

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**Adriano Martins Rodrigues dos Passos**

**PERFORMANCES E PERFORMATIVIDADE:  
NEGOCIAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Gonçalves

**Goiânia, 2014**

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Adriano Martins Rodrigues dos Passos		
E-mail:	amrpassos@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO
		CNPJ:	
Título:	Performances e Performatividade: negociações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física		
Palavras-chave:	Educação Física escolar, gênero, sexualidade, <i>performance</i> e <i>performatividade</i>		
Título em outra língua:	Performances and Performativity: negotiations of gender and sexuality in Physical Education classes.		
Palavras-chave em outra língua:	School Physical Education, gender, sexuality, performance and performativity		
Área de concentração:	Sociedade, Política e Cultura		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	12/03/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Sociologia		
Orientador (a):	Dra. Eliane Gonçalves		
E-mail:	elianego@uol.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**Adriano Martins Rodrigues dos Passos**

**PERFORMANCES E PERFORMATIVIDADE:  
Negociações de Gênero e Sexualidade em Aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Faculdade de Ciências Sociais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Gonçalves.

Linha de pesquisa: Direitos Humanos, Diferença e Violência

**Goiânia, 2014**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)**

Passos, Adriano Martins Rodrigues dos.

Performances e Performatividade [manuscrito] : negociações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física / Adriano Martins Rodrigues dos Passos. - 2014. 155 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Gonçalves.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2014.

Bibliografia.

Apêndices, anexos.

**ADRIANO MARTINS RODRIGUES DOS PASSOS**

**PERFORMANCES E PERFORMATIVIDADE:  
Negociações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física**

Dissertação defendida e aprovada em 12 de março de 2014, pela banca examinadora composta pelos /as seguintes professores /as:

Banca examinadora:

---

Prof. Dra. Eliane Gonçalves - Faculdade de Ciências Sociais - UFG  
(Orientadora)

---

Prof. Dra. Kátia Menezes de Sousa - Faculdade de Letras - UFG

---

Prof. Dr. Camilo Albuquerque de Braz - Faculdade de Ciências Sociais - UFG

---

Prof. Dra. Telma Ferreira Nascimento Durães - Faculdade de Ciências Sociais - UFG  
(Suplente)

**Goiânia, 2014**

À minha amada sobrinha Lorena e meu amado sobrinho/afilhado Ian.  
E ao esperado e já amado sobrinho Enzo – *nasciturus*.  
Espero de coração que suas Escolas sejam capazes de respeitar suas diversidades!

*A vocês que um dia se esconderam, ou ainda se escondem.  
A vocês que, como eu, foram vistos e nomeados como “estranhos”.  
A vocês que tiveram partes da infância, da adolescência e da vida adulta ceifadas pela  
incompreensão, pelo preconceito e pela discriminação.  
A vocês que apesar de tudo conseguiram vencer.*

## MENINA MAL-AMADA

[...]

Muito me valeu a escola.  
Um dia, certo dia, a mestra se impacientou.  
Gaguejava a lição, truncava tudo. Não dava mesmo.  
A mestra se alterou de todo, perdeu a paciência,  
e mandou enérgica: estende a mão.  
Ela se fez gigante no meu medo maior, sem tamanho.  
Mandou de novo: estende a mão.  
Eu de medo encolhia o braço.

Estende a mão! Mão de Aninha, tão pequena!  
A meninada, pensando nalguns avulsos para eles,  
nem respirava, intimidada.  
Tensa, espectante (sic), repassada.  
Era sempre assim na hora dos bolos em mãos alheias.  
Aninha, estende a mão. Mão de Aninha, tão pequena.  
A palmatória cresceu no meu medo, seu rodelo se fez maior,  
o cabo se fez cabo de machado, a mestra se fez gigante  
e o bolo estralou na pequena mão obediente.  
Meu berro! E a mijada incontinente, irreprimida (sic).  
Só? Não. O coro do banco dos meninos, a vaia impiedosa.  
- Mijou de medo... Mijou de medo...Mijou de medo...  
A mestra bateu a régua na mesa, enfiou a palmatória na gaveta,  
e, receosa de piores consequências, me mandou pra casa, toda mijada,  
sofrida, humilhada, soluçando, a mão em fogo.

Em casa ganhei umas admoestações sensatas.

A metade compadecida de uma bolacha das reservas de minha bisavó,  
e me valeu a biquinha d'água, o alívio à minha mão escaldada.  
Ao meu soluçar respondia a casa: “é pra o seu bem, pra ocê aprender, senão não  
aprende, fica burra, só servindo pro pilão”.  
Sei que todo castigo que me davam era para o meu bem.  
Eu não sabia que bem seria este representado por bolos na mão,  
chineladas e reprimendas, sentada de castigo com a carta de ABC na mão.  
O bem que eu entendia era a bolacha que me dava minha bisavó e os biscoitos e  
brevidades da tia Nhorita.  
Estes, entravam no meu entendimento. Do resto não tinha nenhuma noção.  
[...]

Cora Coralina



## AGRADECIMENTOS

Ao tom e à cadência da maravilhosa obra Nocturne de Frédéric François Chopin começo dedilhar essa parte da minha dissertação, uma parte que de forma alguma conseguirá expor o quanto tenho a agradecer a certos atores e atrizes. Pessoas que de uma forma ou de outra fizeram esse momento acontecer. Muitas delas não sabem que foram tão importantes, pois aquele/a que ajuda nem sempre espera os resultados de sua ação, e os agradecimentos nem sempre chegam para essa vida. Entretanto, tentarei de alguma forma expor o quanto de mãos, corações, sorrisos, olhares, esperas e acalentos esse trabalho contém, pois ele é isso: plural.

Dentre todas essas pessoas, algumas, ditas frágeis, choronas, submissas, serão lembradas primeiro, pois foi com elas, mulheres incríveis, que aprendi a lutar, a acreditar nos sonhos, mesmo que a sua realização nunca fosse possível. Dessa forma, agradeço às avós Maria e Adelina por suas contribuições em minha vida. A passagem de vocês duas pela terra deixou no meu coração o sentimento de que o amor pode tudo, um sentimento doce de bondade e abnegação. À minha mãe Jovita que mesmo tendo desistido dos seus sonhos de ser professora não deixou de acreditar na educação. Obrigado por cada instante que a senhora se afastou de seus afazeres domésticos para me ajudar, a cada momento que segurastes em minha mão para ensinar o bê-á-bá da escola e da vida. Sou o que sou porque tive você como meu grande espelho. Amo-te minha mãe, minha heroína.

Ao meu pai Walter que também se esforçou ao máximo para dar a mim e aos meus irmãos uma educação de qualidade. Ao senhor que tanto sonhou em ver seus filhos “formados”. Amo-te meu pai.

Aos meus irmãos Rejane e Rogério, seus respectivos cônjuges Márcio e Gleyce, que na medida do possível entenderam as minhas dificuldades e tentaram ajudar no que podiam, sou muito grato a vocês.

Aos meus sobrinhos queridos, pessoas que amo mais que a mim mesmo. Que vocês, Lorena, Ian e Enzo, consigam alcançar os seus sonhos e que suas escolas sejam sempre lugares de respeito, dedicação e amor às diversidades.

À minha orientadora, Eliane Gonçalves, pela humildade, pela doçura, pela competência, pelos sorrisos, pela segurança e por todo o carinho. Tenho uma gratidão infinita por cada momento de orientação, por cada sopro de incentivo, por cada abraço!

Você se tornou bem mais do que uma orientadora, você se tornou num modelo. Obrigado, minha querida!

Ao meu amigo e professor Luiz Mello, pelos incentivos, conhecimento compartilhado, pelos posicionamentos instigantes. Nossas conversas, meus desabafos se tornaram momentos energéticos, pois me enchiam de gás para continuar. Por você pude acreditar que posso. Obrigado por tudo, meu querido!

Ao competente Camilo Albuquerque, pelas leituras atentas e pelos apontamentos valiosos feitos na qualificação deste trabalho, pelos instigantes momentos que vivemos no Ser-tão e também por suas contribuições, agora, na defesa desta dissertação. Seus compartilhamentos foram fundamentais para este trabalho. Meus sinceros agradecimentos querido.

À professora Kátia Menezes, pelo conhecimento compartilhado, pelos momentos de grande inquietação, pelas discussões acaloradas e pelas colocações sempre acertadas. Tudo isso me ajudou enormemente na construção desse trabalho que agora você poderá examinar. Muito obrigado pela disponibilidade em participar da banca de defesa desta dissertação. Sinto-me lisonjeado por tê-la nesse momento tão importante.

À professora Telma Ferreira, pelas valiosas intervenções sugeridas na banca de qualificação desta dissertação. Obrigado pelos incentivos, sorrisos e abraços calorosos que sempre vieram em momentos muito oportunos.

Max, meu irmão-amigo, te amo desde o dia que nossos olhares se cruzaram naquele albergue em Natal (RN). Só tenho a agradecer-lo pela constante reciprocidade. Sou também muito grato por fazer parte da sua família: Vovô, vovó, Alice e Juliana - vocês sempre morarão no meu coração.

À minha “segunda” família, Eliane, Viviane, Tia Cemi, Miguel, Dilsinho e nosso anjo Piu – um dos corações mais bondosos que conheci na vida.

À minha amiga Simone, colega dessa caminhada. Obrigado por ter acreditado nesse sonho, obrigado por ter vindo morar comigo enquanto nos preparávamos para o processo seletivo do mestrado em Sociologia.

Ao meu querido amigo Paulo Roberto eu só tenho a agradecer por cada palavra de incentivo. Cada vez que você me chamou de “mestre” impulsionou meus sonhos a essa possibilidade. Te amo.

Aos meus queridos: Cláudio Márcio – que foi e sempre será uma das pessoas mais especiais na minha vida. Amigo, obrigado por tudo! Pollyana e seu

companheirismo, seja nos estudos, seja nos “botecos”. Te adoro, minha nega acreana. Meu admirável professor de Inglês Mário Júnior, obrigado por cada momento despendido para me ensinar, você será sempre lembrado como o “*my best teacher*”. Joubert, alguém que ganhou um espaço todo especial na minha vida. Não existem palavras para dizer o quanto sua amizade foi essencial. *You are my beloved bear!* Minha linda Samara, aquela que sempre conseguiu iluminar os meus dias com um sorriso. Obrigado pelos momentos muito alegres que passamos quando retornávamos do campus, todos eles estão arquivados em um espaço muito especial do meu coração. Guilherme, Marcilaine, Débora e Paula, obrigado por cada minuto, pelas angústias compartilhadas e pelos sorrisos lançados ao tempo. Mário, uma das pessoas mais gentis que conheci na minha vida. Obrigado por compartilhar comigo tanta coisa acerca da linguística e da Análise do Discurso, e obrigado de coração por fazer a revisão do meu texto dissertativo. Te amo muito. Rodrigo Azócar, pelo carinho e pelas ajudas. À psicóloga Wilma Michelone e suas ajudas inestimáveis. Você foi e sempre será uma peça fundamental no meu desenvolvimento. Te admiro muito! À minha querida Juliana, por seus sorrisos calorosos, seus abraços fraternos e sua amizade.

Ao meu amigo Ubiratan pela credibilidade, pela confiança e por cada palavra de incentivo. Você não tem noção do quanto os seus comentários sobre minha organização e competência me fizeram acreditar nisso. Você é um exemplo vivo da *performatividade* tratada no meu trabalho. Obrigado querido!

À minha amiga musicista Eliza Rebeca e ao professor de matemática Ilter Bispo. Obrigado por tudo o que representaram e ainda representam na minha vida! Suas competências são meu incentivo.

À minha amiga-colega-confidente Valéria, pelos dez anos que compartilhamos nessa profissão tão linda e ao mesmo tempo tão cheia de problemas. Você tem sido uma companheira insubstituível, minha “outra metade”.

Aos meus colegas de trabalho Cláudia, Wedson, Regina, Elton, Maura, Marcelo, Bruno, Diana, Raquel. Suas competências e profissionalismo sempre me instigaram a querer ser melhor!

Aos/Às professores/as e amigos/as Cidinha e Clarice (Língua Portuguesa), Salete (Inglês), Antônio Monteiro (Filosofia), Fabrício (Matemática), Diego (Geografia) e Vitória (Artes) que juntamente com Ubiratan, Eliza Rebeca organizaram uma “vaquinha” para saldar os dias que me foram cortados no trabalho por causa da minha

defesa. A lista encontra-se em anexo no sentido de lembra-los do feito e com a função de manter meu agradecimento.

Às minhas alunas e alunos que durante todo esse tempo de magistério me ensinaram o valor da afetividade, do carinho e da força de vontade. Na verdade, aprendi mais com vocês do que ensinei. A cada sorriso, a cada vitória pela execução do movimento desejado, vocês me davam a certeza de que a profissão que escolhi foi a mais acertada. Obrigado minhas lindas ginastas Virgínia, Bárbara, Carol Pulcinelli, Ana Carolina Janko, Gabriela Lacerda, Isabella Porfírio, Isabela Lobo, Anna Júlia Porfírio, Júlia Ribeiro, Ana Clara, Vitória Edwiges, Giovanna, Luana Mello, Nathália Agapito, Andressa e todas as outras que não me recordo o nome nesse momento, mas que foram fundamentais na construção do professor que sou hoje.

À minha coordenadora Luciene, por cada abraço e por cada sorriso. Obrigado por ter feito o que foi possível para me ajudar nessa empreitada. Serei sempre grato.

À incrível professora Dalva Borges. Foram vários os momentos que delirei com os conhecimentos que você compartilhou. Em cada uma das aulas aprendi conteúdos que levarei por toda a minha vida. Meus sinceros agradecimentos.

Aos meus professores Nildo Viana e Djaci Oliveira. Obrigado pela paciência e competência.

Ao meu querido professor, Jordão Nunes, pela humildade, pela sabedoria ao me ensinar que um texto é como uma música, que deve apresentar melodia, ritmo, dinâmica, timbre e harmonia.

Ao grupo Ser-Tão que me acolheu com carinho e disposição, e aos amigos que fiz lá: Matheus, Elismênnia, Giorgia, Rafael e Bento. Obrigado pelas discussões, pelas trocas e por compartilhar comigo sonhos.

À minha amiga Sida, meu muito obrigado pelos anos que compartilhamos e ainda compartilharemos juntos. Que continuemos a conviver em harmonia.

Ao querido Rogério Junqueira, pelas pesquisas que ajudaram no meu processo de empoderamento. Muito obrigado!

Por fim, gostaria de agradecer a meu amigo Murilo Ferreira. Você se tornou muito importante na minha vida. Espero um dia retribuir toda a paciência e o carinho que você me deu. À Dona Ida que tanto me ajudou sendo minha amiga, minha segunda mãe, cuidando de mim e da minha casa com muito carinho e dedicação. Meus sinceros agradecimentos. Ao Cookie que sempre me inundou de lealdade e companheirismo.

## RESUMO

Esta pesquisa trata das negociações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física no ambiente escolar. Nele, observei, descrevi e analisei como se dão as negociações fundamentadas em noções de masculinidade e feminilidade; como alunos e alunas reforçam e/ou contestam valores e normas relativas ao gênero; como as negociações de gênero e sexualidade podem produzir inclusões ou exclusões e como as masculinidades e feminilidades são *performadas*, vigiadas e avaliadas no cenário de uma Escola Estadual na cidade de Goiânia. Nessa premissa, procurei por enunciados prescritivos, normativos, normalizantes que poderiam ser explicitados ou dissimulados em documentos oficiais da escola, dentre eles o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, bem como no cotidiano das aulas de Educação Física. Como referencial teórico e metodológico capaz de subsidiar a construção desse trabalho, lancei mão da análise do discurso de viés francês, tendo em Michel Foucault o guia para o entendimento da construção dos enunciados, discursos, atos de fala e subjetivação. Apropriei-me do conceito de *performance* apresentado por Richard Schechner que me instigou a ver o comportamento como resultado da ritualização de sons e gestos já ditos ou realizados anteriormente, onde o comportamento ao ser duplamente exercido, codificado e transmitido, seria visto como um comportamento restaurado. De Judith Butler, empreguei o conceito de *performatividade* que me permitiu compreender como as *performances*/interpelações fundantes, através de uma gama de repetições e subsídios sociais, instituem nos corpos de alunas e alunos os discursos que criam aquilo que nomeiam. Além das categorias e conceitos teórico-metodológicos expostos acima, esse trabalho se baseou nos apontamentos feitos pela pesquisadora Guacira Lopes Louro, a qual compreende que a escola como um *locus* capaz de influenciar e “pedagogizar” as relações de gênero e de sexualidade e Jocimar Daólio, no contexto da Educação Física, me ajudou a entender que o corpo e o movimento são resultados da cultura na qual estão imersos. Nessa direção, a cultura foi por mim vista como resultado das formações discursivas que, por apresentarem certo número de enunciados, com semelhança na dispersão, na escolha dos objetos, conceitos, temáticas e regularidades, influenciam os discursos das mais diferentes áreas a significar corpo, o movimento, a sexualidade e também o entendimento e a vivência de modelos de feminilidade e masculinidade. Como resultado essa dissertação concluiu que os documentos diretivos da escola analisada reverberam estratégias de poder que promovem a manutenção da hierarquia baseada nas relações entre os gêneros. Já as aulas de Educação Física demonstraram ser espaços que privilegiam arquétipos tidos como masculinos, entretanto, as exclusões, quando ocorreram, nem sempre tinham o sexo como fator principal. Dessa forma observou-se que as exclusões eram também ocasionadas por marcadores como habilidade, capacidades físicas, morfologia corporal, principalmente quando o conteúdo principal das aulas eram os esportes.

Palavras-chave: Educação Física escolar, gênero, sexualidade, *performance* e *performatividade*

## ABSTRACT

This research is concerned with the negotiations of gender and sexuality which take place in Physical Education classes of a State School in Goiânia. I mainly observed, described and analyzed how the negotiations based on notions of masculinity and femininity are performed, monitored and evaluated by male and female students. Also, I aim at arguing how these students reinforce and/or contest the values and norms about gender and how negotiations of gender and sexuality can produce inclusions or exclusions. Based on this premise I searched for prescriptive, normative and normalizing statements which could be manifested or concealed in official school documents among them the Political Pedagogical Project (PPP) and School Statute - as well as during the Physical Education classes. As theoretical and methodological framework able to subsidize the construction of this work I used the French Discourse Analysis, taking Michel Foucault as a guide to understand the construction of statements, speeches, speech acts, and subjectivity. I have borrowed the concept of *performance* proposed by Richard Schechner that instigated me to understand the behavior as a result of sounds and gestures ritualization which have been said or done previously, where the behavior as being doubly performed, encoded and transmitted would be seen as a restored behavior. From Judith Butler I employed the concept of *performativity* that allowed me to understand how *performances* or founding interpellations, through a range of repetitions and social subsidies, have established on the male and female students bodies the discourses that create what they have been named. In addition, this work could neither take for granted the ideas of Guacira Lopes Louro, as she reckons the school as a *locus* that can influence and serve as pedagogical tool of gender relations and sexuality, nor Jocimar Daólio's in the context of Physical Education. They have helped me understand that the body and movement are the results of the culture in which they are immersed. Culture, therefore, is understood here as a result of discursive formations that by presenting a number of statements - with similarity in dispersion in the choice of objects, concepts, themes, and regularities - influence the discourses of different areas in order to mean body movement, sexuality and also the understanding and experience of models of femininity and masculinity. As a result, this dissertation argues that the school directive documents analyzed reverberate power strategies that promote the maintenance of relationships based on gender hierarchy. The Physical Education classes have figured spaces that privilege archetypes taken as masculine. However, exclusions, when they occurred, did not have the sex as main factor. Thus, it was observed that the exclusions were also caused by social markers such as physical skills, abilities, body morphology, especially when the main content of the classes were sports.

Key Words: School Physical Education, gender, sexuality, *performance* and performativity

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.0 A ESCOLA</b>	
1.1 Uma incursão no histórico da ambiência escolar .....	22
1.2 Sexo, sexualidade e gênero: conceitos úteis para analisar e estranhar o contexto escolar .....	25
1.3 A escola normatizadora e normalizadora: cantos e frestas .....	30
1.4 Descrição, contextualização e análise do discurso: uma incursão no campo .....	38
1.5 Considerações sobre o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da Escola Estrela Azul.....	52
<b>2.0 EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	
2.1 Dos métodos ginásticos e do esporte à Educação Física .....	54
2.2 Educação Física Escolar: educação do corpo ou pelo corpo?.....	61
2.3 Percursos, contextos e possíveis mudanças para a Educação Física Escolar .....	66
2.4 Expondo e analisando o “pique-esconde” e o “pique-pegas”: apresentação da disciplina de Educação Física .....	78
2.4.1 <i>O “pique-pegas” e o “pique-esconde” : observação e análise das aulas teóricas .....</i>	81
2.4.2 <i>O “pique-pegas” e o “pique-esconde”: observando e analisando as aulas práticas .....</i>	96
<b>3.0 PERFORMANCES E PERFORMANTIVIDADES: QUANDO O ‘FAZER’ PRECISA SER COMPLEMENTADO</b>	
3.1 Performando arquétipos, construindo posicionamentos, sujeitos e coisas .....	109
3.2 Performances/interpelações fundantes – apresentando e analisando o que foi expresso nas aulas de Educação Física .....	117
3.3 Considerações sobre as aulas de Educação Física .....	126
<b>4.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERSECCIONANDO ACHADOS E MANTENDO REFLEXÕES .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação trato das negociações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física no ambiente escolar, para tanto entenderei que as relações entre meninos e meninas, docentes e discentes, ou mesmo do corpo pedagógico serão estabelecidas através do controle-regulação, controle-estimulação exemplificados por Michel Foucault (1979). E que tais relações estariam ou seriam os diversos mecanismos que auxiliam na construção/conformação/entendimento daquilo que seria masculino e feminino. Mecanismos que ao serem *performados*, conformarão espaços, atenções, hierarquias, demandas afetivas, trocas e disputas no cenário da escola. Nesse sentido, para este trabalho me proponho a observar, descrever e analisar como se dão as negociações fundamentadas em noções de masculinidade e feminilidade vigentes em nossa sociedade e como essas negociações são capazes de excluir ou não aqueles e aquelas que não se encaixam no padrão da hegemonia heterossexual.

Além disso, esta dissertação contempla também análises sobre como os discursos são explicitados, recorrentes, omitidos ou negados nos enunciados dos conteúdos, metodologias e didáticas de ensino das aulas de Educação Física. Tais análises foram pautadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Currículo, Planejamentos e observações das aulas da disciplina de Educação Física em duas turmas de 9º anos do Ensino Fundamental. Este trabalho almejou, então, observar como as relações de gênero são tratadas nos ditos, escritos e feitos escolares, tentando responder as seguintes questões preliminares: como docentes e discentes lidam com as negociações de gênero e sexualidade no contexto das aulas de Educação Física? Como meninas e meninos que não se adequam aos modelos de feminilidade e masculinidade aceitos socialmente, participam dessas negociações? Quais são os espaços e os discursos destinados a meninas e meninos no contexto de uma escola pública?

Intenciono que este trabalho seja mais um instrumento capaz de fazer ouvir as vozes, dar visibilidade às representações que têm sido construídas e expor os espaços, ocupados ou não, por meninas e meninos no âmbito escolar. Acerca dessa intenção, Joan W. Scott (1999), dirá que tornar visível a experiência de um grupo poderá expor os mecanismos opressores. Contudo, a própria autora adverte que essa visibilidade nem sempre será capaz de demonstrar sua lógica e seu funcionamento interno. Que a diferença existe, não temos dúvida, mas não a entenderemos aqui como fundada na relação existência-funcionamento. Antes, portanto, será necessário compreender que



“precisamos dar conta dos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e produzem suas experiências” (SCOTT, 1999, p. 27).

Este trabalho demonstrará ainda como os enunciados que são reverberados no contexto escolar acabam por instituir um “não-lugar” às representações daqueles e daquelas que não se encaixam no padrão hegemônico da heterossexualidade.

Esse espaço ocupado, mas não pertencente, de acordo com o antropólogo francês Marc Augé (2007), seria o “não-lugar”<sup>1</sup>. Um espaço no qual não se cria identidades singulares, muito menos relações, já que a solidão é a semelhança entre os seus utilizadores. Talvez esse “não-lugar” possa ser inclusive nomeado, já que historicamente é lá que vivem meninos e meninas que não se encaixam nas relações contratuais sempre reforçadas pela instituição escolar. Um lugar bem explicado por Eve Kosofsky Sedgwick (2007), através do conceito de “armário”.<sup>2</sup>

Dar visibilidade a esses sujeitos, nesse sentido, implica analisar as formas como a escola promove a manutenção, legitimação e a dispersão das masculinidades e feminilidades baseadas na prerrogativa hierarquizante da heterossexualidade compulsória. Termo criado pela poetisa, ensaísta e feminista, Adrienne Rich, e utilizado por Judith Butler (2003a, p. 215-216) como:

o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade.

A relevância deste estudo, e de outros que convergem com seus objetivos, está no fato de que a escola não tem apresentado preparo suficiente para lidar nem com as relações de gênero nem com a sexualidade, uma vez que esta ainda tem sido tratada como um assunto “privado” de responsabilidade das famílias. Visão que reduz a sexualidade às práticas individuais, ratificando o entendimento de que as

---

<sup>1</sup> Apesar do conceito de “não-lugar” de Marc Augé (2007) prever muito mais um não pertencimento a um espaço, para essa dissertação esse conceito carregará uma compreensão mais política do pertencimento. Dessa forma, entenderei o “não-lugar” como o sentimento de não pertencimento sócio-político num determinado contexto espaço-temporal.

<sup>2</sup> Segundo Eve K. Sedgwick (2007) o “armário” diz respeito ao ato de esconder a homossexualidade, tentando dessa forma se proteger da constante vigilância imposta pela heterossexualidade hegemônica. Para a autora o armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX, seria um “espaço epistemológico pesado, ocupado e consequente” (SEDGWICK, 2007, p. 35).

(homo)sexualidades devem ficar ocultas, relegadas ao plano do “não-lugar” (BRITZMAN, 1996); que o sexo – na sua prática e discursividade – possui hierarquizações naturalizadas pelo gênero e pela orientação sexual. Tudo isso tem impedido a compreensão da sexualidade como algo que é definido em espaços mais amplos, que mesmo tendo possíveis vinculações biológicas, pois por ela também utilizamos a materialidade de nossos corpos, é também vivenciada através das permissões e proibições que antes de serem privadas são públicas e, portanto, definidas por jogos políticos.

Infelizmente, a manutenção dessa visão da sexualidade como algo privado e das homossexualidades como um não-lugar, uma perversão, uma afronta à regra da heterossexualidade “sadia” e “natural”, tem levado a um grande número de violências homofóbicas dentro e fora das escolas, culminando na evasão daqueles que mais visivelmente demonstram sua transgressão às regras da inteligibilidade das identidades de gêneros e sexuais. Travestis e transexuais são, segundo Dinis (2011), aqueles e aquelas que mal conseguem terminar seus estudos, sendo normalmente forçados e forçadas a abandonarem a escola, já que suas transgressões às normas de gênero seriam mais visíveis que as de gays, lésbicas e bissexuais. Além disso, a sujeição da sexualidade feminina à sexualidade masculina, nesse jogo hierarquizado pelo gênero, corrobora a manutenção das mulheres com o posicionamento do “segundo sexo” já exposto por Simone de Beauvoir (1980).

Nessa confluência entre o gênero e sexualidade, tendo como campo de disputas e negociações as aulas de Educação Física – nas quais o corpo e o movimento além de serem o objeto focal da disciplina, são também o que visibilizam a visibilidade das diferenças socioculturais entre meninos e meninas – que buscarei compreender como alunas e alunos promovem a inteligibilidade de suas identidades de gênero e sexuais, e como nesse processo de negociação lésbicas, gays, transexuais, travestis e bissexuais exigem ou não suas partes, sendo ou não excluídos e excluídas do processo.

Como recurso de pesquisa este trabalho utilizou a etnografia, por compreender que esse método foi capaz de ajudar na “desfamiliarização”; da criação de um olhar de estranhamento frente ao universo escolar, uma vez que, ao realizar observações participantes estive naquele ambiente, interagi, influenciei e fui influenciado pela dinâmica local. Além disso, esse método se mostrou apropriado a essa investigação por promover uma sociologia descritiva-analítica, capaz de descrever, compreender e explicar o sentido que os atores sociais dão aos objetos, as performances humanas, aos

símbolos, aos atos e ritos (GEERTZ, 1989; MINAYO; SANCHEZ, 1993; ANDRÉ, 2000; CHIZZOTTI, 2011).

A técnica de pesquisa empregada se baseou na confecção de diários de campo, na entrevista semiestruturada com a professora regente e também nas análises dos materiais escritos produzidos pela instituição. Desses materiais, compuseram o *corpus* desta dissertação, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e os planejamentos da disciplina de Educação Física. O foco das análises se dirigiu ao que foi escrito/dito/feito, omitido ou negado pela disciplina ou pela instituição escolar. A arquitetura desse *corpus* e do olhar lançado sobre ele se alinhou aos postulados de Foucault (2000a), quando este nos ensinou que o discurso estaria entre aquilo que se diz e aquilo que jamais foi dito.

