentais para o gerenciamento das ações deste/a futuro/a gestor/a de si dentro dos padrões de normalidade e/ou do desejável nos limites do humanamente pensável. Nesse sentido, o colaborador Osvaldo reafirma e indica a importância do trabalho com o tema sexualidade na Educação Física escolar como forma de disciplinamento do desejável, ao falar das estudantes, as quais estão suscetíveis à gestação precoce já com 14 ou 15 anos.

Diante deste argumento, aponto como as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa disciplina escolar (e citadas nos excertos) atuam, estrategicamente, no nível do poder como “modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros”, como refere Foucault (1995, p. 248) em relação ao poder. É uma estratégia focada na produção de uma autogestão distribuída no nível das taxas de normalidade (também etária) quanto à gravidez, quanto ao risco de infecção por doenças sexualmente transmissíveis, quanto às possibilidades de romper com a política de gênero estatal e educacional baseada no sexo.

Vai se ter portanto a curva normal, global, as diferentes curvas consideradas normais, e a técnica vai consistir em quê? Em procurar reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal, geral, reduzi-las a essa curva normal, geral. (FOUCAULT, 2008b, p. 82).

Reapresentar a finalidade da normalização regulatória, os seus meios e os seus objetivos permite circunscrever o lugar prescritivo-performativo da Educação Física ao colocar em funcionamento práticas pedagógico-estratégicas em torno do tema da sexualidade na escola, pautadas na assunção da categoria sexo como base discursiva. Assim, a partir dessa categoria, outras normalidades são distribuídas, e a organização dos diversos desvios se dá, prioritariamente, em relação aos padrões hétero-etários-normativos, os quais situo no decorrer deste capítulo. Esse emaranhado discursivo conforma medidas assumidas por essa disciplina escolar na proposição de suas estratégias de ensino.

Reitero que as feiras e os seminários descritos pelos/as colaboradores/as são estratégias pedagógicas que se alicerçam na categoria sexo, pois tanto se comprometem com a diminuição do número de estudantes grávidas ainda em idade escolar na região como invisibilizam outras formas de prevenção e riscos diferenciados associados às relações sexuais entre homens ou entre mulheres. A Educação Física escolar investe, assim, na assunção da lógica biológico-reprodutiva e preventiva como referência para a elaboração de suas práticas de ensino.

Nas tramas da educação escolar e nos debates sobre o funcionamento regulador da instituição escola, pode-se dizer que há uma atuação pedagógico-estratégica da Educação Física escolar embasada em, e potencializadora da, compulsoriedade da heterossexualidade. Essa posição se manifesta, por exemplo, com a presunção de que todos/as os/as estudantes devem aprender, unicamente, um modo de uso da camisinha masculina – em geral, ensaiando a colocação desse preservativo em um objeto fálico (em associação ao pênis), bem como parece ser ininteligível propor a apresentação de preservativos (nos modelos feminino e/ou masculino) para as estudantes como essenciais para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis no ato do sexo oral (realizado entre mulheres e/ou entre homens e mulheres).

Quando Foucault cita que a produção do desejo como vontade coletiva “é o que marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios criados para geri-la” (FOUCAULT, 2008b, p. 95-96), pode-se pensar como a educação atua nas tramas da sexualidade e dos desejos dos/as escolares nos Estados-

nação na modernidade. Considerando as análises realizadas nesta tese, pode-se dizer que a Educação Física tem se constituído como um legítimo e potente componente curricular que investe estrategicamente na produção da naturalidade do desejo heterossexual.

Essa linha ‘educativa’ heterossexista e regulatória é anunciada quando tal disciplina pauta os temas da sexualidade na escola seguindo os rumos da produção de condições para a manutenção das taxas de infecção por doenças sexualmente transmissíveis e dos números de natalidade adequados para a população jovem brasileira. Isso se dá como política educativa, pois funciona em acordo com as proposições nacionais de transversalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, as quais estão sistematizadas no caderno de Orientação Sexual.

Em contribuição à ideia da produção (educativa) do desejo e de acordo com o excerto foucaultiano acima, Butler (2004) afirma que a sexualidade “se extingue pelas restrições, porém também é mobilizada e incitada pelas restrições”¹²⁶ (2004, p. 15). Assim, através de uma pedagogia pautada em discursos preventivo-biológicos, pauta-se a política heteronormativa dos corpos na escola. De forma ordenadora/normalizadora, essa política atua pedagogicamente, evitando e/ou readequando as acelerações, bem como lidando com as resistências frontais dos sujeitos que ocupam os lugares da abjeção, da inumanidade e da disputa.

Esse regime político, “para exercer e elaborar seu próprio poder [...] vai gerar o próprio objeto que ele busca controlar” (BUTLER, 2008, p. 96). Dessa forma, o sexo que aparece como referente institucional para a produção de práticas pedagógicas na Educação Física escolar é fabricado pelo (e ao mesmo tempo objeto do) poder regulador dos corpos na escola. Essa base normativa é posta como determinante para os modos de ação da normalização disciplinar acionada cotidianamente por essa disciplina.

Vejamos o trecho apresentado pelo colaborador Osvaldo durante a entrevista, ao comentar como o tema homossexualidade aparece nas suas aulas.

Osvaldo: Tem um [aluno] no terceiro ano. Um rapaz que é homossexual, e todo mundo sabe. Ele é homossexual assumido. Então, eu acho que pela convivência com o pessoal, [...] eles não ficam muito discriminando, assim. Mas ainda há, sim, tipo: “Ó, fulano de tal correndo!”. Então, os outros meninos da sala correndo seria uma coisa. O outro, pelo fato de ser homossexual, já há certo comentário no sentido direcionado

¹²⁶ “[Sexuality] is extinguished by constraints, but also mobilized and incited by constraints, even sometimes requiring them to be produced again and again.”

quando se refere àquela pessoa. Por exemplo, essa divisão de colocar os homens para fazer apoio e o agachamento para as mulheres. Então, dizem assim: “Ah, fulano de tal não vai fazer apoio, vai fazer agachamento”. Então, querem dizer o quê? O apoio para o homem, eles conseguem fazer de 10 a 20 de forma tranquila. Já esta pessoa não conseguiria ou ele nem se propôs também a tentar, então, para em todas as atividades deixar o pessoal super à vontade, não ter aquela coisa de “Olhe, você também vai fazer ou você vai tentar fazer” e como ele tentava fazer e não conseguia fazer os 10..., o pessoal: “Não, professor. Precisa deixar ele pedir para fazer o apoio, não. Deixa ele fazer o agachamento também”. Então ainda tem um pouco desta coisa de falar daquela forma como se tivesse... É, aquele tom de piadinha mesmo.

Priscila: No final das contas, este menino fez o quê?

Oswaldo: Ele fez o apoio. Por mais que tivesse este tipo de comentário, por mais que ele ficasse uns cinco a 10 minutos caminhando, ele fez o apoio mesmo. Nem que tivesse que fazer cinco, descansasse e mais tarde fazer cinco, né. Então, ainda tem esse lado fechado com relação a esta questão [da homossexualidade].

(Entrevista Oswaldo, 28/11/2011, p. 8).

A partir de algumas abordagens teóricas, poder-se-ia discutir que as distinções efetuadas com base no sexo binário nas aulas de Educação Física se dão apenas para fins de organização das atividades escolares, sem implicações diretas no teor educativo e constitutivo dos sujeitos escolares. Não é novidade, inclusive são recorrentes, aulas organizadas com base no sexo na Educação Física escolar. Nas últimas décadas, estudiosos/as interessados/as nesse tema têm apresentado uma série de investigações que colocam em evidência (e em suspeição), seja a partir de estudos históricos (CUNHA JUNIOR, 2001; SOUSA, 1994; VAGO, 1999), seja com foco na análise das práticas escolares contemporâneas (ABREU, 1990; ALTMANN, 1998; LOUZADA, 2006; DORNELLES, 2007), a organização das aulas desse componente curricular, tomando o sexo como um elemento ordenador.

Numa proposição foucaultiana de análise, a dimensão organizativa é imprescindível ao funcionamento normativo. Dessa forma, a organização de atividades com separação de meninos e meninas é constituída e constitui o sexo como medida para a normalização disciplinar produtiva nesse componente curricular escolar. Com isso, o excerto apresentado acima permite a construção de uma analítica que considera a distinção cotidianamente efetuada entre ‘os’ e ‘as’ escolares nas aulas de Educação Física como definidora dos seus corpos.

Nessa linha argumentativa e conceitual, Richard Miskolci apresenta o banheiro escolar como um exemplo da produtividade da arquitetura escolar na constituição dos corpos gênero-sexualizados. Seguindo as contribuições de Beatriz Preciado com relação

à força da organização estrutural na produção dos sujeitos, o referido autor afirma que as “divisões arquitetônicas são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu quadrado e, sobretudo, no caso do banheiro, no seu lugar dentro do binário masculino e feminino” (MISKOLCI, 2012, p. 38). Diferentemente do banheiro escolar, a Educação Física tem constituído uma estrutura binária imaginária em relação à organização discente para as aulas, por exemplo, através da separação já citada. Seu caráter cotidiano (do ponto de vista histórico e contemporâneo) produz efeitos tão potentes quanto as paredes e/ou os muros escolares na organização escolar e na constituição dos sujeitos de gênero.

O excerto da entrevista do colaborador Osvaldo transcrito acima apresenta uma proposta pedagógico-avaliativa diferenciada para meninos e meninas, com a realização de apoios e agachamentos, respectivamente. Diante do conceito de sexo como sistema binário oposicional que funciona como uma das “normas e convenções que restringem ou cortam as condições de vida”¹²⁷ (BUTLER, 2004, p. 8), pode-se anunciar a sua força tanto na concepção/definição das práticas pedagógicas como e, conseqüentemente, no investimento performativo da Educação Física escolar na produção dos corpos.

Ao serem dispostos para os sujeitos de forma distinta e indicados como próprios para a ‘natureza’ de seus corpos, a proposta avaliativa disposta em agachamentos e apoios evidencia a Educação Física como mais uma autoridade social a interpelar os sujeitos escolares na assunção de uma (hetero)norma de gênero. Nesse sentido, os processos identificatórios supostamente naturais das meninas são produzidos através da exclusão condicional e da sua inadequação prévia às atividades de apoio nas aulas – demarcadas como próprias para os meninos. A distribuição, a diferenciação e a organização escolar são constitutivas dos sujeitos, assim como o é o banheiro público escolar.

Ao tensionar o conceito de corpo-matéria como *a priori* e problematizar os processos de materialização das normas que tentam estratificar e estabilizar os corpos num sistema binário reconhecido socialmente, Judith Butler utiliza o conceito de performatividade para argumentar que a própria categorização e nomeação dual macho-fêmea é uma maneira performativa de restringir e constituir os corpos. Na esteira desses exemplos e da discussão que ora desenvolvo sobre a Educação Física escolar, argumento que a enunciação “*o apoio para o homem, eles conseguem fazer de 10*

¹²⁷ “Norms and conventions that restrict or eviscerate the conditions of life itself.”

a 20 de forma tranquila” efetiva e, de forma performativa, produz o corpo adequado ao sexo nesse componente curricular escolar. Isto é, se os corpos “são sempre constituídos no ato da descrição” (SALIH, 2012, p. 125), a Educação Física investe na sua denominação-produção. Ao discriminar alguns tópicos sobre a performatividade, Judith Butler contribui na discussão:

O regime da heterossexualidade opera com o objetivo de circunscrever e contornar a “materialidade” do sexo, e essa materialidade se forma e se sustenta como a (e através da) materialização das normas regulatórias que são em parte as da hegemonia heterossexual.¹²⁸ (BUTLER, 1993, p. 15).

As normas de gênero não atuam apenas produzindo o dimorfismo sexual macho-fêmea assumido como sexo. O investimento normativo na materialização desse binarismo invoca, de forma concomitante, o funcionamento da hegemonia heterossexual. Essa convergência de forças aparece (e atua) na Educação Física escolar ao analisarmos as supostas adequações de um aluno homossexual à disposição (binária e) avaliativa posta por essa disciplina. Na situação relatada, ao mesmo tempo em que o discente é localizado, individualizado e classificado a partir da medida do sexo (agachamento ou apoio?), também o é em relação a uma masculinidade capaz de realizar “20 apoios tranquilamente”.

Ao se constituir no avesso da referência elegível e inteligível de humanidade na escola, a presença do estudante evidencia que a norma vacila e a homossexualidade aparece como “aquilo que escapa a norma ou que a excede, como aquilo que não pode definir-se nem fixar-se completamente através do trabalho repetitivo dessa norma”¹²⁹ (BUTLER, 1993, p. 10). Sua existência coloca em dúvida tanto o caráter linear essencializado do sistema sexo-gênero-sexualidade, pilar fundamental da regulação heteronormativa dos corpos, como também a própria noção de democracia na organização pedagógica na Educação Física escolar. A homossexualidade assumida na escola, e visibilizada no excerto, implode a eficácia da linearidade citada e, ao mesmo tempo, tensiona a sua ‘presumida’ categorização como masculino quando o coletivo discente indica a realização dos agachamentos para o estudante.

¹²⁸ “The regime of heterosexuality operates to circumscribe and contour the ‘materiality’ of sex, and that ‘materiality’ is formed and sustained through and as a materialization of regulatory norms that are in part those of heterosexual hegemony.”

¹²⁹ “[...] as that which escapes or exceeds the norm, as that which cannot be wholly defined or fixed by the repetitive labor of that norm”.

Apesar dos investimentos acadêmico-profissionais voltados para a articulação entre sexualidade e Educação Física além de uma lógica biológico-reprodutiva¹³⁰, parece-me que a presença de estudantes homossexuais nas aulas de Educação Física provoca questionamentos e tensões sobre os arranjos pedagógicos cotidianos quando estes se dão com base no sexo. Já citado nesta tese, o estudo da separação de meninos e meninas nessa disciplina (DORNELLES, 2007) me permitiu analisar uma situação pedagógica na qual um estudante, supostamente homossexual, foi encaminhado para o grupo das meninas por sua ‘condição’ diferenciada. Evocando uma pergunta constitutiva do campo desta tese (apoios ou agachamentos?), sugiro que a prática avaliativa analisada, ao ser baseada no sexo, congrega similaridades normativas com o exemplo das aulas com separação de meninos e meninas. Apesar de promoverem ‘soluções’ pedagógicas distintas, ambas assumem o binarismo como premissa operacional e conduzem as práticas pedagógicas restritivas na constituição das margens e das possibilidades do que se entende como corpo nessa disciplina escolar.

Apesar das provocações discentes em relação ao tipo de avaliação que seria realizada pelo estudante homossexual (apoios ou agachamentos?), a indicação pedagógica docente reitera a base binária fixadora dos limites do que se considera corpo, ao afirmar “*olhe, você também vai fazer ou vai tentar fazer [...]. Nem que tivesse que fazer cinco, descansasse e mais tarde fazer cinco, né.*”. Se considerarmos que os investimentos normativos atuam de forma coextensiva à materialização dos corpos, a submissão do estudante aos apoios, mesmo que em um número reduzido, indica o investimento da ação normalizadora da Educação Física escolar no corpo a partir de um critério dual de gênero que toma como referente o que se espera de corpos masculinos.

A assunção do sexo e, conseqüentemente, de uma medida heterossexual na escola é produto e meio para o funcionamento heteronormativo que também se fundamenta no repúdio a outras ‘posições’ do desejo sexual. No entanto, segundo Butler (1993), essa negação não se faz completa e/ou definitiva de uma vez por todas, pois há, na ‘posição’ repudiada, uma ação constitutiva e contributiva incessante na conformação da heterossexualidade padrão.

Nesse sentido, as piadas discentes e as dúvidas manifestas sobre o destino de um menino homossexual em relação às práticas avaliativas na Educação Física demarcam o

¹³⁰ No capítulo 3, apresentei algumas produções contemporâneas que articulam sexualidade e Educação Física a partir de uma perspectiva social e construcionista.

lugar do sarcasmo, da ironia, da ignorância e da abjeção para a existência de um sujeito escolar. Um exterior constitutivo do “coração mesmo da identificação heterossexual”¹³¹ (BUTLER, 1993, p. 111) é enunciado nas palavras proferidas em tom de ‘entretenimento’ e utilizadas para sugerir onde o aluno homossexual ‘se encaixaria’ – agachamentos ou apoios? A dúvida gerada por esse corpo em relação ao destino posto pela assunção do sexo o evidencia e o marca como lugar da ambiguidade, da indefinição e da incoerência na escola – agachamentos e apoios?

Contributiva à produção da heterossexualidade com base no sexo e à ordenação do trato com o tema sexualidade na Educação Física escolar, a dimensão cronológica também é apresentada como definidora do que se pode conhecer e de como se pode conhecer na escola. Nesse sentido, interessa compreender que prescrições e perform/ações são postas de maneira pedagógica pela Educação Física escolar, tomando como mote o gênero entremeado à idade. Como essas categorias atravessam e compõem práticas normativas que flexionam modelos de inteligibilidade e, conseqüentemente, de viabilidade para os sujeitos escolares?

Posta como uma categoria fundamental à organização da estrutura escolar, inclusive normatizada por leis e decretos¹³², a idade é manejada na regulação dos sujeitos durante a vida escolar e apresentada como critério utilizado para avaliar a qualidade da educação básica na região¹³³. Na introdução desse debate, importa situar que a concepção de idade citada no plano legal escolar é circunscrita apenas a uma dimensão cronológica dos indivíduos de forma desarticulada das condições sociais que a constituem. Sua tarefa é funcionar como medida para a ordenação e a categorização da população classificada como ‘em idade escolar’. Isso significa pautar a idade como uma categoria que está em disputa e que precisa ser visibilizada como vértice das políticas contemporâneas reguladoras dos corpos nos Estados-nação.

Associada à ideia de corpos como entidades estritamente materiais e naturais, a dimensão cronológica parece funcionar nas aulas de Educação Física no interior baiano. Aqui, essa dimensão se restringe à materialidade das ações do tempo no corpo até a

¹³¹ “The heart of heterosexual identification”.

¹³² A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a Lei 9.394 e dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos no território brasileiro e orienta a matrícula de todos/as os/as educandos/as a partir de seis anos de idade no ensino fundamental.

