

“APOIOS OU AGACHAMENTOS?”: A NORMALIZAÇÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Priscila Gomes Dornelles – UFRGS

É no âmbito de uma posição teórica implicada com a regulação dos corpos na contemporaneidade, em especial considerando as contribuições da teoria *queer* em diálogo com a produção foucaultiana, que algumas indagações sobre a ação (hetero)normalizadora do gênero na Educação Física escolar se tornaram potentes para a realização de uma pesquisa no Vale do Jiquiriçá, interior do estado da Bahia. O material empírico desta investigação foi constituído a partir da realização de entrevistas e no uso da estratégia de grupo focal com docentes que ministram aulas nesta disciplina nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas públicas da referida região. De forma secundária, a análise dos projetos político-pedagógicos destas escolas também foi fundamental para a compreensão tanto dos modos pelos quais o tema sexualidade é tratado na Educação Física escolar, como das práticas pedagógicas acionadas por esta disciplina para a normalização do gênero no interior baiano.

Para dar conta desse objetivo, utilizo os conceitos de norma, gênero e heteronormatividade para posicionar esta disciplina escolar como um espaço analítico importante para argumentar 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 normativo desta instituição. Com base na pesquisa e para este artigo, invisto na análise das práticas pedagógicas escolares da Educação Física situando-as como estratégias restritivas importantes para o funcionamento da heteronormatividade na escola.

Sobre educação, norma e regulação do gênero

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).

Para definir o conceito de norma, opto pela produção foucaultiana visto que Foucault investe no conceito de norma ao discutir a disciplina como estratégia¹ política, bem como ao tratar dos mecanismos de segurança. Em cada uma destas 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). 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 do 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.

O conceito de norma atua em seu atravessamento também com a constituição de números, saberes sobre as populações, suas médias e seus desvios, a noção de risco e de cálculo de probabilidades e também com uma análise das variações e das manutenções: “A norma é o facto de todos [...]. Ela verifica-se, observa-se: não está em poder de ninguém declará-la” (EWALD, 2000, p.109).

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” (EWALD, 2000, p. 105). 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 desta discussão, posiciono a Educação Física como um componente curricular que investe na conformação dos sujeitos na contemporaneidade. Neste tom, a sua ação pedagógica cotidiana se apresenta de forma estreita e articulada com uma concepção de educação compreendida como “um processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura” (VEIGA-NETO, 2006, p.29-30). Isto significa apontar para um conjunto de práticas que investem na condução da conduta do outro. Esta compreensão se articula à proposição elaborada por Dagmar Meyer (2009), ao conceituar educação como:

¹ “Modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.248).

[...] 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” (MEYER, 2009, p.222).

Indica-se, com isso, uma mudança de foco das discussões sobre as técnicas e/ou as práticas pedagógicas em si para o tensionamento da relação entre cultura e educação. Esse movimento atenta para os marcos normativos fundantes do sujeito, os quais são tomados “como uma série dinâmica de relações sociais²” (BUTLER, 2010a, p.223, tradução nossa). Na trama destas relações na Educação Física escolar é possível empreender análises sobre os campos de inteligibilidade e suas estratégias no plano do poder através das quais estes sujeitos escolares se tornam (im)possíveis e (ir)reconhecíveis.

Para isso, considero os rumos ambíguos, o deslocamento pelas fronteiras e os “esboços grosseiros de formações identitárias” (HALBERSTAM, 2012, p.2) como caminhos de análise dos processos (hetero)normativos geridos pelo estado na conformação do que é humano, viável e digno de ser considerado um corpo que importa socialmente. E, nessa linha conceitual, trato do gênero como “um acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados” (BUTLER, 2003, p.1999) e posiciono-o como um conceito potente para compreender como “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, 2001, p. 81).

Apoios ou agachamentos? A ação normativa das práticas pedagógicas na Educação Física escolar

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 estes temas e o referido componente curricular são

² “Como una serie dinámica de relaciones sociales”.

anunciadas como potentes e férteis para a educação. O caderno Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para o ensino fundamental reifica certa aproximação entre Educação Física e sexualidade ao longo do seu texto apontando-a como uma disciplina indicada para o trato desta temática.

Para os/as docentes do Vale do Jiquiriçá a Educação Física assume este papel e é apresentada como corresponsável pelo trato com a sexualidade, cabendo “*ao professor de Educação Física estar debatendo isso de uma maneira natural*” (Élida, 09/03/2012, p.4)³. O que significa tratar deste tema de forma “natural” na região investigada? O que define esta suposta naturalidade?

Na produção dos materiais de campo, investi tanto na análise dos conteúdos reconhecidos e constitutivos da definição de sexualidade abordada na Educação Física escolar, como tratei das opções metodológicas adotadas pelos/pelas colaboradores/as para trabalhar com este tema. A análise do material empírico produziu a categoria sexo como conformadora do conhecimento sobre sexualidade possível nesta disciplina escolar, funcionando como a base conceitual delineadora das ações (hetero)normativas forjadas na escola.