Todo aparato gerador desta dissertação foi devidamente registrado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, sob o protocolo consubstanciado de número 062/13. O tempo de observação de campo foi de cinco meses, o que resultou na confecção de 18 (dezoito) relatórios e uma entrevista semiestruturada realizada com a professora regente da disciplina de Educação Física. Duas turmas de 9º anos de uma escola vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Goiás, situada no setor Jardim América – maior bairro da Região Metropolitana de Goiânia, segundo dados do Anuário Estatístico (GOIÂNIA, 2010) – serviram como campo empírico para esta pesquisa.

Como referencial teórico capaz de subsidiar a análise dos dados foi empregado a Análise do Discurso de linha francesa, tendo em Michel Foucault (1972, 1979, 2000a, 2000b, 2000c, 2007, 2011a, 2011b) o guia para o entendimento da construção dos arquivos, enunciados, discursos, atos de fala e subjetivação. Como categoria de análise foi utilizado o conceito de *performance* erigido por vários autores, atendo, contudo, a Richard Schechner (2002, 2010) e Marvin Carlson (2009) que compreendem a busca pelo gênero, raça, identidade, etc., nunca como algo original, ou como uma fonte a ser buscada, mas como o resultado processual da *performance* que além de provisória está sempre em construção em um jogo de atuações.

Nessa aproximação, o conceito de *performatividade*, cunhado primeiramente pelos estudos linguísticos de John Langshaw Austin (1999) e utilizado posteriormente pela filósofa estadunidense Judith Butler (1993, 2001, 2002, 2003a, 2003b). Ajudaram a explicar como os processos interpelativos, através de uma gama de repetições e subsídios sociais, amalgamam os discursos nos corpos daqueles que são nomeados por

eles, definindo categorias semânticas como ‘gayzinhos’, ‘florzinhas’, ‘pervertidos’, ‘sapatões’, etc. Por fim, mas não menos importante, esta dissertação utilizou dos conhecimentos de Guacira Lopes Louro (2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2013) como forma de situar a escola como uma instituição capaz de influenciar e “pedagogizar” as concepções de sexualidade e, por conseguinte, o entendimento da comunidade escolar acerca das representações de masculinidade e feminilidade de seus discentes.

Já no plano específico da disciplina de Educação Física, as concepções teóricas dos estudos culturais de Jocimar Daólio (1995, 2001) foram aplicadas. Para esse autor, o corpo e o movimento são resultados da cultura na qual estão imersos e, como tal, se sujeitam a um certo número de enunciados com semelhança na dispersão, na escolha dos objetos, conceitos, temáticas e regularidades de uma época – as formações discursivas<sup>3</sup> (FOUCAULT, 1972). E, para este trabalho, tanto o corpo como o movimento estariam embebidos das noções de masculino e feminino advindos de discursos das mais diferentes áreas, sendo esses discursos parte constitutiva do que vem a ser menino-masculino ou menina-feminina.

O sentido de Cultura Corporal que utilizamos parte da definição ampla de Cultura e diz respeito ao conjunto de movimentos e hábitos corporais de um grupo específico. E nessa concepção que se pode afirmar que não existe um discurso puro do corpo. O corpo não fala sobre o corpo, será apenas mais um discurso sobre o corpo. Em uma dada época, num determinado contexto, um discurso prevalece sobre o outro. Em outros termos, não há corpo livre, mas discursos sobre corpo livre; não há corpo consciente, mas discursos sobre corpo consciente. (DAOLIO, 1995, p. 27).

Utilizando, pois, os referenciais acima elencados e outros que oportunamente foram necessários e efetivamente empregados, este trabalho tomou o seguinte *design*:

No primeiro capítulo, intitulado “A Escola”, busquei construir uma linha discursiva capaz de evocar a constituição da escola como ferramenta normatizadora, disciplinadora e direcionadora, *locus* formal de transferência de saberes, que por sua composição histórica, especificamente no Brasil, ganhou contornos de um aparelho distintivo para aqueles que têm a possibilidade de adentrá-la. Contudo, como será tratado no referido capítulo, essa distinção foi e ainda é disponibilizada diferentemente

---

<sup>3</sup> Segundo Michel Foucault (2000a) observaremos uma formação discursiva quando em um grupo de enunciados é possível observar e descrever um referencial, um tipo de defasagem enunciativa, uma rede teórica, um campo de possibilidades estratégicas e conceitos. Essa formação agrupa toda uma população de acontecimentos enunciativos referentes a um objeto.

para os atores desse contexto. Lá meninos e meninas foram e ainda são muitas vezes vistos como “naturalmente diferentes” e, portanto, têm recebido diferentes atenções em seus processos educacionais. Cabe ressaltar que esse capítulo não teve como finalidade a construção de uma linha histórica, mas se prestou a demonstrar como a escola a partir da sua função tem sido chamada a se posicionar frente aos embates travados por aqueles e aquelas que não se encaixam ou não se deixam encaixar no processo de nivelamento que à escola foi designado. Dessa forma, poderemos observar que a escola mesmo tendo a função de normatizar e normalizar tem facultado espaços, na maioria das vezes contra a sua vontade, onde transgressões, enfrentamentos, subversões e embates são constantemente postos à vista. Ademais, esse capítulo apresenta uma análise dos discursos presentes e omitidos em dois documentos importantes no contexto da Escola Estrela Azul<sup>4</sup>: o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Para isso, o espaço discursivo será composto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), pelo Parâmetro Curricular Nacional – PCN, especialmente em seu capítulo sobre os Temas Transversais – Orientação Sexual (BRASIL, 1998b), pelo Plano Nacional de Educação decênio 2011-2020 (BRASIL, 2011) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2010a).

No segundo capítulo, intitulado “Educação Física”, apresento diálogos a respeito da organização e estabelecimento da Educação Física através da sistematização dos exercícios físicos, jogos e esportes. Para tanto, recorro a referenciais históricos capazes de enredar um aporte inteligível que demonstra o nascimento da disciplina de Educação Física como ferramenta capaz de ajudar na constituição e construção de corpos e gestos eficazes consonantes com o crescimento e manutenção do sistema de produção capitalista. A partir disso, observaremos que essa função de melhoria no desempenho corporal esteve intimamente vinculada à criação dos métodos ginásticos e da conformação dos esportes modernos, que ao serem chancelados pelas ciências positivistas da época, passarão a constituir a base da formação discursiva conhecida hoje como Educação Física – fiadora da educação do corpo e da moral dos cidadãos a partir do século XIX.

Educação esta que passou a ser de responsabilidade das escolas e vinculada fortemente às crianças e jovens. Educação que sempre se ateve às diferenças de classe,

---

<sup>4</sup> O nome da escola pesquisada foi propositalmente modificado para que assim, ficasse resguardada sua identidade. Essa atitude foi tomada levando em consideração as prerrogativas instadas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás em relação ao Projeto de Pesquisa protocolado sob o número 062/13.

cor, raça e sexo, utilizando-as como marcadores capazes de organizar posicionamentos hierárquicos. Nesse sentido, esse capítulo analisa como a Educação Física, sistema organizado para a prática de exercícios, jogos e esportes, passou a ser uma disciplina de cunho pedagógico dentro da Escola, levantando questionamentos acerca do distanciamento dessa disciplina de seus suportes iniciais – as ciências biológicas – e sua aproximação das ciências sociais a partir da década de 1980. Aproximação que trouxe novos discursos e que promoveu novas inquietações e novos enfrentamentos, sobretudo, aqueles relacionados às relações de gênero e sexualidade. Por fim, esse capítulo tece uma análise dos discursos que emergiram dos planejamentos, relatórios de campo e entrevista semiestruturada feita com a professora regente.

Conjuntura que conduz ao diálogo sobre as possíveis exclusões ou inclusões daquelas alunas/os que fogem dos modelos normativos de masculinidade e feminilidade vigentes em nossa sociedade. Arquétipos que pareceram ser atuados dentro das aulas de Educação Física e que por serem legitimados pelo corpo pedagógico tornavam-se “naturalizados”. Processo que culminava com a construção/constituição de sujeitos substancializados em categorias como meninas dóceis/frágeis/débeis; meninos agressivos/violentos/atlético e seus “desvios”: gay, viado, sapata, lésbica, travesti, mulherzinha, Maria-machadão, sapatão, bichinha.

Já o terceiro capítulo nomeado “Performances e Performatividades: quando o ‘fazer’ precisa ser complementado” almejou construir uma discussão acerca das informações trazidas nos capítulos 1 e 2. Nele, discute-se sobre os atos de caráter performativo advindos da sexualidade como dispositivo de poder e hierarquização, e do gênero como o resultado das constantes reiterações e legitimações. Íterim no qual insertar-se-á observar a *performatividade* (BUTLER, 1993, 2002, 2003a, 2003b) como resultante da constante reiteração e incessantes legitimações de *performances* (SCHECHNER, 2002, 2010) baseadas nos arquétipos de masculinidade e feminilidade. Esse aporte deverá ser capaz de debater sobre as negociações por espaços, visibilidades, atenções, tempos, direitos e deveres promovidos por e para os alunos e alunas, baseadas em suas percepções do que é masculino e do que é feminino. Agenciamento que foi vislumbrando, neste trabalho, a partir da conjuntura discentes-docentes-instituição e suas idas, vindas, desvios e curvas. Já que esse agenciamento não fora pensado de forma linear e nem sequer padronizado.

Como minha intenção, para esta dissertação, é a construção de um objeto advindo da *decupagem*, ou seja, um processo de recorte, corte, colagem e ligamento dos

vários cenários e atuações, inscritos ou omitidos da ambiência escolar e das aulas de Educação Física, o último capítulo traz minhas considerações finais acerca dos espaços, tempos, atenções e participações de meninos e meninas nas aulas e nos documentos diretivos. Nesse espaço disponibilizo algumas análises acerca da escolha dos conteúdos (esportes x jogos/brincadeiras), e das metodologias que em si, podem promover ou não o distanciamento dos discentes – ainda que elas e eles compartilhem das mesmas atividades dentro de um mesmo tempo pedagógico. Além disso, erijo observações e análises de possíveis transgressões e subversões instadas pelas alunas e alunos, tendo ou não a anuência do corpo pedagógico.

## 1.0 A ESCOLA

### 1.1 Uma incursão no histórico da ambiência escolar

*Intimidada, diminuída. Incompreendida.  
Atitudes impostas, falsas, contrafeitas.  
Repreensões ferinas, humilhantes.  
E o medo de falar...  
E a certeza de estar sempre errando...  
Aprender a ficar calada.  
Menina abobada, ouvindo sem responder.*

Cora Coralina

Ciente da incompletude deste capítulo, procuro descrever a história da escola, sua progressão e a origem dos discursos<sup>5</sup> que fundamentam sua existência e a fazem funcionar. Pois conforme Foucault (2000a), sabemos que a história não é uma mera continuidade, uma sucessão de grandes evoluções ou revoluções, e nem simplesmente uma sucessão de descontinuidades, mas um emaranhado de acontecimentos enredados por uma multiplicidade de tempos e eventos.

A história não é estrutura, mas vir a ser; não é simultaneidade, mas sucessão; que não é sistema, mas prática; que não é forma, mas esforço incessante de uma consciência retomando a si mesma e tentando se ressarcir até o mais profundo de suas condições; a história que não é descontinuidade, mas longa paciência ininterrupta. (FOUCAULT, 2000a, p. 86).

Para tanto, entenderei esse emaranhado como uma libertação dos apegos, dos ditos e escritos que perpassam o tempo e por não serem tão frequentemente afrontados, tornam-se uma verdade histórica, ou seja, no contexto deste texto, a escola como instituição social é na verdade uma rede feita dos nós das formações discursivas<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Segundo Foucault (1972) o discurso é um conjunto de enunciados, na medida em que provêm da mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e de que poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) o aparecimento ou a utilização na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

<sup>6</sup> “E quando, em um grupo de enunciados, é possível observar e descrever um referencial, um tipo de defasagem enunciativa, uma rede teórica, um campo de possibilidades estratégicas, pode-se então estar



vigentes e daqueles arquivos<sup>7</sup> capazes de se manter durante os tempos, “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares.” (FOUCAULT, 1972, p. 161).

Neste capítulo, ao escrever sobre essa instituição social chamada escola, trago à cena alguns acontecimentos que se afastam do familiar, que apesar de serem frequentemente vistos como fixos, não o são. Sustento um recorte capaz de analisar os enunciados – entendidos como “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que as faz aparecer, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 1972, p.109) acerca das relações de gênero e sexualidade em uma escola pública.

Balizado pelos conceitos de gênero e de sexualidade analiso os documentos em suas “unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 1972, p.7). Focando o Projeto Político Pedagógico (2012) e o Regimento Escolar (2011)<sup>8</sup> da Escola Estrela Azul. Aviso, porém, que esses documentos por serem constituídos por uma rede discursiva que se emaranha em práticas destinadas à normatização, normalização<sup>9</sup>, enquadramento, disciplinamento e ordenação de corpos, atitudes, condutas, desejos e poderes, não serão analisados para procurar suas origens metafísicas, mas sim as relações de saber-poder que postas em jogo promovem o seu funcionamento.

Dessa forma, analisarei nos documentos acima citados tanto aqueles discursos revelados pelos ditos quanto aqueles ocultados nos não ditos. Para isso, o espaço discursivo será composto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), pelo Parâmetro Curricular Nacional – PCN (Temas Transversais – Orientação Sexual) (BRASIL, 1998b), pelo Plano Nacional de Educação decênio 2011-2020 (BRASIL, 2011) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2010a). Essa escolha coaduna com os ensinamentos de Helena H. Nagamine Brandão (2002), ao

---

seguro de que eles pertencem ao que se poderia chamar de uma formação discursiva. Essa formação agrupa toda uma população de acontecimentos enunciativos” (FOUCAULT, 2000a, p. 106).

<sup>7</sup> “Chamarei de arquivo não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas.” (FOUCAULT, 2000a, p.95).

<sup>8</sup> Todas as citações diretas e indiretas dos dois documentos analisados serão referenciadas pela sigla SEDUC-GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás, órgão responsável pelo direcionamento da instituição escolar pesquisada.

<sup>9</sup>Normalização segundo Michel Foucault (2011b, 1979) advém do enquadramento que a sociedade promove através dos regimes de poder para sua própria existência. Assim, para esse trabalho, normalização será vinculada à palavra “normal”, aquilo que volta a normalidade, que entra na ordem, que faz voltar a normalidade. E normatização seria o submeter algo às regras, o estabelecimento de normas (FERREIRA, 1999, p. 1415).

dizer que a inclinação sobre um recorte discursivo se dá pelo propósito específico da análise, já que o campo discursivo, constituído neste caso pela escola, detém tantos discursos enredados que seria impossível analisá-los sem antes promover uma seleção.

Partindo desse princípio, pressuponho que a materialidade do discurso sobre o gênero e a sexualidade nos documentos do espaço discursivo e dos enunciados identificados no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar possibilitará a problematização da política de verdade que os constitui, além de expor, em formas concretas, ordenamentos prescritivos.

Fazendo assim, pretendo contribuir com mais um espaço de análise sobre aqueles e aquelas que muitas vezes falam ou falaram através das frestas, ranhuras e cantos da instituição escolar, e por isso, talvez não tenham sido vistos ou ouvidos. Contudo, vale deixar claro que este trabalho não representa “um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominando; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (FOUCAULT, 2011a, p. 111).

É preciso abandonar os argumentos fabricados e que são aceitos antes de qualquer exame, bem como aquelas ligações cuja veracidade tem sido admitida sem contraponto, e que através da instituição escolar são repassadas como verdades capazes de hierarquizar e constituir espaços de pertencimento. E para isso, o sexo, muitas vezes entendido como gênero, e a sexualidade, têm servido como substancial posicionamento histórico, já que seus usos e desusos são “quase soberanos” nas palavras de Louro (2008, p. 18):

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, [discursivas e não-discursivas] insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos.

## 1.2 Sexo, sexualidade e gênero: conceitos úteis para analisar e estranhar o contexto escolar

*Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei.*

Michel Foucault

Antes de chegarmos aos conceitos que tangenciam e direcionam minha dissertação, urge explicar que o “processo de estranhar”, trazido à baila por mim, se aproxima ao de Gilberto Velho (2008), para quem o estranhamento daquilo que é familiar torna-se possível a partir do momento em que somos capazes de confrontar, tanto intelectual quanto emocionalmente, as diferentes formas de interpretação de um fato ou situação. Ademais, esse processo pode dar ao pesquisador e à pesquisadora condições particularmente úteis no mapeamento social, uma vez que podemos “registrar os contornos de diferentes grupos, ideologias, interesses, subculturas, etc., permitindo remapeamentos da sociedade” (VELHO, 2008, p. 132).

E como consequência dessa necessidade de estranhar aquilo que é familiar, parto das observações de Foucault (2011a), para dessa forma, dialogar sobre o sexo/sexualidade como dispositivo para demarcar e hierarquizar poderes. De acordo com Foucault (2011a), no início do século XVII ainda falava-se e praticava-se o sexo sem um segredo excessivo, os códigos ainda eram relativamente flexíveis, as falas sem vergonha e de pouco pudor. Contudo, a partir do século XVIII as coisas começam a mudar de figura, o sexo torna-se assunto privado sendo vigiado, examinado e transformado em confissão. O sexo transforma-se em discurso, fala-se dele não somente para proibi-lo, mas para ordená-lo, normatizá-lo e enquadrá-lo. As crianças e adolescentes passam a ser o grande foco no qual recaem os dispositivos institucionais e estratégias discursivas, por isso a escola ganha um papel fundamental na normatização e normalização da sexualidade.

as crianças são definidas como seres sexuais ‘liminares’, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente. (FOUCAULT, 2011a, p. 115).

Louro (2011), dentro das perspectivas históricas de Foucault, complementa dizendo que na metade final do século XIX começou-se a dar uma especialíssima atenção à definição de sexualidade, tornando-a um aspecto central, um dispositivo, utilizado pelo Estado para ordenar a sua população. Ou seja, observa-se uma mudança de foco, a saída do indivíduo e a entrada da população como campo de influência direta do Estado.

Que o Estado saiba o que se passa com o sexo dos cidadãos e o uso que dele fazem e, também, que cada um seja capaz de controlar sua prática. Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções o investiram. (FOUCAULT, 2011a, p. 33).

Ainda que mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas articuladas ao industrialismo e à revolução burguesa, acompanhadas por outra divisão sexual do trabalho e pela circulação de ideias de caráter feminista, foram constituindo todo um conjunto de condições para que os corpos, a sexualidade e a existência de homens e mulheres fossem ressignificados. A dinâmica da normatização, direcionamento e manutenção de uma suposta ordem sexual, contudo ainda se manteve matéria vigente em todos os âmbitos dos segmentários e detentores do saber-poder, seja na escola, na igreja, nos clubes, nas instituições públicas e nas próprias relações familiares a sexualidade ainda se mantém no foco do olhar disciplinador que observa, compara e “repara”.

A partir de um entendimento advindo de ideários teológicos cristãos e das Ciências Naturais, a sexualidade passa a ser vista como algo dado “naturalmente”, que seguiria padrões de normalidade e anormalidade – heterossexualidade e demais manifestações da sexualidade respectivamente. As mesmas ciências que esquadriharam o corpo humano nomeando seus órgãos, delimitando funcionamentos e instaurando possíveis proibições, também definiriam as formas de prevenir e corrigir possíveis desvios ou anormalidades. Ciências que no século XIX, promovem a “criação” do sujeito homossexual e toda uma vertente de anomalias ligadas às práticas sexuais. Se um dia esse sujeito incorria em erros pontuais, a partir da construção da homossexualidade como uma categoria estruturada e estruturante, o sujeito passa a fazer parte de uma “nova” constituição de pessoa, uma posição a ser definida mais pelos atos sexuais do que por quaisquer outros valores sociais (FOUCAULT, 2011a).

Essa representação dada à pessoa gay, nas colocações de Sarah Schulman (2010), por ser tão disseminada e com tanta facilidade, passou a se tornar um estado falsamente naturalizante.

A repetição e a facilidade com as quais tanto a exclusão quanto a distorção são impostas fazem com que pareçam regulares e diárias, como se não estivessem acontecendo. Torna-se “apenas a forma como são as coisas”, um estado falsamente naturalizado, quando na verdade é desenhado e implementado pela força. (SCHULMAN, 2010, p. 77).

Processo que requer um olhar de estranhamento. Para tanto, este trabalho tenta observar, analisar e compreender esse jogo polifônico<sup>10</sup> e polissêmico<sup>11</sup> através de categorias analíticas que não serão vistas como permanentes, já que a construção do “conhecimento” ou da “verdade”, para esta dissertação estará atrelada a uma provisoriedade, uma precariedade e acima de tudo uma parcialidade. Conforme Louro (2008), essas transformações e precariedades são inerentes à história e à cultura, onde a cada dia prolifera novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamentos e inclusive novos estilos de vida, tornando evidente a pluralização e a diversificação cultural. E “essas transformações passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais” (LOURO, 2008, p. 19), dentre eles, a escola, o que nos cabe, portanto, estranhá-la, questioná-la.

Não poderia dizer que sou neutro no processo, já que sou um sujeito politicamente implicado (HARAWAY, 1995) neste estudo. Posicionamento que pode ser visto tanto na escolha do meu objeto de estudo quanto na adoção do método de pesquisa e das categorias de análise. Por isso, incito-me na exposição das categorias analíticas que lanço mão e das quais utilizarei para a concretização deste projeto. Ademais, coaduno com a certeza de que os discursos sobre a sexualidade não devem estar vinculados a um pensamento de naturalidade ou de posição central da

---

<sup>10</sup> Segundo Brandão (2002, p. 91): “[polifonia] Refere-se à qualidade de todo discurso estar tecido pelo discurso do outro, de toda fala estar atravessada pela fala do outro”.

<sup>11</sup> De acordo com Orlandi (2007, p. 36): o funcionamento da linguagem depende da polissemia, dentre outros elementos. Assim, a polissemia seria um deslocamento (de sentidos), uma “ruptura de processos de significação” que joga com o equívoco. Nela, seriam produzidos sentidos diferentes, com palavras já ditas. “a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (Idem, p. 38).

heterossexualidade, mas sim numa relação de saber-poder, da qual nasce um dos dispositivos históricos de poder: a sexualidade, que envolve em sua constituição “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (FOUCAULT, 2011a, p. 11).

A sexualidade seria o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2011a, p. 116-117).

Esse aparato conceitual-analítico proposto por Foucault teve uma recepção fértil por parte de algumas correntes do pensamento feminista, que, a partir dos anos 1970, passariam a ter novas formas de pensar o corpo, o desejo, a sexualidade, a subjetivação e a repressão ou estimulação, problematizando os discursos binários nas relações entre os sexos<sup>12</sup>.

Das lutas dos movimentos feministas, que se expandiram no mundo a partir dos anos 1960 e 70, observaremos o surgimento de novas categorias conceituais analíticas capazes de atender às demandas dos movimentos sociais, aptas a questionar valores socioculturais vigentes, além de exigir da ciência explicações e novos posicionamentos acerca de suas verdades. Por conseguinte, os estudos sobre as mulheres darão lugar aos estudos de gênero (não sem conflitos). Pensados relacionalmente, as construções de masculinidade e feminilidade passam a ser compreendidas como resultado do entrelaçamento de vários outros marcadores sociais como a raça/cor, classe social, idade, nacionalidade, orientação sexual, etc., interseccionalidades que serão capazes de engendrar inclusões e exclusões (PISCITELLI, 2008).

Portanto, neste trabalho, como ferramenta de análise, o conceito de gênero adotado se aproxima daquele cunhado por teóricas pós-estruturalistas, algumas inspiradas nas colocações de Michel Foucault (2011a, 1979) e Jacques Derrida (1991, 1972). Nele a linguagem toma centralidade e é entendida como *locus* de produção das conexões que a cultura engendra entre corpo, sujeito, conhecimento e poder. Tento,

---

<sup>12</sup> Para uma incursão mais aprofundada na gênese do movimento feminista, sugiro a leitura de: FRANCHETTO, CAVALCANTI & HEILBORN, 1981; GONÇALVES, 1998, 2007; PISCITELLI, 2009; MEYER, 2010, entre outras.

dessa forma, me afastar das abordagens que tratam o corpo como uma entidade biológica universal, para pensá-lo como o resultado de constructos socioculturais, linguísticos e consequência das relações de poder.

corpo não é mais apenas, em nossas sociedades contemporâneas, a determinação de uma identidade intangível, a encarnação irredutível do sujeito, o ser-no-mundo, mas uma construção, uma instância de conexão, um terminal, um objeto transitório e manipulável suscetível de muitos emparelhamentos. (LE BRETON, 2010, p. 28).

Consoante com Dagmar Estermann Meyer (2010), ao aproximar o conceito de gênero dos estudos pós-estruturalistas, ele passa a aglutinar os modelos utilizados na construção social, cultural e linguística que entrelaçados aos dispositivos que diferenciam mulheres de homens, abrangem também aqueles que produzem seus corpos, diferenciando-os, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. Por isso, este trabalho utiliza o gênero como categoria analítica e histórica. Como intersecção entre duas proposições: “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Além disso, mas ainda sob as premissas de Joan Scott (1995), o conceito de gênero por mim elencado implicará quatro elementos inter-relacionados, que acho importante mencionar. Primeiro são os símbolos que a cultura disponibiliza e que evocam representações simbólicas e muitas vezes contraditórias: luz/escuridão, inocência/corrupção, homem/mulher, etc., nos moldes das relações observadas por Derrida (1991), onde o primeiro item apresenta e detém a possibilidade de existência do segundo.

No segundo estão os conceitos normativos que explicitam as interpretações que damos aos significados dos símbolos, inclusive como reprimimos possibilidades alternativas. Esses conceitos são abertamente colocados por doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas, etc., e sempre tomam como forma a oposição binária fixa, por exemplo, os significados do homem e da mulher, do masculino e do feminino.

Como terceiro aspecto que interage com o conceito de gênero, estão as análises que incluem uma concepção política e suas referências às instituições e organizações sociais, não restringindo o conceito a sistemas como o parentesco, relações de classe, etc. Por fim, o conceito de gênero agregará um quarto aspecto, que será sua identidade subjetiva, ou seja, como as “identidades generificadas são substantivamente construídas

e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas” (SCOTT, 1995, p. 88).

Diante desse escopo, concordo com Gayle Rubin (2003) ao dizer que tanto o sexo quanto as relações de gênero serão sempre políticas, e que ao longo da vida nos constituímos como homens e mulheres, masculinos e femininos, ou ambos, sendo esse processo não-linear, nem progressivo e muito menos sinérgico ou coerente e que nunca estará finalizado ou completo.

Exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. (MEYER, 2010, p. 17).

### **1.3 A escola normatizadora e normalizadora: cantos e frestas**

Dentro do recorte escolhido, a escola, como um espaço social, tem agido na grande maioria das vezes em conformidade com a sociedade na qual se insere. Sua função não pode ser definida de forma clara e concisa, já que além de normalizar, normatizar, direcionar e organizar comportamentos, saberes e atitudes, ela também tem lacunas, rachaduras, fissuras e cantos por onde esses modelos poderão e serão, na medida do possível, transgredidos, ou seja, como um espaço de formação, a escola promove o atendimento a certas normas, mas também provoca e se abre à quebra de outras. Nesse aspecto, tanto Foucault (2011a) quanto Butler (2003a) problematizaram que por não haver posições capazes de existir fora da lei, a subversão e transgressão ocorrerá dentro dela, dentro das estruturas discursivas existentes. O que significaria segundo Butler (2003a), que a lei é potencialmente subversiva. Que a escola ao normalizar e normatizar, paradoxalmente institui e precisa da subversão para manter sua função.

Desse modo, na ambiência escolar, os valores sociais e éticos são constantemente construídos e, como em uma teia de relações, estão sempre ligando e interligando atores e atrizes em redes nas quais as diferenças, as distinções e as desigualdades são formas produzidas e reproduzidas naquele contexto.



Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 2011, p. 61).

Entretanto, ao mesmo tempo em que a escola produz e reproduz formas de preconceito e discriminação no que tange ao gênero, à raça, à classe social, às deficiências e à sexualidade, ela é também um local privilegiado para a implementação de políticas públicas para o seu enfrentamento.

Em termos analógicos, pode-se dizer que as instituições seriam como peças do tabuleiro social que vão desenhando novas configurações (e, portanto, múltiplos sentidos) no vazio do tabuleiro quando tomado como algo em si. Abstenhamo-nos, pois, de supor a escola como donatária imediata de um ‘social’ abstrato, encarado como um terceiro em relação às instituições, as quais lhe constituem concretamente. No limite, ele, o decantado ‘social’, também é efeito, e nunca causa primeira. (AQUINO, 2000, p. 84).

Assim, acerta-se em dizer que a escola ao longo de sua história se manteve fortemente estruturada a partir de premissas afluentes, capazes de construir e legitimar sujeitos, subjetivá-los e direcioná-los a uma valorização social. Por ser dinâmica a escola paradoxalmente mantém seu potencial subversivo tanto quanto tem valorizado fortemente a manutenção das estruturas sociais.