¹³³ A Secretaria de Educação do Estado da Bahia aponta como meta das políticas de fortalecimento da Educação Básica, “o compromisso de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar”. Disponível em: <<http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/9>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

morte. Na contramão dessa posição, a dimensão etária também pode ser assumida como móvel e como cambiante (VEIGA-NETO, 2000).

Entretanto, quando articulada aos processos identificatórios em relação à sexualidade, a dimensão cronológica é tratada de forma fixa e etapista. Com isso, é possível argumentar que os sujeitos são ‘cristalizados’ pela idade cronológica de seus corpos quando se trata das pautas políticas de regulação da sexualidade. Para exemplificar, a instituição escolar trabalha com o pressuposto da assunção unilinear (sexo-gênero-prática sexual) da sexualidade a partir da adolescência.

Isso se dá mediante a força do discurso biológico-cronológico na definição da adolescência como ‘o’ momento no qual os desejos e os prazeres podem entrar ‘em cena’ na vida dos sujeitos sociais. A ideia de que cada um viverá os processos etários de modos distintos no decorrer da vida é possível e pautável (ibidem), contudo essa linha argumentativa não funciona no plano do poder do mesmo modo quando se trata das práticas pedagógicas escolares. Isso acontece, principalmente, na articulação com os processos identificatórios em relação à sexualidade reconhecidos e constituídos a partir das operações da norma heterossexual.

Diante do interesse em problematizar como atuam os regimes normativos gênero-cronológicos no espaço escolar, definindo tanto as práticas pedagógicas adequadas na Educação Física como os possíveis efeitos delas decorrentes na produção de (in)determinados corpos, torna-se importante demarcar as representações constituídas em relação a esta ou aquela idade por determinados regimes discursivos. Para isso, assume-se que a dimensão cronológica e o sexo imbricam-se na produção e na manutenção das normas de gênero. Contudo isso não se dá sem tensões.

Na esteira dos atritos produtivos entre os discursos biológicos e cronológicos, produzem-se modelos de trabalho pedagógico que tomam como premissa o desenvolvimento ‘natural’ para a produção dos sujeitos reconhecíveis, os quais, ao serem citados, ocupam os espaços de elegibilidade e inteligibilidade sobre o que é um corpo na escola. Apesar da sua força na proposição de ‘uma’ realidade, trato como discursiva¹³⁴ a ideia de desenvolvimento ‘natural’, principalmente considerando as

¹³⁴ Em contribuição à argumentação proposta, Valerie Walkerdine questiona proposições epistemológicas que afirmam a materialidade das fases e do sujeito ‘de fases’ como anteriores às práticas discursivas da Psicologia do Desenvolvimento que as constituem ao enunciá-las. Assim, a autora chama a atenção que “as relações entre o objeto ‘material real’ e as práticas de sua produção são complexas: não existe, nunca, um momento de ‘realidade’ que seja compreensível ou possível fora de um quadro de práticas discursivas que o tornam possível e transformável” (1998, p. 156).

contribuições da Psicologia do Desenvolvimento em articulação com a pedagogia no universo escolar (WALKERDINE, 1998).

“A naturalização e biologização do conhecimento como capacidade” (ibidem, p. 168) evocam uma progressão biologizada e maturacional do desenvolvimento como condição para a relação com o conhecimento. Essa premissa ajudou/ajuda a legitimar a classificação dos estágios de desenvolvimento (oriundos da teoria piagetiana) utilizados na definição, normalização e regulação dos sujeitos escolares. Todavia, apesar da sua força, nas análises do material empírico invoco uma disputa pelos sentidos atribuídos às fases e etapas, bem como ao próprio sentido de fases e etapas como critérios para a formação do sujeito escolar¹³⁵ e para a dizibilidade do que é sexualidade.

Morgana: Existem alunos que, quando relatam, por exemplo, a questão da sexualidade, “ah, é só chegar lá e pegar a menina e fazer isso e mandar e tal”. Então eles descrevem, eles sabem, por exemplo. Eu não falo de um aluno de 10 anos, eu falo de alunos de sete anos, de oito anos.

Priscila: Eles descrevem o ato [sexual]?

Morgana: Eles descrevem o ato, descrevem que manda a menina tirar a roupa, e faz isso, né, todo o procedimento de produção. E assim, a reação do corpo dele, o prazer, pode ser um prazer diferenciado e é, de um adulto. Por que ele está fazendo, ele está sentindo algo, mas eu penso que é ainda na inocência de ser criança. Que, é como se ele tivesse comendo, por exemplo, um doce, e achasse na ingenuidade que aquele doce é muito gostoso, então deu aquele prazer diferenciado. Mesma coisa de ficar, de tocar numa parte íntima de uma colega ou ser tocado. Então, é algo que ele está descobrindo.

(Grupo focal, encontro III, p. 18).

No jogo também, as meninas levantam a blusa para jogar porque estão com calor. Os meninos querem tirar a blusa. Aí sempre tem estes questionamentos de... Mas eu acho que é mais por causa da idade, do período da puberdade mesmo, normal. E cabe ao professor de Educação Física estar debatendo isso de uma maneira natural. E que eles levem a sério. Ele impor respeito para eles ouvirem e discutir e debater. Aí, eu vou levar vídeos, também, específicos. Eu estou selecionando aqui. Eu vou ver, eu estou com a sétima série e é ótimo. Uma fase, uma série boa para estar tocando neste assunto.

(Entrevista Élide, 8/3/2012, p. 4).

¹³⁵ Além das propostas de ensino pautadas na seriação, as quais são tradicionais no sistema escolar na proposição de certa equivalência entre a idade e os anos de escolarização como forma de organização pedagógica, há propostas mais recentes e contemporâneas de estrutura curricular. Um exemplo é a proposta dos Ciclos de Formação na rede municipal de Porto Alegre, os quais são apresentados por Andréa Krug (2001) como “uma nova concepção de escola para o ensino fundamental” (p. 17), a qual contempla o ensino fundamental de nove anos, divididos em três ciclos, os quais são determinados pelas fases de formação do aluno – infância (6-8 anos), pré-adolescência (9-11 anos) e adolescência (12-14 anos).

Nos materiais produzidos com as entrevistas e com o grupo focal, há diversas situações narradas que evocam a idade cronológica para distribuir, classificar e normalizar os sujeitos escolares de acordo com uma norma gênero-cronológica. A ação dessa norma coloca em movimento representações etárias que evocam determinadas ‘condições naturais’ como necessárias para o trato com os temas da sexualidade reconhecidos na escola. São significados etários propostos por um plano inteligível constituído a partir do discurso biológico-cronológico articulado ao regime heteronormativo. Esse amálgama de saber-poder funciona para insinuar, performativa e cotidianamente, que a sexualidade se atravessa na vida dos sujeitos escolares *“por causa da idade, do período da puberdade mesmo”*.

Os discursos que compõem o corpo, apenas na sua dimensão biológica, articulados com as proposições epistemológicas do ‘desenvolvimento natural’ do sujeito, enunciam a infância como um estado de inocência e imaculação na Educação Física escolar – *“Por que ele está fazendo, ele está sentindo algo, mas eu penso que é ainda na inocência de ser criança”*. Deve-se, então, promover práticas pedagógicas que zelem por esse momento pueril na escola, para que haja uma progressão natural desde a etapa, supostamente, assexuada até a vivência do intercurso sexual peniano-vaginal – pautado pela escola como referência do ápice do que se deve conhecer também em relação aos riscos dessa prática. Nesse processo ordenado supostamente de forma natural, é fundamental ter precisão pedagógica para a manutenção dessa ‘natureza’, evitando qualquer ‘desabrochar’ antes do tempo previsto previamente – *“eu não falo de um aluno de 10 anos, eu falo de um aluno de sete, de oito anos”*.

Ao tensionar os argumentos postos sobre o perigo da erotização das meninas em função do acesso às pedagogias culturais como a dança, a música, dentre outras, Valerie Walkerdine afirma que *“a natureza da criança não é descoberta, mas produzida em regimes de verdade criados naquelas mesmas práticas que proclamam o infante em todo o seu aspecto natural”* (1999, p. 77). A ideia de ‘descoberta’ – *“Então, é algo que ele está descobrindo”* – é trabalhada ‘carregando’ os sentidos da existência de uma fase pregressa, infantil e assexuada para os sujeitos escolares, superada com a ‘descoberta’ de experiências, experimentações, desejos, sensações e reconhecimentos sobre a sexualidade, devidamente ordenados e previamente esperados com a chegada da puberdade.

Walkerdine (1998) interroga e suspeita das classificações como definidoras dos sujeitos *a priori* para pensá-las como estratégias legitimadas por uma ciência e uma pedagogia de forma a produzir (e monitorar) o próprio objeto em relação ao qual propõe soluções potenciais – a criança em desenvolvimento. Com isso, é possível analisar a escola e os seus componentes curriculares como produtores desse sujeito ‘em desenvolvimento’, o qual é assujeitado às etapas que se dão, também, em relação à estrutura institucional escolar. Nas análises realizadas, as fases infância, puberdade e adolescência são tomadas como referência legitimadora para a construção de práticas pedagógicas voltadas ao trato com a sexualidade na Educação Física escolar. Afinal, a normalização disciplinar evoca o nível de atuação da disciplina e “estabelece as sequências ou as coordenações ótimas” (FOUCAULT, 2008b, p. 74-75).

Quando “*as meninas levantam a blusa para jogar porque estão com calor. Os meninos querem tirar a blusa*” e estas ações são mobilizadas por estudantes adolescentes, há a eleição e a proposição inquestionável de metodologias para trabalhar o conteúdo sexualidade, tais como a escolha de vídeos e a organização de debates em torno da temática. Como já narrado nesta tese, a proposição de seminários e feiras interdisciplinares centradas na abordagem dos métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo, é indicada como estratégia relevante para o ensino médio em função dos riscos ‘naturalizados’ para essa população escolar (nessa faixa etária correspondente ao ensino médio). Pressupõe-se que a vida sexual ativa é uma ‘realidade’ nessa etapa. Para alguns/algumas colaboradores/as, os anos finais do ensino fundamental, sétima e oitava séries, também já ocupam este lugar.

Eu acho que a gente deve dar início desde o começo, porque, hoje em dia, você vê as crianças hoje de 10, 11 e 12 anos, a gente vê como está, né. A gente vê e tem coisa que até surpreende a gente. Aluno chega ao ensino fundamental de primeira a quarta série, a gente vê alunos de quarta série falando coisas que, meu Deus, que a gente não tem nem tempo para ver, observar as cenas que eles trazem das novelas, destas coisas. [...] Eu acho que a gente tem que preparar desde já. Eu acho.

(Entrevista Gabriela, 6/3/2012, p. 4).

Os excertos apresentados nesta seção anunciam os ‘tons’ da disputa política sobre os sentidos dados às fases do desenvolvimento na Educação Física escolar. No trecho anterior, a colaboradora Morgana explica que “*eles descrevem o ato, descrevem que manda a menina tirar a roupa, e faz isso, né, todo o procedimento de produção*”. Essa

descrição é acompanhada de certa angústia pedagógica da docente, ao perceber a iniciação ao intercurso sexual de alunos/as com faixa etária entre sete e oito anos. Apesar de a colaboradora assumir uma posição de sujeito que reafirma e constitui a ingenuidade e a inocência como atributos naturais a essas idades, a menção da situação por Morgana promove rompimentos com a referência ao funcionamento inequívoco das fases do desenvolvimento na Educação Física escolar. Além disso, seu relato também indica posições de sujeito conflituosas em relação ao tema tratado.

Em posição de suspeição sobre a eficácia cotidiana dessas fases na definição dos sujeitos, a colaboradora Gabriela caracteriza o público do ensino fundamental como um universo discente elegível para tratar dos níveis ‘avançados’ da sexualidade (e não somente o ensino médio). O contexto cultural ‘de fora’ da escola (e suas pedagogias), por exemplo, é apontado como um aditivo importante à formação dos sujeitos escolares em relação aos temas da sexualidade, tensionando a fixidez e a suposta naturalidade das etapas do desenvolvimento. Pistas do caráter conflituoso e disputado dos discursos entram ‘em cena’ para emaranhar e visibilizar o jogo político que regula os corpos na escola.

Como eu lhe disse do seminário, não é de apresentar, de trazer material. Como eu já pedi: “Vai num posto de saúde e vê o que é que você consegue de métodos contraceptivos”. Até com a oitava série, eu acho que dá para fazer isso. Agora, a quinta série, eles não têm maturidade na verdade para pegar uma proposta dessas de sair para procurar métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis. Então, eu acho que quinta série eu tinha que fazer uma coisa bem mais leve.

(Entrevista Eulália, 5/3/2012, p. 6).

Quando questionados/as se o tema sexualidade e as propostas pedagógicas elencadas para serem abordadas no ensino médio poderiam ser utilizadas também com o público do ensino fundamental, a colaboradora Eulália manifestou desacordo e conflito com a posição adotada pela colaboradora Gabriela. Uma análise dos materiais empíricos permite pontuar que, junto à maior parte dos/as colaboradores/as, Eulália indica a necessidade de adequações pedagógicas – “*você não pode já diretamente falar sobre o assunto direto. Você tem que rodear [...]*” (24/2/2012, p. 5). Essa posição se baseia na premissa das etapas e da falta de maturidade para esses temas em tal fase escolar.

Já quando o ‘repertório’ da sexualidade aparece na infância, há certa aflição profissional e dúvida pedagógica quanto às proposições que devem ser pautadas na

Educação Física escolar. Em geral, o investimento disciplinar normativo produz a sanção como prática pedagógica comumente direcionada a estudantes que utilizam palavras de baixo calão associadas ao intercurso sexual peniano-vaginal e aos órgãos genitais. Além disso, há um investimento normalizador quando se exerce certo silêncio e/ou recusa de debate sobre o tema com o coletivo discente. Este se dá, também, no encaminhamento para setores pedagógicos especializados da escola quando dois meninos exibem suas genitálias um para o outro. Nessa lógica, sujeitos ‘avançados’ precisam ser reposicionados na ordenação cronológica-heterossexual posta em jogo pela escola e pela Educação Física escolar.

A lógica do ‘progressivismo’ atravessa as falas apresentadas no decorrer desta seção ao citar (e constituir) os sujeitos gênero-sexualizados a partir das tramas do desenvolvimento linear e, supostamente, harmônico do corpo (em infância, puberdade e adolescência), respectivamente, durante a vida escolar (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio). Essa concepção funciona como balizadora das ações pedagógicas docentes na Educação Física escolar em relação ao trato com temas da sexualidade na região do Vale do Jiquiriçá, mesmo com as rupturas e disputas discursivas já anunciadas.

Roberto: E assim, infelizmente, a gente tem que conviver com essa realidade. A gente, se pudesse transformar de uma vez só, fazer todo mundo viver de uma mesma forma, seria ótimo.

Morgana: É. Mas a realidade está aí.

Roberto: É isso. Não tem como colocar uma ordem nossa em um contexto que vários outros fatores levam a essa adesão.

Morgana: Na verdade, talvez eu venha ser até contraditória com a minha fala, mas, assim, a ordem que a gente vai colocar é o tentar amenizar essa situação. Porque a ordem que a gente estabelecer na nossa mente, que a criança tem aquela fase e vai ter aquelas reações, que assim vai até determinada idade, a gente vê que já causou uma mistura aí. É tentar trabalhar em cima daquela realidade. Tentar colocar a ordem nesse sentido diante daquela situação e não ordenar da forma que ele enxerga e acredita que deve ser todo ser humano. Eu não sei se fui...

Roberto: Não, foi bem, bem, bem. Acho que foi bem colocada. Assim, você buscar dentro daquilo que a criança está demonstrando conviver, adaptar-se ao jeito dela. Não apoiar tudo que ela faz, mas, sim, quebrar um pouco a nossa visão de que só aquela forma de trabalho é a correta para se fazer com ela. Mas, sim, adaptar o trabalho dentro da realidade daquela menina. Em cima dos conhecimentos que ela já traz. Então, assim, dessa forma a gente consegue, pelo menos, tentar direcionar dentro daquilo que ela já tem, já traz, senão pode descartar. Sim, porque se a gente colocar, se a gente colocar, tentar colocar na cabeça daquela criança que a forma

correta é só da forma que a gente pensa, aí vai criar mais desordem na cabeça dela. Vai ser mais contraditório.

(Grupo focal, encontro III, p. 24-25).

Como citado no excerto acima, os/as colaboradores/as indicam que, para a sexualidade ser tratada pedagogicamente de *“um jeito tranquilo”* e *“com ordem”* é importante reconhecer o sexo e a idade cronológica como categorias imbricadas e reguladoras. Contudo também insinuam a necessidade de pensarmos em outros jogos de inteligibilidade postos pelas pedagogias culturais e pela família, por exemplo, os quais produzem *“os conhecimentos que ela já traz”* imbricados com *“aquilo que a criança está demonstrando conviver”*.

Para lidar pedagogicamente com essa sexualidade que ‘entra’ na escola, os/as colaboradores/as apontam a necessidade de investimento docente em metodologias como o diálogo discente-docente e a formação desses sujeitos escolares para evitar o reconhecimento de uma sexualidade que se manifesta de forma vulgar. Essas estratégias pedagógicas funcionam na ‘arena’ do poder, pois “a disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente [...] a partir daí estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros” (FOUCAULT, 2008b, p. 74-75).

“Então cabe a nós conhecer mais os nossos alunos, temos que entender o contexto que ele tá inserido pra poder interpretar o comportamento que ele tem em sala e com os outros” (Roberto, encontro I, p. 14-15), afirma o colaborador. É um exemplo que anuncia a observação e o estudo das condições dos/as discentes ‘fora da ordem’ como práticas necessárias na Educação Física escolar. Além dessas, pode-se pensar na ação da vigilância e do exame disciplinares (FOUCAULT, 1987) como estratégias normalizadoras para lapidar as arestas das manifestações da sexualidade que se apresentarem de forma explícita e/ou fora do tempo e do espaço adequados para os padrões heteronormativos e cronológicos reguladores da educação escolar.