Este plano conceitual funciona estrategicamente na escola de forma interdisciplinar quando o trato com a sexualidade é acionado através da realização de feiras pedagógicas e da apresentação de seminários por parte dos/das discentes. Pautadas pelo exercício político da regulação da vida promovido pelo discurso da saúde e da biologia, estas estratégias pedagógicas são possíveis e atuais em função da força do debate da educação em saúde na escola.

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.

Pesquisador/a - 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.

Pesquisador/a - Mas você trabalhou saúde discutindo alguma coisa desses temas ou não?

³ Indico alguns modos de apresentar a transcrição das falas no corpo do texto – parte do material empírico da pesquisa realizada. Utilizo o símbolo das reticências entre parênteses – (...) - para as supressões de trechos de fala dos/das participantes. Os acréscimos e os comentários inseridos por mim nos trechos de fala são indicados pelo uso de colchetes - []. Quando apresento o material empírico de forma diferenciada do texto, o faço localizando-o em quadros. Já quando esta inserção se dá no corpo do texto, apresento-o em formato itálico e entre aspas.

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 Ester⁴, p.4, 12/03/2012.

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 dezesseis ou dezessete 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] tem 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, p.6, 28/11/2011.

As feiras e os seminários aparecem como práticas pedagógicas recorrentes na Educação Física escolar. Segundo os relatos dos/das colaboradores/as, a positividade deste tipo de proposta quanto ao trato com a sexualidade decorre da ênfase na auto-organização discente possível através deste tipo de atividade educativa que ocorre de forma anual nas escolas da região. Na visão destes/destas docentes, o envolvimento discente implica na formação de um sujeito informado e, conseqüentemente, provido de certa autonomia para lidar com a articulação entre sexualidade e gestão da vida. Evidencia-se uma proposta educativa pautada pela prevenção em saúde e baseada na proposição de estratégias de ensino que têm como ênfase a apresentação das informações sobre a tríade doença-transmissão-risco (CZERESNIA, 1999).

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.

⁴ Os nomes dos/das colaboradores/as apresentados no decorrer do texto são fictícios.

Além disso, quando orientadas pelo discurso da saúde e da biologia dos corpos, as discussões sobre sexualidade apontam para um modo de compreensão desta temática apenas como saúde sexual e reprodutiva e/ou, de forma mais incisiva ainda, como prevenção de gravidez e doenças. Desta 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. Isto 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 esta 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 relocados 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. Contudo, 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 destes modos de viver. Este 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 “*tem dezesseis ou dezessete anos (...) estão iniciando a vida sexual*” e as meninas desta faixa etária “*tornam-se mães cedo*”, a Educação Física se torna 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/estas 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 quatorze ou quinze anos.

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, 2008, p.82).

Apresentar a finalidade da normalização regulatória, os seus meios e os seus objetivos, permite circunscrever o lugar prescritivo-performativo da Educação Física a 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 desta categoria, outras normalidades são distribuídas e a organização dos diversos desvios se dá, prioritariamente, em relação aos padrões heteronormativos, os quais situo no decorrer deste artigo.

Além disso, aponto que há uma atuação pedagógico-estratégica da Educação Física escolar embasada em, e potencializadora da, compulsoriedade da heterossexualidade. Esta posição se manifesta, por exemplo, com a presunção de que todos e todas estudantes devem aprender, unicamente, um modo de uso da camisinha masculina – em geral, ensaiando a colocação deste 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).

Em contribuição à ideia da produção (educativa) do desejo, Butler (2006) afirma que a sexualidade “se extingue pelas restrições, porém também é mobilizada e incitada

pelas restrições⁵” (2006, p.33, tradução nossa). Assim, através de uma pedagogia pautada em discursos preventivo-biológicos, pauta-se a política heteronormativa dos corpos na escola. De forma ordenadora/normalizadora, esta 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.

Como referente institucional para atuação das normas regulatórias dos corpos, o sexo é, também, determinante para os modos de ação da normalização disciplinar na Educação Física escolar. 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: “- Óh, 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 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 dez a vinte 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 a 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 dez... 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.

Pesquisador/a – No final das contas, este menino fez o quê?

Osvaldo – Ele fez o apoio. Por mais que tivesse este tipo de comentário, por mais que ele ficasse uns cinco a dez 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 Osvaldo, p.8, 28/11/2011.

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, aliás, que as aulas de Educação Física sejam organizadas com base no sexo; tais procedimentos são até recorrentes. Nas últimas décadas, estudiosos/as interessados/as neste tema têm apresentado uma série de

⁵ “Se extingue por las restricciones, pero también es movilizada e incitada por las restricciones”.

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 deste componente curricular tomando o sexo como um elemento ordenador.

Numa proposição foucaultiana de análise, a dimensão organizativa é imprescindível ao funcionamento normativo. Desta forma, a organização de atividades com separação de meninos e meninas é constituída e constitui o sexo como medida para a normalização disciplinar produtiva neste 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.