Ao longo da sua história a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do ‘outro’ (considerado ‘estranho’, ‘inferior’, ‘doente’, ‘pervertido’, ‘criminoso’ ou ‘contagioso’) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

E é através desses discursos tributários e variados que o ambiente institucionalizado da escola tem afirmado e reafirmado o que pode e o que não pode ser feito em termos de escrita, fala, comportamentos, gostos, atitudes e sexualidade, ou seja, na escola aprende-se/reforça-se inclusive para quem o desejo dos alunos e alunas poderá

ou não ser direcionado. Nela, como nos espaços públicos, nos cantos escondidos ou nos ambientes privados, uma “pedagogia da sexualidade”, dando legitimidade a algumas identidades e práticas sexuais, e reprimindo, marginalizando e ocultando outras (LOURO, 2010b, p. 30-31).

Nesse ambiente os gestos, movimentos, sentimentos e discursos são muitas vezes incorporados por meninas e meninos, tornando parte de seus corpos: é na ambiência escolar que grande parte dos discursos são impregnados e passam a habitá-los (BUTLER, 2002); lá se acomodam e são carregados, vividos e experimentados como verdades absolutas que, ainda assim, não deixam de causar enfrentamentos, transgressões e subversões. Nota-se que as estruturas constitutivas através das regularidades associadas ao meio, neste caso a escola, promovem um movimento de interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983). Nessa perspectiva, poderíamos sugerir que o *habitus* de Pierre Bourdieu, acaba por se instalar na comunidade escolar e por lá passa a ser distribuído, comungado – algumas vezes sendo enfrentado. Constituindo o

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto de obediência às regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Como forma de materialização dos discursos nos corpos e da distinção através da criação de *habitus*, a sociedade tem lançado mão de dispositivos de poder<sup>13</sup>, ou seja, na escola esses discursos que estão presentes nos currículos, nas metodologias, na escolha dos conteúdos, na didática das aulas, nos direitos e deveres revelados pelos regimentos internos e também na organização arquitetônica do próprio ambiente, sinalizam a orquestra da regulação ditada muitas vezes pela obediência, disciplina,

---

<sup>13</sup>“Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formação da lei, nas hegemonias sociais” (FOUCAULT, 2011a, p. 102-103).

organização e enquadramentos que estabelecem claras características entre aquelas(es) que participaram da educação regular e as/os que não foram influenciadas/os pelo “saber” formal. Segundo Foucault (1979), esses dispositivos estão naquilo que foi ou é dito e também naquilo que não foi ou não é dito, ou seja, na própria negação existiria implícita a noção de existência, uma vez que não há como negar o desconhecido. Esse dispositivo que nomeia ou nega a existência de um *ab ovo* (desde o início), seria uma rede estabelecida entre as formações discursivas, que de forma heterogênea e difusa promove o estabelecimento de normas, regras, entendimentos, saberes e verdades.

Segmentária dessa rede, a escola como um ambiente institucionalizado capaz de incorporar padrões, enfrenta embates constantes com aqueles /as que não se enquadram em seus ditames e no das formações discursivas que a enreda. Não só ela, mas várias instituições sociais têm sido instigadas a reverem “verdades” e têm sido chamadas a lidar com a pluralidade de identidades, sujeitos, culturas e discursos. E como já dito anteriormente, muitas vezes é nas rachaduras, fissuras e cantos dos discursos hegemônicos têm nascido possíveis “transgressões” e “subversões”, e isso tem causado grande desconforto, gerando inclusive conflitos violentos, afinal, segundo Norbert Elias e John Scotson (2000, p. 45) “O grupo estabelecido sente-se compelido a repelir aquilo que vivencia como uma ameaça a sua superioridade de poder”. Até porque, conforme Louro (2010a), nós, educadores e educadoras, e por conseguinte, a escola, como um grupo estabelecido, também não nos sentimos muito confortáveis com as novas ideias de precariedade, provisoriedade e incertezas dos discursos contemporâneos, e muito menos com a resistente perturbação advinda dos ditos grupos “minoritários”. E, como forma de “enfrentamento”, o que temos visto muitas vezes é uma tentativa de negação, omissão ou (re)enquadramento daqueles e daquelas que ousam se erguerem contra os discursos automeados verdadeiros, inquestionáveis e permanentes. Na verdade,

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que ela está sendo chamada a enfrentar (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 161).

Esses sujeitos induzidos e forçados a não aparecer e muitas vezes silenciados ou não escutados, já mudaram de figura várias vezes na história. Esses atores e essas atrizes

ditos/as transgressores/as, já causaram e ainda causam estranheza na comunidade escolar, e isso advém principalmente da exposição que todos esperavam que se mantivesse oculta e restrita (VIANNA, 2009). E, como forma de exemplificar essa dinâmica, podemos lançar nossos olhares em algumas partes da história do sistema educacional brasileiro que, de início, oportunizava a educação formal aos homens brancos e de posses, aceitando as mulheres só a partir do Decreto de 15/10/1827, e, ainda assim, limitando e direcionando os conhecimentos “fundamentais” ao dito universo feminino, dentre eles à época: cuidados para o lar, economia doméstica e matemática básica como segue:

Artigo 6°. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes de proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica de língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil.

Artigo 12°. As mestras, além do declarado no artigo 6°. , com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia domestica e serão nomeadas pelos Presidentes em Concelho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do artigo 7° (Decreto-lei de 15 de outubro de 1827 *apud* MUNIZ, 2000, p. 208-209).

A partir desse excerto é possível nos coadunarmos com os apontamentos de Diva Muniz (2000), ao observar que ao substituir o ensino mais aprofundado da aritmética e da geometria, dando ênfase na necessidade das meninas em aprender “serventias para o lar”, essa Lei promoveu a construção de um currículo que tinha como princípio a inferioridade estrutural do sexo feminino, delegando o doméstico como o campo de atuação das mulheres e o público como espaço masculino; naturalizando ainda mais as distinções ordenadas pelo sexo.

Nas precárias escolas públicas elas adquiriram a instrução mínima que lhes possibilitava adquirir as habilidades exigidas para se tornarem futuras boas donas-de-casa: o domínio dos três “cês”, do antigo ditado mineiro: costura, couro e comida: boa costureira, boa lidadeira com os recém-nascidos e boa cozinheira de forno e fofalha. (FONSECA, 1974 *apud* MUNIZ, 2000, p. 211)

Sobre isso, Adriana Piscitelli (2009), deixa claro que quando observamos uma distribuição desigual de poderes entre homens e mulheres, como resultado das diferenças atribuídas aos sexos, vistas como naturais, essas desigualdades também serão ao fim “naturalizadas” e tenderão à replicação.

Talvez, Sherry Ortner (1979), exprima com clareza como essa naturalização ocorra, já que para a autora, uma das consequências básicas do alinhamento da mulher à natureza e do homem à cultura, seria o domínio da cultura sobre a natureza, ou seja, dos homens sobre as mulheres, e isso estaria intimamente ligado à “função de procriação, natural às mulheres” (ORTNER, 1979, p.101). Por tanto, na história da educação, podemos notar uma abissal diferença no tratamento de meninos e meninas, uma vez que para as mulheres a educação sempre esteve atrelada a uma pressuposta “habilidade” e “necessidade” feminina para o cuidado com o lar e a prole. Que segundo Daniela Auad (2006), ainda pode ser observada em nossas escolas, sobretudo porque meninas e meninos são motivadas/os de formas diferenciadas.

Para as meninas, auxiliar no bom andamento das atividades escolares pode preparar para a aceitação de alguns padrões tradicionais de relacionamento doméstico, como a concepção que deixa a cargo das mulheres a responsabilidade pela manutenção da casa e cuidado com os imaturos e idosos. Desta forma, existem práticas pelas quais são prescritas, para meninas e meninos, modos de sentir e formas de comportar na atualidade e no futuro, a partir de visões centradas em ideais adultos de masculino e de feminino opostos e hierarquizados. (AUAD, 2006, p. 145).

Desse modo, durante a história, a escola negou o acesso aos mesmos conhecimentos, e isso acabou por promover a manutenção de uma hierarquização não apenas do sexo, mas também racial, classista e religiosa, já que naquele período o acesso à educação formal ainda era negado aos(as) negros/as e àqueles/as que não possuíam condições para o estudo, além de ser uma educação fundamentada em valores cristãos não viabilizando outras matrizes religiosas.

Já as mulheres negras e os homens negros só ganharam o direito de frequentar a escola em 1878, ainda assim, em aulas no turno noturno, o que segundo Ribeiro (2004), foi uma estratégia montada para impedir a entrada dessa parcela da população brasileira na educação formal. Estratégia que ainda mantém raízes em nossos dias, pois apesar do Brasil ser constituído em sua grande maioria por negros e mestiços – 50,74% da população, segundo dados do Censo (IBGE, 2010), somente em 2003, através da Lei nº

10.639, foi instituída a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, ou seja, foi preciso quase cento e cinquenta anos para nos atermos ao fato de que a escola como apêndice social distingue, separa e promove a manutenção da desigualdade. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou meninos e meninas” (LOURO, 2011, p. 61).

Poderíamos dizer dessa forma que a educação formal sempre foi usada como uma ferramenta estratégica de dois gumes e paradoxal. Pode e é usada para segregar, mas é também através dela que conseguimos diminuir e enfrentar fatores capazes de promover a desigualdade no acesso aos bens sociais, culturais e econômicos.

Nesse embate entre exclusão e inclusão, liberdade e repressão, poder e saber, direitos e deveres, a educação age como uma das ramificações de um poder difuso e descentralizado, que para ser obedecido não se faz somente de recusas, mas também de consentimentos. Ela ao mesmo tempo em que tenta proibir determinados comportamentos, atitudes, gostos, gestos, desejos, etc., também incentiva outros – muitas vezes sem querer. Até porque, como já dialogado, o seu poder não é baseado só na repressão.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Obviamente, como instituição social, seguidora-mediadora-aplicadora – e algumas vezes transgressora –, de regras e normas, a escola, como espaço de dispersão e legitimação de discursos, tem tido grandes dificuldades em atender às provisoriiedades das verdades da vida contemporânea. Entre idas e vindas, suas regras e direcionamentos ainda têm silenciado ou “subalternizado” aqueles e aquelas que não se enquadram nos padrões de raça, classe, gênero, eficiência (deficiência) ou sexualidade. E no caso da

sexualidade, os/as excluídos/as são os e as que não se alinham a uma pretensa hegemonia heterossexual<sup>14</sup>:

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e ignorância. (LOURO, 2010b, p. 30).

Talvez, como nos explica Gayatri Spivak (2010), esses grupos subalternizados, por estarem nas fissuras, rachaduras e cantos dos discursos hegemônicos não são sequer escutados. Ficam de fora ou tem pouca força frente ao jogo político da aceitação e do entendimento. Onde o direito às falas e às escutas está intrinsecamente relacionado com o embate de poderes.

Nesse contexto, as negociações de gênero e as sexualidades fazem parte da ambiência escolar, como fazem parte da vida social, pois lá, “no chão da escola” (CANDAU, 2011, p. 241), no dia a dia da prática pedagógica, farão parte de um campo minado e cheio de crenças fundamentadas em discursos religiosos, jurídicos e sociais, que acabam por instituir não-lugares, ou espaços identitários de pouco poder. Dessa forma, quando disputas de espaço, direitos e atenção, ocorrem entre meninas e meninos brancos, heterossexuais, cristãos, sem deficiência física – dentre vários outros marcadores considerados positivos por nossa sociedade –, aquilo que remanesce dessa desigual disputa, pressupostamente, acaba sendo dividido entre os que não se enquadram nesse padrão.

Como são inúmeras as possibilidades de cruzamento entre os marcadores sociais que promovem o que Piscitelli (2008) chama de interseccionalidades, esse trabalho se aterá significativamente a dois: gênero e sexualidade. Contudo, não me furtarei a análises pontuais de exclusões ocasionadas pela classe social, raça/cor, deficiência física/mental/cognitiva, etc., uma vez que seria impossível ignorar tais marcadores.

---

<sup>14</sup> Judith Butler em seu trabalho inicial “Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade” (2003a), utilizava o termo matriz heterossexual para explicar que existia uma noção específica de coerência entre sexo/gênero/identidade/sexualidade, ou seja, que uma pessoa seria homem-macho-heterossexual ou mulher-fêmea-heterossexual. Contudo, a partir de seu livro “*Bodies that matter: on the discursive limits of ‘sex’*” (2011) ela troca esse termo por hegemonia heterossexual, uma vez que este abre possibilidade para uma rearticulação, que possui maleabilidade. (BUTLER, 1993).

Nesse sentido, a decisão política de escolher gênero e sexualidade como recorte específico, sem negligenciar outros marcadores, advém do entendimento de que nas escolas as identidades de gênero ou as sexualidades que não se encaixam no padrão da hegemonia heterossexual transformam alguns(mas) alunos/as em “seres” sujeitos a uma vasta gama de injúrias e difamações. Na ambiência escolar, esses sujeitos estão à mercê do que Junqueira (2009, p. 17) chamou de “pedagogia do insulto”. Instância “constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica”.

A escola como aparelho especular reflete então valores dominantes em nossa sociedade, nos quais os/as “desviantes”, os/as “transgressores/as” são vistos/as como não detentores/as de direitos nem legitimidade social. Por isso, são silenciados/as e colocados/as à margem omissiva e sancionadora de dispositivos que identificam a homossexualidade, a bissexualidade, a travestilidade, a transexualidade e a lesbianidade como marcadores pouco inteligíveis para a sexualidade se comparados à heterossexualidade, e que ainda mantém discursos que promovem a mulher como o “segundo sexo”.

#### **1.4 Descrição, contextualização e análise do discurso: uma incursão no campo**

Para Lupicinio Iñiguez (2004), o discurso, enquanto prática social é determinado por estruturas sociais, portanto, ao aceitar essa premissa, admite-se também que a estrutura social além de determinar as condições de produção do discurso condicionará o entendimento de que “todo enunciado colocado em um discurso do idioma por parte de um sujeito é histórico e está historicamente condicionado” (IÑIGUEZ, 2004, p. 147). Diante disso, justifico a razão para a contextualização do campo, dado pela ambiência escolar, como um espaço historicamente edificado pelos discursos, amarrado pelos nós de enunciados múltiplos, escorregadiços e capazes de instituir a verdade como um saber-poder. Discursos que se legitimam no contexto escolar e que são utilizados por este para dar credibilidade, viabilidade, importância à sua existência.

Assim, como componente, ou mesmo como resultado desse emaranhado, apresento a Escola Estrela Azul que é uma das instituições que integram o quadro de escolas/colégios administrados pelo Governo do Estado de Goiás. Uma escola situada no Setor Jardim América, que de acordo com o Anuário Estatístico baseado no Censo



de 2010, seria o maior bairro da Região Metropolitana da cidade de Goiânia, com aproximadamente 41.012 habitantes, composto por 19.024 homens e 21.988 mulheres (GOIÂNIA, 2010).

A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado pelo corpo pedagógico e com a participação da comunidade escolar (pais, mães, responsáveis, alunos/as, representantes de conselhos e associações comunitárias), a Escola Estrela Azul expõe através desse documento sua missão, as finalidades, os objetivos, as estratégias, a estrutura e os complementos curriculares, além das possíveis atividades realizadas pela instituição junto à comunidade. Nele, a escola entende que sua localização no bairro Jardim América tem flexibilizado e facilitado o acesso de alunos e alunas de várias regiões de Goiânia, e até mesmo de outras cidades próximas, já que o bairro é bem servido com transporte coletivo, que seria neste caso, o transporte característico da clientela da instituição (SEDUC – GO, 2012).

Segundo o Projeto Político Pedagógico, hoje a escola conta com 14 salas de aula, que comportam, em média, 35 alunos e alunas, um laboratório de Ciências Físicas e Biológicas, uma Biblioteca com livros literários, didáticos e de pesquisa, uma quadra coberta para a prática de diversos esportes, sala de professores<sup>15</sup>, sala de coordenação, secretaria e diretoria. As salas de aulas estão separadas das salas da coordenação, direção e dos professores por portões e grades, ou seja, os alunos e alunas ao adentrarem a escola somente têm acesso às suas salas e ao pátio onde ocorre o recreio. De acordo com Foucault (2011b), uma arquitetura como esta observada na escola pode empreender uma vigilância hierárquica na qual o controle é abrangente, espalhando-se, penetrando em toda a superfície a ser controlada. Divisão que é comentada na obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (FOUCAULT, 2011b, p. 142-143):

As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.

---

<sup>15</sup> O Projeto Político Pedagógico usa o gênero gramatical masculino como gênero universal, dessa forma, quando a informação utilizada nesta dissertação for retirada desse documento mantereí o gênero masculino, sem inserir o feminino.

A instituição pesquisada, criada em 1977, possuía até 2012 – ano de referência do Projeto Político Pedagógico – 1079 alunos lotados no Ensino Fundamental – seriado 6º a 9º anos – regime anual, turno vespertino; no Ensino Médio – 1º ao 3º ano – regime semestral – ressignificado<sup>16</sup>, turno matutino; Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 3ª etapa, turno noturno. Acerca do seu objetivo de formação, a Escola Estrela Azul alinha-se ao discurso corrente na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu parágrafo 2º do 1º Art., quando esta legitima a educação como ferramenta de inserção dos indivíduos ao mundo do trabalho e à prática social:

Sendo uma das mais conceituadas escolas da grande Goiânia, tem um significativo índice de aprovação dos diversos vestibulares do Estado e fora dele. Seus professores e auxiliares, comprometidos com a aprendizagem e o bem-estar social dos educandos, utilizam uma metodologia que estimula o convívio social, trabalhando com *organização, disciplina*, dedicação e respeito ao ser humano, visam a educação do cidadão, como também formando-o para a vida plena e em *harmonia com a sociedade*, despertando para a *criticidade produtiva que enaltece a civilidade do indivíduo*. (Projeto Político Pedagógico, SEDUC-GO - 2012, p. 7, grifos meus).

Dermeval Saviani (2011), explica que os enunciados “mundo do trabalho” e “prática social” devem ser vistos com cautela, afinal, o entendimento que se tem desses enunciados pode ter significado real diverso, ao mesmo tempo em que eles estão em um diálogo íntimo com o neoliberalismo – onde o indivíduo passa a ser o responsável direto por seu futuro deixando o Estado como mero mediador. Assim, vale insistir que o processo educacional, dado pelos documentos estudados nesta dissertação, ainda lida com conteúdos, métodos e técnicas que se alojam perfeitamente em enunciados já apresentados em outros recortes discursivos. Dentre eles a movimentação do poder que, segundo Michel Foucault, é sempre instituída a partir do nível do detalhe (corpo/sujeito/indivíduo) para o nível da massa (grupo/sociedade/população), “abraçar o conjunto dessa vasta máquina sem que lhe pudesse escapar o mínimo detalhe”

---

<sup>16</sup> O artigo 23 da LDB 9394/96 afirma que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” Consubstanciado nessa lei a Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC/GO, através da Superintendência de Ensino Médio, organizou o Programa de Ressignificação do Ensino Médio que entre outros fatores permitia a unidade escolar, que aderira a tal programa, se organizar em períodos semestrais. Disponível em: <http://subsecretariauruacu.blogspot.com.br/2012/01/orientacoes-para-regularizacao-da.html> Acesso em 17 set. 2013.

(FOUCAULT, 2011b, p.136). Um enquadramento dado pelas minúcias, mas ao mesmo tempo focado na vastidão do enfoque político. O que pode ser visto num excerto retirado do PPP que versa sobre as funções do corpo pedagógico: “visam a educação do cidadão, como também formando-o para a vida plena e a harmonia com a sociedade, despertando para a criticidade produtiva que enaltece a civilidade do indivíduo”.

Essa vigilância que vai do detalhe à massa está tanto no Projeto Político Pedagógico quanto no Regimento Escolar. Neles podemos notar a presença de uma vigilância e disciplina exercida sobre os indivíduos nos espaços da instituição, assim como os direitos e deveres de cada aluno, bem como os impedimentos a que são submetidos e uma regulamentação dos grupos presentes e/ou atuantes na ambiência educacional. No que diz respeito ao Regimento Escolar, que é um documento regulatório e diretivo, a escola institui o ordenamento jurídico da vida escolar, alinha-os aos preceitos legislativos do ensino nacional e estadual, promove “a unidade filosófica, político-pedagógica, estrutural e funcional [...] garantindo a flexibilidade didático-pedagógica” (SEDUC-GO, 2011, p. 6). É através desse documento que as escolas definem os quadros hierárquicos, os direitos e deveres do corpo pedagógico e do corpo discente, bem como as principais sanções que serão aplicadas a possíveis transgressões.

Nos dois documentos, PPP e o RE, a escola propõe uma educação capaz de dar aos cidadãos (alunos e alunas) condições de viver de forma crítica e plena – além de produtiva no seio social. Aqui, é importante destacar que essa tarefa não é somente da educação formal, muito menos da escola como única signatária de conhecimentos capazes de criar criticidade e promover uma vida plena. Além do mais, educar a partir da construção da criticidade nem sempre se alinhará com a instituição/criação e manutenção de ambientes harmônicos, pois uma das características mais fortes de um ambiente crítico seria justamente sua instabilidade constante, pois são nos desequilíbrios, nas discussões é que a criticidade se substancializa e se impregna no corpo dos docentes. Outro aspecto é que, num jogo complexo como o educacional, os poderes nem sempre admitem campos fixos como dominados e outros dominadores (FOUCAULT, 2011a), pois a todo momento esses poderes estarão presentes de formas difusas, pouco nítidas e em constante confronto. Desse modo, o poder estará em eterna relação de resistência, ou melhor, de “resistências”, já que em si, não podemos dizer que exista uma “resistência”, mas várias,

no plural, que são casos únicos: possíveis, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2011a, p. 106).

Assim, tanto as alunas e os alunos resistirão à atribuição de responsabilidade única sobre seus futuros quanto o Estado resistirá à demanda por deveres. E no contexto escolar, são várias as resistências, embates e enfrentamentos. Inclusive o Projeto Político Pedagógico analisado traz exemplos de faceamentos pontuais e transversais: o combate ao *bullying*, as discussões acerca da orientação sexual, a pluralidade cultural, a ética, o racismo, etc. Enfrentamentos que têm sido engendrados muito mais por projetos momentâneos do que por um *corpus* curricular capaz de fomentar diariamente essas discussões. Daí observa-se que a efetivação desse currículo, através de projetos para enfrentamentos pontuais, resultaria em relações pouco contextualizadas e altamente demarcadas em sua execução, isto é, a partir deles comemoram-se o “Dia do Índio”, “Dia da mulher”, “Dia da consciência negra”, “Dia da árvore”, ou detém-se a problematizar a sexualidade, dentro de um viés padrão característico das ciências biológicas: muito “naturalizado”, pouco costurado pelas possibilidades socioculturais, altamente vinculado às necessidades reprodutivas, ao combate da gravidez precoce e da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis - ações já observadas e discutidas por Helena Altmann (2001) ao analisar como os Parâmetros Curriculares Nacionais compreendiam um de seus temas transversais: a orientação sexual.

Todavia, ainda que Altmann (2001) tenha exposto que o tratamento dado à orientação sexual nas escolas advinha do que foi parametrizado pelos PCN's (BRASIL, 1998b), vale dizer que esta dissertação não coaduna completamente com essa colocação, já que observei no Parâmetro Curricular Nacional – Temas Transversais (1998), uma abertura para a discussão sobre temas mais “polêmicos”, como a homossexualidade, a prostituição, a masturbação, etc. Ou seja, existe uma diretiva que preza a fuga do viés unicamente biologicista. Viés que de acordo com o próprio PCN parece ser bastante comum nas escolas brasileiras, não abarcando assim, as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, já que ao focalizar numa sexualidade apoiada apenas no corpo biológico essa tendência excluiria a dimensão real da sexualidade humana (BRASIL, 1998, p. 292). Assim, faz-se importante ressaltar que o Parâmetro Curricular Nacional – Temas Transversais (Orientação Sexual) prevê sim,

uma visão mais sociocultural da sexualidade, chegando, inclusive, a enunciar que essa visão influencia positivamente o bem-estar de crianças, adolescentes e jovens, como segue:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (BRASIL, 1998, p. 293).

Mesmo assim, ao que parece, a Escola Estrela Azul não se alinhou às prerrogativas constantes nos PCN's, pois, ao analisar o seu Projeto Político Pedagógico, notei que o mesmo lida com a sexualidade como aquilo que Jurjo Torres Santomé (1998, p. 147-148) nomeou de “currículo de turistas”:

Currículos nos quais a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder<sup>17</sup> é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc. sua forma mais generalizada se traduz em uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas a proporcionar aos estudantes uma tomada de contato com realidades e problemas de grande atualidade. Trata-se de propostas de trabalho desligadas das programações vigentes no centro escolar, temáticas que não cabem nos recursos didáticos mais usados, os livros-texto. Fazer um currículo de turistas é trabalhar esporadicamente, por exemplo, um dia por ano, em temas como a luta contra os preconceitos racistas, ou dedicar-se a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres, ou da classe trabalhadora, pesquisar a poluição, as guerras, os idiomas oprimidos, etc. As situações sociais cotidianamente silenciadas e que, em geral, são apresentadas como questões problemáticas nessa sociedade concreta na qual está situada a instituição escolar (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de classe social, gênero, idade, etc.) passam a ser contempladas de uma perspectiva distante, como algo que não tem nada a ver com cada uma das pessoas que se encontram nessa sala de aula, algo estranho, exótico, ou mesmo problemático. Além disso, habitualmente se esclarece que sua solução não depende de ninguém em concreto, que está fora do nosso alcance; as situações são contempladas, porém afirma-se que não temos capacidade de incidir sobre elas.

---

<sup>17</sup> Este trabalho não compactua com esse enunciado. Para mim, o poder é e está como Michel Foucault (2011a, p. 103) explica: “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. É ‘o’ poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las”.

A construção de projetos pontuais, com contextualização demarcada e muitas vezes distantes, difere da proposta feita pelo PCN – Temas Transversais (Orientação Sexual). Lá, a necessidade das discussões acerca da sexualidade é incentivada como prática contínua, sistemática e processual. Porém como o referido documento, além de não servir como instrumento de lei, já que só tem a função de parametrizar, acaba deixando brechas para a não efetividade de suas propostas, e são nessas frestas que alguns discursos acabam por se alojar.

Dentre essas brechas observadas nos PCNs, algumas precisam ser citadas: 1) a família tem o direito de não aceitar os ensinamentos que a escola propõe acerca das relações de gênero e sexualidade, ou seja, alunos e alunas advindos/as de famílias contrárias ao que está sendo ensinado podem ser dispensados/as dessas atividades (BRASIL, 1998b, p. 332); 2) em algumas partes o Parâmetro Curricular apresenta discordância de conceitos, isto é, em uma parte conceitua gênero como uma relação de poder construída na proposição de diferenças socioculturais entre os sexos e em outras admite a relação de gênero como uma relação binária (masculino e feminino), não insistindo no amparo às possíveis interseccionalidades (classe social, raça, cor, localização geográfica, presença de alguma deficiência física, cognitiva ou mental, orientação sexual, etc.); 3) praticamente em sua totalidade o PCN utiliza o gênero masculino como flexor gramatical para exprimir todo o corpo discente, docente e técnico-administrativo, abarcando a todos no substantivo masculino; 4) ao propor ações acerca da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, o PCN dá como exemplo somente relações heterossexuais, deixando de citar outras formas de expressão da sexualidade; 5) não exemplifica arranjos familiares fora do padrão heteronormativo; 6) apesar de reconhecer que as relações de gênero são instadas socialmente, o PCN exemplifica meninos como mais fortes que meninas, como se isso fosse um dado “natural”.

Dessa forma, posso dizer que a Escola Estrela Azul, possivelmente fazendo uso de partes desse documento parametrizador e de outras formações discursivas como a LDB nº 9394/96, PNE – Plano Nacional de Educação, etc., construiu um projeto político pedagógico pouco instrutivo para o enfrentamento do preconceito, discriminação ou das relações de gênero não equânimes. Talvez isso tenha ajudado no engendramento da relação entre os alunos e alunas com maior poder de dominação – os

“estabelecidos” –, contra aqueles que por alguma razão instituída no discurso vigente – orientação sexual, capacidades físicas, morfologia corporal, classe social, raça/cor, procedência espacial, etc. – seriam vistos/as como frágeis, diferentes, como *outsiders* (ELIAS & SCOTSON, 2000).

Portanto, ainda que alunas e alunos adquiram conhecimento formal, isso em si, não pode ser visto como possibilidade *sine qua non* para sua convivência harmônica, crítica e capaz de enaltecer a civilidade, conforme pretendido pela escola analisada. Até porque um grupo só estigmatiza, ou hierarquiza outro “quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 23). Deve-se, portanto, analisar o que promove essa posição de superioridade e isso estaria/refletiria na construção de enunciados capazes de contemplar discursos habilitados para marcação, edificação ou manutenção da “verdade”.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona com verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p.12).

Apesar dessas análises críticas, gostaria de expor que a escola estudada não deixou de questionar suas próprias verdades – pelo menos é o que propõe o Projeto Político Pedagógico em sua página quatorze. Nela a escola diz entender que o conteúdo, seja ele qual for, nunca será um fim em si mesmo, mas um pretexto para aprender e questionar o próprio conhecimento; afirma não pretender que os alunos e alunas venham a “reproduzir verdades alheias”, mas sim, aprender a olhar o mundo colhendo dados, interpretando-os, transformando-os e tirando suas próprias conclusões.