Por fim, apesar de centralmente reconhecida em sua dimensão cronológica, a idade é flexionada nas falas de alguns/algumas colaboradores/as. As disputas em torno da sua conceituação e do seu atravessamento na definição dos sujeitos escolares evidenciam os jogos políticos pautados por epistemologias distintas. Em outro arranjo conceitual para a idade e o seu trato político, Fernando Pocahy (2011) tensiona como a idade pode ser tomada na definição das experimentações da sexualidade de homens

velhos envolvidos com outros homens em sociabilidades tarifadas. Nas discussões postas pelo autor, é possível pensar que “a idade que levamos é forma também a dar inteligibilidade ao que pode ser considerado como uma vida possível socialmente, desde engajamentos políticos institucionais e arranjos culturais” (POCAHY, 2011, p. 14).

Nessa linha argumentativa, a escola e o componente Educação Física podem promover estratégias metodológicas e performativas também considerando que as suas práticas estão entre os “processos pelos quais aprendemos (e ensinamos) a ter essa ou aquela idade” (VEIGA-NETO, 2000, p. 217). Colocar a perspectiva cronológica da idade em suspeição pode possibilitar a ampliação das margens de humanidade dos sujeitos escolares, as quais são constituídas pela heteronormatividade, colocando a Educação Física a serviço do questionamento cotidiano e possivelmente democrático sobre a “experiência política da corporal/idade” (POCAHY, 2011, p. 10).

6.1 “Prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto”: as “cercas” pedagógico-performativas da Educação Física escolar e a produção do sujeito (in)dzível

O que está em jogo é um jeito de descrever este sentido mais profundo e talvez irre recuperável de prescrição e restrição, diante do qual as noções de “eleição” ou de “jogo livre” parecem não só estranhas, senão inimagináveis e às vezes até cruéis.¹³⁶ (BUTLER, 1993, p. 92).

A epígrafe desta seção é provocativa ao positivar os investimentos analíticos que assumem um desejo de complexidade em relação às compreensões e descrições dos processos regulatórios sociais na contemporaneidade. Encarnando as provocações postas por Butler, é política a opção de evidenciar uma contextualidade discursiva expressa no entrecruzamento entre gênero, sexualidade e regionalidade que se dá de forma potente na produção das ações pedagógico-normativas na Educação Física escolar. Em especial, interessa-me visibilizar como os discursos sobre regionalidade são acionados pelos/as colaboradores/as para descrever e justificar situações escolares nas quais há necessidade de investimento pedagógico no trato com a sexualidade nessa disciplina.

¹³⁶ “At stake is a way to describe this deeper and perhaps irrecoverable sense of *constitutedness and constraint* in the face of which the notions of ‘choice’ or ‘free play’ appear not only foreign, but unthinkable and sometimes even cruel.” (grifos da autora).

O material empírico produzido e analisado aponta para essa conexão, por vezes contínua e em outros momentos descontínua, entre os discursos generificados e regionalizados, os quais convergem na força do enunciado “*prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto*”, nas aulas de Educação Física da região investigada. Pistas dessa contingência são apresentadas quando, no primeiro encontro do grupo focal, os/as colaboradores/as indicam que a sexualidade se manifesta na escola desde a mais tenra idade, em função de fatores regionais, exacerbando-a nos discentes masculinos.

Admitir que crianças têm sexualidade é, de certa forma, uma posição distinta da concepção etapista e maturacional da sexualidade, a qual concebe as crianças normais como assexuadas e a adolescência como ‘o’ tempo de ‘desabrochar’ das manifestações de sexualidade por parte dos sujeitos escolares. No excerto abaixo, a colaboradora Morgana demonstra certo espanto ao se deparar com um aluno “*de nove anos*” que demonstra conhecer sexo genital. Essa passagem visibiliza certa ruptura e/ou distanciamento da concepção assexuada de infância que também está pautada na perspectiva do desenvolvimento natural dos sujeitos produzidos nas tramas dos discursos biológico-cronológicos. Na análise dos materiais desta pesquisa, a família e o contexto regional são localizados como determinantes para promoção desse ‘rasgo’ na lógica da criança assexuada, bem como são posicionados como fundamentais na produção dos/as escolares nas tramas do gênero.

Morgana: Tem um de nove anos e falou que tava fazendo isso e isso com a colega, então ele descreveu todo o procedimento [sexual com penetração vaginal].

Priscila: Isso e isso, o quê?

Morgana: Ele tava tendo contato, ele fez a penetração. Ele descreveu como ele fazia e o movimento. Então, assim, aquilo pra gente é espantoso! Mas a gente ia fazer de conta que não ouviu? A gente foi conversar! [...] a gente faz essa visita de planejamento e a gente nota que, na maioria das vezes, os pais saem e eles brincam na rua, outros vão pra rua pedir comida e pedir coisa. Então eles estão bem acessíveis à sexualidade. Eles começam cedo.

Nádia: E a própria família incentiva isso, que é aquela questão daquele ditado popular: *Prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto!* No caso o filho homem pode namorar à vontade, a menina não, né?

(Grupo focal, encontro I, p. 12).

Na trama das falas dos/as colaboradores/as, o gênero binário funciona evocando uma masculinidade ativa, naturalmente viril, publicamente autorizada a manifestar os

seus 'instintos sexuais' que podem se expressar de forma 'avançada' com as meninas e na rejeição a outros meninos. Essa narração identitária, reiteradamente utilizada para descrever as razões supostamente incondicionais e atemporais para a abordagem da sexualidade na escola, indica certo tensionamento da idade em sua lógica etapista e cronológica na definição do que se pode conhecer e de quando se pode conhecer sobre o tema.

Além disso, o contexto cultural exterior e imanente à escola disputa a definição dos sujeitos e do conhecimento sobre a sexualidade, bem como, de forma aliada ao sexo, naturaliza a masculinidade "*garrote*" e a feminilidade "*bezerra*". O "*garrote*" e a "*bezerra*" apresentam-se como formas identitárias que posicionam, de determinada maneira, os sujeitos nas tramas do gênero na Educação Física escolar. Contudo a abordagem teórica na qual a tese se inscreve apresenta limites às formas de conhecer e às análises sobre sexualidade a partir de uma lógica identitária. Norma que pauta a formação das identidades sexuais, "o sexo é tomado como um princípio de identidade, ele é sempre posicionado num campo de duas identidades mutuamente exclusivas e completamente exaustivas; é-se macho ou fêmea" (BUTLER, 2008, p. 99).

Essas formações identitárias operam a nomeação e a vivência da sexualidade, restringindo-a a um efeito do sexo (na lógica sexo-gênero-desejo sexual) – o que repercute na assunção da heterossexualidade como produto referente e normativo. Além disso, a base da formação e demarcação política de tipo identitário rompe com a possibilidade de ambiguidade e de variação na experiência do sujeito com a sexualidade. Contribuindo com esse debate, para Jaya Sharma (2008), as discussões sobre direitos dos sujeitos sociais que se dão com base nas disputas identitárias assumem premissas universais para aquela parcela nomeada como minoria e/ou em situação de vulnerabilidade, produzindo exclusões dentro da própria categoria pela qual se visibiliza a desigualdade social. A autora indica que, no âmbito da pauta da sexualidade, "é importante reconhecer que as identidades capturam apenas o aspecto da realidade que diz respeito ao desejo por pessoa do mesmo sexo e há o perigo de pressupor que isso seja a realidade na sua totalidade" (SHARMA, 2008, p. 113).

Na linha dos argumentos de Sharma (ibidem), é possível dizer que as diferentes manifestações e experimentações de desejo por pessoas consideradas do mesmo "sexo"

extrapolam o que está posto na “sopa de letrinhas” LGBTTI¹³⁷, por exemplo. Cada letra, isto é, cada identidade, invoca certa unidade para se localizar, se autoexplicar e se diferenciar das outras categorias identitárias ditas da sexualidade. Essa classificação e as disputas por visibilidade e direitos daí decorrentes, em certa medida, colocam à margem os sujeitos que transitam, que se movimentam e/ou que escapam do uno para o ambíguo – como o que se dá quando discentes assumem que podem fazer apoios e agachamentos em uma aula de Educação Física.

Se “a sexualidade é como as línguas, todos podem aprender várias”¹³⁸ (PRECIADO, 2010, p. 1), esse debate sobre os limites e as possibilidades das políticas de identidade para as análises da sexualidade e da relação norma-democracia é fundamental por considerar: como é possível problematizar a democracia nas tramas normativas escolares com a fixação de identidades sexuais? E/ou, de forma inversa, de que maneira se pode pautar uma educação cidadã e democrática se essa “luta” se faz a expensas dos corpos inenarráveis?

Corroborando com a linha política pautada por essas questões – a regulação dos corpos nos Estados-nação –, Judith Butler afirma que, “se algumas vidas são consideradas merecedoras de viver, de proteção e de ser choradas, e outras não, então esta maneira de diferenciar as vidas não pode ser entendida como um problema de identidade, nem sequer de sujeito”¹³⁹ (BUTLER, 2009, p. 163). Tomando o exemplo do excerto apresentado no início desta seção, há sujeitos escolares que se encaixam na categoria “*garrote*” ou “*bezerra*” de forma parcial, pois a materialização da norma nunca se dá plenamente. Entretanto também há sujeitos que transitam e outros que não se podem narrar a partir dos referentes regionais utilizados para a definição dos corpos humanos. Assim, a argumentação posta por Butler (ibidem) ajuda a circunscrever os meios e os modos do jogo argumentativo que permite problematizar as relações de saber-poder contingentes e definidoras do que conta como uma existência habitável e possível na escola.

Para seguir a proposta de compreensão da trama normativa produtora de verdades sobre os corpos e restritiva na feição dos mesmos na Educação Física escolar, engajo-me em um feminismo que sugere complexificar as análises dos processos de

¹³⁷ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Intersex.

¹³⁸ “La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias”.

¹³⁹ “If certain lives are deemed worth living, protecting, and grieving and others not, then this way of differentiating lives cannot be understood as a problem of identity or even of the subject”.

produção das desigualdades. Tangencio o conceito de interseccionalidade (PISCITELLI, 2008; BILGE, 2009; POCAHY, no prelo) para me distanciar de certa causalidade e/ou articulação sobreposta entre as diferentes formas de dominação e desigualdade produzidas pelos discursos generificados, sexualizados e regionalizados – foco de investimentos desta seção.

Invisto na tática da complexa interimplicação entre gênero e sexualidade, considerando, ainda, a inter-relação de outras bases identificatórias constituidoras dos jogos prescritivo-restritivos da Educação Física escolar. O investimento nessa proposta entrecruzada é político. Com isso, aponto para as

[...] condições políticas e epistemológicas para consubstanciar relações sociais e culturais, tanto em suas formas de dominação, quanto nas possibilidades de experimentação e produção de novos modos de vida em seus arranjos éticos, estéticos e políticos. (POCAHY, no prelo, p. 2).

O entremeio discursivo com o qual opero (entre gênero, sexualidade e regionalidade), a partir das provocações de Butler e Pocahy, citados acima, conforma e posiciona tanto quem ocupa o lugar de vida humana respeitada na escola, como consubstancia as posições de desigualdade e de margem dos corpos. Assim, em vez de invocar apenas a (homo)sexualidade para problematizar o tratamento diferenciado de meninos nas aulas com o envio destes para o grupo das meninas (DORNELLES, 2007), essa analítica da Educação Física escolar propõe um rompimento com essencialismos identitários e/ou com articulações conceituais que reificam a hierarquização de dominações.

Para isso, é necessário pautar “uma variedade de posições dinâmicas e de relações dentro do campo político”¹⁴⁰ (BUTLER, 1993, p. 115), evidenciando a ocupação dessas categorias em suas coalizões, distâncias e interfaces, de forma a tensionar e reelaborar “as condições excludentes de sua produção”¹⁴¹ (ibidem, p. 115). As tensões e as possibilidades postas nessa teia complexa remexem as premissas da desigualdade assumidas pelos feminismos centrados nas mulheres e indicam outras posições de desigualdade que se conjecturam na trama normalizadora, movimentando as relações de poder entre os sujeitos (in)humanos. Além disso, essa posição teórico-analítica disputa a noção de democracia, manifestando-a como uma política pela qual se busca a ampliação das margens para existências possíveis na contemporaneidade.

¹⁴⁰ “a variety of dynamic and relational positionalities within the political field”.

¹⁴¹ “the exclusionary conditions of their production”.

Assim, “embora a sexualidade permaneça o objeto-chave da análise *queer*, ela é cada vez mais examinada em relação a outras categorias de saber envolvidas na manutenção das relações de poder desiguais: raça, religião, nacionalidade, idade e classe” (SPARGO, 2006, p. 63). Nesse sentido, um corpo alinhado a ‘uma’ heterossexualidade padrão, como produto das normas regulatórias, não é produzido unicamente nas tramas do gênero – como se isso se desse de forma isolada de relações dependentes e contextuais. Há também “práticas reiteradas de interpelações racializantes” (BUTLER, 1993, p. 18 apud SALIH, 2012, p. 130), regionais e etárias, por exemplo, que compõem uma contingência normativa flexionada ao corpo escolar – o que foi visibilizado nesta tese. As normas de gênero não funcionam de modo prioritário a outros modos (regionalizados) de conformação dos sujeitos sociais (LOURO, 2007; SPARGO, 2006; PINTO, 2007).

Quando os/as colaboradores/as afirmam que os sujeitos escolares estão posicionados na trama epistemológica e são possíveis a partir do enunciado “*prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto*”, o que é dito sobre a relação gênero-regional? Como a regionalidade (re)conduz o funcionamento heteronormativo produtor de uma sexualidade naturalizada como ‘predadora’ para os meninos e, supostamente, passiva e violável para as meninas? Considerando que o significado não é saturado, fixo e/ou pré-discursivo, o que preenche essas expressões de identidade de forma a inscrever um plano normativo anterior ao sujeito e à sua nomeação como “*garrote*” ou “*bezerra*”?

Para dar conta dessa questão, busquei tratar da regionalidade para além das dimensões espaciais que contornam, localizam e delimitam uma área territorial como o Vale do Jiquiriçá/BA. Enveredei-me pelas provocações postas por Durval Muniz de Albuquerque Júnior para conceber que “o espaço não preexiste a uma sociedade que o encarna” (2009, p. 35). Dessa forma, escapo da compreensão natural e geográfica como imanescentes ao trato com a regionalidade, a qual considera o sujeito como produto das condições físicas que o cercam e nas quais o mesmo se localiza. Apesar de reconhecer a força desse discurso na formação do tipo nordestino nas décadas de 20 e 30 do século XX (idem, 2013), interessa-me politizar o debate sobre o espaço, compreendendo a regionalidade como mais um elemento atuante na produção discursiva definidora das relações locais.

Para o referido autor, “a região é produto de uma batalha, é uma segmentação surgida no espaço dos litigantes. As regiões são aproveitamentos estratégicos

diferenciados do espaço” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 36), visto que sua geografia é viva e constituída por uma política de saber e um plano do poder que rasuram noções como, por exemplo, ‘nordestino’, ‘sertanejo’ e ‘interiorano’, postas no singular. Como “produto de uma operação de homogeneização” (ibidem, p. 37), quando tratada como estando imbricada à natureza, a regionalidade indica, repete e retoma o plano normativo que elege e concebe um destino espacial e essencial na produção dos sujeitos regionais. Nessa linha tática se produzem, por exemplo, posições econômicas, raciais, geracionais e generificadas apresentadas como homogêneas e vinculadas ao sujeito regional, o qual só se torna possível e reconhecível à medida que encarna os atributos naturalizados tomados como próprios do espaço.

Em outra direção, Durval Albuquerque Junior (2013) discute a invenção cultural e histórica da identidade do nordestino. Ao analisar as narrativas literárias clássicas e as produções regionais (jornais e cordéis), o autor argumenta que alguns discursos sobre a região convergiram na produção desse tipo regional. Assim, convergiam e se sobrepunham a determinação das condições físicas regionais, a formação de uma raça nordestina e as tramas discursivas do gênero na formação de um ‘tipo’ masculino viril¹⁴².

É na reação a este mundo moderno, que parecia querer embaralhar as fronteiras entre os gêneros, que vinha feminizando perigosamente a sociedade e a região. E vinha provocando a desvirilização dos homens e a masculinização das mulheres, que o nordestino é inventado como um tipo regional destinado a resgatar padrões de masculinidade que estariam em perigo, um verdadeiro macho capaz de restaurar o lugar que seu espaço estava perdendo nas relações de poder em nível nacional. (ibidem, p. 226).

Considerando que “a sexualidade não se constitui num campo externo a outros modos de diferença, como as de raça, etnicidade, nacionalidade, religião ou classe” (LOURO, 2007, p. 146) e que a (in)viabilidade dos sujeitos, suas subversões e a ampliação das margens definidoras de sua existência são dependentes da contextualidade prescritivo-restritiva, interessa-me problematizar o que é necessário fazer ou suportar para permanecer ou aceder ao grau de sujeito respeitável no plano gênero-regionalizado. Assim como Albuquerque Júnior (2013) reconhece o gênero como

¹⁴² O nordeste é inventado como espaço regional a partir da mobilização da elite dessa área, a qual, em função da seca e da crise das lavouras (algodão e açúcar), vê mudanças na organização política do país com o crescimento da produção cafeeira no sul. Assim, o nordestino surge da iniciativa do movimento tradicionalista e regionalista que investe na produção de um perfil regional próprio, singular e fixo.

uma categoria indispensável para pensar a regionalidade, o reverso é fundamental para a composição de análises em forma de alianças e encruzilhadas.

Desse modo, as estilizações de gênero reconhecidas e assumidas como *a priori* no território do Vale do Jiquiriçá são colocadas em suspenso para pensarmos na trama discursiva complexa que as produz. Isso significa concordar com Foucault quando afirma que “é sempre na confluência dos encontros, dos acasos, no curso da história frágil, precária, que são formadas as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes” (FOUCAULT, 2008a, p. 325).

A nomeação do “*garrote*” e da “*bezerra*”, ao fim e ao cabo, é a própria ação que encarna e torna possíveis os corpos nas linhas do reconhecimento. Isso significa considerar que o sujeito é constituído performativamente e, com isso, assumir a radicalidade dos atos de fala, os quais “operam efeitos de identidades de gênero sem que haja necessariamente troca lexical, e articulam os elementos que citei (classe, raça, idade, prática sexual) nas relações em torno do corpo” (PINTO, 2007, p. 23) não só citando uma norma pregressa, mas realizando e incorporando o que nomeia. Nesse sentido, que prescrições são retomadas quando se anuncia que os meninos são “*garrotes*” e as meninas são “*bezerras*” na Educação Física escolar? Quais atuações e condutas são embargadas e/ou autorizadas nesse anúncio performativo? Que relações de poder tornam possíveis a expressão “*prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto*”? Ao mesmo tempo, que jogo normativo a constitui e a faz funcionar na Educação Física escolar?