Nesta linha argumentativa e conceitual, Richard Miskolci apresenta o banheiro escolar como um exemplo da produtividade da arquitetura escolar na constituição dos corpos gênero-sexualizados. 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 não oficial 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 para meninas com a realização de apoios e de 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 vida⁶” (BUTLER, 2006, p.23, tradução nossa), 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.

⁶ “Normas y convenciones que restringen o coartan las condiciones de vida”.

Ao ser disposta para os sujeitos de forma distinta e indicada como própria para a “natureza” de seus corpos, a avaliação pedagógica estruturada em agachamentos e em 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 inadequação prévia das mesmas 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 destes 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 dez a vinte de forma tranquila*” efetiva e, de forma performativa, produz o corpo adequado ao sexo neste 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 ao afirmar que:

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 heterossexual⁷ (BUTLER, 2010b, p.38, tradução nossa).

As normas de gênero não atuam apenas produzindo o dimorfismo sexual macho-fêmea assumido como sexo. O investimento normativo na materialização deste binarismo invoca, de forma concomitante, o funcionamento da hegemonia heterossexual. Esta convergência de forças aparece (e atua) na Educação Física escolar ao analisarmos as supostas adequações de um aluno homossexual à disposição (binária

⁷ “El régimen de heterossexualidad opera con el objeto de circunscribir y contornear la “materialidad” de sexo y esa materialidad se forma y se sostiene como (y a través de) la materialización de las normas reguladoras que son en parte las de la hegemonía heterossexual”.

e) avaliativa sugerida por esta 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 “*vinte 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 norma⁸” (BUTLER, 2010b, p.29, tradução nossa). 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.

Apesar dos investimentos acadêmico-profissionais voltados para a articulação entre sexualidade e Educação Física para além de uma lógica biológico-reprodutiva, 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. Priscila Dornelles (2007), ao analisar a separação de meninos e meninas como um recurso pedagógico nesta disciplina escolar, apresenta uma situação pedagógica na qual um estudante foi encaminhado para o grupo das meninas por sua “condição” diferenciada, isto é, por sua suposta homossexualidade.

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. Mesmo ao 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 nesta 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

⁸ “Como aquello que escapa a la norma o que la rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse completamente mediante la labor repetitiva de esa norma”.

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. Contudo, segundo Butler (2010b), esta 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 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 heterossexual⁹” (BUTLER, 2010b, p.168, tradução nossa) 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 este corpo em relação ao destino posto pela assunção do sexo o evidencia e o marca como lugar da ambigüidade, da indefinição e da incoerência na escola: agachamentos e apoios?

Algumas considerações finais

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 deste artigo, 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

⁹ “El corazón mismo de la identificación heterossexual”.

“versões [que] permanecem incontestadas e incontestáveis dentro de marcos normativos particulares¹⁰” (BUTLER, 2010a, p.207, tradução nossa) e que funcionam no, e excedem o espaço escolar.

Colocar em questão estes processos normativos constitui-se como um modo de tensionamento das suas bases e pressupostos de forma a evidenciar o seu caráter discursivo e fabricado nas tramas de saber-poder. Além disso, este movimento duvidoso e politicamente implicado, efetivamente, pode apresentar “modos alternativos de descrição [do sujeito que] estejam disponíveis dentro das estruturas de poder” (SALIH, 2012, p.13). Este alargamento das margens do que é concebível e narrável como sujeito é fundamental para a efetiva condição democrática das instituições escolares na contemporaneidade.

Referências

ABREU, Neise Gaudêncio. *Meninos para cá, meninas para lá*. Rio de Janeiro: UGF, 1990. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

ALTMANN, Helena. *Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens da Educação Física*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.151-172.

_____. *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2006.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Tradução de Alcira Bixio. Buenos Aires: Paidós, 2010b. 2ª ed. 1ª reimp.

_____. *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós, 2010a.

CASTIEL, Luis D. *A medida do possível... saúde, risco e tecnobiociências*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Editora Fiocruz, 1999.

¹⁰ “Versiones permanecen incontestadas e incontestables dentro de particulares marcos normativos”.

CUNHA JÚNIOR, 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*. Volume 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, out-dez, 1999, p.701-709.

DORNELLES, Priscila Gomes. *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.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. 2.ed. Lisboa: Veja, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. 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.

_____. *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.

_____. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

HALBERSTAM, Judith Jack. A homofobia faz parte do estado teocrático. *A Tarde*, Salvador, Nov. 2012. Seção Muito. Disponível em: <http://www.atarde.uol.com.br/muito/materias/1447525-%22a-homofobia-faz-parte-do-estado-teocratico%22>. Acesso em: 11 de dezembro de 2012.

LOURO, Guacira L. Sexualidade e Gênero na Escola. In: VEIGA-NETO, Alfredo; SCHMIDT, Sarai (Orgs.). *A educação em tempos de globalização*. DP&A Rio de Janeiro. 2001.

MEYER, Dagmar. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogerio (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Secadi, UNESCO, 2009, p.213-234.

MEYER, Dagmar E. E.; 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. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

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

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. São Paulo: UNICAMP, 1994. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constituintes de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte – 1870-1920*. São Paulo: USP, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-38.