Contudo esse discurso em si não exime a instituição escolar da ocultação nos dois documentos pesquisados – Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar –, da necessidade de dar visibilidade às relações desiguais entre os sexos e de uma pressuposta inexistência de grupos sexualmente estigmatizados (gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais). Segundo Foucault (2000a), a omissão/ocultação faz parte do próprio discurso, já que a enunciação de uma informação está sempre atrelada

àquilo que não foi enunciado, isto é, não é que não se fale porque não exista, mas porque o omitido não possui importância, não detém poder nem legitimidade social suficiente para ser posto em evidência.

todo discurso manifesto reside secretamente em um já dito; mas esse já dito não é simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um 'jamais dito', um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não passa do vazio de seu próprio traço. Supõe-se assim que tudo que ocorre ao discurso formular já acha articulado nesse meio-silêncio que o precede, que continua a correr obstinadamente por baixo dele, mas que ele recobre e faz calar. (FOUCAULT, 2000a, p. 91).

De acordo com Eni Pulcinelli Orlandi (2007), com as novas formas de ler, instituídas pela Análise de Discurso, o dizer está em estrita relação com o não dizer, e por isso precisa ser acolhido. A omissão deve ser sempre visibilizada, já que “o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 2007, p. 83). Assim, ainda baseado nas colocações de Orlandi (2007), poderíamos conceber que os dizeres da escola pesquisada não são apenas mensagens a serem decodificadas. Eles são efeitos de sentidos que ao serem produzidos deixam vestígios que nós pesquisadores devemos captar. Pistas que devemos seguir para compreender os sentidos produzidos, colocando-os em relação à sua exterioridade e às condições de sua produção. “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele” (ORLANDI, 2007, p. 30).

Sob esse ponto de vista é possível dizer, com base nos dados que compõem essa pesquisa, que os discursos advindos de programas como o Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004a), ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010a), ou da própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), não foram suficientemente assistidos pela instituição escolar ao organizar e escrever o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. O ECA, por exemplo, em seu artigo 5º propõe:

Nenhuma criança ou adolescente será sujeito de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 2010, p. 12).



Parece claro que se o ECA, ao prever que a negligência, a discriminação, a opressão, a crueldade, a exploração e a violência contra crianças e adolescentes, sejam elas de qualquer natureza, punidas, a omissão da proteção a gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e a luta pelo empoderamento equânime das mulheres tem feito da escola pesquisada uma instituição delituosa. Nela as discriminações e as atitudes preconceituosas atreladas à orientação sexual e a identidade de gênero parecem não fazer parte de sua alçada. Infelizmente, essa omissão pode estar apoiada em discursos como o da proibição da distribuição do “Kit Anti-Homofobia” nas escolas (CASTILHO, 2011); ao silêncio dos livros e dicionários distribuídos pelo Governo Federal acerca das relações homoafetivas (LIONÇO & DINIZ, 2009) ou ao que expõem as pesquisadoras Eliane Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Lenise Santana Borges:

Nossas análises apontam que as práticas sexuais hegemônicas são reforçadas pelo silenciamento de qualquer outra sexualidade não-heterossexual. Essa operação é construída principalmente por dois procedimentos linguísticos e imagéticos: marcas (linguísticas e imagéticas) reiteradas que constituem a heterossexualidade como a única expressão sexual existente; e atos implícitos que favorecem interpretações articuladas a práticas homofóbicas que são realidade em contexto escolar. (GONÇALVES, PINTO, BORGES, 2013, p. 56)

Se esses discursos parecerem não ser suficientes – e por certo, realmente não o são – poderíamos dizer que o posicionamento da escola analisada perante as relações de gênero e sexualidade estaria enredado e direcionado por interdiscursos - formulações históricas já esquecidas, pouco discerníveis, advindas de uma multiplicidade de discursos e que sustentam a possibilidade do dizer (ORLANDI, 2007). Então, embora não haja leis que proíbam a alusão da homossexualidade, da bissexualidade, da travestilidade ou transexualidade nos currículos escolares, ou que inclusive neguem o enfrentamento de relações de gênero equânimes, o que vigora ainda é um dito capaz de limitar e omitir essas possibilidades. Cenário que se apresenta como um “estado de exceção” dentro da ambiência escolar. Uma condição que segundo o filósofo italiano Giorgio Agamben (2004) seria composta por um espaço anômico, onde o que estaria em jogo seria uma força de lei sem lei, de um elemento que situa-se entre o discurso político e o discurso jurídico. Entre aquilo que a lei prevê e o sistema político institui/substancializa/pratica/constrói.

Inclusive, através desses discursos, podemos observar como a sexualidade, mais especificamente aquelas não filiadas à heterossexualidade, ainda são usadas como dispositivos de assujeitamento, negação e omissão por parte do poder público, das instituições religiosas e de outras formações discursivas. Nelas gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais tem se transformado em “bode expiatório”, sendo entendidos como de responsabilidade do ambiente privado da família e como uma exceção no ambiente escolar, já que lá a heterossexualidade é constantemente tratada, legitimada e ensinada.

O que faz as pessoas gays bodes expiatórios ideais em uma família é que nela estão sozinhas. Muitas vezes, ninguém no interior da família é como elas ou se identifica com elas. Elas se tornam uma tela projetora, o terreno em que todos os outros depositam suas deficiências e ressentimentos. Além disso, ninguém está olhando. Ninguém de fora irá intervir, porque há a percepção de que os assuntos de família são privados e intocáveis. A estrutura familiar e sua intocabilidade predominam. Então, porque a pessoa gay não tem apoio total de sua família, ela por sua vez se torna o bode expiatório ideal. Na sociedade, assim como na família, ninguém irá intervir. A sociedade não irá intervir na família e a família não irá intervir na sociedade. É uma relação dialógica de opressão. (SCHULMAN, 2010, p. 76).

Essa relação na qual a sexualidade é vista como de responsabilidade privada – algo a ser discutido em família e não na escola – tem impedido às alunas e alunos o acesso a informações que poderiam desmistificar a centralidade heterossexual no *roll* das sexualidades, a insistente convergência entre reprodução e ato sexual, as discussões acerca do posicionamento das mulheres como “segundo sexo”, as possíveis interseccionalidades capazes de promover inclusões ou exclusões e da pretensa suposição de que a sexualidade de crianças, adolescentes, jovens, professores/as e do quadro administrativo não estaria presente na escola (BRITZMAN, 1996; LOURO, 2011).

Conforme bell hooks<sup>18</sup> (2010), a ausência ou negação do erótico, tem fadado o corpo a uma anulação, fazendo-o passar despercebido no contexto escolar. Para ela a escola através de sua “pedagogia”, muitas vezes tida como contemporânea, tem cerceado as condições para que as alunas e alunos se conheçam melhor, dificultando a

---

<sup>18</sup> A autora norte-americana Gloria Jean Watkins escolheu se apresentar como bell hooks - com as iniciais em minúsculo, dessa forma mantenho a grafia proposta por ela.

vivência plena dos processos de aprendizagem. bell hooks ensina que uma educação feita pelas metades não contribui para que os alunos e alunas carreguem em seus corpos tantos desejos quanto curiosidades, não sendo, dessa forma, suficiente para construir criticidade, empoderamento, liberdade. E essas formas de normalização/normatização da sexualidade e dos desejos podem ser observadas no Regimento Escolar:

Artigo 30 – É vedado ao aluno:

V – Ter consigo, durante o período de aulas, livros, impressos, gravuras ou escritos de qualquer gênero, inconvenientes à boa instrução e aos bons costumes;

VIII – Praticar, na Unidade Escolar, atos ofensivos à moral e aos bons costumes;

XIII – Namorar dentro da unidade escolar e ter *atitudes que causem constrangimento aos demais* [...]. (SEDUC-GO, 2011, p. 23 – grifos meus).

Ao analisar esse excerto, a partir do que Derrida (1991) nos ensinou, podemos inferir que todos e todas que não se enquadrem no padrão da hegemonia heterossexual ou das masculinidades e feminilidades socialmente aceitas e concebidas como “centrais”, “originais”, estariam fora dos “bons costumes”, da moral e, por certo, dentro daquilo que constrangeria a população escolar.

Seria necessário admitir que a diferença é derivada, acidental, dominada e comandada a partir do lugar de um ente-presente, podendo este ser qualquer coisa, uma forma, um estado, um poder no mundo, aos quais seria possível atribuir qualquer espécie de nome, um *quê* ou um ente-presente como *sujeito*, um *quem*. (DERRIDA, 1991, p. 47 – grifos no original).

Por essa instância dada por Derrida, compreendemos bem que a norma e a normalidade são ditadas pelo primeiro posicionamento do jogo binário: heterossexualidade/homossexualidade, homem/mulher, branco/negro, certo/errado, eficiente/deficiente, etc. Assim, conforme Débora Britzman (1996), a sexualidade não é um problema, mas algo onde os problemas se afixam e a partir do qual se criam os problemas. Ideia que é ratificada pela análise do PCN, já que esse documento parametrizador garante aos pais e responsáveis o direito de negar a seus filhos e filhas aprendizados acerca da orientação sexual e das relações de gênero.

No caso de haver familiares que se oponham à frequência de seus filhos nas discussões, por motivo de crença religiosa, pessoal ou outros, a escola deve informar e esclarecer os objetivos e a dinâmica do processo, enfatizando que não se trata de substituir ou concorrer com a função da família nas questões da sexualidade em âmbito privado. Se, mesmo assim, houver resistências ou proibições, a escola deve estar ciente de que esse posicionamento dos familiares deve ser respeitado, podendo ser o aluno dispensado do trabalho, pois são os pais os principais responsáveis pelo adolescente. (BRASIL, 1998b, p. 332)

Essa possibilidade de escolha da participação ou não, quando unicamente vinculada aos responsáveis, pode condicionar o direito de qualquer aluno ou aluna que não se encaixe nos padrões da hegemonia heterossexual à vontade de pais, mães e responsáveis muitas vezes pouco informados/as acerca da sexualidade e do gênero. Nesse cenário algumas perguntas podem ser delineadas: A sexualidade é algo que deve ser autorizada ou desautorizada? Ou seja, se a vida e a morte dos filhos já não são pátrio poder, por que ainda vemos a sexualidade nesse estágio? Como lidar com o sofrimento advindo de sexualidades não hegemônicas de crianças e jovens se para ajuda-las/os é preciso o consentimento familiar? Estariam esses meninos e meninas dentro do que Agamben (2004) chamou de “estado de exceção”?

Possivelmente, situações de exclusão, omissão, discriminação e preconceito contra lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e gays poderiam ser melhor enfrentadas se diretivas nacionais fossem respeitadas ou aprovadas em tempo hábil. Ou se os interdiscursos acerca das sexualidades não hegemônicas pudessem ser enfrentados com o posicionamento mais incisivo dos dispositivos jurídicos e políticos. Um exemplo desse pernicioso protelamento atribuído ao Estado seria a morosidade na aprovação do PNE – Plano Nacional de Educação, decênio 2011/ 2020, que até esta data não passou por todas as votações e sancionamentos. Esse importante documento ainda se encontra no Senado Federal, onde passará por votação em Plenária. É possível que a partir de sua aprovação, o PNE em sua Meta – 3, Estratégia 3.9<sup>19</sup> – encorpe os discursos oficiais utilizados pela escola pesquisada e por tantas outras na confecção de seus Projetos Político Pedagógicos e Regimentos Escolares. Desse modo, poderiam ajudar no

---

<sup>19</sup> Durante a revisão desta dissertação, o Plano Nacional de Educação decênio 2011/2020, foi aprovado. No documento oficial, sancionado pela Excelentíssima Senhora Presidente da República, Dilma Rousseff, não constam essa estratégia e também foram retirados termos como “gênero”, “igualdade de gênero”, “orientação sexual”. O documento pode ser acessado no site: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/470819-PRESIDENTE-SANCIONA-SEM-VETOS-PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO.html> Acesso em: 18 agosto 2014.

combate à discriminação, preconceito e evasão motivados pela orientação sexual e identidade de gênero:

Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. (BRASIL, 2011, p.27).

Se seguirmos as colocações de pesquisadores como Helena H. Nagamine Brandão (2002), vamos compreender que um discurso sempre enredará novos discursos, assim, não poderemos supor que existam discursos neutros ou inocentes. Desse modo, de acordo com Brandão (2002), a linguagem enquanto discurso não serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento. Ela em sua função discursiva é uma interação, um modo de produção social que está comprometida com uma intencionalidade e justamente por isso, o seu lugar privilegiado seja a ideologia, que neste caso, para efeito desta pesquisa, está vinculada a manutenção de uma posição na hierárquica dos sexos e das sexualidades.

Por fim, mas de modo algum findando as condições de análise, urge expor que em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os dois documentos analisados condicionam a representação da população escolar ao gênero gramatical masculino. Esse achado se alinha ao que Auad (2004) observou em seu doutoramento. Para a autora, a utilização do “masculino genérico” estava, na visão das professoras pesquisadas, vinculada, a uma pressuposta neutralidade do discurso. Segundo a pesquisadora as professoras pareciam não estar conscientes que tal postura poderia legitimar as desigualdades das relações de gênero ao invés da promoção de igualdade até então almejada (CORSINO; AUAD, 2012). Sob o mesmo viés, no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar da Escola Estrela Azul, o gênero gramatical feminino foi utilizado em apenas dois momentos. Um em função da participação facultativa de mulheres que têm filhos nas aulas práticas de Educação Física, e o segundo pelo tratamento especial dado “a estudante em estado de gravidez, a partir do 8º mês” (SEDUC-GO, 2012, p. 71), fora isso, não existem outras menções explícitas ao sexo feminino. E isso reforça nossa insistência no poder que discursos alocados nos “não ditos” podem ter.

## **1.5 Considerações sobre o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da Escola Estrela Azul**

No que tange às questões de gênero e sexualidade os documentos analisados demonstraram ser bastante prolixos, cheios de ditos e não ditos. Os enunciados analisados reverberavam as estratégias de poder disciplinar enredadas na normalização e normatização dos integrantes da escola, além de promoverem a manutenção da hierarquia baseada nas relações entre os sexos e entre as expressões da sexualidade.

Nos dois documentos examinados, a maioria dos enunciados advinha de discursos que se acomodavam nos “não ditos”. Neles, pude observar que a instituição escolar se fundamentava num espaço/lugar em que gênero e sexualidade eram constantemente arquitetados e reproduzidos a partir de operações insidiosas voltadas para a constituição disciplinar de alunos e alunas, bem como para a promoção do entendimento desses sujeitos sobre seus espaços e das hierarquias que se expressam naquele cenário. Essa constituição era amparada, primeiramente, pelo disciplinamento investido ao corpo e em segundo nas identidades e representações condicionadas pela interação social. Dessa forma, por meio de diferentes estratégias de poder, a escola produzia uma articulação corpo/detalhe-social/massa, que exercia a função de moralizar o indivíduo e seu corpo, bem como suas atitudes e desejos considerados “transgressores”. Função que alinhada a um estatuto de verdade instituído por práticas sociais disciplinares foi capaz de criar e manter a “unidade filosófica, político-pedagógica, estrutural e funcional” (SEDUC-GO, 2011, p. 6) da instituição escolar.

Contudo, vale lembrar que nesse exercício de poder também existiam, naquele cenário, lugares de resistências e de liberdade, mas que, mesmo existindo, tais espaços não estavam aparentes nos enunciados analisados. Em sua grande maioria, entravam como as reticências de uma frase, as possibilidades interpretativas de uma oração, algo que existe, mas que não se considera a sua materialização ou a sua importância legitimada socialmente. Segundo entrevista com uma docente da instituição analisada, e de minhas observações de campo, as transgressões e subversões eram instadas em espaços físicos limitados como o fundo da escola: um local de pouca visibilidade ao corpo pedagógico; corredores e alguns espaços na quadra poliesportiva e banheiros. Além disso, observei constantemente os enfrentamentos advindos da linguagem das

alunas e alunos, já que eles e elas sempre promoviam embates acerca de seus posicionamentos e das hierarquias baseadas nas relações de gênero e sexualidade.

A problematização do gênero e da sexualidade a partir do investimento nas operações de funcionamento dos discursos permitiu compreender as suas condições de existência, sua produtividade e a sua funcionalidade. Ou seja, por atravessamentos ocasionados por documentos estatais a escola ao redigir seus instrumentos diretivos demonstrou que sobre gênero e sexualidade existem injunções fortemente heterogêneas de caráter normalizador a partir de uma vertente machista e heterossexual. Ainda que orientações para o combate a esses sistemas de dominação se façam presentes em alguns documentos nacionais. Por eles tem-se sugerido às escolas uma visão mais diversificada e menos hierarquizada que seja capaz de melhor atender as novas configurações socioculturais advindas das lutas pelos direitos humanos e das agendas trazidas pela contemporaneidade.

Por fim, ressalto que os documentos analisados permitiram pensar sobre as capacidades que os discursos têm no tratamento das questões sobre gênero e sexualidade e como eles podem instituir modos de ser por meio de saberes diversos. Da construção de relações de poder múltiplas e complexas que disciplinam o corpo, definindo normas, verdades e, conseqüentemente, o poder. Acredito que essas observações e suas conseqüentes análises podem auxiliar no desejo de construirmos uma educação e seus documentos diretivos de forma crítica, questionando os agenciamentos de forças e as práticas vivas nos discursos construídos ou repassados na ambiência escolar.

## 2.0 A EDUCAÇÃO FÍSICA

### 2.1 Dos métodos ginásticos e do esporte à Educação Física

Como parte das disciplinas que a escola contemporânea oferece, a Educação Física<sup>20</sup>, advém de um processo de construção, assujeitamento, reconhecimento e enraizamento que remota aos séculos XVIII e XIX (BRACHT, 1999, 2005; SOARES, 2005, 2007). A partir desse período podemos notar que as Ciências Naturais – Medicina, Biologia, Física, Química elaboraram e fundamentaram conceitos relativos ao corpo e sua utilização como força de trabalho<sup>21</sup> na construção e manutenção do modo de produção capitalista, nascido a partir da Revolução Industrial. Dentro desse contexto, o corpo passa a ser visto como um componente orgânico capaz (e necessário) de ser analisado, explicado e treinado através das irrefutáveis verdades construídas pelas ciências positivistas da época.

É o homem biológico e não o antropológico o centro da nova sociedade. E é o homem biológico que se torna o ponto de referência: tudo o que o envolve, tudo o que se altera, será entendido como domínio seu sobre o mundo. Não existem mais milagres divinos para explicar o curso dos acontecimentos, existem leis próprias a que o mundo físico e humano devem obedecer e que a ciência deve descobrir. (SOARES, 2007, p. 7).

Ainda que as descobertas científicas advindas do século XVIII pudessem direcionar melhor a força de trabalho humano, aumentando seu domínio sobre a natureza, elas também foram uma das formas da burguesia de sedimentar sua exploração no corpo daqueles que não possuíam meios de produção. Nesse tempo o(a) trabalhador(a) passa a ser visto(a) dentro de uma perspectiva de natureza individualista, na qual a desigualdade social podia ser explicada por leis biológicas, imputando ao sujeito a responsabilidade no enfrentamento das péssimas condições de vida da época.

---

<sup>20</sup> Como não encontrei um consenso no uso da grafia para a disciplina de “Educação Física”, preferi utilizar sempre as primeiras letras em maiúsculo por acreditar que a Educação Física é uma formação discursiva e que detendo conhecimentos próprios faz parte das áreas do conhecimento humano como Biologia, Sociologia, Direito, etc. Contudo,

<sup>21</sup> Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie (MARX, 1985, p. 187).



A abordagem positivista de ciência, pautada por este modelo do conhecimento, vai produzir um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, e, como tais, ‘desigualdades naturais’. Uma vez abstraído o elemento histórico-social na determinação do sujeito que conhece, o que resta é um ser determinado pelas leis biológicas e cujas relações humanas não vão além daquelas que estabelece a própria natureza. (SOARES, 2007, p. 8-9).

Nesse processo de reforço e legitimação das desigualdades sociais amparadas em diferenças biológicas, e em específico no aparato biológico do sexo, a Educação Física, ajudou na subsistência de representações acerca de “habilidades características aos sexos”. Ao corpo masculino foram creditadas aptidões como virilidade, agilidade e força, ao passo que ao corpo feminino foram imputadas as revelações mal elaboradas ou incompletas dos homens - debilidades e fragilidades. Características que ainda são tidas como inerentes ao corpo das mulheres, mantendo ecos nos dias atuais (SAYÃO, 2002).

Essa crença desmedida nas ciências, no progresso e no desenvolvimento apresentado pelo novo modelo de produção, acabou por redefinir condutas em relação ao corpo, promovendo uma economia do gesto e o uso adequado do tempo, evitando para ambos, o desperdício (GOELLNER, 2010). Nesse período tarefas masculinas e femininas ganharam legitimação não só de constructos religiosos e culturais, mas da “neutralidade” das ciências biológicas, que observavam, mediam, analisavam, identificavam e direcionavam a vida de homens e mulheres. Essa política de investimento no corpo esteve, segundo Foucault (2011b), intimamente ligada ao campo político-econômico, no qual as relações de poder tinham alcance imediato e nas quais o corpo foi visto como utensílio útil de produção, como força produtiva e, portanto, passível de “saberes” que definiram as explicações para o seu uso – corpo eficiente e sua sujeição – corpo submisso, disciplinado, ordenado e dominado; uma verdadeira economia gestual e comportamental.

o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código

abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 2011b, p. 147).

Essa “dedicação” ao indivíduo e seu corpo como protagonistas da nova sociedade pressupostamente igualitária, libertária e fraterna, na qual cada um poderia trabalhar e ganhar o seu próprio sustento de acordo com suas “aptidões naturais” (SOARES, 2007, p. 10), acabou por empurrar ainda mais os pobres a um mundo de vida degradante, no qual as cidades cresciam desordenadamente, sem o acompanhamento da implementação de serviços elementares como esgoto, leis trabalhistas, limpeza das ruas, etc. E se, até então, a classe burguesa não se sentia afetada pelos surtos de cólera, tifo e febre insurgidos e evidenciados pela deterioração do ambiente citadino, essa conformação passa a mudar a partir do século XIX, exigindo dos governantes normativas sanitárias capazes de conter os vícios, as doenças e as imoralidades características das classes populares. Dessa forma, conforme Soares (2007, p. 11):

A moralização sanitária na Europa, em meados do século XIX, tratará de reorganizar o espaço de vida dos indivíduos. Seu discurso normativo veiculará a ideia de que as classes populares vivem mal por estarem impregnadas de vícios, de imoralidade, por viverem sem regras. O discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela a formação de hábitos morais. É este discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos.

Essa moralização além de apresentar estreita relação com a construção de um modelo de masculinidade eurocentrada, branca, heterossexual, adulta, católica e de classe média, reduziu drasticamente o espaço daqueles e daquelas que não se encaixavam naquele padrão. Tudo isso subsidiou o aparecimento, a partir de 1800, de formas sistemáticas e muito particulares de exercícios físicos. Ferramentas capazes de ajudar na formação e adaptação do corpo às necessidades produtivas, sanitárias, morais e eugênicas da época (SAYÃO, 2002).

Em regiões diferentes da Europa como Suécia, Alemanha e França criaram-se e transplantaram-se para outros países, as primeiras escolas ou “métodos ginásticos”.

Todos eles baseados no cientificismo médico (sanitarista, eugenista<sup>22</sup>) e nas diretrizes militares (domesticação, moralização) do período. Já a Inglaterra, berço da Revolução Industrial, forneceu, contudo, uma nova constituição para os jogos, passatempos e as brincadeiras características das festas populares: os esportes modernos<sup>23</sup>. Lá tais atividades ganharam novos contornos e passaram a ser praticadas nas *Public Schools*<sup>24</sup>, servindo como apoio na educação dos jovens burgueses.

Vale ressaltar que segundo Norbert Elias e Eric Dunning (1992), os esportes ingleses não tinham um caráter militar como os métodos ginásticos. Para esses autores, essas atividades advieram de “evoluções” no trato com a violência que remontam ao processo civilizatório a partir da Idade Média, em que, a tensão/excitação dada pelo contexto esportivo dava lugar ao extravasamento pela via do resultado final.

Evoluiu na Inglaterra conjuntamente com uma mudança muito específica na natureza do desfrute e da emoção proporcionados pelos jogos de competição, com o qual, o breve prazer no resultado de uma batalha desportiva, no momento da consumação ou vitória, foi ampliado e prolongado para o prazer e a excitação que se experimenta antes do começo do jogo e durante ele, participando ou presenciando sua tensão intrínseca. (ELIAS & DUNNING, 1992, p. 171 – tradução minha).

Ainda assim, como os métodos ginásticos, os esportes atendiam também aos desejos do sistema capitalista e das noções sexistas da época, já que nas escolas inglesas eles foram usados como ferramentas distintivas (classe e gênero) de uma massa burguesa capaz de comandar o proletariado – já que nesse período os esportes eram praticados em sua esmagadora maioria por homens brancos, de posses e que tinham “tempo livre” para exercitá-los.

---

<sup>22</sup> Segundo Lino Castellani Filho (1988) o termo Eugenia foi utilizado por Fernando de Azevedo – professor, escritor, ensaísta, sociólogo, como sendo: a ciência ou disciplina que tem por objeto o estudo das medidas sociais-econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações.

<sup>23</sup> O esporte moderno resultou de um processo de modificação, poderíamos dizer, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como os jogos populares, cujos exemplos mais citados são os inúmeros jogos com bola, e também, de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa. Este processo inicia-se em meados do século XVIII e se intensifica no final do século XIX e início do XX (BRACHT, 2005, p. 13-14).

<sup>24</sup> O termo *public school* está sendo utilizado na língua inglesa por tratar-se de uma expressão que, referindo-se ao contexto da Inglaterra, não permite tradução. Diferentemente do que seria a sua tradução literal na língua inglesa empregada nos Estados Unidos, na Escócia e na Austrália, o termo, na Inglaterra, não significa *escola pública*. Bastante diferente disso, as *public schools* inglesas eram tipos peculiares de escolas em que estudavam jovens de classes altas, cujos pais pagavam pela educação, na maior parte das vezes, em regime de internato (STIGGER, 2005, p. 30-31 – nota de rodapé).

O esporte na Inglaterra se constituiu, fundamentalmente, a partir de atividades do âmbito do divertimento das classes dominantes (aristocracia e burguesia emergente) no seu tempo livre e dos jogos populares: desde as apostas em corridas de cavalo e de gente (*footmen*), até o tênis e a esgrima, que para evitar os desentendimentos e discussões neste campo foram sendo regulamentadas de forma cada vez mais precisa e clara. No final do século XVIII muito gentlemen acabaram incorporando essas atividades (esportes), realizando-as entre seus pares nos seus clubes, sem as apostas e reguladas menos por regras rígidas e mais pelo componente convencional do *fair-play*. Assim, o *sportman* tornou-se sinônimo de *gentleman* (BRACHT, 2005, p. 98-99 – grifos no original).

Bourdieu (2007), ao concordar em parte com a teoria histórica de Elias, observou que a concepção de processo civilizatório eliasiano de esporte moderno apresentava lacunas e rupturas que poderiam enfraquecer a visão evolutiva e processual do esporte. Para Bourdieu, Elias não teria levado em consideração a mudança das regras e uma nova conformação distintiva dada aos esportes quando estes adentraram e começaram a ser praticados nas *public schools* inglesas. O esporte, segundo Bourdieu (2007), seria uma dessas práticas classificadas, classificadoras e classificantes usadas de formas distintas pelas classes sociais dominantes para denotar seus *habitus* e, por conseguinte, a estratificação social dada pelos capitais: econômico, cultural e social.

Pelo fato de que os agentes apreendem os objetos através dos esquemas de percepção e de apreciação de seus *habitus*, seria ingênuo supor que todos os praticantes do mesmo esporte – ou de qualquer outra prática – conferem o mesmo sentido à sua prática ou até mesmo, praticam, propriamente falando, a mesma prática. Seria fácil mostrar que as diferentes classes não estão de acordo em relação aos ganhos esperados da prática do esporte, tratando-se dos ganhos específicos – propriamente corporais que não são, de modo algum, objeto de discussão relativamente ao fato de serem reais ou imaginários já que são realmente visados tais como os efeitos sobre o corpo externo (por exemplo, a magreza, a elegância ou uma musculatura visível) ou os efeitos sobre o corpo interno (por exemplo, a saúde e o equilíbrio psíquico) – sem falar dos ganhos extrínsecos tais como as relações sociais que podem ser estabelecidas mediante a prática do esporte ou as vantagens econômicas e sociais que, em determinados casos, tal prática pode garantir (BOURDIEU, 2007, p. 198).

Através dessas colocações, Bourdieu demonstrou captar não só o sentido de uma evolução linear dos esportes, mas seus enfrentamentos e negações. Confrontos que

estavam - pelas análises desta dissertação - sempre alinhados às distinções também ocasionadas pelo sexo, já que homens e mulheres praticavam e eram construídos (corpo, comportamento, atitudes, gostos, desejos, etc.) diferentemente pelos esportes. Além disso, cabe expor que a aceitação dos esportes ainda que pudesse ser usada como fator distintivo não era, contudo, aceita ou entendida por todos da mesma forma. Já que o esforço físico além de não ser, à época, substantivo feminino – pois poderia “masculinizar as mulheres”, não era também visto com bons olhos por alguns burgueses que o tinha como de caráter proletariado, pois força física não combinava com a necessidade distintiva dos valores aristocráticos.