Na organização das unidades analíticas, pôde-se evidenciar que a produção do sujeito reconhecível e sustentável se dá através das bases normativas do gênero binário em alianças eficientes com uma regionalidade heterossexista e, ao mesmo tempo, com a contradição posta no cruzamento com o discurso da idade cronológica. Isto é, quando a regionalidade entra em jogo e se alinha ao gênero na produção dos corpos, os modelos de inteligibilidade pautados pelo discurso etário são tensionados.

Nesse jogo de poder-saber complexo, implicado e por vezes contraditório, a Educação Física escolar apresenta-se produzindo regimes de inteligibilidade e práticas pedagógico-restritivas que, basicamente, referenciam o “*garrote*” nessa disciplina escolar, ao naturalizar as situações nas quais os meninos ‘avançam o sinal’ com as meninas. Além disso, o caráter cotidiano da ‘pedagogia do silêncio’ como opção metodológica para tratar das sexualidades que escapam da matriz heterossexual reifica

a (hetero)norma ao ‘emudecer-se’ diante das manifestações escolares de uma masculinidade regional que rejeita o contato corporal entre os meninos.

Nas atividades com o grupo focal, ao discutirmos a relação direta e implicada entre o componente Educação Física e o conteúdo sexualidade na escola, alguns/algumas colaboradores/as relatam uma situação escolar que seria comum nas aulas dessa disciplina.

Júlia: Lá na escola é mais a questão da paquera. Então, quem é mais chamado a intervir geralmente é a coordenadora e a direção da escola, que estão mais focadas. Nas aulas de Educação Física acontece essa coisa da paquera? Eu sempre falo que não existe, porque, assim, geralmente, a minha aula é a mais esperada. A aula de Educação Física é a que eles estão ali brincando, então ela é a mais esperada. Por isso, acho que eles não têm tempo de paquerar e essas questões de sexualidade.

Priscila: Com vocês é assim também? Nas há essas questões na aula de vocês?

Arão: Rapaz! É justamente o contrário. Os meninos se aproveitam da situação do jogo, da brincadeira para, de alguma forma, tá se aproximando das meninas em algum momento. Acho que é muito visível isso. Mas tem certos momentos que eu acho que não é fingir que não está vendo, mas é encarar aquilo como natural do jogo, da vivência deles, da idade deles. Acho que muitas das coisas que acontecem nas aulas são situações normais. Tem alguns que são exagerados e passam a mão onde não devem, às vezes fazem um ato que não devem.

Priscila: Tipo o quê?

Arão: Passar a mão tipo nas partes íntimas [das meninas] durante o jogo. Aí, os meninos podem se aproveitar dessa situação ou durante o jogo se utilizar de um gesto que é considerado obsceno – um dedo, uma palavra, uma agressão verbal ou um xingamento em relação ao colega. Acho que isso a gente tem que tá atento, mas algumas coisas são naturais até da própria relação deles, ali do convívio.

(Grupo focal, encontro I, p. 9-10).

Não é novidade para o campo acadêmico a indicação de que há certa “exacerbação dos interesses sexuais” (ALTMANN et al., 2011, p. 498) nas aulas de Educação Física em formato misto. A assunção do desejo de meninos por meninas como algo “*natural do jogo*” e característico das aulas mistas aponta para as táticas do funcionamento normativo do gênero binário – o qual investe na “incorporação de certos ideais de feminilidade e masculinidade, ideais que, quase sempre, se relacionam com a idealização do vínculo heterossexual¹⁴³” (BUTLER, 1993, p. 231-232) – em articulação com uma regionalidade que naturaliza a “*própria relação deles, ali do convívio*” de meninos e meninas.

¹⁴³ “Gender norms operate by requiring the embodiment of certain ideals of femininity and masculinity, ones that are almost always related to the idealization of the heterosexual bond”.

O movimento atrevido e o contato intencional de meninos em relação aos corpos das meninas nas aulas e/ou as diversas formas de anúncio do seu desejo desinibido são localizados como “*situações normais*”. Ações possíveis por operarem uma forma de conhecer a sexualidade circunscrita e referenciada à heterossexualidade como padrão e concebíveis por se legitimarem a partir da força do enunciado “*prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto*”. A análise dos materiais empíricos indica, como se lê no excerto, que há uma norma movimentando a compulsoriedade da heterossexualidade nas tramas do reconhecimento das situações de sexualidade nas aulas de Educação Física. Uma heteronormatividade produzida em articulação com a regionalidade investe, assim, na essencialização do desejo masculino atrevido, instintivo (e, assim, conectado à dimensão cronológica) e impulsivo. De forma correlata, há o investimento no posicionamento ‘passivo’ das meninas pela referida disciplina escolar.

A nomeação dos “*garrotes*” e das “*bezerras*” acionada pelo enunciado já apresentado é assumida pelos/as colaboradores/as na produção das aulas na escola. Como estratégia necessária para a garantia dos seus efeitos, os sentidos postos por essa ação performativa precisam ser reforçados cotidianamente para, assim, funcionarem como “*algumas coisas que são naturais até da própria relação ali deles, do convívio*”. Sujeitos desse jogo de saber-poder, os/as docentes elaboram determinadas práticas pedagógicas, as quais, em geral, assumem como premissa a (fabricada) proximidade do “*garrote*” e da “*bezerra*” à norma. Essas expressões performativas “repete[m] como um eco outras ações anteriores e acumula[m] a força da autoridade através da repetição ou da citação de um conjunto anterior de práticas autorizantes”¹⁴⁴ (BUTLER, 1993, p. 226-227). Isso significa considerar que o trabalho pedagógico na Educação Física escolar recita normas que restringem os corpos nos “limites das ontologias acessíveis, dos esquemas de inteligibilidade disponíveis”¹⁴⁵ (BUTLER, 1993, p. 224).

Eulália: Aqui, no ano passado, teve muitas reuniões com os meninos indisciplinados. Teve várias outras situações, inclusive, pode dizer?

Priscila: Pode, claro.

Eulália: Foram várias reuniões das mesmas mães vindo, dos mesmos alunos, inclusive de no banheiro fazer coisas absurdas mesmo. De pegar... Trancaram, não foi bem no banheiro desta vez, trancaram a porta com as cadeiras. Colocaram as

¹⁴⁴ “that action echoes prior actions, and accumulates the force of authority through the repetition or citation of a prior, authoritative set of practices”.

¹⁴⁵ “the limits of available ontologies, available schemes of intelligibility”.

cadeiras uma em cima da outra e fecharam. E aí, foi e colocou a mão na calça da menina, de meter o dedo e tal. Aí, foi uma coisa horrorosa, a menina saiu de lá gritando e não sei o quê. Este menino foi suspenso um tempão. Foi para o conselho tutelar e um bocado de coisa.

(Entrevista Eulália, 8/3/2012, p. 6).

Élida: Mas quando [a aula] é dentro da sala, quando não pode ir [para o pátio] e eu tenho que aproveitar o espaço e eles ficam mais perto um do outro... E aí, a gente vai fazer e alonga mesmo. Então, gente, é muita abertura de pernas, abertura de braço, o esticar para trás e toda aquela flexibilidade aumentada e tudo que os meninos já não fazem muito. É muito em cima. As meninas não fazem mais também por vergonha por causa... Porque incrível, Priscila, a cultura daqui, qualquer coisa que se expõe, eles ficam, começam a falar ousadia, palavras assim que não poderia e ficam dando risada. Não tem aquela naturalidade. [...] E, às vezes, ela não faz porque os meninos ficam falando coisas que elas ficam com vergonha, mais em termos mais assim de ousadia mesmo, como eu falei. E aí, inibe elas. E eles não fazem mesmo. É mais difícil. Então, a gente nem trabalha tanto porque não vê tanto proveito porque já vai para outros lados, né. Em vez de focar assim, eu dou qual a importância do alongamento, dos benefícios, o que é que acontece no corpo e tudo. Então, a gente vê ir para a prática. Aquilo que eu expliquei na teoria vai pra outro lado aflorado da sexualidade exacerbada que o adolescente tem. E já aconteceu de meninos fazerem coisas, até gestos obscenos para meninas, coisas assim que desagrada. Aí, para a aula. Aí, vou e converso.

(Entrevista Élida, 8/3/2012, p. 3-4).

A estilização de gênero posta pela figura do “*garrote*” apresenta o impulso sexual masculino como algo pouco controlável, o que se torna, perigosamente, legítimo institucionalmente quando naturalizado pelo discurso pedagógico escolar. A objetificação do corpo feminino como alvo desse desejo também é um dos efeitos da naturalização da ação “*garrote*” na escola e do cerceamento epistemológico e ontológico dos corpos postos pela heteronormatividade.

Parece-me que a aceitação/essencialização deste binário “*garrote-bezerra*” e/ou as discretas posições de contestação pedagógica são justificadas por “*uma cultura daqui*”. Um contexto cultural de uma cidade do interior baiano e nordestino invoca, assim, a regionalidade entremeada ao plano discursivo do gênero para definir quem são e como são os corpos generificados no cotidiano da escola. Um contexto que, em suas distinções e peculiaridades, recita e incorpora “um macho exacerbado” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 209) e “a matutinha sonhadora do interior” (ibidem, p. 145).

Na análise do que é posicionado como identificador da região e dos/as seus/suas moradores/as, a ampla presença de alunos/as da zona rural é situada como uma característica comum às escolas da região. Numa breve análise dos dois Projetos

Político-Pedagógicos tratados como materiais de campo secundários desta investigação, há o destaque para a presença de discentes da zona rural nas escolas U e E, os/as quais representam, respectivamente, 72% e 85% de clientela total de alunos/as atendidos/as.

Élida: Cultura baiana machista e no interior é pior ainda, viu? Por quê? Eu não sei. Talvez, na capital, os meninos têm mais contato físico e humano. E o que se fala, o que se vê, o que se aprecia é mais... É tipo assim, mentalmente, é mais desenvolvido. E o interior não. As meninas são mais... Porque tem muita gente de zona rural, né. Pela manhã mesmo é mais de 50% [de discentes] da zona rural [na escola].

Priscila: Pela manhã? As turmas da manhã?

Élida: É. Pela tarde, é urbana. E aí [pela manhã] a gente vê muita menina tímida. Muito com dificuldade, tem vergonha de tudo. Não consigo fazer com que as meninas façam nada. Se deixar, a menina vira uma estátua. A menina muito tímida. Tem que, com jeitinho e separado, conversar com elas para dizer que é normal, é natural e que aqui é para a saúde, pro benefício seu, pro seu desenvolvimento físico, motor, emocional, psicológico. E os meninos são assim brabos, todo roceiro, todo coiso também. É futebol, é a bola e, se deixar, se deixar manter a cultura, é uma resistência, uma dificuldade muito grande minha.

(Entrevista Élida, 8/3/2012, p. 11).

De diferentes formas, Luis Orestes Pacheco (2003) e Letícia de Freitas (2002, 2006) indicam como a figura de um sujeito regional, como o gaúcho, é construída através de discursos que se baseiam naquilo que seriam os hábitos e os costumes de alguém que nasce, vive ou provém de uma região. Em diálogo com os estudos culturais, os trabalhos desses autores incidem no trato com o conceito de cultura para argumentar e conceituar a região em termos culturais.

De forma principal e contributiva com esta tese, Pacheco investiga como o Movimento Tradicionalista Gaúcho investe na formação dos “peões” e das “prendas” a partir de uma cultura tradicionalista gaúcha constituída em articulação com um sentido de regionalidade campeira, com “um modo de vida campeiro ‘próprio’ da região, a região da Campanha, o pampa rio-grandense” (2003, p. 15). Nesse processo, investe-se na produção do peão campeiro – identidade que localiza e representa os aspectos sociais e culturais que devem ser cultivados como próprios de uma tradição regional.

Essa linha de discussão trata do território, da região como um espaço politizado, o qual é investido pelos sistemas de significação na produção de modos de caracterizar e de essencializar o sujeito regional. De modo distinto e em um tom essencialista, a colaboradora Élida indica a ausência de contato físico entre meninos e certa aspereza no

trato cotidiano como características de uma masculinidade do interior baiano. De forma dependente, o mínimo de participação nas aulas de Educação Física, a timidez extrema, a passividade e a falta de iniciativa são características mencionadas para descrever uma feminilidade regional posta como natural 'da terra' – um tipo de “matutinha sonhadora do interior” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 145) contemporâneo e reatualizado discursivamente.

Argumento que os jogos de saber-poder definidores do território assim o são porque investem na concepção do que é humanidade e a consequente regulação dos modos de vida dos sujeitos sociais nesse espaço. Isto significa considerar que “os discursos sobre o espaço [devem ser tomados] como o discurso da política do espaço” (idem, 2009, p. 35).

Nesta pesquisa, idade, regionalidade e gênero contornam e delineiam a figura do “*garrote*”. Numa lógica biológico-cronológica já discutida na seção anterior, a idade é acionada para posicionar o instinto sexual (estritamente heterossexual) de meninos como norma. Isso se dá quando a colaboradora Élide cita, no excerto anterior, que há um “*lado a florado da sexualidade exacerbada*” próprio à adolescência.

No referido excerto, certa regionalidade caracterizada pela influência da zona rural do interior baiano é posta como contributiva à formação dos sujeitos escolares e atravessadora das possibilidades pedagógicas nas aulas de Educação Física. Uma regionalidade que dá forma ao corpo e, alinhavada ao gênero, reitera alguns atributos masculinos e femininos como universais dos sujeitos regionais.

Os sentidos de atividade e passividade são associados ao universo das práticas e à essência masculina e feminina, respectivamente, por estudos focados em áreas distintas, mas que indicam uma inteligibilidade comum às sociedades contemporâneas e ocidentais (MARTIN, 2006; ALMEIDA, 1996). Especificamente com relação às aulas de Educação Física na escola, docentes dessa disciplina descrevem a passividade das meninas e o “estilo cavalo” dos meninos como justificativas para as aulas ocorrerem com separação entre “os sexos” de forma cotidiana (DORNELLES, 2007). No caso da região analisada nesta tese, a regulação dos sujeitos escolares reitera essas expressões naturalizadas do gênero, mas também incorpora outras descrições como universais.

Em um estudo sobre os atributos que conformam a masculinidade padrão em homens que praticam o jogo do osso¹⁴⁶ na cidade de Porto Alegre/RS, Elaine da Silveira (1999) indica que há uma necessidade de comprovar-se ‘homem’ entre os jovens para tornar-se um indivíduo adulto. Para isso, é pungente exhibir-se com virilidade, altivez e narrar suas performances com as mulheres. Novilho de um touro e futuro reprodutor, a figura do “*garrote*” e os sentidos associados a essa nomeação, em certa medida, constituem o sujeito masculino escolar e autorizam a expressão indevida da sexualidade em função de uma maturidade ainda em desenvolvimento (e, por isso, pouco controlável), contudo direcionada para o modelo de masculinidade adulta – heterossexual, viril e ativo.

Ao mesmo tempo, o gênero binário e regional operativo da Educação Física escolar posiciona as meninas como inibidas frente aos temas da sexualidade e inertes frente às ações e aos investimentos dos meninos brabos, roceiros e do tipo “*todo coiso*”. No caso da região do Vale do Jiquiriçá, a enunciação do feminino se dá circunscrita a uma unidade pudica e perigosamente apontada como desempoderada. As tramas normativas etárias, do gênero e da regionalidade investem na produção de corpos femininos homogêneos e passivos, os quais são assim explicados também por uma suposta origem territorial na região – ser menina da zona rural.

Para visibilizar as marcas desses discursos gênero-regionais e colocar em suspenso uma feminilidade essencializada na biologia dos corpos, apresento a pesquisa de mestrado realizada por Juliana Vargas (2008) com estudantes de quinta série de uma escola pública da cidade de Porto Alegre com idades entre 11 e 13 anos, as quais rompem com o modelo de bom comportamento feminino naturalizado na representação de ‘menina passiva, quieta, concentrada e organizada’ na escola. Utilizando-se de frases elaboradas pelas próprias estudantes para se descrever e para se identificar nas relações sociais na escola, tais como “*Viva a vida loucamente, agarre um guri diariamente*” (p. 75) ou “*Não te apegue, não te apegue... Porque depois eu te largo e tu vai ficar magoado comigo*” (p. 99), a autora descreve um tipo de protagonismo feminino, qual seja, “o modo ativo e dinâmico” (p. 100) através do qual as meninas expressam e agem no plano das relações afetivas e sexuais na escola.

¹⁴⁶ O jogo do osso é descrito pela autora como uma atividade de sociabilidade masculina no Rio Grande do Sul e em países como Argentina e Uruguai. Apesar da sua ilegalidade, há um recorte de regionalidade gaúcha na sua constituição e prática.

Naquele grupo de meninas investigado em Porto Alegre, há inclusive certa suspeição sobre uma masculinidade que, via de regra, é unicamente responsável por ‘avançar o sinal’ com as meninas. Sobre isso, estas estudantes descrevem que quando “ficam” com os meninos, elas também “passam a mão” na bunda deles. A discussão apresentada por Vargas (ibidem) é potente na visibilização de modos diversificados de ser menina na contemporaneidade, os quais escapam da (e fissuram a) passividade ‘visceral’ constituidora dos corpos humanamente possíveis e mencionáveis nas falas dos docentes na região do Vale do Jiquiriçá/BA.

“Garrote” e “bezerra” são expressões de uma oposição binária base do investimento heteronormativo regional na Educação Física escolar do interior baiano. A materialização dos corpos em sintonia com essas expressões é laboriosa e realizada pela educação, tomando-a em seu sentido amplo (MEYER, 2009). No espaço escolar, os investimentos nessa constituição e manutenção ocupam os modos pedagógicos e os espaços das aulas da referida disciplina. Contudo isso não se dá sem tensões. Nesse sentido, para a promoção e a eficácia de um processo normalizador dirigido às meninas para a produção de certo comedimento, “várias instâncias, entre elas a escola, mobilizam seus esforços e, nesse processo, têm de manter um delicado equilíbrio entre a promoção do desejo heterossexual e, ao mesmo tempo, sua contenção” (LOURO, 2001b, p. 45).