Nesse sentido, sem propor uma ordenação histórica dos esportes e suas diferenças quando comparadas aos métodos ginásticos, o que convém reforçar é que ambos serão chancelados, em graus diferenciados, pelas ciências da época e que ganharam status tanto pedagógicos e militares quanto higienistas/eugenistas e sexistas na sociedade moderna.

Fornecendo as bases científicas para os métodos ginásticos e os esportes, as ciências biológicas passaram a subsidiar os treinamentos ordenados milimetricamente nas academias militares. A isso uniu-se o conhecimento sobre o corpo e as técnicas capazes de docilizá-lo, para, dessa forma, responder aos anseios da classe burguesa às causas das péssimas condições de vida da classe operária e como estas poderiam ser enfrentadas – sem, contudo, construir críticas sociais ao modelo de produção vigente. Essas intervenções subsidiadas pelos exercícios físicos deveriam ser capazes de construir corpos saudáveis e dóceis, aptos a se adaptarem ao processo produtivo ou a perspectiva nacionalista da época, o que instauraria uma ordem coletiva que asseguraria, por conseguinte, os lugares da burguesia, do operariado e das mulheres na sociedade (BRACHT, 1999, SOARES, 2005, 2007).

Na Europa, ao longo de todo século XIX, a ginástica científica afirmase como parte significativa dos novos códigos de civilidade. Exibe um corpo milimetricamente reformado, cujo porte ostenta uma simetria nunca antes vista. Nada está solto ou largado. Nada está fora do prumo. Este corpo fechado e empertigado desejou banir qualquer vestígio de exibição do orgânico e, sobretudo, qualquer indício de perda da fixidez, qualquer sinal de um estado de mutação. (SOARES, 2005, p. 17).

Essa inserção gradual da prática de exercícios físicos sistematizados, através de métodos ginásticos “comprovados” cientificamente, acabou por promover mudanças

significativas na visão de que se tinha do corpo e de seus movimentos, já que tudo deveria ser explicado e estar em estreita consonância com uma economia utilitária dos gestos. Tudo aquilo que fosse diferente deveria ser negado ou corrigido. Apresentações circenses, acrobáticas ou funambulescas, por exemplo, passaram a ser vistas como demonstrações claras do mau uso das capacidades corporais. Nelas o corpo era apresentado através de movimentos exagerados, antinaturais e imprevisíveis, o que além de não se conformar com a utilização útil nas fábricas, não era também passível de ser controlado, ordenado. Criticava-se o circo porque sua originalidade estava na construção do riso e do espanto – aspectos sem função para o sistema fabril. Além disso, o corpo feminino se tornou alvo das assertivas que previam a proteção aos órgãos reprodutores e de tudo aquilo que o universo social ditava e/ou produzia e reproduzia como feminino – a incapacidade de suportar a dor, a fragilidade dos ossos e articulações, além da pressuposição de que as mulheres não possuíam capacidades de liderança ou raciocínio lógico. Características que as aproximaram ainda mais da docilidade e afabilidade dos afazeres domésticos, o que resultou na incorporação e na manutenção de uma “pedagogia da domesticidade” (SAYÃO, 2002).

Com o ensejo de instituir uma “retidão” de posturas e hábitos, as ginásticas e os esportes passaram a integrar um conjunto interventivo que foi denominado de Educação Física (educação *physica*, educação do *physico*, educação corporal). Um fenômeno polissêmico, capaz de responder a uma política do corpo. Um poder biopolítico distribuído nas mãos de um mosaico bastante variado de “trabalhadores sociais” que ganharam a função de cuidar do corpo e da vida dos outros.

Tomemos o exemplo da filantropia no início do século XIX: pessoas que vêm se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia... Mais tarde, dessa função confusa saíram personagens, instituições, saberes... uma higiene pública, inspetores, assistentes sociais, psicólogos. E hoje assistimos a uma proliferação de categorias de trabalhadores sociais. (FOUCAULT, 1979, p. 151).

Os profissionais de Educação Física neste período (séculos XVIII e XIX) ainda não possuíam formação própria, eles eram, em sua grande maioria, militares, médicos, escritores, que passaram a desenvolver ações intervencionistas munidos com os aparatos das descobertas científicas, da confiança do círculo acadêmico-intelectual, da necessidade ensejada pela burguesia e pela imprescindibilidade ditada pelos círculos

médico-militares. Segundo colocações de Soares (2007), eles viam no exercício físico tanto a receita quanto o remédio para os males sociais que atingiam a caótica sociedade capitalista. Para tanto procuravam:

regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos). (SOARES, 2007, p. 52).

Ainda dentro das informações disponibilizadas por Soares, cabe lembrar que o corpo feminino e sua capacidade reprodutiva foram parte substancial das receitas de correção da sociedade da época. Os métodos ginásticos, os esportes e uma vasta gama do processo interventivo no corpo de homens e mulheres (máquinas corretivas, alimentação, descanso, educação sexual, dentre outros) tomaram forma, chegaram ao Brasil e começaram a fazer parte da construção de uma nova nação brasileira, bem aos moldes europeus. Cabendo, todavia, ao corpo feminino as intervenções propostas por uma matriz altamente higienista e de cunho fortemente eugenista, já que seria a partir do corpo das mulheres que o Brasil iria construir essa tão almejada “raça brasileira”.

## **2.2 Educação Física Escolar: educação do corpo ou pelo corpo?**

Antes de falar da Educação Física no Brasil é importante dizer que os métodos ginásticos, assim como os esportes, ao chegarem às terras brasileiras, foram adaptados em alguns aspectos para atenderem à demanda e às necessidades burguesas do período. Aqui enfrentaram embates diferentes daqueles vistos no continente europeu, foram inclusive negados e combatidos, passaram por uma assimilação seletiva e até hierarquizada.

De acordo com Carmen Lúcia Soares (2005, 2007) e Lino Castellani Filho (1988), a ginástica alemã foi o primeiro método sistemático e ordenado de exercícios físicos a chegar ao Brasil. Aqui foi consagrado como método oficial de treinamento do exército, permanecendo assim até 1912 quando foi substituído pelo método francês.

Método que em 1929, através de um anteprojeto de lei, foi instituído como conteúdo da Educação Física para os residentes no Brasil e tornado obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino (CANTARINO FILHO, 1982 *apud* SOARES, 2007). Vale salientar que foi só a partir de 1929 que a Educação Física tornou-se obrigatória nas escolas, ainda que desde 1850, durante o Império, os exercícios sistematizados baseados nos métodos europeus, fossem ora “receitados”, ora “negados” entre a elite burguesa. O que demonstra que sua incorporação não foi tranquila, especialmente para as mulheres, já que de início a burguesia compreendia que qualquer esforço físico e trabalho manual eram funções do trabalho escravo. Mesmo que os exercícios físicos fossem sistematizados e receitados através da Educação Física – amparada pelas ciências médico-sanitaristas da época eles sempre percebidos dentro de um estigma altamente escravocrata. A elite burguesa chegava a retirar as suas filhas das escolas se elas fossem obrigadas a participar das sessões ginásticas. Mesmo com defensores como Rui Barbosa essas resistências não se arrefeceram, e ainda encontram eco nos dias atuais.

Ao contrário, pródigos são os exemplos que nos colocam a par dos esforços dispendidos no sentido de tornar obrigatória a inserção da Educação Física na grade curricular dos institutos educacionais de então. Nesse particular, armou-se de especial relevância o Parecer de Rui Barbosa no Projeto de número 224, denominado ‘Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública’. Em tal Parecer, proferido na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados, Rui Barbosa deu à Educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento, terminando por sintetizá-lo em propostas que foram desde a instituição de uma sessão especial de Ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de Ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão da Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 47-48).

Mesmo após décadas da abolição da escravatura, o exercício físico só não era estigmatizado se não denotasse relações com o trabalho-produção, ou seja, sua aceitação se deu por seu caráter lúdico e por sua capacidade de preencher o tempo ocioso da classe burguesa dominante, bem próximo dos ideais ingleses para o esporte. Talvez o esporte por apresentar essa característica de aproveitamento lúdico do tempo tenha ganhado força nas aulas de Educação Física escolar, sendo ainda hoje considerados



como conteúdos hegemônicos e muitas vezes prioritários. Conforme Bourdieu (2004), quando os esportes foram capazes de promover a formação de um espaço social próprio, distinguindo “quem poderia praticar” daqueles que “não poderiam praticar” eles ganharam legitimidade. Nesse processo, as exigências distintivas recaíram também na separação de alunos e alunas das aulas práticas. Divisão foi uma sistemática comum até o final do século XX.<sup>25</sup>

Como já colocado anteriormente, a Educação Física proposta como método sistemático e de obrigatoriedade nas escolas brasileiras ganhou contornos fortemente higienistas e eugenistas a partir de sua chegada, no século XIX. Até o final da década de 1940 ela foi usada como ferramenta de imposição e manutenção de um controle familiar eficiente que corroborasse na constituição de uma população racial e socialmente identificada com a classe dominante europeia (GOELLNER, 2008).

Se essa desejada raça brasileira estava em formação, como se acreditava, a sua construção e regeneração deveria passar também pelas escolas, principalmente aquelas nas quais estudavam as crianças mais pobres. Lá os exercícios físicos deveriam ser distintos, ou seja, aos meninos caberiam marchas, flexões, agachamentos – tudo em estreita relação com as regras militares e com as representações de masculinidades ensejadas à época. Já as meninas deveriam praticar exercícios que primassem pela delicadeza e o “respeito às formas femininas”, principalmente aqueles exercícios rítmico-expressivos e de baixo contato corporal (SARAIVA, 2002, 2005; VAGO, 1999; SAYÃO, 2002). De acordo com Auad (2004), esse tipo de educação pautada na diferenciação entre os sexos ainda perdura no contexto escolar – indo inclusive além das aulas de Educação Física, já que habilidades e competências são diferentemente potencializadas para meninos e meninas, reforçando e estimulando a interiorização das expectativas daquilo que seria adequado aos sexos.

Ainda sobre a constituição de uma população brasileira não mestiçada e forte, coube ao Estado Novo, a partir dos primeiros anos do século XX, importar os conhecimentos da ciência eugenista europeia e procurar implantá-los no Brasil com a finalidade eliminar os sinais de enfraquecimento da raça branca frente à mestiçagem trazida pelo processo escravocrata e da aproximação com as populações indígenas. Nas palavras de um eminente professor da época podemos observar como os indivíduos,

---

<sup>25</sup> Ainda que não exista um aparato legal ou que parametrize a divisão das aulas por sexo, essa prática ainda é recorrente. Essa problemática será tratada com maior afinco no subcapítulo - 2.3 Percursos, contextos e possíveis mudanças para a Educação Física Escolar.

considerados de pouco vigor físico eram tratados pela Educação Física e por uma vasta gama de dispositivos médicos.

Se é necessário para o vigor da espécie que todos os imperfeitos sejam destruídos, sobreponhamo-nos à natureza não destruindo os imperfeitos com austeridade dórica, que mandava lançar ao Taigete as crianças disformes e punia a obesidade como um vício – o que seria deshumano, mas tornando-os perfeitos – o que seria altruístico; não eliminando os fracos, o que seria selvagem, mas eliminando-lhes a fraqueza – o que é dever da ciência (sic). (AZEVEDO, 1920, p. 4 *apud* GOELLNER, 2008, p. 3).

Essa fraqueza não se relacionava somente às questões orgânicas, mas estava intimamente ligada à carência de atributos morais e constituição física como cor da pele ou em relação às práticas sexuais que não fossem procriadoras e de orientação heterossexual. Dessa forma, os exercícios físicos foram tidos como instrumentos capazes de modelar formas e também promover a construção de uma sociedade menos apática, mais viril, saudável e também mais branca; cabendo às mulheres brancas a função de gerar essa elite de “pedigree” (MARQUES, 1994, p. 88). À vista disso, enfatizam-se diferentes exercícios físicos para os diferentes sexos, insiste-se na capacidade hereditária da maternidade e reforçam-se os papéis sociais<sup>26</sup> e biológicos da mulher e do homem brancos, bem como da heterossexualidade como sinônimo de sexualidade - por estar imbricada na procriação.

A falta de vigor físico tem na mulher consequências piores que nos homens. A função primordial da mulher é a procriação e todo o preparo físico não deve perdê-la de vista. Podemos mesmo adiantar que a constituição física é mais importante que a intelectual; enquanto a primeira pode determinar, quando má, a extinção das descendências em poucas gerações, a segunda é passível de desenvolvimento indefinido de geração em geração. Os retardados intelectuais podem ser eficientemente combatidos; os físicos constituem uma tara terrível, de funestas consequências para a reprodução da espécie e o aperfeiçoamento da raça. As inteligências privilegiadas nem sempre se transmitem aos filhos, mas a herança nas taras físicas é quase sempre irremediável, fatal, quando em tempo não intervém processos

---

<sup>26</sup> Grande parte da produção sobre a diferença foi realizada num momento em que se difunde o conceito de papel social, a partir da década de 1930. A teoria dos papéis sociais busca compreender os fatores que influenciam o comportamento humano. A ideia é que os indivíduos ocupam posições na sociedade, desempenhando papéis, de filho, de estudante, de avó. Como o enredo em uma peça de teatro, as normas e regras sociais determinam quais são os papéis possíveis e como devem ser desempenhados. As ‘atuações’ dependem do enredo e da atuação dos outros atores que interpretam papéis na peça. (PISCITELLI, 2009, p. 127).

especiais para preveni-la. (RANGEL SOBRINHO, 1930, p. 07 *apud* GOELLNER, 2008, p. 15).

Esse tipo de afirmação, extraída do primeiro livro escrito por um autor brasileiro sobre a Educação Física e esporte para mulheres, corrobora as noções dos diferentes tratamentos dados ao corpo marcado por sexo, raça, classe social, com deficiência ou sem deficiência. Nele observamos que a construção de uma sociedade forte fisicamente estava vinculada também com a educação intelectual – quase que hereditária, na qual o corpo torna-se o foco da disciplina na formação social brasileira. Dicotomia que foi (e ainda é) representada por uma inteligência cognitiva e uma inteligência corporal.

Tradição da racionalidade ocidental que tornou possível falar de uma Educação Física responsável pelo corpo e de uma educação intelectual responsável pela mente – quando não de uma educação moral (BRACHT, 1999). Sistema racional que acabou por cristalizar a ideia de uma pretensa superioridade da esfera mental ou intelectual sobre a dimensão corpórea. Entretanto, de acordo com Bracht (1999), a Educação Física além de não ser a única disciplina detentora da educação corporal, do comportamento humano, também não ensina somente através deste, ou seja, qualquer movimento executado será tanto intelectual quanto corporal, social, emocional, cultural, já que não há aprendizado sem um corpo (vivo), nem um corpo que não comporte aprendizado.

Além de ratificar a tese de Bracht (1999) esta dissertação insiste na necessidade de reestabelecermos ou mesmo de lutarmos para que nossa dignidade corporal, nossa capacidade emancipatória, seja garantida pelas várias esferas da existência. Esferas que apoiadas nas mais diversas interseccionalidades não deveriam ter sido afastadas, negadas ou omitidas dos processos educacionais.

O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade de produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante. Ele precisa, assim, ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano. [...] Sem dúvida, à educação física é atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano. No entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instancias e em outras disciplinas escolares. (BRACHT, 1999, p. 72).

É a partir dessa visão de um ser humano não compartimentado que a escola e a Educação Física estão sendo chamadas a se posicionarem. Provavelmente por isso aquelas explicações cunhadas apenas por aspectos biológicos, anatômicos ou fisiológicos da condição humana já não são respondem às inquietações sociais - mesmo que elas teimem em se manter, seja na escolha dos conteúdos, na metodologia das aulas ou nas explicações dadas pelos /as docentes como iremos discutir a seguir.

### **2.3 Percursos, contextos e possíveis mudanças para a Educação Física Escolar**

Várias mudanças podem ser observadas na educação formal a partir da década de 1990, entretanto, algumas características se mantiveram em seu formato básico: o conhecimento ainda é compartimentado; conteúdos continuam sendo mais valorizados que outros; algumas disciplinas ao se adequarem ao novo ordenamento, mudaram de nome, mantendo, contudo, sua essência, enquanto que outras desapareceram ou foram absorvidas; os tempos, as hierarquias e as relações de poder foram mantidos – agora um pouco mais sutis e dissimulados; as avaliações ainda são baseadas em modelos quantitativos, etc. Segundo Vago (1999), esses pontos podem ser os indicadores de que o antigo modelo de educação nada ou pouco mudou, mesmo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e das parametrizações subsequentes a esta – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997.

Apesar de insuficientes, é possível observar algumas alterações, mesmo que não as ideais ou que atendessem às necessidades educacionais que a sociedade contemporânea começa a exigir. A Educação Física, por exemplo, mesmo antes da aprovação da atual LDB, apresentou algumas dessas mudanças, talvez tímidas, mas sem dúvidas, significativas. Grande parte delas alavancadas pelos estudos de gênero, pela pressão dos movimentos sociais e pelos direitos conquistados pela população feminina. Segundo Maria do Carmo Saraiva (2002), os estudos acerca das diferenciações entre a prática de alunos e alunas começaram na década de 1980, tendo como apoio os estudos sobre a mulher, que na década de 1990 ganharam novas possibilidades com a emergência das questões de gênero. Ademais, é por volta desse período que os esportes tornam-se conteúdos quase que hegemônicos (críticas a este respeito serão apresentadas

no decorrer desta dissertação); inicia-se a constituição de turmas mistas e, portanto, começou-se a observar que relações de gênero nasciam ou eram mais facilmente identificáveis no contexto das aulas dessa disciplina; diante desses “novos problemas” a Educação Física começa a dar um enfoque mais incisivo à constituição sócio antropológica do movimento, o que por conseguinte, exigiu dos processos avaliativos - até então fundamentalmente baseados em aspectos puramente técnicos e da aptidão física -, uma nova visão dos seres humanos e suas várias expressões. Nesse bojo, a sexualidade que fora até bem pouco tempo silenciada, ocultada, ou não percebida como constituinte dos corpos de alunos, alunas, professores, professoras e da comunidade escolar como um todo, torna-se importante e ganha certa visibilidade (hooks, 2010; BRITZMAN, 2010; LOURO, 2010b).

Diante de tantas perspectivas, essa dissertação, por motivos óbvios, não almejou uma apresentação estritamente histórica, muito menos hierarquizada dos aspectos levantados acima, portanto, lancei mão de uma construção que no meu entender poderá promover a visualização da rede discursiva na qual os pontos já citados tangenciarão e se conectarão sendo influenciados e influenciando uns aos outros. Desse modo, começo analisando a entrada e a conformação dos esportes como conteúdo quase hegemônico da Educação Física escolar e como eles podem ou não tornar-se ferramentas importantes na manutenção das hierarquias de gênero, sexualidade, aptidão física, classe social e morfologia corporal.

Segundo Eustáquia Salvadora de Sousa e Helena Altmann (1999), os esportes modernos foram introduzidos como conteúdos da Educação Física escolar em meados da década de 1930. Até então, os métodos ginásticos, mais precisamente o método francês, era o conteúdo da disciplina no contexto das escolas. Lá, como já apresentado, os métodos ginásticos tinham como característica exercícios diferenciados para os sexos e por consequência, objetivos também distintos. Se para meninos os exercícios poderiam ser mais velozes, resistentes, fortes e com maior contato físico, para as meninas estes deveriam primar pela delicadeza, suavidade, expressão, ritmo e distanciamento entre os corpos.

Prerrogativas que nada mudaram com a entrada dos esportes modernos na grade curricular da disciplina de Educação Física, sobretudo porque aos meninos manteve-se a permissão de jogar futebol, basquete, handebol, lutar judô, etc., enquanto que para as meninas preconizaram-se os exercícios ginásticos, dentre eles modalidades como ginástica rítmica (capaz de ensinar às alunas a leveza, o rítmico e a beleza do

“movimento feminino”) e o voleibol - esporte em que o contato físico é muito pequeno prevenindo possíveis lesões aos corpos frágeis das meninas. Distinções que ganharam a chancela do General Newton Cavalcanti, que em 1941, apresentou ao Conselho Nacional de Desporto algumas instruções e normatizações acerca da prática de esportes pelas mulheres. Essas instruções serviram de base para a elaboração de um documento que oficializou a interdição das mulheres em algumas práticas esportivas, tais como boxe, futebol, *rugby*, *water-polo* e salto com vara. (GOELLNER, 2005); normativas que vigoraram até o final da década de 1970, mas que ajudaram a perpetuar o discurso de “esportes para mulheres” e “esportes para homens”.

Dessa forma, de acordo com as colocações de Sousa & Altmann (1999) e Schwengber (2012), as mulheres se mantiveram perdedoras porque seu “corpo frágil” não poderia ser comparado ao “corpo forte” dos homens e nem deveria ser colocado nas mesmas situações. Até porque, uma “vigilância do gênero” mantinha os meninos nas práticas consideradas masculinas e as meninas naquelas que além de serem femininas não as sujeitariam a lesões, danos em seus aparelhos reprodutores ou que promovessem a construção de aspectos considerados masculinos como agressividade, massa muscular aparente, agitação, indolência, etc.

Corresponder aos padrões de gênero requer, assim, uma adequação às condutas apropriadas, sob pena de o(a) aluno(a) não ser reconhecido(a) segundo uma identidade valorizada socialmente. No caso da participação feminina em jogos cuja tradição esteve vinculada aos homens, o risco identitário é provável, e as meninas podem ser classificadas como masculinizadas, recebendo apelidos como *Mulher-macho* e *Maria Machado*. (ABRAMOVAY, 2010, p. 360 - grifos no original).

Além dessa generificação imputada socialmente ao esporte – o que será ainda mais discutido no próximo tópico deste capítulo, as modalidades mantiveram o seu fator excludente, já que a competição sempre participou da sua constituição e porque foi também absorvida pelas aulas de Educação Física escolar. O esporte sob o viés da aptidão física, ministrado nas aulas de Educação Física excluiu não só as meninas como também qualquer menino que não se enquadrasse, ou que não tivesse aprendido as habilidades necessárias para praticá-lo. À vista disso, podemos inferir que o esporte, como já colocado anteriormente, manteve sua afinidade com o sistema de produção capitalista, servindo efetivamente como fator selecionador e influenciador das condições

de rendimento e competição além de coadunar com a hierarquização através do aparato biológico do sexo.

É importante ressaltar que muitos dos elementos característicos da sociedade moderna, no caso capitalista industrial, vão ser incorporados e/ou estão presentes no esporte: orientação para o rendimento e a competição, a cientifização do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis, a pedagogização e o nacionalismo – este último sendo central para a expansão do esporte promovida pelo movimento olímpico. (BRACHT, 2005, p. 100).

Outro aspecto importante do esporte, como conteúdo das aulas de Educação Física escolar, é seu poder hierárquico cada vez maior perante os outros conteúdos. Isso, segundo vários pesquisadores (CORSINO & AUAD, 2012; LOURO, 2011; ROSA, 2010; CONSTÂNCIO, 2010; SANTOS, 2008; ROSÁRIO & DARIDO, 2005; ALTMANN, 1998), tem direcionado professoras e professores dessa disciplina a dar grande prioridade ao ensino dos esportes em detrimento aos outros conteúdos da Educação Física: jogos, danças, lutas e ginásticas.

o esporte, mais precisamente o atletismo, o futebol, o handebol e, com ressalvas, o voleibol, apresentou-se no interior das aulas de Educação Física [...] como manifestações privilegiadas. Apesar de a Proposta Curricular sugerir outros temas, como a ginástica, a luta, o jogo e a atividade rítmica, durante as observações não foi constatada a presença destas manifestações da Cultura de Movimento. (CORSINO & AUAD, 2012, p. 76).

Se o esporte entra e se torna quase hegemônico no conteúdo escolar, isto poderia significar também que sua prática estaria sendo disponibilizada tanto para meninas quanto para meninos, certo? Infelizmente, a resposta parece ser negativa. Segundo os pesquisadores e as pesquisadoras acima citados/as, o ensino do esporte nas escolas, como conteúdo básico, quando não fundamental, da disciplina de Educação Física, parece estar relacionado com a edificação hierárquica das relações de gênero, das exclusões dos menos aptos e também com a construção e manutenção de instrumentos de *bullying* homofóbico (OLIVEIRA & VOTRE, 2006). Fato que pode ser evidenciado pela pouca visibilidade dada às competições femininas. Mesmo em esportes de alto

rendimento e olímpicos<sup>27</sup> as mulheres ainda são tidas como “o segundo sexo” - exceto aquelas que são caracterizadas como estritamente femininas (ginástica rítmica, nado sincronizado). Raros esportes são mistos<sup>28</sup>, quase todos têm diferenças nas regras para a prática de homens e mulheres – vide a altura da rede de voleibol (2,24 metros para as mulheres e 2,43 metros para os homens); o tamanho e o peso das bolas de basquete, futsal e handebol; dos aparelhos característicos para os sexos na ginástica artística (homens – barra fixa, cavalo com alça, argolas; mulheres – barras assimétricas, barra de equilíbrio; unissex – solo: com música para as mulheres e sem para os homens; salto sobre a mesa: com diferenciação na altura).

Além dessas diferenças, ainda observamos meninos sendo excluídos de algumas práticas esportivas, por exemplo, a prática competitiva do nado sincronizado e da ginástica rítmica que ainda se mantêm quase que exclusivamente femininas<sup>29</sup>. Coadunando com Sousa & Altmann (1999), pode-se inferir que o afastamento dos homens dessas duas modalidades se deu pela construção histórica de regras e valores que tornaram esses esportes donatários de características tidas como femininas: leveza, graça, ritmo, expressão e delicadeza. Paradoxalmente essas modalidades exigem tanta força, agressividade, técnica, determinação, velocidade e resistência quanto aquelas entendidas como do universo masculino.

Já no que concerne às aulas de Educação Física escolar, até a década de 1990<sup>30</sup>, essa disciplina além de não previa e também não incentivava (pensando dentro de uma possibilidade transgressiva) a constituição de turmas mistas (alunos e alunas). Fato que começa a mudar, mas forma incipiente e pouco organizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Conforme, Vago (1999, p. 40), a falta de critérios para a organização das aulas criou quase um “vale-tudo”, onde interesses econômicos marcaram e ainda têm marcado as interpretações da LDB. Segundo o autor ainda podemos observar a diminuição do tempo ou da quantidade de aulas em favor da

---

<sup>27</sup> Nem todos os esportes de alto rendimento são esportes olímpicos. O karatê, futsal, futevôlei, jiu jitsu, kung fu, etc., são exemplos.

<sup>28</sup> Até o presente Ciclo Olímpico (2012-2106), apenas três modalidades são tidas como mistas: Badminton, Equitação, Tênis e Vela. Porém, parecem existir algumas experiências como a natação e o vôlei de areia.

<sup>29</sup> Alguns países tem feito “experiências”, permitindo a participação de homens na ginástica rítmica e no nado sincronizado, entretanto, em competições oficiais essas “misturas” são novamente separadas.

<sup>30</sup> Segundo Daniela Auad (2004), é possível encontrar registros que identificam as primeiras experiências de escolas mistas por volta de 1870. Contudo, cabe ressaltar que as aulas de Educação Física nem sempre eram mistas, já que somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 é que foi revogado o Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, que previa a composição das turmas separadas pelo sexo e aptidão física.



redução de gastos com materiais e professores, aulas “adaptadas” para atender meninos e meninas, ou seja, os sexos têm sido simplesmente separados a partir da alegação de que a aula de Educação Física, por ter como conteúdo os esportes e estes terem regras claras para homens e mulheres, a separação seria uma prática necessária.

Na verdade, o que se observa é a presença mínima – principalmente no contexto das escolas privadas de aulas de Educação Física, o que configura também uma mínima obediência à lei. E isso foi ratificado nessa pesquisa.

Em princípio minha dissertação seria a comparação entre duas realidades escolares: a pública e a privada, no tocante às relações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física. Contudo, ao entrar em contato com 25 escolas privadas na cidade de Goiânia, esbarrei com inúmeros fatores que se tornaram limitadores e redefiniram os rumos da minha proposta inicial. Dentre esses fatores notei que várias escolas não possuíam turmas mistas de Educação Física; em algumas as aulas se baseavam na prática de uma modalidade esportiva específica – o que para meu trabalho não poderia ser considerado como “aula de Educação Física”, uma vez que não atendia aos conteúdos elencados pela formação discursiva (esportes, jogos, lutas, ginásticas e danças); notei que em algumas instituições as aulas eram ministradas no contra turno – desrespeitando o critério de “disciplina da grade curricular obrigatória” conforme a LDB. Noutras instituições me deparei com aulas de xadrez, teatro, dança, sendo nomeadas como aulas de Educação Física; aulas com tempos aquém do previsto, ou seja, apenas uma aula semanal de 45 ou 50 minutos. Tais observações sobre o campo em que esta pesquisa tentou atuar vieram para corroborar a reflexão de Vago (1999) ao dizer que as aulas se tornaram realmente num campo visivelmente sem gerenciamento do poder público, num “vale tudo”.

Na verdade, no tocante às aulas mistas, não há uma lei que as definam, organize ou as direcionem. O que observamos são apenas sugestões para que elas ocorram (Parâmetros Curriculares Nacionais), cabendo muitas vezes aos Conselhos de Educação estadual ou municipal versar sobre a sua obrigatoriedade. Parâmetros Curriculares Nacionais destinados tanto às séries iniciais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) quanto para as séries subsequentes (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) apesar de incentivarem não servem, contudo, como instrumentos de obrigatoriedade para as aulas mistas:

as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam

aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias. (BRASIL, 1997, p. 30; BRASIL, 1998a, p. 42).

E mesmo que as escolas trabalhem com turmas mistas, isto em si não significa a participação equivalente das meninas e meninos, muito menos o fim das hierarquias estabelecidas pelo sexo (AUAD, 2004). Para isso, de acordo com Auad (2004), seria necessário que a educação partisse do princípio da coeducação, de uma educação realmente questionadora e capaz de rever as hierarquias construídas como dados “naturais”.

Refiro-me à coeducação como um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Tudo isso só será possível mediante a atribuição de igual valor ao feminino e ao masculino, vistos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais. (AUAD, 2004, p. 167).

Segundo estudo feito por Priscila G. Dornelles e Alex B. Fraga (1999), nas turmas mistas de Educação Física, as aulas estão na grande maioria das vezes divididas da seguinte forma: meninos e meninas participam de atividades diferentes, dividindo o espaço (quadra) ou meninos e meninas participam em tempos diferentes, ou seja, a/o docente divide o tempo da aula. Dificilmente as atividades são dadas sem levar em consideração a separação entre meninas e meninos, cabendo inclusive às meninas a dívida de ceder espaços e tempos em favor dos meninos. Ainda, segundo a autora e o autor, essas metodologias além de não atenderem às necessidades de convivência entre garotas e garotos, não respeitam o tempo mínimo de aula previsto, não propiciam condições para a participação dos meninos em atividades consideradas femininas e acabam por impedir as meninas de praticarem atividades tidas como do universo masculino.

Diante dessa realidade pode-se constatar que as aulas de Educação Física ainda se pautam em visões biologicistas, nas quais o movimento humano tornou-se ferramenta para o alcance da aptidão física, instituindo um jogo constante de *misturas e separações*. Esse jogo, de acordo com Auad, tem se dado pela frequente *mistura e separação* entre meninos e meninas tanto nos espaços, como nas atividades e também

nas incessantes hierarquizações consubstanciadas pelos discursos do corpo pedagógico. Todo esse processo de separar e juntar promovido o que Auad (2005, p. 46) chamou de “aprendizado da separação”, ou seja, meninos e meninas têm aprendido que em alguns momentos a *mistura* será justificada e em outros a *separação* será exigida.

Dessa forma, ainda que existam muitas escolas em que as aulas de Educação Física são separadas pelo sexo e outras nas quais as turmas são mistas, em ambas o processo de *mistura* e *separação* estará sempre presente se não for instado um amplo e complexo sistema de enfraquecimento desse jogo. Não cabendo somente à Educação Física a promoção da coeducação.

Não só a Educação de um modo amplo, mas a própria Educação Física Escolar não são capazes de promover a coeducação exclusivamente com aulas mistas, sem que exista um conjunto de ações mais amplo e sistematizado na direção da igualdade de gênero. (CORSINO & AUAD, 2012, p. 43).

Como já dito, esse jogo de *misturar* e *separar* parece ganhar um reforço quando o direcionamento dos conteúdos se dá a partir e, exclusivamente, da aptidão física e do rendimento tático e técnico pautado nos esportes. Pois é a partir desse consórcio que observaremos o constante nascimento de discriminações e assujeitamentos de alunos e alunas que não se encaixam no padrão dominante de masculinidade e feminilidade – meninos agressivos, violentos, rápidos, ávidos, indisciplinados; meninas doces, meigas, apáticas, delicadas, dissimuladas, etc. - dos/as que não detêm “aptidão física”, dos/as que não apresentam uma morfologia corporal adequada à prática da atividade física ou ainda daqueles e daquelas que não possuem meios financeiros para adequar-se ao vestuário ou equipamentos exigidos pela modalidade.

A discriminação, nas aulas Educação Física, é assim construída sobre uma imagem estereotipada de composição corporal, procedência social, capacidades físicas, e das representações acerca da masculinidade, cabendo muitas vezes à homossexualidade e à feminilidade o referencial negativo. Tais perspectivas têm sido referendadas quando notamos que o esporte, por ser um espaço legitimado como masculino, tem sido praticado por mulheres que são vistas como “homens honorários”, ou seja, até permite-se sua entrada no esporte, desde que elas ajam como homens e não como mulheres (LENSKYJ *apud* CUNHA JÚNIOR, 1996). As meninas mesmo tendo as mesmas habilidades, estarão sempre vinculadas a uma representação do feminino, “as

mulheres”, diferentemente dos meninos que são identificados pelos seus em suas individualidades:

Os/as alunos/as aceitam pessoas de outro sexo nas atividades, mas, ainda assim, ao perceberem algum erro por parte das meninas, referem-se a elas com palavras que representam as hierarquias de gênero estruturadas em nossa sociedade. (CORSINO & AUAD, 2012, p. 82-83).

Essas cobranças do desempenho feminino também foram observadas por Jeferson Moreira Santos (2008), ao perceber que as meninas não gostavam de participar das aulas porque sentiam medo da agressividade dos meninos, ainda que elas possuíssem capacidades físicas e habilidades que as igualassem.

Tudo isso vai ao encontro de Souza & Altmann (1999) quando assinalam que mesmo após várias transformações, tanto em nossa sociedade quanto nos esportes, estes ainda são *loci* de divisão sexual e comumente agentes da construção das diferenças hierarquizadas no contexto da Educação Física escolar.

Apesar dos diferentes achados, o que parece restar como denominadores comuns na Educação Física seria um “equilíbrio tensional” no convívio entre meninos e meninas (FERNANDES, 1996) e as constantes *separações* e *misturas* engendradas no contexto escolar, o que segundo Corsino & Auad (2012, p 82, grifos no original), tem promovido a construção de identidades e representações,

constituídas em meio a um *jogo* de relações de poder, as quais produzem diferentes efeitos, e, nesse caso, os resultados são percebidos nos diversos conflitos de gênero durante as aulas. Esses conflitos são reflexos destas relações assimétricas, que transformam as aulas em *um jogo de resistência e aceitação*. (grifos no original).

Dessa forma a Educação Física, por ser uma disciplina escolar de prática pedagógica que tem como conteúdo as atividades expressivas corporais como: esportes, lutas, danças, jogos e ginásticas, tem a capacidade de expor as mais sutis diferenças através dos movimentos e envolvimento e, por vezes, suas aulas se transformam em *locus* das disputas de gênero e palco das repressões fundamentadas no sexismo e no heterossexismo - termo aqui entendido como a promoção incessante da superioridade da heterossexualidade e da subordinação simulada da homossexualidade (WELZER-

LANG, 2000). Isso poderia nos levar a pensar que a homossexualidade, seja na escola ou fora dela, é sempre estigmatizada pela heterossexualidade. Entretanto, conforme Camilo Braz (2012), existe mesmo dentro das vivências *gays* convenções que tornam homens muito efeminados, obesos ou “mal cuidados”, objetos de rejeição. Nesse sentido, poderíamos vislumbrar a possibilidade de alunos e alunas *gays* serem aceitos /as no contexto escolar, desde que esses /as apresentassem características compatíveis com o desejo daquela comunidade, ou seja, meninos e meninas bonitas /os, “bem cuidados /as”, magros e magras e com boa situação financeira.

Ao legitimar as disputas e negociações relacionadas ao gênero e a heterossexualidade, possivelmente observaremos que os espaços “concedidos” aos alunos que não se encaixam nos padrões da hegemonia heterossexual, da morfologia corporal, da classe, raça/cor, etc., constituirão os “não-lugares”. Urgindo, entretanto expor que esses sujeitos não são passivos receptores de ordens e hierarquias, já que lutam ativamente se envolvendo ou não nas atividades, reagindo, recusando ou assumindo inteiramente, o que contribui muito na violação e no cruzamento das fronteiras de gênero, sexualidade e os outros marcadores sociais (LOURO, 2011; AUAD, 2004).

Essas intersecções fronteiriças foram observadas por Auad (2006) ao analisar as brincadeiras e jogos de crianças de 8 a 11 anos. Nelas a pesquisadora percebeu que certos “cruzamentos das fronteiras de gênero” borravam as representações clássicas de masculino e feminino e pareciam não causar a exclusão dos alunos e alunas “transgressores”, ao contrário, elas e eles pareciam ser aceitas/os nos dois grupos.

Tais performances, instituídas por campos instáveis e provisórios, visíveis e insidiosos passam a confrontar a Educação Física a partir da década de 1980, quando essa formação discursiva inicia um diálogo mais intenso com as ciências humanas e sociais. Isso permitiu surgir, sem necessariamente ter sido colocada em prática, uma nova visão dos/as docentes nas aulas. Uma perspectiva compreendida como mais progressista capaz de dar alternativas ao componente da aptidão física que dominava até então as aulas de Educação Física escolar. Claro que essas mudanças não ocorreram rapidamente, sequer poderíamos dizer que já se substancializaram ou que se substancializarão num futuro próximo, haja vista a instabilidade das verdades científicas e da própria “ordem dos acontecimentos”, principalmente quando tratamos de um dispositivo tão complexo como o gênero e a sexualidade.

Por isso ainda hoje vemos uma coexistência entre visões biologicistas e outras mais sócio antropológicas mediadas, entretanto, pela hegemonia dos esportes frente aos outros conteúdos da disciplina de Educação Física. O que nos possibilita enxergar novos direcionamentos da compreensão do movimento humano em uma perspectiva mais crítica e dialética. Nela a participação do aluno e aluna nas práticas da disciplina, bem como seus comportamentos frente às mais diversas atividades desenvolvidas pelos/as professores, tornaram-se o foco da metodologia, da didática e da avaliação. Sendo que atualmente a avaliação não necessariamente investe na “mensuração” do aprendizado técnico ou tático como resultado da melhoria dos componentes físicos, mas sim na participação dos/as discentes nas atividades oferecidas. Enseja-se dessa forma, a criação de atitudes capazes de promover um gosto e um *habitus* para a prática dos elementos constituintes da cultura corporal do movimento.

Esse “novo olhar” da disciplina de Educação Física tem instaurado uma pedagogia da *performance*, não uma *performance* como proeza das capacidades físicas e psicológicas, mas como uma atuação, um desempenho, uma participação efetiva nas atividades desenvolvidas nos diversos cenários propostos pela disciplina. Como será discutido no próximo capítulo, a *performance* dos alunos e alunas nas aulas de Educação Física bem como fora dela, será considerada como a ritualização de sons e gestos, que mesmo parecendo espontâneos são, na verdade, o resultado de outros discursos, um comportamento que segundo Richard Schechner (2002) seria *restaurado*, duplamente exercido, que ao ser codificado e transmitido comporia um jogo capaz de promover a vivência de determinadas posições.

Por essa perspectiva, ali no espaço da Educação Física como nos outros espaços da escola, tanto as alunas e alunos quanto o corpo pedagógico estariam “fazendo um papel” mais flexível do que os papéis sociais já conhecidos pelas ciências sociais, pois como já dito, esses papéis que são instáveis e estarão à mercê dos inúmeros processos discursivos e por tanto na ordem de seus acontecimentos (FOUCAULT, 2007). Para Schechner (2002), essa *performance* sempre envolverá três aspectos básicos: ter um início-meio-fim, estar envolta de uma carga simbólica e ser observada por um público.

Assim, há dois conceitos diferentes de *performance*, um envolvendo a exibição de habilidade, e outro também abrangendo exibição, mas menos de habilidades do que de modelo de comportamento reconhecido e codificado culturalmente. Um terceiro conjunto de usos do termo nos leva a uma direção diferente. Quando falamos da *performance* sexual de alguém ou da *performance* linguística, ou

quando perguntamos sobre o progresso de uma criança na escola, a ênfase não está na exibição de habilidades (embora isso possa estar presente) ou na execução de um determinado modelo de comportamento, mas no sucesso da atividade, tendo em visto algum padrão de realização que não precisa estar articulado com precisão. Talvez seja mais significativo que a tarefa de julgar o sucesso da performance (ou mesmo de julgar se é uma performance), nesses dois casos, não é de responsabilidade do performer, mas do observador. (CARLSON, 2009, p. 15).

Nesse aspecto, a Educação Física, proposta pelo viés sociocultural do movimento humano, tem sido incumbida de dotar meninas e meninos de aprendizados que possam promover a autonomia e a crítica desses atores frente à enorme esfera da cultura corporal do movimento. Agindo assim, espera-se que os alunos e as alunas possam além de experimentar, vivenciar e *performar* esportes, jogos, lutas, danças e ginásticas, também possam transformá-los ou ressignificá-los. “O movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural” (VAGO, 1999, p. 81).

Tarefa que exige o enfrentamento crítico e a postulação de visibilidade aos quadros de preconceito, discriminação, sexismo, homofobia, racismo, dentre outros, que marcam o que Luciano Nascimento Corsino chamou de “aprendizagens do silenciamento”, ou seja, como esses problemas são muitas vezes silenciados no dia-a-dia da escola (CORSINO & AUAD, 2012).

Enfrentamento que requer cuidado, pois ao tornamos perceptíveis os discursos, poderemos, e, muitas vezes visibilizaremos, os atores e atrizes nos quais esses discursos se impregnam, constituem, nomeiam e substancializam. Com cautela, devemos exhibir e levar à baila os sujeitos silenciados e invisibilizados, pois, o “armário” apesar de ser um instrumento de grande opressão e dor, é paradoxalmente, um espaço de proteção (SEDGWICK, 2007). Espaço que é construído pela sombra e nos silêncios. Lá onde Foucault (2000a) tratou de dizer que os discursos também estão e que para enfrenta-los precisamos é preciso trazê-los à tona, descortiná-los.

## 2.4 Expondo e analisando o “pique-esconde” e o “pique-pega”: apresentação da disciplina de Educação Física

*Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos.*

Michel Foucault

O pique-pega e o pique-esconde, o pegar *misturando* e o esconder *separando*, talvez sejam dentre as várias brincadeiras infantis as mais conhecidas, inclusive antes mesmo das crianças adentrarem a ambiência escolar essas brincadeiras já costumam fazer parte de seu repertório cultural, já que por serem bastante populares no contexto cultural brasileiro, são ensinadas e brincadas nas famílias e também nos espaços ou eventos sociais como praças, ruas, aniversários, gincanas. Salvo raras exceções, todos nós já brincamos de correr atrás de alguém ou esconder daqueles que tentam nos achar. Apesar de uma aparência lúdica e despreziosa esse jogo de “pega e esconde”, *mistura e separação*, como já expôs Auad (2004), foi escolhido para metaforizar a pungente realidade nas aulas de Educação Física da Escola Estrela Azul.

É nesse jogo de forças, no qual alguns são pegos e outros se escondem, num jogo de visibilidade e invisibilidade, do “dito” e do “não dito”, do possível e daquilo que não é recomendável, das *misturas e separações* que as relações e as negociações de gênero podem promover exclusões e inclusões. Estratégias comuns como alinhamento, filas, formações em grupo, jogos competitivos, acabam por transformar as aulas de Educação Física num ambiente especialmente eficaz para a vigilância dos “deslizes” relacionados à sexualidade ou às hierarquizações instadas pelo sexo. Nas aulas vigia-se e é vigiado. Fazendo um paralelo com o dispositivo panóptico de Foucault (2011b), nas aulas, cria-se um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura a manutenção dos padrões socialmente aceitos para meninos e meninas. E isso, muitas vezes, independerá daquele que o exerce, já que tanto alunos e alunas quanto professores e professoras serão ao mesmo tempo vigias e vigiados.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Cabe ressaltar que esse poder está em estreita relação com a legitimidade social do espaço ocupado, seja ele dado pela posição hierárquica advinda do cargo, do sexo, da idade ou de qualquer outro marcador social que tenha legitimação hierárquica.



Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. (FOUCAULT, 2011b, p. 192).

Esse poder, além de vigiar, mantém também as hierarquizações que se corporificam no ambiente escolar – como também na nossa sociedade – e não estão ou fazem parte somente das aulas de Educação Física. Esses discursos capazes de promover a exclusão, o assujeitamento, o silenciamento penetram em tudo e fazem parte de tudo, estão desde a “vigilância” dos movimentos até as metáforas capazes de inculcar as normas de padrões “saudáveis” de corpo e sexualidade.

Embora meu olhar, durante a pesquisa, focasse a disciplina de Educação Física da Escola Estrela Azul, não pude deixar de observar os arranjos complexos de poder que perpassavam todo ambiente escolar. Obviamente esses arranjos não “nasciam” lá, pois como mencionado no capítulo anterior, os discursos não possuem uma origem, uma vez que um discurso, e, por conseguinte, uma prática, é sempre um “já dito”, um acúmulo de vozes, um “nó em uma rede” (FOUCAULT, 1972). E como formação discursiva, tanto a disciplina de Educação Física quanto a instituição escolar, estão impregnadas de enunciados das mais diversas instâncias.

Também é importante salientar que tanto os enunciados dos discursos das alunas e alunos, quanto aqueles captados da professora regente, através dos 18 relatórios de campo ou da entrevista semiestruturada, não refletem o posicionamento individual do sujeito, no máximo expõem a “função-sujeito” que ali é ocupada. Assim, convém lembrar que os sujeitos que foram tratados nesta dissertação são na verdade funções, posicionamentos que poderiam ser ocupados por vários indivíduos.

Da mesma forma que não há o sujeito de um discurso, mas diversas posições do sujeito, o sentido também não é dado *a priori*, uma vez que as palavras só significam no interior de cada formação discursiva, isto é, no jogo de relações com outras palavras, expressões ou construções dessa mesma formação. Ela funciona como uma matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’. (FISHER, 1996, p. 25- grifos no original).

Na Escola Estrela Azul, a Educação Física para as turmas de 9º anos do ensino fundamental fazia parte da grade curricular, sendo ministrada no mesmo turno das outras disciplinas, tal como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a). As turmas escolhidas tinham aulas todas às segundas-feiras, aulas que foram acompanhadas por mim durante cinco meses (fevereiro a junho/2013). Dessa forma, poderia dizer que minha pesquisa se valeu do método etnográfico, utilizando a confecção de relatórios de campo através da imersão participativa no ambiente pesquisado além da análise documental apresentada no capítulo 1.

A etnografia foi escolhida por ser um método capaz de promover uma sociologia descritiva e analítica dos modos, servindo para a descrição e análise social de uma pessoa, um grupo ou conformação cultural de uma sociedade. Além disso, a etnografia tem abarcado gradativamente várias ciências como a sociologia, a psicologia, a educação, e por ter sua utilização muito variada, tem tomado para si o pressuposto básico de que a interação diária entre as pessoas pode promover a compreensão de suas crenças, hábitos, conceitos, linguagem e significados (ANDRÉ, 2000; CHIZZOTTI, 2011).

Com a emergência das teorias críticas e pós-estruturalistas, a etnografia tem se adaptado e tomado um estilo mais sensível às questões como educação, religião, classe, gênero, sexualidade, raça/etnia, ideologias e outras formações sociais, tendendo a não manter somente uma observação participante, mas uma postura mais crítica frente às análises culturais e sociais ordenadas pelas interações de produção capitalista, de consumo, das relações de gênero e sexualidade, o que promoveria o poder de uns sobre os outros e também de formas opressivas distintas e subordinadas (CHIZZOTTI, 2011).

Dessa forma, considero que a Educação Física, a partir de sua aproximação com as ciências humanas, começou a promover um novo enfoque em suas pesquisas, promovendo um novo olhar, questionando os conteúdos até então estritamente voltados para a formação anátomo-fisiológica, fisiológica-higienista dos/as alunos/as. Isso contribuiu para a construção de uma nova visão do movimento humano, entendendo-o e tratando-o como um constructo social cheio de intervenções culturais e significados diversos e não somente algo explicado por aspectos biológicos (DAÓLIO, 1995, 2001). Linhas de pesquisa que entendiam que o movimento era uma necessidade vital humana, o qual poderia ser medido, comparado, quantificado e analisado sob o julgo da natureza, passaram também a observá-lo com o resultado de um corpo inserido em uma relação

sociocultural, na qual os símbolos são vinculados às interações e devem ser analisados em conformidade com o contexto e as práticas discursivas.

Contudo, alguns preceitos relacionados aos métodos de pesquisa deverão e serão, pela mesma via, questionados. Dentre eles, aqueles que consideram a etnografia como uma descrição cultural, um conjunto de instrumentos técnicos que ao serem aplicados numa pesquisa qualitativa, permite registrar informações acerca do cotidiano cultural de determinado segmento.

Bons exemplos desses questionamentos são as colocações de Rogério Cruz de Oliveira e Jocimar Daólio (2007) ao entenderem que reduzir a etnografia a um conjunto de técnicas e procedimentos reduziríamos a abordagem a um simples protocolo, um *check-list*. Corre-se o risco de, nesses casos, fomentarmos nos pesquisadores a ideia de que a etnografia se reduz ao uso de técnicas como a observação participante, a análise instrumental e a entrevista intensiva, como se o método dependesse unicamente desses instrumentos para a coleta de dados ou como se a abordagem teórica não definisse como esses dados serão vistos, relacionados e analisados. Para os autores supracitados “a pesquisa etnográfica não se constitui apenas em produto, mas também em rico processo” (OLIVEIRA & DAOLIO, 2007, p.138).

Baseado no exposto acima, adotei metodologicamente nesta pesquisa, diversas técnicas ou métodos para chegar a um resultado mais amplo que permitisse responder ao problema de pesquisa enunciado na introdução: a análise documental, já exposta no capítulo 1, a observação participante com aplicação de entrevista semiestruturada e a pesquisa bibliográfica.

#### 2.4.1 O “pique-pega” e o “pique-esconde”: observação e análise das aulas teóricas

Com base nas técnicas que compuseram a metodologia desta pesquisa, creio ser possível retornar à contextualização das aulas de Educação Física que na Escola Estrela Azul eram ministradas em regime de “aulas duplas”, ou seja, dois horários, na mesma turma, todas as segundas-feiras. Dado importante, pois a Educação Física em sua vertente mais biologicista, prega que as aulas dessa disciplina precisam possuir um hiato para que os alunos e alunas descansem, restaurem suas forças/energias para uma

posterior retomada dos exercícios físicos. Talvez, a constituição de “aulas duplas” possa ser vista como uma forma de subversão ao padrão biologicista da Educação Física, uma vez que, por ter essa estrutura de aulas, a disciplina passa a ser entendida como qualquer outra disciplina do currículo, além de não se ater aos discursos de descanso e regeneração característicos das aulas com foco na melhoria da aptidão física.

Possuindo duas aulas num mesmo dia, a professora regente ministrava uma “aula teórica” no primeiro horário e uma “aula prática” no segundo. A “aula teórica” correspondia àquela realizada dentro da sala de aula e que tinha como metodologia a cópia de conteúdos do quadro, ditados, resolução de exercícios e o acompanhamento de filmes ou documentários. E “aula prática” correspondia àquela desenvolvida na quadra e que tinha como característica as práticas corporais.

Além dessa característica, as aulas práticas da Escola Estrela Azul eram também divididas em aulas sistematizadas – quando a professora ministrava algum conteúdo específico (normalmente o fundamento de alguma modalidade esportiva) e “aulas livres” – quando as alunas e os alunos ficavam à vontade na quadra. Nessas “aulas livres”, as alunas e os alunos escolhiam a modalidade a ser praticada ou simplesmente ficavam conversando. Vale ressaltar, todavia, que as “aulas livres” nunca eram realmente livres já que a prática dos esportes ou jogos dependia da vontade da professora em disponibilizar bolas, cordas, arcos ou outros materiais para sua realização. Assim, ainda que os /as discentes pudessem escolher o que jogar, isso se dava dentro de um limite proposto pela docente. Talvez essas aulas fossem tidas como “livres” porque focavam na possibilidade da escolha entre participar ou não participar da atividade desenvolvida e não necessariamente na definição do que seria praticado.

Em todas as aulas observadas na Escola Estrela Azul os rituais eram os mesmos: O turno vespertino iniciava às treze horas após o toque de uma sirene. O corpo discente adentrava o ambiente escolar sempre pelo mesmo portão, exclusivo para a entrada deles /as; enquanto isso, os /as docentes esperavam o trânsito das/os discentes na “sala dos professores” – trânsito que era mediado, direcionado e vigiado pelos/as auxiliares pedagógicos/as postados/as nos corredores e portões. As salas de aulas, bem como a quadra, eram separadas, por grades, das salas da direção, coordenação e sala de professores, tudo arquitetado para que nenhuma dúvida acerca dos espaços, das funções e de seus usuários pudesse ser levantada.

A professora, sempre que chegava à sala de aula, pedia silêncio, exigia que os alunos e alunas sentassem em seus lugares – que não pareciam ser pré-determinados, ou

seja, meninos e meninas sentavam onde queriam. Entretanto, esses espaços ocupados não mudavam muito de conformação, pois pude notar que na fileira da frente sentavam mais meninas e a do fundo era composta por mais meninos. Frequentemente os mesmos alunos e alunas sentavam próximos, o que segundo Corsino & Auad (2012) poderia favorecer as *misturas*. Todavia, essa proximidade só era permitida se eles/as não “atrapalhassem” o bom andamento da aula, de maneira que a *separação* era sempre uma possibilidade.

Apesar de certa movimentação dentro da sala, feita quase que exclusivamente pelos meninos, ninguém saía ou entrava sem ser visto pela professora. Todo esse enquadramento, tanto da sala como da escola, mantém conformidade com aquilo que Foucault expôs ao analisar o histórico das escolas, das prisões e dos manicômios:

Cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpo ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, mediar as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (2011b, p. 138).

Esse “quadriculamento” ou “princípio da localização imediata”, nos dizeres de Foucault (2011b), sempre serviu como ferramenta eficaz no disciplinamento de corpos. Para, além disso, pude notar que o disciplinamento, bem como as divisões observadas nas aulas teóricas, também eram replicados nas aulas práticas, e tanto em uma quanto na outra as hierarquizações pelo sexo, as relações de gênero e sexualidade eram visíveis. Contudo, pareceu-me claro que dentro da sala de aula as meninas eram mais escutadas e mais participativas do que no ambiente aberto do ginásio. Em vários momentos testemunhei a professora regente solicitando que uma delas desse exemplo ou respondesse a algum questionamento acerca do conteúdo ministrado. E como a

professora tinha o hábito de “vistar”<sup>32</sup> os cadernos, aqueles alunos que não tinham feito as tarefas de casa sempre pediam a alguma colega para que pudessem copiar as respostas.

Outro fato sempre recorrente nas aulas teóricas eram os constantes elogios recebidos pelas meninas, já que seus cadernos pareciam estar mais organizados do que os cadernos dos meninos, dado que coaduna com outros estudos como o de Cristina d’Ávila Reis & Marlucy Alves Paraíso (2012), que observaram que a “menina-aluna” era constituída e construída como mais disciplinada e mais responsável. Com Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva (2004), ao observarem o trato diferenciado dado pelos /as professores e professoras ao sexo feminino, exigindo mais disciplina e organização e entendendo os tipos de inteligência – corporal, cognitiva, artística – como um dado “natural” vinculado ao sexo. Na pesquisa realizada por Auad (2006), que constatou que as meninas eram vistas como responsáveis pela organização e pelo silêncio dentro da sala, e que elas recebiam diferentes expectativas e incentivos educacionais. E por fim, os estudos de Cláudia Vianna & Daniela Finco (2009, p. 279) que demonstram que as meninas tanto no contexto educacional como fora dele “carregam a obrigação de serem delicadas, organizadas e obedientes”.

Se as meninas eram vistas como mais organizadas e disciplinadas nas atividades teóricas, isso não se repetiu em suas participações quando a professora propôs analisar os resultados de um teste de corrida feito pelos /as discentes na aula anterior. O teste conhecido como Teste de Cooper<sup>33</sup>, consistia em correr ou andar a maior distância possível durante um período de 12’ (doze minutos). Esse teste foi realizado na calçada externa da escola cobrindo todo o quarteirão, e tinha como objetivo analisar a capacidade respiratória, ou resistência aeróbica dos /as discentes bem como ensiná-los /as a calcular a distância percorrida.

Durante a apresentação dos resultados da prova de aptidão cardiorrespiratória, pude notar que os alunos apresentavam uma movimentação e uma participação mais intensa do que as alunas. Aqueles que tinham “corrido mais” apresentavam seus feitos

---

<sup>32</sup> O ato de “vistar” os cadernos se dava quando a professora verificava se o aluno ou aluna tinha feito a atividade – normalmente a ser feita em casa. Se o(a) docente apresentasse a resolução dos exercícios, recebia em seu caderno uma assinatura e uma pontuação anotada no caderno de planejamento da professora. Mensalmente a professora computava quantas assinaturas havia distribuído e quanto cada uma delas valeria no fechamento da nota do aluno.