Ao circunscrever uma feminilidade regional “menos atirada”, constitui-se a posição de sujeito ‘passiva’, que espera a ação. De forma concomitante, nas tramas das relações sociais, investe-se na produção de uma formação corporal masculina, obrigatoriamente com iniciativa sexual. A escola engrena a cadeia heteronormativa, naturalizando essas estilizações de gênero (“garrote” ativo e “bezerra” passiva). Porém, ao mesmo tempo, o faz tensionando essa essencialização, visto que investe pedagogicamente na contenção/organização dos desejos e da pulsão sexual masculina, os quais se sobrepujam às fases cronológicas consideradas adequadas para as primeiras manifestações de ‘sexualidade’ nos corpos. Isto é, mesmo os sujeitos considerados conformados aos padrões heteronormativos são alvos do investimento normalizador do gênero em alianças com o discurso etário – há uma hora para o desejo, há um momento para a vivência dos prazeres sexuais, há um jeito de controlar o ‘vulcão’ biológico que, de forma unívoca, constitui essa masculinidade “garrote” – e com o discurso regional.

Para dar continuidade a essa discussão, Judith Butler indica que a relação das normas com a formação do sujeito é cotidiana e se baseia na recitação constante:

A feminilidade não é produto de uma decisão, senão da citação obrigada de uma norma, cuja complexa historicidade não pode se dissociar das relações de disciplina, regulação e castigo. Na realidade, não há “alguém” que acate uma norma de gênero. Pelo contrário, esta citação da norma de gênero é necessária para que este seja considerado como “alguém”, para chegar a ser “alguém” viável, já que a formação do sujeito depende da formação prévia das normas legitimadoras de gênero.¹⁴⁷ (BUTLER, 1993, p. 232).

Na trama da regulação dos corpos na Educação Física escolar, assinalo que há corpos que escapam à passividade supostamente homogênea das “bezerras”, a qual estaria à mercê da vontade dos “garrotes” na escola. Fora dos padrões tidos como normais, há meninas que se constituem à margem dos regimes de inteligibilidade e de elegibilidade ao recitarem o uso, supostamente autônomo, do corpo nas práticas sexuais e anunciarem seus desejos de forma explícita na escola.

Morgana: Ela deitou na cadeira de frente para um menino e começou a bater na parte íntima dela e começou a dizer: “Ei, gostoso, oh gostoso”. A menina tem 10 anos. [...] Eu disse: “Oh, gostoso é isso aqui que você está comendo, porque você come. Isso que é gostoso. Aquilo lá não, aquilo não se come, isso aqui se come”. E aí, saiu. Saiu como se tivesse dado alguma resposta.

(Grupo focal, encontro II, 10/7/2011, p. 21).

A situação descrita no excerto anuncia certo descompasso em relação às prescrições postas pelo discurso gênero-etário na constituição da sexualidade dos sujeitos escolares, tanto na expansão da ideia de feminilidade passiva como no alargamento da sexualidade como produto, único e natural das fases do desenvolvimento (como já discuti na seção anterior). Diferindo dessa lógica que autoriza as manifestações de desejo e a vivência das práticas sexuais a partir da adolescência e por sujeitos masculinos, a situação apresentada pela colaboradora Morgana indica certo conflito na flexão da norma gênero-etária. O excerto indica a existência das possibilidades de escape e ruptura possíveis e próprias do jogo normativo.

Ao tratar dos signos citacionais e em debate com as ideias de Jacques Derrida e Austin, Sara Salih explica que há uma característica comum aos signos – o sentido vacila

¹⁴⁷ “Femininity is thus not the product of a choice, but the forcible citation of a norm, one whose complex historicity is indissociable from relations of discipline, regulation, punishment. Indeed, there is no ‘one’ who takes on a gender norm. On the contrary, this citation of the gender norm is necessary in order to qualify as a ‘one’, to become viable as a ‘one’, where subject-formation is dependent on the prior operation of legitimating gender norms”.

e/ou o referente não se encharca de uma vez por todas e para sempre. Com isso, a autora afirma que todos os signos linguísticos “estão sujeitos à apropriação, à reiteração e [...] à recitação” (SALIH, 2012, p. 128). Essa possibilidade é tratada como uma tática poderosa na conversão dos ditos da abjeção e das margens em positividade, escape às normas e em agência política.

No caso desta pesquisa, apesar dos investimentos pedagógico-performativos da Educação Física escolar e considerando que os sujeitos são reconhecíveis na ação restritiva do gênero pela qual somos “obrigados a negociar” (BUTLER, 1993), é fundamental dizer que nesse processo as normas podem falhar no ápice do seu investimento iterado e cotidiano. Assim, “*garrotes*” e “*bezerras*” não carregam sentidos dados de uma vez por todas e para sempre. A trama de inteligibilidade que os torna possíveis é disputada socialmente. Além disso, a autenticidade das versões de gênero – os “*garrotes*” e as “*bezerras*” – é construída de forma trabalhosa e repetitiva, articulando gênero, idade e regionalidade para produzir eficácia e naturalidade em contraposição à capacidade imanente de ruptura da norma.

De forma coextensiva às ações do gênero binário que reiteram a compulsoriedade da heterossexualidade, há movimentos (hetero)normativos cotidianos nas aulas de Educação Física na região do Vale do Jiquiriçá que demarcam a abjeção. A constrição conformadora de uma masculinidade “*garrote*” funciona, aliando-se à rejeição de uma série de elementos identificatórios que não devem perfazer o universo, as práticas e, muito menos, uma suposta essência do sujeito masculino naturalizado pelo discurso etário e regional. Tomaz Tadeu da Silva (2000c) nos ajuda a pensar como a política da identidade e da diferença se constitui pela demarcação do outro, daquilo que não se é. Nessa linha de pensamento, a produção do sujeito viável e reconhecível se dá também pela via da negação a qualquer contato corporal com outros meninos nas práticas corporais promovidas por aquela disciplina escolar.

No *corpus* desta tese, a rejeição ao toque entre meninos foi mencionada inúmeras vezes como um problema pedagógico ligado ao tema da sexualidade na Educação Física escolar. Ao investigar as masculinidades produzidas nas aulas dessa disciplina a partir da percepção docente, Marcelo Moraes e Silva e Maria de Assis Cesar (2011) indicam que a rejeição ao toque entre meninos não se dá nos momentos do recreio, por exemplo, quando estes se aglomeram, se aproximam, brincam e, efetivamente, se tocam. No estudo mencionado, a rejeição dos meninos manifestava-se em relação à ação de “pegar

na mão” de outro colega para começar uma atividade pedagógica coletiva nas aulas de Educação Física.

No caso da pesquisa-base desta tese, a aversão às aproximações corporais com outros meninos é reiterada pelos estudantes como uma estratégia para, supostamente, garantir-se dentro das fronteiras da heterossexualidade regional padrão. Ao mesmo tempo, a ampla rejeição ao toque de mãos define o que se entende como uma existência que deve ser negada na Educação Física escolar da região investigada. Uma posição de inabitabilidade constituída por aqueles corpos que borram e/ou colocam sob rasura a linearidade sexo-gênero-sexualidade. Ao fim e ao cabo, indico que esse outro evidenciado e visibilizado na rejeição ao contato entre homens é tão constitutivo do corpo “*garrote*” como a naturalização da heterossexualidade que perpassa o enunciado “*prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto*”.

Então, eles acham que se tocar num colega ou se der a mão a um colega, os outros vão dizer palavras que a gente usa: “Óh! É gay!” Ou coisa assim. Então, ele já tem essa percepção. Isso eu estou falando com meninos de 10 a 11 anos que a gente trabalha, e eles já têm essa malícia [...]. Aí o colega fica: “Ah! De mãozinha dada com o outro! Tá parecendo uma menininha!” [...] A gente tenta lidar com isso da melhor forma para que essas brincadeiras não levem adiante e que o trabalho consiga acontecer. E aí a gente sempre trabalha falando: “Óh! Isso não tem problema nenhum. Aqui todo mundo é igual. Aqui, no momento, a gente tá fazendo uma brincadeira, então não tem por que estar saindo com estas conversas”. Então, eu tento desconversar, mas trazer para que eles foquem na atividade.

(Entrevista Larissa, 24/2/2012, p. 10).

E os meninos fazendo a aula de Educação Física, quando era de dupla tinha muito isso. Teve bastante. Não gostavam. Sim, era da parte de lutas. Então, na hora de agarrar para cair e de soltar para derrubar, então, aí, não gostavam de fazer dois homens. “Não, professora, não quero não! O quê? Eu vou ficar me agarrando com este homem aí? Você tá maluca?”. E não fizeram. [...] E com a mulher também. A mulher não queria que o menino derrubasse. Não rolou. Mas menina com menina, não teve [problema]. Mas, entre os homens para derrubar na luta, eles tiveram bastante resistência e não fizeram.

(Entrevista Élide, 8/3/2012, p. 10).

Há um desafio teórico e político importante proposto por Judith Butler para tratar os excertos das entrevistas acima. A autora instiga-nos a fugir das análises causais entre gênero e sexualidade para problematizarmos “como a sexualidade é regulada

mediante a vigilância e a humilhação de gênero”¹⁴⁸ (BUTLER, 1993, p. 258). Envolvida por essa provocação, argumento que a aversão de meninos ao toque em outros meninos é parte de uma das peças potentes do binarismo base das normas de gênero – a masculinidade padrão. Frases como “*de mãozinha dada com o outro! Tá parecendo uma menininha!*” performam os corpos e materializam os sujeitos como masculinos numa tentativa de garantir a produção dessa unidade ausente de elementos considerados próprios da feminilidade. A manutenção do binarismo masculino-feminino em polos distintos, excludentes nos atributos generificados e complementares no âmbito do desejo, é fundamental para a naturalização da heterossexualidade como produto das normas de gênero.

Nesse jogo de saber-poder que objetiva a manutenção da (hetero)norma e a normalização dos corpos na Educação Física escolar, a aceitação ao toque entre meninos é vigiada e negada pela cultura escolar e regional. Isso se dá porque, no contexto analisado, a aproximação corporal entre meninos é significada como uma experiência com a sexualidade. Mais do que isso, é uma experiência com a sexualidade que escapa das fronteiras da heterossexualidade. Para Guacira Louro, “a vigilância para garantir a masculinidade dos garotos é, então, exercida mais intensamente desde os primeiros anos de vida, pela família e pela escola” (LOURO, 2001b, p. 45), já que a masculinidade parece ser colocada como algo que pode vacilar no percurso da sua constituição.

Assim, o investimento na produção/condução do ‘rebanho macho’ é realizado através do incentivo, desde cedo, ao exercício das relações sexuais com as meninas e à rejeição do contato corporal entre meninos. O jogo de cobranças, vigilâncias, piadas e convocações a uma vida nas tramas do reconhecimento é exercido desde os primeiros anos de escolarização; disputa que efetiva e conforma os corpos dos sujeitos escolares.

Dessa maneira, os sujeitos masculinos escolares são vigiados e se vigiam, se constituem a partir das alianças entre um discurso regional sobre o menino “*todo coiso*” (que rejeita o toque entre homens) e a assunção de um gênero binário. Segundo Máirtín Mac an Ghail (1996), citado por Guacira Lopes Louro (2001a), esse movimento de vigilância da masculinidade é parte do cenário escolar desde os primeiros anos de escolarização, pois, para o referido autor, a masculinidade se constitui considerando a exclusão da feminilidade e da homossexualidade.

¹⁴⁸ “how sexuality is regulated through the policing and the shaming of gender”.

Arão: Teve um aluno, acho que numa atividade de ginástica com diferentes formas de apoio, ele falou: “Professor, eu faço qualquer coisa, mas eu não fico ‘de quatro’”. Por que você não fica de... Qual é o problema? “Eu não fico, professor. Eu não vou ficar de quatro pra ninguém!” Foi bem interessante. Ele não ficava de jeito nenhum.

(Grupo focal, encontro IV, p. 18).

Morgana: E aí a gente colocou brincadeiras ou jogos coletivos. Eu até coloquei um exemplo que ele deu que eu achei interessante: “abraçe e não te apegue”.

Arão: Na verdade é um jogo, eu que dei mais esse nome, por achar interessante, né, abraçar e esse sentir afetividade. No espaço da quadra tem um pegador e, para as pessoas não serem pegadas, elas têm que abraçar alguém. Aí, abraçava uma pessoa, abraçava duas, abraçava três, abraçava em quatro, em cinco, aí eu ia variando de acordo com o andamento do jogo. E eu percebi que dificilmente dois homens se abraçavam. Geralmente era ou mulher com mulher ou homem com mulher. E aí eu questionei por que eles não se abraçavam. Aí eles colocaram algumas situações: “Oh, professor, eu não sou viado, não! Ah, não estou a fim, não”. Sempre com aquele ar de não querer se aproximar do colega por causa dessa questão da sexualidade. E eu achei bem interessante.

Priscila: E aí, o que aconteceu, Arão?

Arão: A gente fez uma discussão, assim, questionando qual era o problema. Qual era o problema em abraçar o colega? Será que isso ia realmente ferir na sexualidade da pessoa? Qual seria o problema se uma pessoa viesse a ser gay ou homossexual? Aí eu fiz esses questionamentos. Assim, eu percebi... Claro que não se quebra os preconceitos assim de uma hora para outra, mas eu percebi que a partir dessa discussão, eles, durante a brincadeira pelo menos, eles de forma meia tímida ainda, eles abraçavam o colega. Ai quando chegava perto assim...

Roberto: Segurava o braço do outro né?

Arão: É. Mas sempre procurando evitar abraçar o colega. Acho que foi bem interessante pra trazer essa temática pra discussão.

(Grupo focal, encontro VI, p. 18-19).

Na trama das normas de gênero, as práticas corporais e os elementos da cultura corporal pautados como objetos de ensino da Educação Física escolar são tensionados do seu lugar de conhecimento historicamente acumulado. Considerando que as práticas corporais também são distribuídas e significadas socialmente, o trato com alguns conteúdos nas aulas dessa disciplina pode rasurar com as estilizações gênero-sexualizadas pautadas como naturais pelo jogo heteronormativo. O gênero funciona pautando as relações contextuais escolares de maneira tão potente que as indagações “*Eu vou ficar me agarrando com este homem aí? Você tá maluca?*” tornam-se possíveis e cotidianas, mesmo que o conteúdo a ser trabalhado seja lutas – objeto parte da cultura corporal e elemento culturalmente associado ao universo masculino em detrimento do feminino.

Para Silvana Goellner (2010), há investimentos e estímulos cotidianos, também institucionais, para a manifestação da masculinidade através de atributos reificados como essenciais, tais como as brincadeiras agressivas e a orientação para a prática de determinadas modalidades esportivas, por exemplo. Como “esse processo de produção do sujeito masculino pode limitar sua participação em atividades corporais que não sejam masculinizadoras” (GOELLNER, 2010, p. 78-79), o excerto acima evidencia que a demanda da ginástica na Educação Física escolar, no que se refere à execução do exercício de seis apoios, isto é, ‘de quatro’, pode ter significado uma aproximação perigosa com atos e ações postos como próprios do “outro-não viril” (BORRILLO, 2010, p. 90) – o sujeito feminino e/ou o sujeito homossexual. Para a masculinidade normativa da região, representada pela figura do “garrote”, a maleabilidade das fronteiras de gênero é posta como uma afronta e um alerta à matriz heterossexual essencial, a qual, via de regra, deve sempre menosprezar os atributos próprios àqueles ‘outros’.

Essa regulamentação normativa é contingente das relações familiares e sociais da região e se dá quando os pais indicam “*Ah! Não pega na mão de outro cara, não abraça outro cara, que é viado. A gente vê, ouve falar isso. Então, é uma questão nordestina*” (Entrevista Wanderson, 23/2/2012, p. 6) e/ou quando os estudantes não aceitam o apoio pedagógico do professor da disciplina de Educação Física para a realização de tarefas motoras mais complexas em função da possibilidade de um toque, de um contato corporal entre docente e discente nas escolas da região. Nessa linha, esses aspectos considerados pertinentes ao discurso regional funcionam como forma de ‘acirrar’ o binarismo de gênero e incentivar a compulsoriedade da heterossexualidade já potente na produção e normalização dos “garrotes”.

Na compreensão das ações pedagógico-performativas da Educação Física escolar, o silêncio sobre as diversas formas de constituir-se como sujeito de gênero (e sexualidade) apresenta-se como uma estratégia que mantém o privilégio enunciativo da heterossexualidade. Ao citar as dificuldades encontradas com relação ao toque e à proximidade corporal entre meninos nas aulas, a colaboradora Larissa propõe o apagamento das diferenças como estratégia metodológica para explicitar aos seus alunos que “*aqui (na aula de Educação Física) todo mundo é igual*”. Considerando que o heterossexismo não se apresenta, unicamente, através da ocorrência de atos de negação das diferentes formas de experiência corporal com a sexualidade na escola, argumento que a expressão “*aqui todo mundo é igual*”, efetivamente, se constitui como um ato de

fala que reitera a manutenção da heterossexualidade como padrão através da invisibilização de outros modos de ser.

A estratégia docente em silenciar as relações entre (e a existência de) sujeitos homossexuais como algo que existe, que ocupa um *status* de viabilidade social e institucional é efetiva e produtiva na definição dos sujeitos escolares. “*Aqui, no momento, a gente tá fazendo uma brincadeira, então não tem por que estar saindo com estas conversas*” é uma sentença que não rasga e tampouco amplia as margens normativas definidoras dos corpos. Em vez disso, mantém os cerceamentos e os ‘arames farpados’ em relação ao dizível e, conseqüentemente, ao humanamente possível na linha da heterossexualidade. Considerando que um dos aspectos da regulação heteronormativa é a manutenção das hierarquias sexuais através da invisibilização do que escapa à matriz heterossexual, pode-se dizer que, apesar de qualquer pretensa subversão à norma, as práticas pedagógicas da Educação Física escolar podem funcionar no plano da lei.