<sup>33</sup> Teste de Corrida ou Caminhada de 12 minutos: foi criado na década de 1960 e depois modificado e popularizado na década de 1970 por Kenneth H. Cooper. Esse teste fundamenta-se no princípio de que o indivíduo mais apto será aquele que percorrer a maior distância no tempo determinado de 12 minutos. Cabe ressaltar que esse teste foi feito estimando a capacidade respiratória de 115 oficiais da Força Aérea e do Exército Americano, com idades médias de 22 anos (QUEIROGA, 2005, p. 175).

em voz alta e com grande agitação. Esses alunos tendiam a comparar os dados entre os outros colegas. Situação inversa ao comportamento das alunas, que expunham os seus feitos de forma mais tímida e poucas vezes comparavam com outras colegas. Em nenhum momento observei alunas comparando os seus resultados com os alunos, mas em uma ocasião uma das alunas foi utilizada como exemplo negativo para o teste de Cooper:

A professora ao falar da participação dos alunos e alunas no teste de Cooper usou como exemplo a aluna Marta<sup>34</sup>. Ela havia caído durante o teste e de certa forma isso a envergonhava. Nas palavras da professora: “A Marta vai ensinar como a gente cai!”. A aluna sorriu envergonhada. Contudo, ao ser arguida sobre o conceito de IMC ela prontamente respondeu. (Diário de Campo, 11/03/2013).

Outro momento bastante peculiar da participação dos alunos e alunas nas aulas teóricas foi quando a professora solicitou que os discentes calculassem o Índice de Massa Corporal (IMC). Essa ferramenta é comumente utilizada para averiguar a relação entre peso e a altura de adultos<sup>35</sup>. Entretanto, por seu uso recorrente e muitas vezes indiscriminado, alguns(mas) professores/as não se atentam para o fato de que o Índice de Massa Corporal apresenta várias limitações, dentre elas a de que em grupos como crianças e adolescentes, por causa do crescimento e mudanças morfológicas constantes, a leitura dos resultados precisa ser sempre adaptada. Além disso, o IMC não é uma ferramenta confiável para discernir se uma pessoa é obesa ou magra, uma vez que seus resultados apenas delimitam uma relação quantitativa entre o peso e a altura e nunca uma relação qualitativa – relação entre massa magra e gordura.

Assim, ao utilizar o IMC como ferramenta de análise da morfologia dos alunos e alunas, a professora incorreu no erro de não problematizar esse padrão normalizante e normativo. Processo que ficou evidente em dois momentos das aulas: no primeiro os alunos sempre comparavam entre si o IMC, não se importando muito com os resultados advindos das suas morfologias. Na verdade, os meninos utilizavam os dados para o reforço de suas masculinidades perante o grupo, e isso ficou claro quando a professora

---

<sup>34</sup> Nome fictício usado para guardar a confidencialidade da aluna.

<sup>35</sup> O Índice de Massa Corporal ou Índice de Quetelet foi criado pelo estatístico belga Adolph Quetelet, no século XIX, e é obtido dividindo o peso corporal pela estatura em metros elevada ao quadrado (peso/estatura m<sup>2</sup>). O IMC para crianças e adolescentes é sempre uma versão adaptada da versão original, já que o crescimento constante desse público altera sempre a relação entre o peso e a altura. Assim, não se utiliza os valores de IMC para adultos na avaliação de crianças e adolescentes (QUEIROGA, 2005, p. 10-11).

ao explicar que o IMC normal para uma pessoa deveria estar em 18,9 kg/m<sup>2</sup> a 24,9 kg/m<sup>2</sup>, um dos alunos disse: “O Manoel<sup>36</sup> pesa 24!” ao passo que Manoel respondeu: “Só meu coco<sup>37</sup> esquerdo pesa isso!”. Atitude que fez toda a turma rir e que denotou pouca preocupação frente ao resultado e de uma necessidade de reiteração da masculinidade como elemento hierarquizador. (Diário de Campo, 11/03/2013). Essa atitude tangencia com os achados de Abramovay (2010, p. 361), já que para a autora:

Dentro de paradigmas hegemônicos de masculinidades, sabe-se que tradicionalmente mostrar-se forte e potente tem sido um elemento bastante valorizado para o masculino e, no caso desse estudo, foi possível verificar que continua simbolizando virilidade e macheza entre o alunado.

Em contrapartida, nesse mesmo cenário, observei o incômodo que as alunas demonstravam quando analisavam os resultados de seus IMC's. Elas pareciam sempre mais incomodadas com seus pesos do que os alunos. Segundo Marilene Di Flora (2012) o corpo feminino tem se transformado em um objeto de fetiche a serviço da lógica de um mercado consumista, e por isso cabe a ele se adequar às exigências desse mercado. Já Sandra dos Santos Andrade (2004), expõe que os corpos femininos são construídos por discursos advindos das mais variadas instâncias e que o corpo saudável, magro e malhado tem sido ensinado como forma de controlar os anseios e impulsos femininos. “Os corpos de mulheres e jovens [...] são controlados, vigiados, regrados, que não cometem exageros, que não se excedem, porque inseridos em um discurso que alia bem-estar físico e boa forma com estar saudável” (ANDRADE, 2004, p. 118).

A partir desses dois conteúdos – Teste de Cooper e Índice de Massa Corporal – já é possível ensaiar um diálogo acerca das negociações das relações de gênero e sexualidade, e assim discutir se esses conteúdos e a metodologia adotada poderiam ou não constituir e/ou legitimar as hierarquias instauradas pelo aparato do sexo. De início parto de dois ensinamentos. O primeiro de Louro (2011, p. 50-51) ao dizer que: “a atribuição da diferença está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência”. E o segundo advindo do parecer bastante assertivo de Derrida (1972, 1991) acerca das oposições

---

<sup>36</sup> Nome fictício.

<sup>37</sup> Nome popular dado ao testículo um dos componentes da bolsa escrotal.



binárias clássicas e da necessidade de uma desconstrução feita através da inversão, danificação e aproveitamento das instabilidades desses posicionamentos.

Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face-a-face, mais com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda o outro (axiologicamente, logicamente, etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição binária é, em primeiro lugar, em um dado momento, inverter a hierarquia. (DERRIDA, 1972, p. 56-57 – tradução minha)<sup>38</sup>.

Para exemplificar essa oposição binária e discutir como as mulheres têm sido instituídas e legitimadas como o “segundo sexo”, sendo postas muitas vezes num posicionamento assimétrico a partir dos homens, reproduzo abaixo as duas tabelas utilizadas nas aulas de Educação Física.

**TABELA 1** Teste de 12 minutos ou Teste de Cooper – para homens.

Avaliação do condicionamento aeróbico	Percurso realizado durante 12 minutos					
	Idade					
	13-19 anos	20-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos	Mais de 59 anos
Muito fraco	< 2090 m	< 1960 m	< 1900 m	< 1830 m	< 1660 m	< 1400 m
Fraco	2090-2200	1960- 2110	1900-2090	1830-1990	1660-1870	1400-1640
Aceitável	2210-2510	2120-2400	2100-2400	2000-2240	1880-2090	1650-1930
Bom	2520-2770	2410-2640	2410-2510	2250-2460	2100-2320	1940-2120
Excelente	> 2770 m	>2640 m	>2510 m	>2460 m	>2320 m	>2120m

Fonte: PITANGA, 2005, p. 145

<sup>38</sup> No original: Faire droit à cette nécessité, c'est reconnaître que, dans une opposition philosophique classique, nous n'avons pas affaire à la coexistence pacifique d'un vis-à-vis, mais à une hiérarchie violente. Un des deux termes commande l'autre (axiologiquement, logiquement, etc.), occupe la hauteur. Déconstruire l'opposition, c'est d'abord, à un moment donné, reverser la hierarchie (DERRIDA, 1972, p. 56-57).

**TABELA 2** Teste de 12 minutos ou Teste de Cooper – para mulheres.

Avaliação do condicionamento aeróbico	Percurso realizado durante 12 minutos					
	Idade					
	13-19 anos	20-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos	Mais de 59 anos
Muito fraco	< 1610 m	< 1550 m	< 1510 m	< 1420 m	< 1350 m	< 1260 m
Fraco	1610-1900	1550-1790	1510-1690	1420-1580	1350-1500	1260-1390
Aceitável	1910-2080	2800-1970	1700-1960	1590-1790	1510-1690	1400-1590
Bom	2090-2300	1980-2160	1970-2080	1800-2000	1700-1900	1600-1750
Excelente	> 2300 m	>2160 m	>2080 m	>2000 m	>1900 m	>1750 m

Fonte: PITANGA, 2005, p. 145

**TABELA 3** Classificação Internacional para adultos abaixo do peso, sobrepeso e obesidade de acordo com o Índice de Massa Corporal (IMC).

Classificação	IMC (kg/m <sup>2</sup> )
Abaixo do peso	< 18.5
Magreza severa	< 16.00
Magreza moderada	16.00 – 16.99
Magreza leve	17.00 – 18.49
Padrão normal	18.50 – 24.99
Sobrepeso	≥ 25.00
Pré-obeso	25.00 – 29.99
Obeso	≥ 30.00
Obeso Classe 1	30.00 – 34.99
Obeso Classe 2	35.00 – 39.00
Obeso Classe 3	≥ 40.00

Fonte: WHO – World Health Organization, 2014, s.p. (online) (tradução minha).

Antes de trilhar uma análise acerca dos dois conteúdos é importante pontuar que todas as tabelas utilizadas pela Educação Física como parâmetros para avaliação de valências físicas (força, velocidade, resistência, etc.), composição corporal (massa muscular ou massa gordurosa), circunferências<sup>39</sup> (abdominal, quadril, ossos, musculares), etc., estão sempre em conformidade com as colocações de Derrida, no que concerne à oposição binária (homem/mulher), já que em todos eles a mulher é

<sup>39</sup> Também conhecidas como perímetros, são medidas que determinam valores de circunferência de um segmento corporal perpendicular ao eixo longitudinal do mesmo segmento (CARNAVAL, 1998, p. 30).

apresentada como o elemento que deriva do homem. Mesmo nas capacidades físicas tidas como “naturalmente femininas” como a flexibilidade de articulações ou conjunto de articulações, na qual as mulheres deteriam valores maiores do que os dos homens, a sua posição espacial não muda, ou seja, primeiro aparecem os dados masculinos e depois o das mulheres. Ou seja, mesmo nessa tabela a mulher é apresentada como ente derivacional.

Para a análise das Tabelas 1 e 2 – Teste de Cooper – manterei meu foco na faixa etária de 13 a 19 anos, já que esta é a faixa que mais se aproxima dos sujeitos da minha pesquisa. Dessa forma, na própria construção da tabela iremos encontrar várias provas do posicionamento hierárquico que Derrida (1972, 1991) postula. As mulheres ainda que consigam valores excelentes no teste de 12 minutos, estarão sempre em desvantagem quando comparadas aos homens. Além disso, a própria exigência feita ao público masculino acaba por promover uma cobrança maior para que os meninos alcancem valores considerados favoráveis. Ademais, insisto no estranhamento da construção dos valores apresentados na tabela. Enquanto um menino é considerado “muito fraco” se correr uma distância menor do que 2.090 metros, a menina será considerada também “muito fraca” numa distância menor do que 1.610 metros, uma diferença de 480 metros entre meninos e meninas. Contudo, a diferença que permite a passagem de um estágio para outro – “muito fraco” para “fraco” – é de um metro para ambos. Então, pergunto: como a distância de um metro, tanto para meninos quanto para meninas poderia ter suficiente para alterar um padrão avaliativo? E porque essa distância para a mudança de nível seria a mesma se os valores a serem alcançados são diferentes para os sexos? Além disso, esse enquadramento proposto pela tabela ao discernir meninos e meninas não seria mais uma ferramenta para dizer que os sexos apresentam diferenças “naturais”, inatas? Essas diferenças poderiam ser assim tão nítidas e provadas? Não seriam essas tabelas práticas discursivas capazes de criar homens e mulheres? Dentre as várias respostas possíveis, Anne Fausto-Sterling (200, p. 19) já expôs que:

Nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre a diferença sexual. Quanto mais procuramos uma base física simples para o ‘sexo’ mais claro fica que o ‘sexo’ não é uma categoria física pura. Aqueles sinais e funções corporais que definimos como masculinos e femininos já vêm misturados em nossas ideias sobre o gênero.

Além desses valores estatísticos é importante salientar que a tabela analisada traz nomenclaturas que são normalizantes e normatizantes – “aceitável”, “bom”, “excelente”, “fraco”, “muito fraco” parecem denotar que os seres humanos podem ser facilmente medidos, analisados e enquadrados em perspectivas que além de políticas são ideológicas. Ou seja, durante uma aula de Educação Física na qual o professor ou professora utilize essa tabela, sem problematizá-la, essas nomenclaturas poderiam promover a manutenção e a reverberação de discursos que posicionam tanto a mulher como “segundo sexo” quanto aqueles discursos que instigarão os discentes a entenderem que existem valores que são “aceitos” e outros que não se conformam ao que a sociedade institui como normal/padrão.

O Teste de Cooper – apresenta, reitera e legitima os discursos que são recorrentes nas ciências biológicas. Discursos que se fundamentam em diferenças na constituição fisiológica, anatômica e funcional de homens e mulheres, e que a Educação Física muitas vezes se apodera e tende a manter acriticamente dentro do contexto escolar.

Obviamente a inserção desses discursos tem relação direta com o que tem sido ensinado a esses/as professores/as. Livros como os de Fisiologia do Exercício, Fisiologia do Esporte ou Treinamento Esportivo adotados nos cursos de formação universitária, tem ajudado na reverberação de enunciados que colocam a mulher a mercê dos resultados masculinos. Como exemplo, nesses livros que são referências tanto para a Educação Física quanto para as ciências biológicas, encontraremos discursos que vinculam à condição feminina a “ausência” do hormônio testosterona, o que segundo Fausto-Sterling (2001), seria uma das provas de que os conhecimentos científicos são, na verdade, resultantes de nossas crenças sobre o gênero, uma vez que rotular alguém como homem ou mulher é antes de tudo uma decisão social e não científica.

A maior parte dos dados quantitativos citados neste capítulo referem-se ao atleta jovem, do sexo masculino, não porque é desejável que apenas esses valores sejam conhecidos, mas porque foi nessa classe de atletas que medidas comparativas, relativamente completas, foram realizadas. Contudo, para as medidas que foram realizadas no sexo feminino, quase que exatamente os mesmos princípios fisiológicos estão em jogo, exceto por diferenças quantitativas determinadas pelas diferenças do peso corporal, pela composição do corpo e presença ou ausência do hormônio sexual masculino testosterona. Em geral, a

maior parte dos resultados quantitativos - tais como a força muscular, a ventilação pulmonar e o débito cardíaco, todos relacionados principalmente à massa muscular -, quando referentes a pessoas do sexo feminino, ficarão compreendidos entre dois terços a três quartos dos valores respectivos, medidos em pessoas do sexo masculino. (GUYTON, 2011, p. 530).

Com relação à Tabela 3 – Índice de Massa Corporal – é interessante analisar que as meninas ao demonstrarem incômodo na comparação dos seus resultados, estavam também deixando claro que as cobranças sociais frente à estética e morfologia do corpo feminino sempre foram imensas. Cobranças que ainda se mantêm por parte dos discursos advindos de um passado eugênico-sanitarista proposto nos primeiros anos do século XIX e que conseguem manter ecos discursivos que incidem diretamente na construção do corpo feminino, bem como de suas funções. Além disso, esse corpo, composto, decomposto e inscrito em padrões de largura, altura, comprimento, peso, etc., poderia ser entendido como um corpo que ocupa um lugar, uma porção de espaço delimitado por fronteiras tanto físicas como culturais. Um corpo sobre o qual recaem os investimentos capazes de domesticá-lo, docilizá-lo e torná-lo eficiente. Um corpo que ganha contornos e significados através das construções linguísticas capazes de nomeá-lo, colocá-lo em seu lugar, ainda que o sujeito por vezes, ocupe um “não-lugar” (BUTLER, 2003a; AUGÉ, 2007; LOURO, 2010b).

Várias pesquisas têm apontado que esse corpo que tem sido esquadrihado e que constantemente tem sido instigado a permanecer nos padrões de normalidade morfológica, fisiológica, anatômica, funcional, etc. investe a homens e mulheres a necessidade de corpos magros, cabendo, contudo, às mulheres uma pressão sociocultural maior para o enquadramento no padrão da magreza (DI FLORA, 2012; BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011; FREITAS, LIMA, COSTA & LUCENA FILHO, 2010; IRIART, 2009; MAROUN & VIEIRA, 2008).

Foucault (1979), já dizia que estamos a cada dia sendo estimulados aos padrões, mas não qualquer padrão, pois o corpo precisa ser magro, bronzeado e bonito, para que participe dessa sociedade que controla e estimula. Dessa forma, o que pude observar na escola foi que ao legitimar acriticamente o Índice de Massa Corporal como ferramenta para definir quem é ou não magro, obeso ou “normal”, a professora ecoou os discursos que constroem corpos e que também dita seus lugares de pertencimento. Sobre isso Butler (2001, p. 170) já enfatizou:

será igualmente importante pensar sobre como e para que finalidades corpos são construídos, assim como será importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos não são construídos e, além disso, perguntar, depois, como os corpos que fracassam em se materializar fornecem o ‘exterior’ – quando não o apoio – necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam.

Outro aspecto importante em relação aos testes é que os meninos tendiam a reforçar que seus resultados se distanciavam dos resultados das meninas e que os produtos de seus testes denotavam eficiência e que esta promoveria aos mesmos o espaço masculino. Então, na sala, os meninos que de alguma forma se aproximavam às representações sociais do feminino ou que não apresentavam corpos eficientes, eram nomeados como “molengas”, gays, “viado”, “bicha”. Aspectos ratificados por Corsino e Auad (2012, p. 52):

Um sujeito masculino assumir algo que corresponda, no âmbito das relações de gênero tradicionais, ao que conhecemos como típico do universo feminino causa riso, deboche e ironia. A situação extrema na qual essa mentalidade é levada ao limite corresponde a homofobia, que agride, violenta e mata diariamente homens e mulheres em território nacional até os dias de hoje.

Enunciados como: “Vitor<sup>40</sup>, você não me engana não! Sai desse armário!” (Diário de Campo, 13/05/2013) ou “Ele é mole para fazer as coisas. Parece um viadão” (Diário de Campo, 01/04/2013) eram comuns para referenciar alunos que não se adequavam aos padrões de masculinidades aceitos naquele contexto. Igualmente, um corpo que apresentasse deficiência também era posto no mesmo nível de uma pressuposta homossexualidade ou debilidade. Talvez esse corpo, com alguma “ineficiência”, fosse encarado como um “corpo” que escondia algo. Seja a sua deficiência ou o que a causou. “Mão enfaixada né?! Hummm... a mim você não engana não!” (Diário de Campo, 22/04/2013).

Dessa forma, tanto o corpo “não eficiente” e o corpo que apresentasse ou deixasse dúvidas de sua identidade sexual, eram alinhados aos corpos femininos. E para fundamentar essas colocações cito um momento em que várias alunas conversam com

---

<sup>40</sup> Nome fictício.

um aluno sobre moda. Essa conversa após ser escutada, observada e analisada por alguns alunos, resultou na seguinte colocação: “O Vitor fica dando dicas de moda para as meninas. Não sei não viu...!” – diz um dos alunos. Enquanto isso outro aluno grita: “Sai desse armário Vitor! Eu tenho a chave!” – fazendo um gesto que reproduzia a representação de um pênis. O pênis como a chave do armário de Vitor. Gesto que fez toda a sala rir ao passo que o aluno Vitor pareceu nitidamente envergonhado (Diário de Campo, 13/05/2013). E nesse mesmo dia, uma das alunas por não ter finalizado, no mesmo tempo que os demais a cópia do conteúdo passado no quadro, foi chamada de “retardada” – a utilização desse adjetivo não foi apenas pela velocidade da cópia, mas pela aparente debilidade do corpo feminino. Um bom exemplo de um ato performativo.

Todas essas informações foram colhidas dentro da sala de aula, durante as atividades teóricas. Contudo, isso não significa que a movimentação durante essas aulas fosse menor ou com menores significados políticos daquelas percebidas na quadra poliesportiva. Foram na verdade, diferenciadas, já que dentro da sala as negociações de gênero e sexualidade – além dos outros marcadores já elencados – se deram a partir de *performances* linguísticas nas quais os gestos, expressões, ritmos e entonações demonstravam mais facilmente o embate e as negociações entre alunos e alunas. Enquanto os meninos demonstravam dominar o ambiente pela maior entonação da voz e pela expressão gestual mais ampla, as meninas demarcavam seus “lugares” através das participações nas aulas, da resistência em expor os resultados de seus testes físicos, da organização e realização das atividades teóricas e também na própria utilização espacial da sala, já que elas “dominavam” os espaços mais próximos do quadro e da mesa da professora. Em outras palavras, existia naquela escola espaços distintos e distintivos. Realidade que também apareceu numa das respostas dadas pela professora regente acerca da demarcação e negociação de espaços entre meninos e meninas:

Olha, o menino é bem explícito né? O menino geralmente é aquele que conversa mais, que brinca mais, o mais extrovertido, geralmente... Agora, a menina é um pouco menos, é um contrassenso, né? A menina por mais que ela seja extrovertida, para ela ser essa líder é um pouco mais difícil. Mais difícil de reconhecer. E geralmente vem pelo aspecto cognitivo mesmo. Não necessariamente nessa área que a gente está falando. Geralmente a nerd da sala, né? Ou aquela que tá lá, bem entrosada com os meninos. (Entrevista: Professora Regente de Educação Física, 16/12/2013).

Uma característica comum aos dois espaços (sala de aula e quadra) era que as meninas apresentavam movimentos mais tímidos e “fechados” ao passo que os meninos demonstravam movimentos mais extrovertidos e “amplos”. A grande maioria dos alunos sentava com as pernas afastadas, com os braços apoiados nas carteiras dos /as colegas ou um corpo “esparramado”<sup>41</sup> em suas próprias carteira. Suas vozes quase sempre sobrepunham as vozes das alunas, da professora e dos alunos mais tímidos ou intimidados.

Essa utilização espacial diferenciada, ou arena política, demonstrou que os meninos, pressupostamente heterossexuais, pareciam possuir uma cinesfera (*knesfera*, *cnesfera*) mais ampla enquanto as meninas cinesferas mais limitadas. O conceito de cinesfera foi desenvolvido pelo dançarino, coreógrafo e um dos maiores estudiosos da dança no século XX, Rudolf Laban (1978). Segundo Laban, não existe espaço vazio, pois o espaço estará sendo sempre significado e ressignificado pelo movimento. Assim, o espaço existe porque interagimos com ele e, nesse processo, além de alterá-lo somos também por ele alterados. Portanto, a cinesfera labaniana seria o alcance normal de nossos membros (superiores e inferiores) quando se esticam ao máximo para longe do nosso corpo, sem, contudo, permitir que esse corpo saia ou altere sua posição. Essa cinesfera permite que determinemos os limites naturais do espaço pessoal, limites que serão sempre constantes em relação ao corpo, mesmo quando nos movemos para longe da posição original.

Os gestos podem estender-se para longe do corpo ou próximo a ele, ou deslocando-se entre perto e longe. São, por vezes, contidos e perto; em outras ocasiões, estendidos e amplos, envolvendo movimentos de todo o tronco, o que provoca na cnesfera um encolhimento e um crescimento respectivos. (LABAN, 1978, p. 69).

Em suma, entre o jogo do “pique-pega” e do “pique-esconde”, entre as *misturas* e *separações*, entre os encolhimentos e expansões das cinesferas, as alunas e os alunos parecem construir seus espaços, seus “lugares” na sala, através do reforço constante de valores socioculturais instituídos para mulheres e para homens. Representações especulares de um domínio feito por brancos, heterossexuais, sem deficiência física ou

---

<sup>41</sup> Falamos que uma pessoa senta “escorregada” na carteira, quando ela ao invés de manter uma postura ereta, onde o peso do seu corpo seria distribuído pelos glúteos, coxa e pés, senta “incorretamente” com o peso do corpo mais sobre a região da coluna lombar.



cognitiva e que são frequentemente legitimados pelos conteúdos, currículos e didáticas de ensino propostos pela escola.

Diante desse cenário, algumas subversões e transgressões foram timidamente observadas. Dentre elas notei que os alunos tentavam burlar a vigilância da professora, saindo da sala quando ela não estava vigiando. Além disso, notei que os alunos e alunas utilizavam do aparelho de celular para enviar mensagens ou para o acesso à internet durante as aulas. Àqueles meninos e meninas que não se enquadravam no padrão da hegemonia heterossexual, restavam os olhares furtivos *performados* quando “ninguém estava vendo”. Já as meninas resistiam em expor os resultados dos testes físicos, denotando claramente que não compactuavam com aquele processo de padronização. E isso ocorria também com os meninos que não obtinham êxito, contudo, essa resistência se dava mais por não quererem se aproximar do referencial feminino, já que na sala de aula a debilidade, a homossexualidade masculina e a deficiência estavam mais próximas das representações da mulher do que dos homens. Isso impelia a própria professora a construir uma “personagem” que se apoiasse na masculinidade sob o risco de não ser respeitada. Assertiva que foi ratificada quando perguntei se ela enfrentou ou enfrentava discriminação ou preconceito por ser uma professora de Educação Física:

Ó... diretamente não! Mas indiretamente, isso nos requer que tenhamos uma postura diferenciada. E, e... querendo ou não dá uma interferida no seu processo de formação enquanto pessoa, enquanto personalidade. Eu penso que mulheres muito delicadas, é...a forma que fala, a forma que se veste, na cabeça dos adolescentes ela tem um outro paradigma, então se você não impor, não demonstrar uma certa personalidade, uma certa rigidez advinda do homem, digamos assim... pros adolescentes ver. Não falo que eu concordo, to dizendo que na cabeça dos adolescentes é assim né? O que eles têm de imagem. Se a gente não tiver, esse quadro, acho que é muito difícil, é muito complicado de ter respeito, de ter disciplina, de ter inclusive qualidade nas aulas. Então, infelizmente tem que ser mais rígida, mais rigorosa, às vezes até mais mal educada, digamos assim. (Entrevista: Professora Regente de Educação Física, 16/12/2013).

#### 2.4.2 O “pique-pega” e o “pique-esconde”: observando e analisando as aulas práticas

Se dentro da sala de aula a participação das meninas ainda era garantida pelo envolvimento nas atividades teóricas, a quadra pareceu ser um ambiente prazeroso aos meninos – pelo menos para alguns deles. Ambiente que, por sua constituição histórica, se aproxima mais das características culturais pressupostas à masculinidade – força, agilidade, velocidade, agressividade, competitividade, resistência – do que daquelas características elencadas à feminilidade – fragilidade, docilidade, passividade, flexibilidade. Características que são legitimadas pelos discursos biológicos e, como já foi exposto anteriormente, ainda são ensinados nos cursos de graduação da própria Educação Física. Para esses processos discursivos o comportamento de meninos e meninas teria grande proximidade e seriam influenciados diretamente por suas fisiologias hormonais.

Finalmente, não deve ser negligenciado o efeito dos hormônios sexuais sobre o temperamento. Não existe qualquer dúvida de que a testosterona promove agressividade, enquanto que o estrogênio está associado a um temperamento mais dócil. Certamente, uma grande parte do esporte competitivo é o espírito agressivo que força a pessoa até seu esforço máximo, muitas vezes à custa de uma judiciosa moderação. (GUYTON, 2011, p. 531).

No embate com esse tipo de discurso, Fausto-Sterling (2001) questiona se esses hormônios, que os cientistas dizem ser “sexuais”, fossem percorridos apenas como hormônios do crescimento - já que sua função é sempre afetar uma vasta gama de tecidos e não só aqueles dos órgãos reprodutores -, se isso não promoveria uma forma totalmente diferente de entendermos homens e mulheres.

Hoje, os cientistas concordam sobre a estrutura química das moléculas esteroides que rotularam de hormônios sexuais, embora não sejam visíveis a olho nu. [...] Os cientistas usaram o novo conceito do hormônio sexual para aprofundar o entendimento do desenvolvimento genital em roedores e em partes em sua aplicação do conhecimento sobre os hormônios sexuais a algo ainda menos tangível que a química do corpo: o comportamento relativo ao sexo. [...] Experimentos e modelos, descrevendo o papel dos hormônios no desenvolvimento de comportamentos sexuais em roedores, fornecem

um paralelo sinistro para os debates culturais sobre os papéis e capacidades de homens e mulheres. Parece difícil evitar a ideia de que nosso próprio entendimento científico dos hormônios, do desenvolvimento do cérebro e do comportamento sexual são, da mesma forma, construídos em contextos sociais e históricos específicos, e carregam suas marcas. (FAUSTO-STERLING, 2001, p. 79).

Dessa maneira, a quadra, o ginásio, os esportes têm sido construídos e mantidos por processos discursivos que ao serem constantemente reiterados, parecem criar aquilo que nomeiam. E isso pode ser visto, na própria fala da professora regente de Educação Física da Escola Estrela Azul. Nela somos inseridos em um cenário que exemplifica a escola como um ambiente com espaços diferenciados e por isso diferenciadores. Dentre eles a quadra ou ginásio parece ser mais masculino do que feminino.

Eu acredito que a quadra seja dos meninos. Na cabeça deles a quadra foi feita pra eles. Aquele espaço X ali pra eles. Quanto aos outros espaços, que são restritos e limitados, eu acredito que socializa, acho que não tem dominado nem dominante, mas a quadra eu acho que a gente pode falar que na concepção deles é deles mesmos, dos meninos. (Entrevista: Professora Regente de Educação Física, 16/12/2013).

Louro (2011) explica que o contexto escolar se caracteriza pela delimitação dos espaços nos quais e dos quais símbolos, códigos e rituais afirmam e reafirmam o que cada um pode ou não fazer; os lugares de pertencimento dos “pequenos” e os espaços dos meninos e meninas.