Segundo Judith Butler, a afirmação pública da homossexualidade realizada pelos movimentos sociais de direitos LGBTTI constitui-se como uma estratégia política e epistemológica importante, pois “põe em debate o que se considera como uma realidade e o que se considera uma vida humana”¹⁴⁹ (BUTLER, 2004, p. 30). Assim, argumento que há intervenções pedagógicas quando, em suas aulas, os/as colaboradores/as indagam sobre “*Qual seria o problema se uma pessoa viesse a ser gay ou homossexual?*” ou questionam “*Quer dizer o que? Só de pegar na mão do outro colega vai ser atribuído como dizem o termo: é bicha, é viado?*”. Esses questionamentos são estratégicos e envolvem a possibilidade de tensionamento dos termos naturalizados do que se considera (ou não) uma vida viável e reconhecida, implicando a possibilidade de reconstituição das definições de humanidade na Educação Física escolar.

Nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas dessa disciplina em relação à sua atuação nas tramas da (hetero)norma constitui-se como um dos modos de compreender como a educação e a Educação Física escolar atuam como engrenagens funcionais no gerenciamento das populações para os Estados-nação na modernidade. De forma secundária, mas não menos importante, visibilizar os jogos de poder-saber acionados pelas normas de gênero na Educação Física escolar, efetivamente, constitui-se como uma possibilidade de perguntar-se sobre as verdades produzidas e que entoam as práticas pedagógicas cotidianas dessa disciplina.

¹⁴⁹ “calls into question what counts as reality and what counts as a human life”.

Além disso, o investimento na constituição histórica e relacional dos jogos de verdade na atualidade pode evidenciar as formações discursivas amalgamadas ao gênero que se estabelecem de forma precedente aos (porém constitutiva dos) sujeitos sociais. Esse tipo de análise micropolítica dos jogos de verdade, em linhas foucaultianas, necessariamente repercute na viabilidade de questionamentos sobre os seus efeitos tanto no plano do que é possível conhecer quanto com relação à conformação dos corpos. Abre-se, aí, a possibilidade de flexão desses modos de conhecer, uma dúvida que pode indicar o engajamento com uma política de conhecimento implicada com a realização de práticas pedagógicas que ampliem as margens do dizível e do narrável como humanidade na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vim pelo caminho difícil,/ a linha que nunca termina,/ a linha bate na pedra,/ a palavra quebra uma esquina,/ mínima linha vazia,/ a linha, uma vida inteira,/ palavra, palavra minha. (LEMINSKI, 2013, p. 178).

A escrita é um processo, um aprendizado custoso e infindável. É “*a linha que nunca termina*” para quem investe na carreira docente em articulação com a produção do conhecimento objetivando o trato com outros modos de conhecer. A escrita da tese também é uma “*vida inteira*” dentro da vida da pesquisadora, uma vida própria no fazer investigativo, por vezes “*um caminho difícil*”, um percurso transitivo ‘judiado’ e solitário que toma e faz o corpo da pesquisadora.

Nesse processo, iniciar a escrita deste capítulo é como preencher uma “*linha vazia*”, contudo cheia de sentidos (a finalização de uma etapa acadêmica, profissional e pessoal) e de perguntas (E agora? Quais são os rumos?). Neste momento, penso nas muitas vidas que fui e nas muitas formas de ser mulher, autora e pesquisadora que atravessaram e compuseram o processo de realização de um doutorado acadêmico. Localizo os principais desafios postos na produção desta tese: a aproximação política e rigorosa com o referencial pós-identitário da teoria *queer* e a produção de uma investigação implicada com a região na qual estou inserida como cidadã e como estudiosa – o cenário baiano e nordestino brasileiro.

Essas investidas políticas indicam e demarcam uma série de aprendizagens constituídas tanto no processo investigativo como na tessitura desta tese, as quais, em certa medida, ampliam as formas de perguntar e de compreender a relação produtiva entre Educação Física escolar, gênero e sexualidade. A trama teórico-metodológica, constituída ao longo da pesquisa e definidora desta(s) “*palavra[s] minha[s]*”, permitiu-me complexificar ‘o olhar’ em relação à potência do gênero (como norma) na conformação das práticas pedagógicas cotidianas dessa disciplina escolar. Conceito outrora estudado no mestrado acadêmico quando assumi o gênero como uma categoria identitária, desloco-me pela pauta feminista, apresentando, agora, vínculos teóricos que rasuram com algumas noções trabalhadas na feitura da dissertação.

Apesar das dúvidas próprias da paixão e da posição teórica que alinham esta tese, sugiro que a sua produção e socialização no espaço acadêmico poderá contribuir com o campo das produções em Educação Física que dialogam com a teoria *queer*, os estudos

feministas, gays e lésbicos. Refiro-me ao intento de visibilidade acadêmica de um modo de conhecer que circunscreve aquilo que é dizível, reconhecível e humanamente possível na Educação Física escolar. Um conhecimento tradicional que é tensionado através do questionamento dos modos de regulação e materialização dos corpos produzidos pelas práticas pedagógicas dessa disciplina. Uma provocação baseada nas relações entre norma e gênero que atua, também, para descrever “o nexosaber/poder de maneira que possamos compreender o que converte um sistema em aceitável”¹⁵⁰ (BUTLER, 2004, p. 27) na educação escolar e na contemporaneidade.

Desse modo, na primeira parte desta tese, dediquei-me a apresentar a aproximação entre norma e educação a partir das filiações teóricas pelas quais é possível propor um caminho investigativo que ressoe “o que estamos fazendo de nós mesmos?”, como uma potente pergunta foucaultiana. Para isso, privilegiei as bases disciplinares e regulatórias fundamentais ao funcionamento normativo como estratégias no campo das relações de saber-poder. E, com isso, posicionei a educação como um dos meios contemporâneos utilizados pelos Estados-nação na produção dos sujeitos sociais.

Nessa linha de discussão, o gênero foi apresentado e posicionado como uma norma que, performativamente, materializa os corpos. O sexo e a compulsoriedade da heterossexualidade foram apresentados como as bases epistemológicas desde plano do poder, as quais foram discutidas à luz das produções de Judith Butler, Guacira Louro e de teóricas feministas através da ênfase no tratamento do conceito de heteronormatividade. Essas amarrações teóricas conduziram o argumento-foco desta tese – a Educação Física escolar como uma disciplina potente na (hetero)normalização dos corpos na escola.

Para isso, demarquei as aproximações constituídas pelo Estado brasileiro entre a disciplina de Educação Física e o ensino do tema sexualidade na escola. Nessa direção, indiquei as formalidades dessa relação expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e explorei a produção acadêmica em Educação Física, visibilizando e argumentando como essa imbricação é cotidiana na educação escolar. Em abordagens teóricas por vezes distintas, esse apanhado foi importante tanto para trazer à tona as disputas teóricas em torno da relação Educação Física, gênero e sexualidade

¹⁵⁰ “a nexus of knowledge-power has to be described so that we can grasp what constitutes the acceptability of a system”.

como para fornecer pistas de como esse componente curricular escolar tem investido nos corpos nas tramas do gênero normativo.

Num segundo momento da tese, dediquei-me à apresentação das estratégias metodológicas utilizadas para a produção das informações empíricas. A investida na descrição dos modos pelos quais as etapas investigativas foram negociadas e realizadas na região do Vale do Jiquiriçá/BA constituiu-se como uma maneira de pautar os estranhamentos, as dificuldades e os aprendizados vividos na incursão em um contexto desconhecido pela pesquisadora. Além disso, nesse movimento descritivo, estabeleci as devidas relações entre os momentos de aplicação de questionários, de formação do grupo focal e de realização das entrevistas (com a busca dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas dos/as entrevistados/as de forma associada), considerando a sequência estabelecida e a produção de materiais que circunscrevessem o objeto da investigação.

Apesar das dificuldades suscitadas com a distância temporal entre as etapas citadas (com a aplicação dos questionários em 2010, a organizado do grupo em 2011 e as entrevistas em 2012), as quais se centraram na necessidade de retomada do contato e da confiança com os/as colaboradores/as, a experiência com essas metodologias me possibilitou vivenciar e apreender as distintas potencialidades dessas estratégias para a pesquisa qualitativa. Além disso, percebi que a escolha pelas diversas propostas metodológicas foi fundamental para a produção de uma tese implicada com a complexificação das informações, produzindo-as de modos distintos. A complexificação também foi importante para as análises subsequentes e rigorosas, com uma perspectiva teórica atravessada pela ideia de articulação contingente entre gênero, sexualidade, regionalidade e idade, por exemplo.

Operando com o conceito de heteronormatividade na sua composição saber-poder, subdividi a parte analítica desta tese em dois capítulos. Primeiramente, compus uma apresentação do plano epistemológico que define o que se pode conhecer sobre sexualidade e, conseqüentemente, sobre os corpos na Educação Física escolar. Em seguida, dediquei-me a descrever as ações estratégico-restritivas da norma nessa disciplina, isto é, como o poder funciona nessa arena normativa dos corpos.

Ainda sobre esse primeiro capítulo analítico, argumentei que os discursos biológico-reprodutivos e da educação em saúde circunscrevem o limite do pensável sobre sexualidade na escola a partir de uma lógica preventivo-informativa. Assim, o

conhecimento sobre o aparelho reprodutor, o reconhecimento das doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência foram mencionados como referentes para o trato com a sexualidade na disciplina investigada.

Além de vincular a sexualidade ao perigo, às doenças e aos riscos ditos próprios da vida jovem, aprendi que a ação prescritiva da heteronorma na Educação Física escolar assume o sexo como base epistemológica. Em decorrência dessa organização discursiva, a heterossexualidade foi posta como a medida normal para a definição do que importa conhecer e do que se narra sobre os corpos na escola. Com isso, quando a relação entre educação e saúde posiciona a sexualidade como tema pedagógico, o faz falando de ato sexual resumido ao coito sexual. Nesse momento da tese, destaquei que a heterossexualidade como padrão foi constituída na relação com a localização periférica dos outros modos de viver a sexualidade, os quais ocuparam o lugar da incompletude, da incoerência, do indizível e do irreconhecível como conhecimento escolar na região do Vale do Jiquiriçá/BA.

Nessa trama do saber, as músicas que adentram o 'chão da escola' foram abordadas como pedagogias culturais potentes na produção do sujeito escolar. Compreendi que, para os/as colaboradores, esse tipo de música apresentava cotidianamente conhecimentos 'avançados' sobre a sexualidade no cenário regional, circunscrevendo-a apenas ao ato sexual, de modo vulgar e banal. Uma concepção de sexualidade que destoava do modelo natural, normalizado e ordenado de forma etapista proposto, de forma distinta e em escala crescente, de acordo com as fases da vida dos escolares. Nesse sentido, entendi que o contexto regional promovia o acesso a esse tipo de música de forma cotidiana, colocando crianças, por exemplo, em contato com modos de compreender a sexualidade que eram pautados como próprios da vida adulta.

Em seguida e considerando a dimensão do poder da heteronorma, investi na compreensão das práticas pedagógicas da Educação Física como estratégias restritivas potentes na regulação dos corpos na escola. A realização das análises permitiu-me apresentar feiras/seminários interdisciplinares anuais e a avaliação diferenciada por sexo como pedagogias que conformam o sujeito (ir)reconhecível e (im)possível na Educação Física escolar.

Argumentei que as feiras e os seminários engajam-se no exercício político da regulação da vida, promovido pelo discurso da saúde e da biologia nos Estados-nação. Compreendi que essas estratégias de ensino são constituídas com ênfase na tríade

doença-transmissão-risco e têm como foco a produção de uma autonomia normalizada dos sujeitos escolares através do acesso à informação. Além disso, essas práticas pedagógicas centram-se no trato com a saúde sexual e reprodutiva de forma articulada ao silenciamento das formas de viver a sexualidade distintas da heterossexualidade e à invisibilização das hierarquias sociais existentes nas relações entre homens e mulheres, as quais implicam diretamente o gerenciamento e as negociações do 'sexo seguro' nas relações heterossexuais.

Investi na compreensão do sexo como um referente institucional e como base para a promoção de uma prática avaliativa distinta para meninos e meninas realizada na região, a qual se deu, respectivamente, organizada em apoios e agachamentos para esses coletivos. Nesse instante, enfatizei como as práticas pedagógicas de tal disciplina atuam performativamente, com base no sexo, na materialização dos corpos escolares, ao discutirem como os processos identificatórios supostamente naturais de meninos e de meninas são produzidos através da exclusão condicional e da inadequação prévia desses grupos às atividades de agachamento e de apoio, respectivamente, nas aulas. Desse modo, enfatizei que a distribuição, a diferenciação e a organização escolar são estratégias constitutivas dos sujeitos escolares que atuam no plano da norma de gênero.

Além disso, compreendi como a dimensão cronológica é tratada de forma fixa e etapista quando articulada aos processos identificatórios em relação à sexualidade na Educação Física escolar promovida na região investigada. Em decorrência dessa trama discursiva, entendi que os sujeitos são 'cristalizados' pela idade cronológica de seus corpos quando se trata das pautas políticas de regulação da sexualidade. Com isso, as práticas pedagógicas promovidas por essa disciplina escolar pautavam, basicamente, o pressuposto da assunção unilinear (sexo-gênero-prática sexual) da sexualidade a partir da adolescência.

Ainda sobre o sexo, como estrutura binária e oposicional, essa norma tem como efeito o funcionamento da hegemonia heterossexual. Isso me permitiu discutir como o enunciado "*prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto*" atravessava e constituía o trabalho pedagógico na Educação Física escolar, posicionando, de forma naturalizada, a heterossexualidade como padrão. Compreendi que a operação cotidiana desse enunciado se dava nas tramas do gênero binário, articulado aos discursos regionais, por vezes em disputa com os discursos cronológicos.

Nesse processo, entendi que o gênero binário funcionava evocando uma masculinidade ativa, naturalmente viril, publicamente autorizada a manifestar os seus desejos com as meninas, as quais eram posicionadas como sendo comedidas, passivas e quietas. Junto a isso, a rejeição ao toque entre meninos é abordada como um problema pedagógico comum nas aulas de Educação Física e próprio do contexto cultural da região analisada, perfazendo certa hegemonia heterossexual quando a abordagem pedagógica da referida disciplina se centrava na naturalização dessa rejeição e/ou no silenciamento de outros modos de viver a sexualidade como identidade sexual. Além disso, compreendi que a família (como pedagogia cultural) e o processo de essencialização de características regionais são posicionados como um contexto cultural exterior e imanente à escola, o qual disputa a definição dos sujeitos e do conhecimento sobre a sexualidade, naturalizando a masculinidade “*garrote*” e a feminilidade “*bezerra*”.

Mesmo com todos esses rumos elaborados, há muito que se pautar com relação à articulação entre Educação Física escolar, gênero e regionalidade. Com isso, concordo que uma pesquisa pode significar mudanças “nos nossos próprios projetos de vida” (FÉLIX, 2012, p. 203). A produção desta pesquisa revisitou e aqueceu um desejo de contribuição com o cenário nordestino brasileiro e promoveu alianças políticas com compromissos investigativos (e interseccionais) futuros. Visibilizar esse contexto e as tramas normativas dessa região é, seguindo as provocações de François Ewald (2000), perguntar-se sobre a noção de democracia.

Isso significa seguir as contribuições de Judith Butler em entrevista a Vikki Bell (1999), as quais indicam a potência das análises que se complexificam ao considerarem as relações contextuais, dependentes e contingentes definidoras e produzidas pelas tramas de saber-poder fundamentais na materialização dos corpos. Assim, a pergunta “O que deve ser feito?” liquida por antecipação todo o problema do contexto e da contingência, e eu realmente acho que as decisões políticas são tomadas naquele momento vivido e não podem ser previstas a partir do nível da teoria”¹⁵¹ (BELL, 1999, p. 167).

São desejos, potências, rumos de estudo e de ação acadêmico-profissional que visam à problematização dos modos de constituição dos sujeitos na contemporaneidade. Investidas sobre o ‘como’ da produção do sujeito que, ao serem visibilizados e

¹⁵¹ “What is to be done?”, it pre-empts the whole problem of context and contingency, and I do think that political decisions are made in that lived moment and they can’t be predicted from the level of theory”.

posicionados os seus efeitos, permitem questionamentos e sugerem que “é possível fazer com que modos alternativos de descrição estejam disponíveis dentro das estruturas de poder” (SALIH, 2012, p. 13).

Finalizo esta tese indicando os desejos de reverberar as análises das práticas pedagógicas na Educação Física escolar em articulação com os modos de regulação dos corpos na escola. Nesta investida, assumir a pauta do gênero pode significar ir “pelo caminho difícil”, se considerarmos o rastro acadêmico constituído pelos “funcionários da verdade”, como diria Foucault em relação às perspectivas que propõem a centralidade de categorias e/ou os modos de lidar com a subjugação social. Além disso, esta provocação-alerta torna-se válida se considerarmos os atritos produtivos entre a militância social e pesquisadores/as acadêmicos interessados em romper com a estreiteza da norma e em ampliar as margens normativas e as possibilidades em relação aos modos de se constituir como sujeitos de gênero e sexualidade na sociedade brasileira. Por vezes, “*a linha bate na pedra*”, certamente. Contudo a implicação política com a relação norma-democracia é fundante de uma prática comprometida com a possibilidade de os sujeitos ‘florescerem’ como sujeitos encarnados e humanamente possíveis. Esta tese se constitui, então, como os primeiros tracejados de “*uma linha que nunca termina*”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Neíse Gaudêncio. *Meninos para cá, meninas para lá*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.
- ADRIÃO, Karla G.; TONELI, Maria J. F.; MALUF, Sônia W. O movimento feminista brasileira na virada do século XX: reflexões sobre sujeitos políticos na interface com as noções de democracia e autonomia. *Estudos Feministas*, v. 19, n. 3, p. 661-681, set./dez. 2011.
- AGUIRRE, Ana Maria de B. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: desafios e dificuldades em sua elaboração. In: GUERRIERO, Iara C. Z.; SCHMIDT, Maria L. S.; ZICKER, F. *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 206-222.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. *A invenção do nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *Nordestino: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940)*. São Paulo: Intermeios, 2013.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso no sul de Portugal. *Anuário Antropológico/95*, Rio de Janeiro, 1996.
- ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens da Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- _____. Currículo, gênero e esporte. In: RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Méri R. S.; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009. p. 57-66.
- _____; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, maio/ago. 2011.
- ANDRADE, Sandra dos S. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.
- BANDEIRA, Gustavo A. *“Eu canto, bebo e brigo... alegria do meu coração”: currículos de masculinidades nos estádios de futebol*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Tradução: Marcelo F. Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARONI, Marcelo; VENDETTI JÚNIOR, Rubens. Abordagem do conteúdo sexualidade nas aulas de educação física escolar no ensino médio: estratégias e propostas. *EFDesportes. Revista Digital*, Buenos Aires, v. 14, n. 131, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd131/abordagem-do-conteudo-sexualidade-no-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 10 set 2012.

BEER, David. Visiones y discursos en la educación física de la escuela primaria. In: MORGADE, Graciela. *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, 2008. p. 149-211.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, n. 225, p. 70-88, jan./mars 2009.

BORILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução: Guilherme J. de F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 1).

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 83-112.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (orgs.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 150-157.

_____; FARIA, Bruno de A.; MORAES, Cláudia E. A.; FERNANDES, Erivelton S.; ALMEIDA, Felipe Q. de; GHIDETTI, Filipe F.; GOMES, Ivan M.; ROCHA, Maria C.; MACHADO, Thiago S.; ALMEIDA, Ueberson R.; PENHA, Vinícius M. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012.

BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

_____. *Bodies that matter, on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge, 1993.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

_____. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004.

_____. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel C. P. (org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 91-108.

_____. *Frames of war: when is live grievable?* London; New York: Verso, 2009.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: KOHAN, Walter O.; GONDRA, José (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p. 63-77.

_____. *Vocabulário de Foucault: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALEIRO, Maria C.; VIANNA, Cláudia. Chutar é preciso? Masculinidades e Educação Física escolar. In: KNIJNIK, Jorge D.; ZUZZI, Renata P. (orgs.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 137-154.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CORAZZA, Sandra. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Professor-Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-69.

COSTA, Kátia Cristina Dias. *Discursos sobre corpo e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e de Orientação Sexual*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Editora da Ulbra, 2005. p. 107-120.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

CUNHA, Marlécio M. S. *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2011.

CUNHA JUNIOR, Carlos. História da Educação Física e masculinidade: uma análise dos Jogos Gymnásticos Privativos do Sexo Masculino. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Pesquisa histórica na Educação Física*, v. 5. Vitória: UFES, 2001.

CZERESNIA, Dina. The concept of health and the difference between prevention and promotion. *Cadernos de Saúde Pública*, n. 15, v. 4, p. 701-709, out./dez. 1999.

DAMICO, José Geraldo Soares. *"Quantas calorias eu preciso [gastar] para emagrecer com saúde?" Como mulheres jovens aprendem estratégias para cuidar do corpo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.

_____. *Corpo a corpo com as jovens: grupos focais e análise de discurso na pesquisa em Educação Física*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 35-67, maio/ago. 2006.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *"Há diferença"? Relações entre desempenho escolar e gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005.

_____. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL; Irene C. A. (Orgs.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DEVÍS, José D.; ALVENTOSA, Joan P. M. Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. In: ANDRADE FILHO, Nelson F.; CAPARRÓZ, Francisco E. *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: UFES, 2004, v. 2, p. 35-49.

DORNELLES, Priscila Gomes. *O futebol feminino de várzea: uma análise cultural*. 2004. Monografia (Especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

_____. *Gênero e sexualidade na escola: a Educação Física na arena normativa dos corpos*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

DULAC, Elaine B. F. *Sexualidades e educação: uma análise de questões levantadas por professores de um curso voltado à educação para a diversidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. *Sexualidades e instituição escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 2000.

FASSIN, Eric. A double-edged sword: sexual democracy, gender norms and racialized rhetoric. In: BUTLER, Judith; WEED, Elizabeth (orgs.). *The question of gender: Joan W. Scott's critical feminism*. Indiana: Indiana University Press, 2011. p. 143-160.

FÉLIX, Jeane. *“Quer teclar?”: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FONSECA, Claudia. Que ética? Que ciência? Que sociedade? In: SORAYA, Feischer; SCHUCH, Patrice (orgs.). *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: LetrasLivres; Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 39-70.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. O anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. In: PELBART, Peter P.; ROLNIK, Suely. *Cadernos de subjetividade*, São Paulo, n. esp., p. 197-200, jun. 1996.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREITAS, Letícia F. R. *Aprendendo a ser gaúcho/a*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

_____. *A pedagogia do gauchismo: uma análise a partir da diáspora gaúcha*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. *Educação*, São Paulo, v. 3, p. 16-25, 2007.

GARBIN, Elisabete M. Na trilha sonora da vida. *Jornal NH*. Novo Hamburgo, 11 set. 1999. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_bethe_trilhasonora.doc>. Acesso em: 12 nov. 2012.

GASTALDO, Denise; McKEEVER, Patricia. Investigación cualitativa, ¿intrínsecamente ética? In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (orgs.). *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica: métodos, análisis y ética*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 2002. p. 475-503.

GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GERÔNIMO; CALAZANS, Vevé (Compositores). *Agradecer e abraçar*. Em *A força que nunca seca* [Maria Bethânia, artista]. Rio de Janeiro, 1999.

GIL, Gilberto; BUARQUE, Chico (Compositores). *Cálice*. Em *Chico Buarque* [Chico Buarque, artista]. Rio de Janeiro, 1978.

GOELLNER, Silvana V.; FIGUEIRA, Márcia L. M.; JAEGER, Angelita A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da educação física escolar. In: RIBEIRO, Paula R. C.; QUADRADO, Raquel P.; MAGALHÃES, Joanalira C. (orgs.). *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 23-30.

_____; _____. VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila. *Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer*. Porto Alegre: Ministério do Esporte; UFRGS, 2009.

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

GOMES, Alberto A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GOMES, Sandra R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 4, p. 39-45, 2005.

GÜNTHER, Maria Cecília C.; SANCHOTENE, Mônica U. Compartilhar as interpretações da pesquisa com os colaboradores: uma opção metodológica. In: MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane K. (orgs.). *O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 37-54.

HALBERSTAM, Judith Jack. Repensando o sexo e o gênero. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012a. p. 125-138.

HALBERSTAM, Judith Jack. A homofobia faz parte do estado teocrático. *A Tarde*, Salvador, nov. 2012b. (Seção Muito). Disponível em: <<http://www.atarde.uol.com.br/muito/materias/1447525-%22a-homofobia-faz-parte-do-estado-teocratico%22>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

HUFFER, Lynne. Foucault and Feminism's Prodigal Children. In: BUTLER, Judith; WEED, Elizabeth (orgs.). *The question of gender: Joan w. Scott's critical feminism*. Indiana: Indiana University Press, 2011. p. 255-286.

JUNQUEIRA, Rogério D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia nas escolas. In: RIBEIRO, Paula Regina C.; SILVA, Méri Rosane S.; SOUZA, Nádia Geisa S.; SOUZA, Jane Felipe (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 59-69.

KNIJNIK, Jorge D.; ZUZZI, Renata P. (orgs.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (orgs.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres; Editora da UnB, 2009. p. 15-4.

LOURO, Guacira L. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 7-34, 2001a.

_____. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 33-47.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: GOELLNER, Silvana V.; NECKEL, Jane; LOURO, Guacira L. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004a.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. O “estranhamento” queer. In: SWAIN, Tania N.; STEVENS, Cristina M. T. (orgs.). *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007. p. 141-148.

LOUZADA, Mauro. *Representações de professores acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: UGF, 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006.

LUNARDI, Márcia L. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

MARTIN, Emily. *A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

MARTINS, Carlos J.; ALTMANN, Helena. Construções históricas de ideais de corpos masculinos e femininos. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre (orgs.). *A saúde em debate na educação física*. Ilhéus: Editus, 2007. p. 23-38.

MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

_____; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 219-239, dez. 2007.

_____. Gênero e sexualidade na educação escolar. *Salto para o Futuro*, Brasília, v. 18, n. 26, p. 20-30, nov. 2008a.

_____. A escola e sua implicação com processos de diferenciação social. *NH na Escola*, Novo Hamburgo, n. 16, p. 2-3, 16 ago. 2008b.

_____; BORGES, Zulmira. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

_____. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 213-234.

_____. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-62.

_____; FÉLIX, Jeane. Currículo e diferença: formação de professoras (es), sexualidade e prevenção de HIV/aids. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. ; FAVACHO, André M. P. (orgs.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 251-266.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo – afinidades e tensões entre a teoria queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. v. 1, p. 325-338.

_____. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOLINA NETO, Vicente; DORNELLES, Priscila Gomes. O ensino do futebol na escola: a perspectiva das estudantes com experiências positivas nas aulas de Educação Física em turmas de 5ª a 7ª séries. In: KUNZ, Elenor (org.). *Didática da Educação Física 3: Futebol*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 89-131.

_____; MOLINA, Rosane K. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: _____. (orgs.). *O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 9-36.

MORAES E SILVA, Marcelo. Escola e Educação Física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 34, n. 1, abr./jun., 2012. p. 343-357.

NASCIMENTO, Clebemilton G. *Entrelaçando corpos e letras: representações de gênero nos pagodes baianos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Salvador, 2009.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Revista Estudos Feminista*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Contribuições pós-estruturalistas para a educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. *Anais*. Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

OLIVEIRA, Luis Roberto C. A antropologia e seus compromissos ou responsabilidades éticas. In: SORAYA, Feischer; SCHUCH, Patrice (orgs.). *Ética e regulamentação na*

pesquisa antropológica. Brasília: LetrasLivres: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 39-70.

PACHECO, Luis Orestes. *Como o tradicionalismo gaúcho ensina sobre masculinidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

PACKER, Martin. A historical ontology of ourselves. In: PACKER, Martin (org.). *The Science of Qualitative Research*. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 379-396.

PETERS, Michael. Pesquisa educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina (orgs.). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 189-200.

_____; BESLEY, Tina. Introdução. In: _____. _____. (orgs.). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 11-24.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *D.E.L.T.A.*, v. 23, n. 1, 2007, p. 1-26.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Revista Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila G. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. *Instrumento: revista de estudos e pesquisa em educação*, v. 1, n. 1, p. 125-135, 2010.

_____. *Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

_____. Interseccionalidade: uma prática-teorização feminista possível na “era pós-gênero”? In: DORNELLES, Priscila G.; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Simone V. (orgs.). *Educação Física e Gênero: diálogos educacionais*. Ijuí: Unijuí, no prelo. p. 1-17.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 169-185, jan./jun. 2004.

PRADO, Vagner; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gênero, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun. 2010.

_____; BRAGA, Keith Daiani da Silva; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. A educação dos corpos por intermédio das atividades corporais: narrativas de homossexuais sobre as práticas escolares da Educação Física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO, 6., Salvador, 2012. *Anais...* Salvador: Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, 2012.

PRECIADO, Beatriz. La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias. *El País (Edición impresa)*, Espanha, jun. 2010. Seção Entrevista. Disponível em:

<http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html>. Acesso em: 3 dez. 2012.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. *Revista Educação – especial Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação*, São Paulo, mar. 2007, p. 36-45.

RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.

RÉGIO, José. Cântico Negro. In: MOISÉS, M. *A literatura portuguesa através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 495-497.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e Punir ao pensamento da atualidade. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p. 51-62.

RIBEIRO, Gabriela C. Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar: uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., Porto de Galinhas, 2012. *Anais...* Porto de Galinhas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1754_int.pdf>. Acesso em 24 abr. 2013.

RIBEIRO, Paula C. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básica da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Porto Alegre, 2002.

RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. Tráfico sexual – entrevista. *Cadernos Pagu*, v. 21, p. 157-209, 2003.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOS, Ivan Luis dos. *A “orientação sexual” e a Educação Física: sobre a prática pedagógica do professor na escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Rio Claro, 2009.

SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva *queer*. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie. *Questões de sexualidade: ensaios transculturais*. Tradução: Jones de Freitas. Rio de Janeiro: ABIA, 2008. p. 111-120.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: COHEN, Jeffrey J. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000a. p. 11-22.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000b.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000c. p. 73-102.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 117-138.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. *Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

SPARGO, Tamsin. *Foucault e a teoria queer*. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e ginástica como práticas constituintes de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte – 1870-1920*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. (Colección Genealogía del poder).

_____. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 225-246.

VARGAS, Juliana R. *Meninas (mal) comportadas: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis de et al. (orgs.). *Utopia de democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 215-234.

_____. *Foucault & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006a. p. 79-92.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006b. p. 13-38.

VOTRE, Sebastião J. (org.). *Gênero e atividade física*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2011.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdade reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

_____. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.

WENETZ, Ileana; DORNELLES, Priscila G. Sexualidade e Educação Física escolar: articulações (im)possíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4.. *Anais...* Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011.

_____. *Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012.

APÊNDICE A – Termo de Anuência da DIREC-29**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que temos ciência e estamos de acordo com a execução dos projetos de pesquisa intitulados: a) **“Gênero e sexualidade na Educação Física Escolar: notas sobre o Vale do Jiquiriçá/BA”**, sob a coordenação da Prof.^a Priscila Gomes Dornelles; b) **“Condições objetivas do desenvolvimento da Educação Física nas escolas públicas da cidade de Amargosa-BA”**, sob a coordenação do Prof. José Arlen Beltrão de Matos; c) **“Ginástica alegria na escola: realidade e possibilidades da ginástica escolar na cidade de Amargosa-BA”**, sob a coordenação do Prof. David Romão Teixeira; todos sob a responsabilidade do Grupo GEPEFE/UFRB, os quais contam com nosso apoio institucional.

Amargosa, 30 de março de 2012.



Tatiane Ribeiro de Souza
Diretora da DIREC-29 – SEC/BA

Matrícula nº 11.450.649-1
D.O.E 30/09/2011
Diretora

APÊNDICE B – Questionário**Bloco: Prática Pedagógica – Organização das aulas, gênero e sexualidade**

1. Na sua escola, há separação de meninos e meninas formando novas turmas para as aulas de Educação Física?

() Sim

() Não

2. No caso de *turmas mistas*, você utiliza a separação de meninos e meninas como um recurso pedagógico para as suas aulas?

() Sim.

() Não.

() Outros. _____

3. Para meninos e meninas são ofertados os mesmos conteúdos?

() SIM Comente _____

() NÃO Comente _____

4. Com relação aos meninos, há resistência na realização de alguma atividade?

() SIM – Quais _____

() NÃO

5. Com relação às meninas, há resistência na realização de alguma atividade?

() SIM – Quais _____

() NÃO

6. Com relação ao tema sexualidade, descreva quando e como este tema aparece nas aulas de Educação Física.

7. Você se sente preparado/a para trabalhar com o tema sexualidade nas aulas de Educação Física?

() SIM

() NÃO

8. Quais recursos de apoio pedagógico você mobiliza para trabalhar com o tema sexualidade?

() Uso de livros didáticos.

() Consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

() Parceria junto à coordenação pedagógica da escola.

() Auxílio de recursos audiovisuais como vídeos, filmes etc.

() Apoio nas explicações de ordem religiosa.

- Apoio nos movimentos de militância dos direitos LGBT da região.
- Apoio/parceria com serviços e/ou profissionais da saúde.
- Trabalho em conjunto com os/as alunos/as.
- Outro _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apensado aos questionários

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a professor/a:

Este questionário refere-se a dois projetos de pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia intitulados “Condições objetivas do desenvolvimento da Educação Física nas escolas públicas da cidade de Amargosa/BA” e “Ginástica alegria na escola: realidade e possibilidades da ginástica escolar na cidade de Amargosa/BA”, bem como a uma pesquisa de doutorado intitulada “Gênero e sexualidade na escola: a Educação Física na arena normativa dos corpos” vinculada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para realizar estas pesquisas buscamos, através do questionário que segue em anexo, fazer um levantamento das informações sobre as condições do ensino da Educação Física na região do Vale do Jiquiriçá/BA, de forma específica, com foco no ensino da ginástica e trato com a sexualidade como conteúdo desta disciplina.

Abaixo, segue o termo de consentimento que permite a utilização das informações do questionário nas pesquisas. ***Vale ressaltar que não haverá identificação dos nomes dos/as participantes da pesquisa, nem de suas respectivas escolas e demais informações pessoais.***

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado/a de forma clara e livre de qualquer constrangimento ou coerção dos objetivos, da justificativa e da utilização das informações mencionadas no questionário. Fui igualmente informado/a:

1. Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.
2. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de ter minhas respostas ao questionário como informações desta pesquisa.
3. Da segurança de que não serei identificado/a e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/as participantes ou das escolas em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.
4. Da ausência de custos pessoais.

Os/as professores/as pesquisadores/as responsáveis por estas pesquisas são Priscila Dornelles (fone: 71- xxxx), José Arlen Beltrão (fone: 75-xxxx) e David Teixeira (fone: 75-xxxx). Sugerimos que você anote os telefones de contato, para o caso de ter alguma dúvida ou se desejar algum esclarecimento adicional, antes ou depois de respondidas as questões.

Amargosa, ____/____/____.

Nome do/a participante da pesquisa: _____.

Assinatura do/a participante da pesquisa: _____.

**APÊNDICE D – Programação Oficial do I Seminário de Formação Continuada em
Educação Física: proposições para o Vale do Jiquiriçá/BA**

***I Seminário de Formação Continuada em Educação Física:
proposições para o Vale do Jiquiriçá/BA***

Datas:

- 2 de setembro
- 3 de setembro
- 10 de setembro
- 1º de outubro
- 15 de outubro

Carga horária: 40h (com certificação pela UFRB).

Equipe proponente:

- **Docentes:** Priscila Gomes Dornelles; David Romão Teixeira, José Arlen Beltrão de Matos (integrantes do GEPEFE).
- **Discentes:** Maílson Kléber, Letícia Oliveira, Fernanda Palmeira, Núbia Lisboa, Gabriel Martins, Andréa Santos, Thiago Munekata, Juliana Britto (integrantes do GEPEFE).
- **Colaboradores/as:** Camila Carmo (discente Letras), Profa. Márcia Cozzani (Educação Física).

PROGRAMAÇÃO

MÓDULO 1 – 2 de setembro de 2011 – Convite aberto à comunidade acadêmica

CULTURA CORPORAL EM DEBATE: visita científica do **Professor Reiner Hildebrand – da Universitat Braunschweig** para assessoria internacional sobre formação de professores e referências curriculares básicas para a Educação Física escolar.

- 14h00min – 16h00min – “INTERCÂMBIO DE EXPERIÊNCIAS COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O RECÔNCAVO BAIANO E A ALEMANHA”.
- 19h – 21h – “AULAS ABERTAS: A EXPERIÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E NO ENSINO ESCOLAR PÚBLICO”.

MÓDULO 2 – 3 de setembro de 2011

- 8h30min – Recepção
- 9h – Orientações sobre a organização do Seminário e convite aos/às professores/as para participação das atividades do GEPEFE. **Mediador:** Prof. Msc. David Teixeira (GEPEFE/UFRB)
- 9h45min – Intervalo
- 10h – Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: contribuições e sistematizações sobre o Vale do Jiquiriçá/BA. **Mediadora:** Profa. Msc. Priscila Dornelles (GEPEFE/UFRB)
- 11h45min – Intervalo para almoço
- 13h – Trato dos conteúdos da cultura corporal nos diferentes níveis de ensino – ginástica escolar e ginástica circense. **Mediador:** Prof. Msc. David Teixeira (UFRB)
- 14h30min – Intervalo
- 14h45min – Trato dos conteúdos da cultura corporal nos diferentes níveis de ensino – ginástica escolar e ginástica circense. **Mediador:** Prof. Msc. David Teixeira (UFRB)
- 16h – Encerramento

OBS.: Os módulos seguintes serão organizados com base na estrutura de horários apresentada no módulo 2.

MÓDULO 3 – 10 de setembro de 2011

- Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: contribuições e sistematizações sobre o Vale do Jiquiriçá/BA. **Mediadora:** Profa. Msc. Priscila Dornelles (UFRB)
- Educação Física escolar na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência: aprendizagem motora em jogos recreativos. **Mediadora:** Profa. Dra. Márcia Cozzani (UFRB)

MÓDULO 4 – 1 de outubro de 2011

- Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: contribuições e sistematizações sobre o Vale do Jiquiriçá/BA. **Mediadora:** Profa. Msc. Priscila Dornelles (UFRB)

- Trato dos conteúdos da cultura corporal nos diferentes níveis de ensino – jogos e lutas. **Mediador:** Prof. Msc. José Arlen Beltrão de Matos (UFRB)

MÓDULO 5 - 15 de outubro de 2011

- Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: contribuições e sistematizações sobre o Vale do Jiquiriçá/BA. **Mediadora:** Profa. Msc. Priscila Dornelles (UFRB)
- Trato dos conteúdos da cultura corporal nos diferentes níveis de ensino – dança. **Mediador:** Prof. Msc. José Arlen Beltrão de Matos (UFRB)

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido negociado na
atividade do grupo focal**

Amargosa, 3 de setembro de 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a professor/a.

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar como os temas gênero e sexualidade se apresentam nas aulas de Educação Física na região do Vale do Jiquiriçá/BA. Cada professor/a que ministra aulas nesta disciplina fará parte, junto com outros docentes, de grupos de discussão de duas horas, previamente agendados e vinculados ao *I Seminário de Formação Continuada em Educação Física: proposições para o Vale do Jiquiriçá/BA promovido nas dependências da UFRB em Amargosa*.

Os encontros serão gravados e as conversas transcritas para fins de pesquisa. O registro poderá ser feito, ainda, com auxílio de máquina fotográfica. Nesses encontros serão desenvolvidas algumas atividades que terão como foco as temáticas investigadas. Isso será realizado a fim de que os/as docentes possam expressar suas opiniões acerca do tema desta investigação.

Além das técnicas utilizadas no grupo, caso seja importante para esta pesquisa, pretendo utilizar, ainda, o recurso da entrevista.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Priscila Gomes Dornelles, orientada pela Profa. Dra. Dagmar E. E. Meyer da UFRGS.

Gostaria muito de contar com a sua participação neste trabalho e agradeço, desde já, a colaboração.

Pelo presente Termo de Consentimento declaro que fui informado/a:

1. Dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de forma clara e detalhada.
2. Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações, gravações e imagens fotográficas desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/as participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.
3. De que as informações reunidas serão usadas unicamente para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.
4. Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

NOME DO/A PARTICIPANTE DA PESQUISA: _____

ASSINATURA: _____

APÊNDICE F – Roteiro de entrevistas

1. BLOCO INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

- 1.1 Formação profissional em que área; em que ano; quando ingressou na rede;
- 1.2 Quanto tempo de docência nesta escola;
- 1.3 Quanto tempo de docência em Ed. Física;
- 1.4 Leciona para que níveis de ensino e anos de escolarização;

2. BLOCO PERCEPÇÃO SOBRE O TEMA SEXUALIDADE NA SUA ESCOLA (COMO E QUANDO APARECE)

2.1 Você reconhece situações escolares em que este tema apareceu na escola?

2.2 E na Educação Física escolar, como este tema aparece nas tuas aulas? Você pode descrever alguma situação?

2.3 Que estratégias pedagógicas você utiliza para abordar o tema? Você tem alguma dica de algo que dá certo nas tuas aulas?

2.4 E a gestão da escola é parceira no trato com o tema? Algum setor em especial?

2.5 Como você trabalha este tema nos diferentes níveis de ensino? Há diferenças no trato, por exemplo, entre anos finais e anos iniciais do ensino fundamental? E o ensino médio?

2.6 Articulado o tema sexualidade com regionalidade, baianidade. Como você descreve a relação dos/as estudantes com as músicas de pagode baiano nas suas aulas e na sua escola? O que se ensina sobre ser homem ou ser mulher na Bahia e sobre sexualidade?

2.7 Algumas escolas e docentes afirmam que a parceria com a família é fundamental na discussão deste tema. O que você pensa sobre essa relação? Qual o papel da família? E da escola?

2.8 O que seria um trabalho sobre sexualidade articulado com um trabalho sobre valores?

2.9 Alguns docentes têm relatado dificuldades nas aulas em função da rejeição de meninos ao toque e ao contato corporal com outro menino nas atividades e aulas de Educação Física.

- Como estas questões se dão nas tuas aulas?
- Que estratégias pedagógicas você utiliza para trabalhar esta questão?
- De que forma esta rejeição ao contato corporal pode ter relação com uma figura de masculinidade nordestina, como a do “cabra-macho”?
- Como e quando o tema da homossexualidade aparece nas aulas de Educação Física? E sobre a lesbianidade?
- E nas outras disciplinas e na escola?

**APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido negociado na
realização das entrevistas**

Amargosa, 28 de novembro de 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a professor/a.

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar como os temas gênero e sexualidade se apresentam nas aulas de Educação Física na região do Vale do Jiquiriçá/BA. Neste momento da pesquisa, utilizo o recurso da entrevista para construir informações sobre o referido tema. Esta entrevista será gravada e transcrita e, posteriormente, será devolvida para o/a colaborador/a, o/a qual poderá retirar ou acrescentar informações. A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Priscila Gomes Dornelles – professora da UFRB – orientada pela Profa. Dra. Dagmar E. E. Meyer da UFRGS.

Gostaria muito de contar com a sua participação neste trabalho e agradeço, desde já, a colaboração.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a:

1. Dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de forma clara e detalhada.
2. Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações, gravações e imagens fotográficas desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.
3. De que as informações reunidas serão usadas unicamente para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.
4. Da garantia de receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.

NOME DO/A PARTICIPANTE: _____

ASSINATURA: _____

APÊNDICE H – Recorte da organização do material empírico – entrevistas e análise dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas U e E

	ENTREVISTAS
<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</p>	<p>Exibição e discussão de vídeos (para as aulas teóricas)</p> <p>“O DVD é Geração Saúde e que tem vários temas: Doenças Sexualmente Transmissíveis, tem um que é abordando um pouco do namoro na adolescência. Ele mostra tipo uma novela falando um pouquinho do despertar para a sexualidade.” (Osvaldo, 28/11/2011, p. 3).</p> <p>“Porque eu estava falando a importância de ter aquela informação, de conhecer, de saber. Porque o vídeo também mostra a palestra de especialistas na área, fazendo palestras, distribuindo camisinhas. E ele falando que o fato de estar distribuindo camisinha ali não significa dizer que é para incentivar, mas distribuindo pela questão de ter o conhecimento, da questão da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e é coerente com a idade deles, né. Porque o aluno de segundo e terceiro ano, 16 ou 17 anos e, às vezes, cada vez mais cedo os jovens estão iniciando a vida sexual.” (Osvaldo, 28/11/2011, p. 4).</p> <p>Feira de ciências: articulada com outras áreas (Osvaldo); Feira de saúde (Larissa)</p> <p>“A primeira feira de saúde que a gente fez, a gente fez um, a gente dividiu em subtemas e um dos subtemas era sexualidade, né. Então, aí o professor... Foi só o terceiro ano que trabalhou com sexualidade e um professor ficou responsável para poder ajudar, né. Ser colaborador dos alunos. E aí os alunos arrumaram lindamente a sala, tudo. Aí no momento em que os outros alunos entraram na sala, tomaram um impacto. Porque os meninos colocaram uma mesa sobre camisinha, falando mesmo sobre sexualidade, para você, né, sobre a AIDS, sobre as doenças que a sexualidade traz. Aí, foi um impacto não só dos alunos, mas também de alguns professores por não estarem acostumados a este tema ser exposto, ser aberto mais com os alunos.” (Larissa, p. 4, 24/2/2012).</p> <p>Utilização de palestras com especialistas de outras áreas</p> <p>“Ocorre concomitante à Feira de Ciências o convite a especialistas dos espaços de saúde da cidade” (Osvaldo); “Palestra com enfermeira” (Larissa); “Palestra com enfermeiro do hospital da cidade” (Gabriela).</p>

<p>ATRAVESSAMENTO COM GÊNERO – O QUE PENSAM SOBRE FEMINILIDADE?</p>	<p>Práticas disciplinares na Educação Física escolar de regulação do gênero</p> <p>O – No caso dos homens, eles fazem apoio, né, uma sequência de 20, depende, né, respeitando os limites de cada aluno. Quem não consegue faz duas de 10, e as meninas, as mulheres fazem agachamento. Como agora que eu tava fazendo avaliação prática com elas.</p> <p>P – E o agachamento com peso? Como é que é?</p> <p>O – Não! Só das mãos. O agachamento sem peso nenhum.</p> <p>P – E as meninas? Quantos...</p> <p>O – Vinte também. Duas de 20. E tem aquelas que “ó, professor”... Aí, a gente vai respeitando. Se tem alguém, se tem gestante, como tem agora na turma que a gente tava fazendo, tinha no segundo ano uma e no primeiro ano, então, elas só participaram da parte do alongamento. Não fizeram as outras atividades [...]. (Osvaldo, 28/11/2011, p. 1).</p>
<p>ATRAVESSAMENTO COM GÊNERO – O QUE PENSAM SOBRE MASCULINIDADE?</p>	<p>Os meninos que se passam com as meninas</p> <p>“Mas quando é dentro da sala, quando não pode ir e eu tenho que aproveitar o espaço. E eles ficam mais perto um do outro. E aí, a gente vai fazer e alonga mesmo. Então, a gente, é muita abertura de pernas, abertura de braço, o esticar para trás e toda aquela flexibilidade aumentada e tudo que os meninos já não fazem muito. É muito em cima. As meninas não fazem mais também por vergonha por causa. Porque incrível, Priscila, a cultura daqui, eles, qualquer coisa que se expõe, eles ficam, é, começam a falar ousadia, palavras assim que não poderia, dando risada. Não tem aquela naturalidade. Não sei qual a cultura deles, assim. E aí, a gente... E, às vezes, ela não faz porque os meninos ficam falando coisas que elas ficam com vergonha, mais em termos mais assim de ousadia mesmo, como eu falei. E, aí, inibe elas. E eles não fazem mesmo. É mais difícil. Então, a gente nem trabalha tanto porque não vê tanto proveito porque já vai para outros lados, né. Em vez de focar assim, eu dou qual a importância do alongamento, dos benefícios, o que é que acontece no corpo e tudo. Então, a gente vê ir para a prática daquilo que eu expliquei na teoria, vai pra outro lado aflorado da sexualidade exacerbada que o adolescente tem. E já aconteceu de meninos fazerem coisas, até gestos obscenos para meninas, coisas assim que desagrada. Aí, para a aula. Aí vou e converso.” (Élida, 8/3/2012, p. 3-4).</p>
<p>EM RELAÇÃO À REGIONALIDADE – O QUE É CARACTERÍSTICO DA REGIÃO?</p>	<p>As músicas de duplo sentido na escola afloram a sexualidade</p> <p>“Algumas músicas que nós tivemos de duplo sentido, nós conseguimos, na época em que fizemos o projeto lá na escola, nós fizemos o plágio. Nós tiramos aquelas letras e, por exemplo, aquelas que chamam a menina de cachorra, de vagabunda, trocamos as letras e fizemos um plágio da</p>

	<p>música. Eles conseguiram cantar e dançar a música sem usar estas palavras pejorativas. E aí a gente conseguiu que eles mudassem a letra seguindo o mesmo ritmo, sem tirar a cultura da baianidade.” (Wanderson, 23/2/2012, p. 4).</p> <p>“Justamente, eles têm essa visão talvez pelo estilo da música, do estilo da roupa, mas a gente tem que mostrar a eles que a visão não é essa que eles veem as pessoas falando. Na verdade, é uma cultura. Só que desde quando a gente vê a letra da música. Porque na verdade, a Bahia mesmo, traz muitas letras das músicas que a gente vê que o estilo não é muito adequado, até para eles apresentarem até mundialmente. Eu não concordo muito com as letras, não. Mas a gente sabe trabalhar. Tem tantas letras culturais do folclore, por exemplo, que a gente pode fazer uma dança de rua com capoeira, com dança, diferente, de uma forma diferente. Estas músicas [pagodes] invadem a escola. Estas músicas, estes gestos obscenos, essas coisas. Isso a gente sabe que eles trazem mesmo e quando fala...” (Gabriela, 6/3/2012, p. 4-5).</p> <p>“Eu acho que trabalham. Eu acho que exploram muito a sexualidade, no sentido assim, de pegar, de aflorar a sexualidade. Meu Deus, o ano passado, eu acho que eu trabalhei, não me lembro em que disciplina foi e que nós trabalhamos isso. Não sei se foi... Que nós pegamos essas músicas para mostrar – foi um texto – a questão da sexualidade, o quando nesta música está presente a questão da sexualidade no sentido de estar aflorando a sexualidade, até, muito cedo; influenciando a questão, por exemplo – as meninas, o jeito de dançar.” (Eulália, 5/3/2012, p. 9-10).</p>
--	---

	<p>PPP DAS ESCOLAS U e E</p>
<p>CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE</p>	<p><u>DISCUSSÕES BIOLÓGICO-REPRODUTIVAS NA ESCOLA U</u></p> <p>1. OBJETIVOS</p> <p>Competências e habilidades: investigação e compreensão</p> <p>a) Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas;</p> <p>2. CONTEÚDOS</p> <p>Ensino Médio - 1ª Série</p> <p>Parâmetros e referências curriculares de educação física</p> <p>2ª UNIDADE LETIVA</p> <p>- Funções reprodutoras do homem e da mulher;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Hormônios masculinos e femininos; - DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis); - Histórico do vôlei e regras; - Prática desportiva: futsal, vôlei, basquete e handebol. <p>Ensino Médio – 2ª Série</p> <p>Parâmetros e referências curriculares de educação física</p> <p>1ª UNIDADE LETIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito dinâmico de saúde; - Noções básicas de anatomia e fisiologia do exercício; - Prática desportiva – futsal. <p>OBS.: Nas outras unidades do primeiro ano e nos outros anos, entraram estudos ligados à anatomia e fisiologia, bem como aparelhos e sistemas específicos do corpo humano, como o cardiorrespiratório, por exemplo.</p> <p><u>OBJETIVO GERAL DA ESCOLA E</u></p> <p>Desenvolver no educando um espírito crítico, investigativo, dinâmico, de respeito às diversas culturas e individualidades, preparando-o para atuar na sociedade consciente de sua importância na transformação da mesma. (p. 25).</p> <p>Para isso é necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a integração da família e da comunidade com a instituição educacional tendo em vista a importância de um trabalho interativo. (p. 25); <p>11. AÇÕES PARA O TRIÊNIO 2010/2012</p> <p>1. Encontros com pais, alunos e todos que pertencem à comunidade escolar no mínimo ao final de cada unidade. (p. 30);</p> <p>11.1 PROJETOS, AÇÕES E PARCERIAS EM DESENVOLVIMENTO NA UNIDADE ESCOLAR</p> <p>A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento de macrocampos: [...] prevenção e promoção à saúde com atividade de alimentação escolar saudável, saúde bucal, prevenção de DST, drogas etc. (p. 33).</p> <p>12. PARCERIA FAMÍLIA-COMUNIDADE</p> <p>A escola quase sempre promove eventos como: feira do conhecimento, fóruns, festivais, desfiles, palestras, gincanas educativas, campeonatos de futsal, vôlei, bazar solidário,</p>
--	---

	<p>palestras, saraus literário e musical e dia do idoso entre outros, trazendo a comunidade para o convívio escolar, para valorizar a construção do conhecimento dos alunos. A escola desenvolve atividades de campo que visam facilitar a assimilação do conhecimento por parte dos alunos e o seu compromisso na resolução dos problemas encontrados, ocorrendo assim uma integração entre escola, família e comunidade. (p. 34).</p> <p><u>MATRIZ CURRICULAR DE 5ª a 8ª SÉRIE</u></p> <p>A sexualidade apresentada numa listagem de áreas do conhecimento (base nacional ou base diversificada). Considerando que na base nacional está a Educação Física como disciplina que deve dar conta desta “área do conhecimento/aspecto da vida cidadã”. (p. 42).</p>
<p>EM RELAÇÃO À REGIONALIDADE, O QUE É CARACTERÍSTICO DA REGIÃO?</p>	<p>* MAIOR CLIENTELA DA ZONA RURAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 85% - (PPP DA ESCOLA B, p. 1 – Marco situacional); 2. 72% - (PPP DA ESCOLA A – Item “Perfil dos Educandos”).