A procura por esse espaço diferenciado e diferenciador foi várias vezes recorrente nas aulas teóricas, contudo, cabia sempre a um grupo de alunos os pedidos direcionados à professora. “Nós vamos descer?”, “Vamos para a quadra?”, “A gente vai ter aula na quadra hoje professora?”. Durante toda minha observação participativa não vivenciei esse tipo de questionamento feito pelas alunas. Ao contrário, pude notar muitas vezes que as alunas resistiam em “descer” para a quadra. Talvez, essa recusa/resistência às práticas da cultura corporal do movimento, fosse nitidamente estampada na vestimenta das alunas, já que as calças coladas, utilização de sandálias, saias e outras vestimentas capazes de limitar a prática da Educação Física estavam sempre presentes.

Numa certa aula, ao questionar um dos alunos sobre essa recusa das meninas em praticar as atividades, ele me respondeu “Elas não gostam de suar. Elas querem ficar limpinhas pra nós” (Diário de Campo, 23/03/13). Entretanto, essa afirmação, além de simplista, não parece ser a mais coerente, ainda que exista uma recorrência discursiva histórica. Uma vez que o esforço físico, o suor excessivo, o ganho de massa muscular, etc., já foram objetos de suspeitas e negativas ao corpo feminino, como aponta Goellner (2005, p. 92):

O suor excessivo, o esforço físico, as emoções fortes, as competições, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os gestos espetacularizados do corpo, a liberdade de movimentos, a leveza das roupas e seminudez, práticas comuns ao universo da cultura física, quando relacionadas à mulher, despertavam suspeitas porque pareciam abrandar certos limites que contornavam a imagem ideal de ser feminina. Pareciam, ainda, desestabilizar o terreno criado e mantido sob o domínio masculino cuja justificativa, assentada na biologia do corpo e do sexo, deveria atestar a superioridade deles em relação a elas.

Nas aulas de Educação Física da Escola Estrela Azul, o que foi notado é que as alunas retiravam as sandálias, amarravam os cabelos e entravam na quadra para participar das atividades propostas pela professora. Mesmo sendo consideradas o “sexo frágil”, algumas inclusive jogavam o futebol descalças, ou seja, sem a proteção do tênis. Porém, como a quantidade de materiais esportivos disponibilizados para as aulas práticas era muito pequena, dependendo da atividade, as meninas mal tocavam na bola.

As alunas “corriam de um lado para o outro”, sem, contudo, receber a bola de um colega. Situação muitas vezes contornada pela imposição da professora ao exigir que a bola fosse “tocada” ou passada para todos e todas da equipe. Obrigatoriedade que na visão de Louro (2011) pode gerar um duplo constrangimento, já que ao alterar a regra do jogo para que as meninas fossem inseridas, a professora inconscientemente vinculava as meninas e os meninos menos hábeis o pressuposto de uma possível deficiência. Essa atitude, ainda que seja de boa intenção, poderia dificultar a participação das meninas em atividades tidas como masculinas e forçar os meninos a se adaptarem à “debilidade feminina. [Que] Mais uma vez consagra a ideia de que o feminino é um desvio construído a partir do masculino” (LOURO, 2011, p. 78).

Na Escola Estrela Azul, se o erro se desse pela ação de alguma menina, os meninos normalmente a nomeava como “molenga”, “doente”, “desajeitada”, reiterando

muitas vezes o posicionamento feminino junto às relações de gênero. Isso corresponde com observações feitas por Corsino & Auad (2012) ao perceberem que os meninos até aceitam a presença feminina nos jogos, entretanto, qualquer erro cometidos por elas é o estopim para que a elas sejam dirigidas palavras que representam as hierarquias de gênero fortemente edificadas em nossa sociedade.

o menino se percebia como indivíduo, enquanto a menina não deixou de ser vista como grupo; apesar de corresponder ao esperado no que diz respeito às habilidades necessárias para praticar aquele jogo, ela ainda era uma *mulher*. (CORSINO & AUAD, 2012, p. 83 - grifo no original).

Talvez essa pressuposição da quadra como um ambiente masculino explique os recorrentes pedidos feitos pelos alunos à professora no sentido de descerem para a quadra. Contudo, a quadra, nesta pesquisa, não demonstrou ser prazerosa a todos os meninos, e muito menos que todas as meninas fossem excluídas indistintamente. Lá naquele espaço, tão característico das aulas de Educação Física, os jogos de *separação* e *mistura*, encolhimento e retraimento, do “pega” ou “esconde”, são *performados* idiossincraticamente e são significados por meninos e meninas também diferentemente.

Naquele cenário pedagógico, ainda que a grande maioria das meninas parecesse sentir medo da agressividade dos meninos, como já descrito na pesquisa de Santos (2008), esse medo em si não parecia ser o fator primordial das exclusões das aulas práticas. Até porque, as exclusões não foram só observadas entre as alunas, já que alguns alunos também não participavam das práticas esportivas. Sousa & Altmann (1999), também comentam sobre o fato de que as meninas não são excluídas simplesmente pelas questões de gênero, mas por outras categorias que se articulam durante as aulas de Educação Física, dentre elas algumas capacidades físicas como força, resistência, velocidade e outros marcadores como peso corporal, habilidades, idade, etc., e que esses marcadores podem tangenciar qualquer um, independente do sexo.

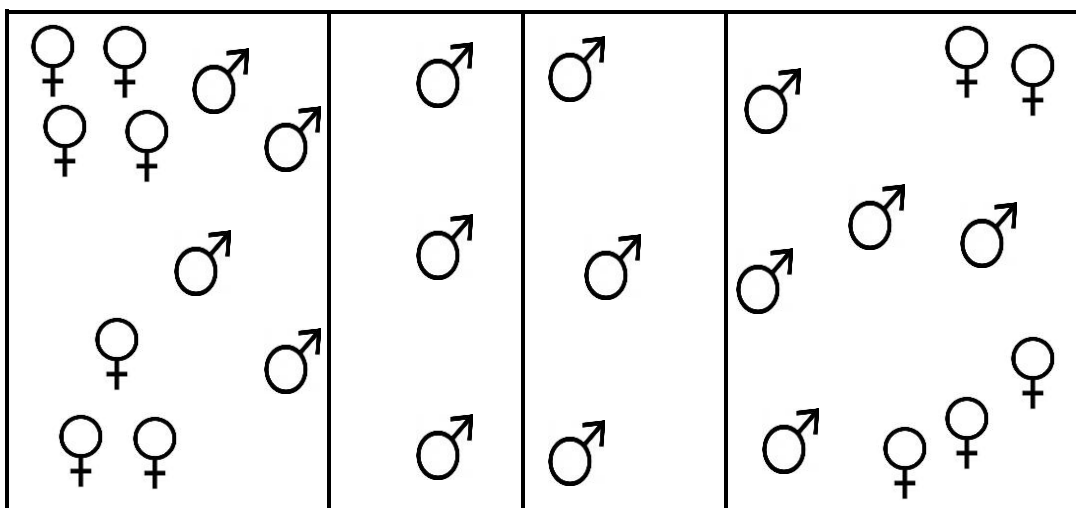
Igualmente, tanto Corsino & Auad (2012) quanto Dornelles & Fraga (1999), pareceram entender que as exclusões e hierarquias manifestadas nas aulas de Educação Física são resultado de dinâmicas complexas que se aportam dos currículos, das metodologias, assim como das didáticas dessa disciplina, e isso também foi percebido por minha pesquisa.

Nas aulas observadas, essas dinâmicas complexas, pareciam ser construídas e firmadas quando o conteúdo principal eram os esportes, aqueles que são mais comumente praticados nas escolas: futsal, voleibol, basquete e handebol. Essas práticas da cultura corporal do movimento, por seu caráter histórico, se alicerçam nos pressupostos da aptidão física e da competitividade, aspectos que segundo Sousa & Altmann (1999) podem provocar e ou facilitar as exclusões. Essas modalidades, como já exposto nesta dissertação, se caracterizam pela diferenciação dos gêneros, uma vez que tanto as bolas, quanto a altura das redes são minuciosamente definidas como masculinas e femininas. Dessa maneira, minhas inserções no campo verificaram que durante os jogos de futsal as meninas jogavam em momentos separados e quase sempre em tempos inferiores aos dos meninos e quando a modalidade era o basquete, as meninas e aqueles meninos considerados “fracos” ou inábeis mal tocavam na bola. Na realidade, boa parte dos/as discentes que diziam não saber jogar, ficavam sentados na arquibancada da quadra observando o jogo alheio, conversando ou simplesmente esperando a aula acabar.

Mesmo quando meninos e meninas praticavam uma modalidade na qual o contato físico com o adversário seria inexistente, a divisão entre os sexos se mantinha. Talvez alicerçada pelos discursos ainda recorrentes, que tendem vincular a prática esportiva ao universo masculino e assim divide os espaços, os tempos e a própria prática em forças assimétricas. Com um processo dinâmico e insidioso, as divisões eram constituídas, quase que “naturalmente”, pois parecia que cada um sabia o seu lugar naquele espaço. Tudo parecia funcionar milimetricamente calculado.

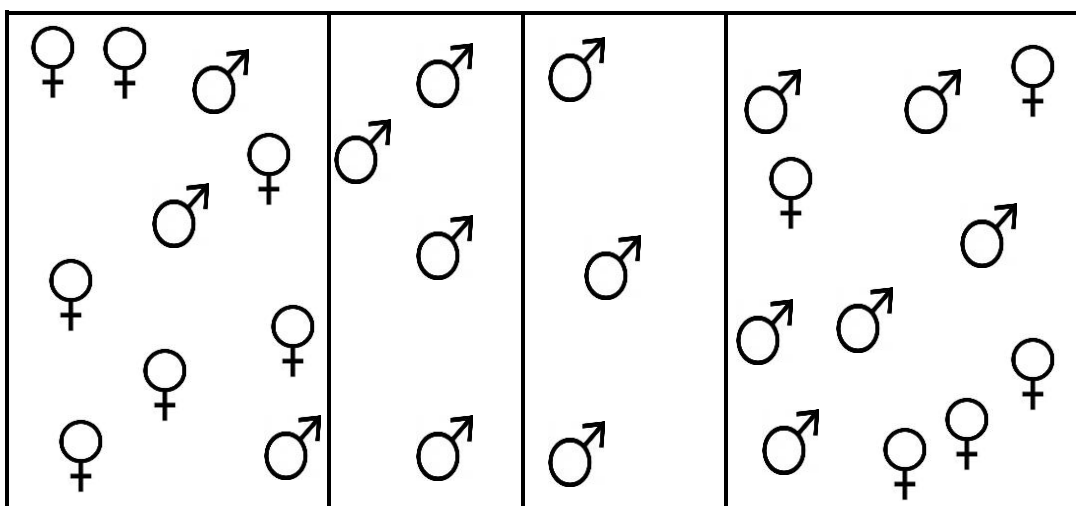
Uma classe dominante não é uma abstração, mas também não é um dado prévio. Que uma classe se torne dominante, que ela assegure sua dominação e que esta dominação se reproduza, estes são efeitos de um certo número de táticas eficazes, sistemáticas, que funcionam no interior de grandes estratégias que asseguram esta dominação. (FOUCAULT, 1979, p. 252).

E como resultado, num jogo de voleibol proposto na aula de Educação Física da Escola Estrela Azul, observei um “quadriculamento” que retratou a seguinte distribuição espacial:



**FIGURA 1** Jogo de voleibol misto - turma 1

Fonte: Diário de Campo, 27/05/2013.



**FIGURA 2** Jogo de voleibol misto - turma 2

Fonte: Diário de Campo, 27/05/2013.

Ainda que o voleibol indoor<sup>42</sup> seja praticado com seis jogadores de cada lado da quadra, nessa atividade, a fim de aproveitar o tempo e pela existência de apenas uma quadra e poucas bolas, a professora dividiu as salas em dois grupos. Nesses grupos, tanto os posicionamentos das meninas quanto aqueles tomados pelos meninos não foram impostos ou direcionados pela docente, sendo então, fruto da “vontade” dos/as discentes ou de uma aleatoriedade ditada pelas relações de gênero.

<sup>42</sup> Por voleibol indoor, entende-se a variação do voleibol que é praticada em uma quadra ou em um ginásio. Já o voleibol de areia é praticado em grupos de dois ou quatro atletas e é normalmente praticado sobre um piso de areia, tendo as dimensões da quadra reduzida.

Através dos posicionamentos tomados podemos observar que as divisões espaciais na quadra resultaram em um maior espaço preenchido pelos meninos, enquanto que as meninas ocupavam espaços menores e restritos aos “cantos” da quadra, informações que se alinham às colocações de Altmann (*apud* SOUSA & ALTMANN, 1999, p. 59) “na escola, os meninos ocupam espaços mais amplos que as meninas por meio do esporte, o qual está vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa”.

Todavia, as meninas e os meninos considerados mais fracos, não eram e não ficaram passivos a essa situação, ao contrário, construía resistências, e sempre de alguma forma questionavam e enfrentavam as adversidades percebidas nas aulas de Educação Física. Na figura 2, por exemplo, duas meninas de ambos os lados transgrediam os “espaços masculinos”, enfrentando as rejeições ou as cobranças masculinas frente aos seus erros. Essas alunas apresentavam algumas características que eram marcantes e que demandavam uma rearticulação dos espaços, das atenções e dos direitos. Duas delas já haviam praticado o voleibol em uma escolinha específica para a modalidade e as outras duas aparentemente competiam de “igual para igual” com os meninos que as cercavam. Essas alunas quando eram confrontadas demonstravam atitudes agressivas e buscavam a utilização de enunciados do tipo “eu vou jogar sim!”, “Sai pra lá que esse espaço é meu!”, “A bola é minha!”, além disso, na turma representada pela figura 2, havia uma aluna que era sempre requisitada para sacar<sup>43</sup> e talvez essa confiança depositada em uma das alunas poderia ter incentivado as outras a exigirem e lutarem por seus espaços, atenções e direitos.

Do mesmo modo, é importante dizer que o nível de habilidade das quatro alunas “transgressoras” era muito semelhante ao dos meninos tidos como mais hábeis. Dessa maneira, apesar de o medo da agressividade dos meninos ter sido um dos aspectos que poderia promover a exclusão das meninas nas aulas práticas, naquelas modalidades nas quais o contato físico não é frequente, os fundamentos da modalidade – quando dominados – pareciam se tornar uma possibilidade de inclusão. Entretanto, convém deixar claro que a turma representada pela figura 2 tinha também alunos e alunas que demonstravam um maior nível de amizade e companheirismo, assim, a confiança nessa

---

<sup>43</sup> O ato de colocar a bola em jogo. A ação de golpear uma bola, intencionado ultrapassar uma rede que fica postada na linha central da quadra. O saque pode ser executado em qualquer posição fora da quadra, a partir da linha de fundo - sem que se pise nesta.



relação afetiva pareceu ser também um dos aspectos influenciadores na distribuição dos espaços.

Contexto diferente da turma representada na figura 1, a qual apresentava alunos mais competitivos, agressivos e que constantemente reforçavam suas masculinidades através de “lutas simuladas”; além de possuir alunas que demonstravam pouca habilidade técnica no voleibol, que naquele espaço eram tidas como passivas e que pareciam possuir níveis de amizade e companheirismo menores do que os da turma 2; fatores que certamente influenciaram na divisão desigual e na pouca participação das mesmas na modalidade analisada.

Miriam Abramovay (2010), ao coordenar uma pesquisa que objetivava revelar quais tramas de violências e convivências eram tecidas no contexto escolar chegou a resultados semelhantes:

Além dos jogos de tabuleiro, os esportes, especialmente aqueles considerados mais agressivos, são comumente tomados como território de força e resistência e, assim, tornados espaços de afirmação social da masculinidade. Para os homens é comum serem destacadas as habilidades físicas e atléticas, uma vez que seus corpos são simbolizados como fortes e viris, ao passo que as mulheres costumam ser sublinhadas como delicadas, frágeis e pouco resistentes às atividades físicas mais pesadas. (ABRAMOVAY, 2010, p. 359).

Outro aspecto que precisa ser exposto e analisado é que nessa aula alguns alunos e alunas não participaram da atividade, uma vez que preferiram ficar sentados/as na arquibancada conversando entre si. Ao serem questionados/as acerca dessa resistência, eles e elas simplesmente me informaram que “não queriam jogar” ou que “não gostavam da modalidade”. Dentre esses alunos, um me chamou atenção, pois no dia que ele compareceu à aula, pela primeira vez, a professora regente me informou que ele já havia sido aluno daquela instituição, mas que voltara porque “provavelmente não seria aprovado na outra escola”. Esse aluno era tido pela sala como “diferente”, representação que era reforçada pela “cor azul do cabelo”, por não gostar de jogar com os meninos e preferir a companhia das meninas, ademais, para os meninos da turma ele usava roupas muito justas o que o identificaria como um possível homossexual. Sobre essa construção Butler (2001, p. 161) propõe:

não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o

mais e o menos ‘humano’, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o ‘humano’ com seu exterior constitutivo, e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação.

Durante a aula teórica e a aula prática esse aluno conversava em um tom de voz muito baixo. Nos intervalos do recreio, quando os/as docentes se distanciavam dos/as discentes, indo para a “sala dos professores”, pude observar que esse aluno sempre estava acompanhado de meninas. No recreio ele participava de rodas de conversa, enquanto outros alunos, dentre eles aqueles, que para mim, demonstravam maior agressividade e competitividade – performando seus arquétipos de masculinidade – nas atividades realizadas na quadra, rondavam como se “analisassem, medissem, esquadrihassem” o comportamento daquele que para eles parecia não pertencer aquele “lugar”.

Conforme Mário Martins Neves Júnior (2012), todo esse processo de esquadrihar e analisar teria como objetivo a confirmação da identidade sexual de um sujeito e, por assim agir, poderia ser considerada como um ato performativo. Já que os alunos ao “avaliarem” estrategicamente o comportamento, as falas, os gostos daquele aluno considerado “diferente”, pareciam na verdade esperar o momento para dizerem “olha ele é gay!”. Dessa forma, segundo Neves Júnior (2012), amparado num termo que outros contextos convencionaram chamar de “gaydar” – aglutinação das palavras gay e radar – demonstra que os alunos lançam mão da utilização de “elementos estratégicos” capazes de identificar, naquele contexto, a identidade sexual do outro, como a forma de se vestir, a cor do cabelo, o gosto pelas amizades femininas, a rejeição de esportes considerados masculinos, os gestos ao falar:

entendemos o gaydar como um *dispositivo* que opera “*estratégias performativas*”. Pois ele nada constata sobre o gênero e a sexualidade, pois ele as performa. É performativo porque age em conformidade com as normas que nos regulam; é de ordem da matriz heterossexual, pois ele apontam alguém que deveria ter sido pressuposto como hétero. (NEVES JÚNIOR, 2012, p. 150 - grifos no original).

Muito provavelmente esse aluno, cuja “identidade” não está aqui em questão, utilizava daquilo que Eve Kosofsky Sedgwick (2007) chamou de armário<sup>44</sup>, pois em

---

<sup>44</sup> O termo “armário” foi utilizado por Eve Kosofsky Sedgwick (2007) para designar um regime de controle da sexualidade que direciona e institui o sistema binário homo-hetero da sociedade ocidental.

todos os momentos, tanto nos recreios quanto nas aulas teóricas e práticas, ele demonstrava retraimento e timidez, como se quisesse esconder algo de alguém no sentido de se proteger.

O ‘armário’ foi com tanta frequência denunciado pelos militantes homossexuais como o símbolo da ‘vergonha’ e da submissão à opressão que se acabou esquecendo ou negligenciando que ele também pode ser, e ao mesmo tempo é, um espaço de liberdade e um meio - o único - de resistir e de não se submeter às injúrias normativas. E que, para muitos gays, ele ainda o é. Num sentido, e talvez de modo paradoxal, ele foi o meio de ter ‘orgulho’ quando tudo levava a ter vergonha. Ainda que se tratasse de um orgulho secreto e intermitente, talvez até fugaz. (ERIBON, 2008, p. 67).

Entretanto esse “armário” possui portas de vidro, pois mesmo que ele passe uma sensação de segurança, a injúria e a violência são possibilidades constantes (SEDGWICK, 2007). Nesse jogo de esconder o achar/descobrir é sempre uma contingência. E com esse aluno a situação não foi diferente, já que ele próprio foi “descoberto” e tornou-se alvo de agressão. Fato que ocorreu nos arredores da escola e que foi relatado pela professora regente ao ser questionada acerca da existência de problemas que alunos e alunas supostamente gays, lésbicas, travestis, bissexuais e transexuais enfrentavam naquele contexto.

Alguns sim, a gente fica sabendo das histórias de vida. E nem só porque é gay, sapatão, enfim, tem essa questão da homossexualidade, mas que teve alguma coisa determinante que inclusive interfere ou no comportamento ou no processo de aprendizagem. Geralmente a coordenação ou a direção sabe e nos informa, não é sempre. Mesmo porque tem algumas coisas que a própria família ou o Conselho Tutelar pede para não contar justamente para não despertar a questão de discriminação ou enfim, alguma outra forma de tratamento. Mas a gente às vezes consegue saber. Não especificamente esse menino que eu tô te falando, que tava na turma que você observou. Ele, inclusive, teve problemas com ele. Pegaram, bateram e tal. (Entrevista: Professora Regente de Educação Física, 16/12/2013).

A agressão sofrida pelo aluno pareceu não despertar nenhum estranhamento na Escola Estrela Azul, já que, nem a coordenação e nem a direção tinham o hábito

---

São normas não muito explícitas, mas muito bem instituídas que mantêm a heterossexualidade como depositária do espaço público ao passo que as relações homossexuais seriam relegadas ao espaço privado (MISKOLCI, 2009).

repassar essas informações para as professoras e professores. Além disso, esse comportamento de esconder ou não enfrentar a homofobia, ganhou reforço quando a família do adolescente agredido preferiu se calar, negando-se a tratar desse assunto “tão constrangedor”. Essa atitude denotou que tanto a família quanto a escola pareciam entender a homossexualidade como um assunto a ser tratado no plano privado. Mesmo que a violência fosse o foco da investigação para a punição dos agressores. Ou seja, em certa medida a pressuposição da homossexualidade tornou-se central e problemática em detrimento à violência sofrida pelo aluno.

A gente às vezes por isso, conforme for a abertura do pai ou da mãe, pode cavar isso. Mas é uma coisa que é uma caixinha de surpresa. Uma caixinha de marimbondo. A gente nunca sabe na verdade como a gente pode lidar com isso. (Entrevista: Professora Regente de Educação Física, 16/12/2013).

Dessa maneira, a família, por se sentir constrangida com a homossexualidade acabou por não exigir o enfrentamento da violência vivida por um de seus membros. Comportamento que tem sido fomentado por variados discursos que estimulam enunciados como “Apanhou porque procurou!”, “Se ele tivesse jeito de homem não teria apanhado.”, “Apanhou porque é gay. Sem vergonha!”.

Por certo, essa recusa no enfrentamento da homofobia foi orquestrada ou amparada em algumas intrincadas redes discursivas nascidas de instâncias governamentais, de instituições religiosas ou de interdiscursos incapazes de serem precisados em sua origem. Dentre elas, podemos citar a proibição, pela Presidente da República Dilma Roussef, da distribuição do “Kit Anti-Homofobia”. Esses kits seriam distribuídos em 6.000 estabelecimentos públicos de ensino, para serem utilizados nas aulas de orientação sexual do ensino médio. Segundo matéria veiculada pelo jornal Folha de São Paulo, de 26 de maio de 2011, a Presidente da República, alegando que o governo não faria “propaganda” para estilos de vida “A”, “B” ou “C” e que a “opção sexual” deveria ser privada e não influenciada pelo governo, negou e proibiu a distribuição do kit (CASTILHO, 2011). Outro fato importante é a constante postergação até o arquivamento do projeto de lei nº 122/06<sup>45</sup>, projeto que alteraria a Lei de Racismo,

---

<sup>45</sup> Depois de uma grande pressão da bancada religiosa esse projeto foi arquivado, deixando de ser colocado em votação pelo Congresso Nacional. O Projeto de Lei da Câmara nº122/06 visa criminalizar a discriminação motivada unicamente na orientação sexual ou na identidade de gênero da pessoa discriminada. Se aprovado, irá alterar a Lei de Racismo nº 7716/89 para incluir tais discriminações no

inserindo nela os crimes relacionados à homofobia. Além disso, poderíamos citar também a excessiva brecha deixada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais - Orientação Sexual (BRASIL, 1998b), ao possibilitar que o aprendizado sobre a orientação sexual estivesse alinhado à permissão de um pátrio poder familiar. E por fim, as recorrentes investidas das instituições religiosas no governo que tem ajudado a ditar a política dos sujeitos, seus corpos e suas sexualidades.

Todo esse investimento tem possibilitado os mais diversos resultados. Uma pesquisa realizada no Brasil com mais de dezesseis mil alunos, demonstrou que  $\frac{1}{4}$  (um quarto) deles não gostaria de ter colegas de classe homossexuais e que “bater em homossexuais” seria a ação mais “branda” de uma lista de seis exemplos de ações consideradas violentas – atirar em alguém, estuprar, andar armado, usar drogas e roubar (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004). Outra pesquisa realizada pela UNESCO (2004), agora com professores de todos os Estados brasileiros no ano de 2002, apontou a instalação do preconceito na ambiência escolar. Nela 59,7% dos professores pesquisados achavam inadmissível o relacionamento homossexual e 21,2% deles não gostaria sequer de ter homossexuais como vizinhos. Diante de um quadro pouco amigável como o apresentado, o que resta muitas vezes é esconder-se, quando não negar qualquer vestígio da homossexualidade.

Para tanto, escondem-se em algum canto ou fissura, lá dentro do “armário”, muitas meninas e meninos que repetem os “mantras” que a escola, família e sociedade impuseram: “o homem foi feito para a mulher como a mulher foi feita para o homem”; “homem que é homem não chora”; “mulheres devem ser delicadas e submissas”; “homem não veste roupa de mulher”; “homem não namora outro homem”; “futebol e luta não são coisas para meninas”; “meninas devem se apaixonar por meninos” etc., Tudo isso tem fomentado em meninas e meninos sentimentos de vergonha e incompreensão acerca de seus desejos. Desejos que têm sido vistos por elas(es) mesmas como uma doença ou uma anormalidade.

Eles e elas veem, vivem e sentem a escola, a família e a sociedade tentando ceifar uma parte de suas identidades<sup>46</sup>. Uma parte “maldita” em que o gênero não se encaixa perfeitamente com o desejo ditado pela hegemonia, o que tem promovido um

---

conceito legal de racismo – que abrange, atualmente, a discriminação por cor de pele, etnia, origem nacional ou religião.

<sup>46</sup> O conceito de identidade foi utilizado no plural por acreditar que não somos indivíduos com identidades fixas, que ao longo da vida agregamos e aglutinamos novas configurações relacionais (BRAH, 2006).

dos “aprendizados” mais importantes e dolorosos que a escola tem passado a gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, ou seja, o “armário” e a violência homofóbica. Nesse armário ficam por anos a fio, vendo o desenrolar da vida “normal” dos outros. Por suas portas de vidro observam os namoros dos “normais”, desejam aquilo que ensinaram ser proibido, amam silenciosamente, choram e perguntam do porquê de serem assim. Pelo medo da pedagogia do insulto acabam por aceitar que sua educação se dê pelo aprendizado do silenciamento (JUNQUEIRA, 2009; CORSINO & AUAD, 2012).

### **3.0 PERFORMANCES E PERFORMANTIVIDADE: QUANDO O ‘FAZER’ PRECISA SER COMPLEMENTADO**

*El género será descrito entonces como una máscara tras la que sólo se oculta otra máscara, una imitación detrás de la que se esconde otra imitación. El original aparece así como una naturalización retrospectiva de la máscara. Una naturalización que no es sino el efecto de un proceso político de normalización.*

Beatriz Preciado

#### **3.1 Performando arquétipos, construindo posicionamentos, sujeitos e coisas**

No decorrer das minhas observações alguns quadros muito peculiares sempre me chamaram a atenção pela recorrência. Nas aulas de Educação Física, como em vários outros ambientes, comportamentos, gostos, encenações, enunciações, etc., eram corriqueiras e por isso, vistas como “naturais”. E, justamente por serem percebidas como “naturais”, transitavam por todo o contexto escolar, ora sendo mantidas ora reproduzidas, em menor proporção, sendo subvertidas e transgredidas. Sabia-se que a Escola Estrela Azul não era em si a criadora “original” daquelas conjunturas, todavia, seu ambiente, seus símbolos, seus discursos, seus arranjos pareciam servir como ferramenta para assentar, legitimar e substancializá-las. Ali, como em qualquer mecanismo detentor de poderes, as resistências sempre estavam presentes e, como já dito, também agiam naquele cenário de forma a questionar e tentar subverter esses quadros tidos como “naturalmente dados”.

Os quadros vislumbrados na escola pesquisada eram subsidiados por comportamentos, expressões linguísticas, expressões corporais, símbolos, etc. Não eram então originais, pois pareciam sempre ser ecos de discursos criados, vividos e experienciados também fora do contexto escolar, mas que lá se tornavam objetos especulares capazes de instaurar posicionamentos, pertencimentos e entendimentos. Dessa maneira, toda essa dramaturgia possivelmente não agia como os nós das redes discursivas, mas como as forças que esticavam as cordas e que mantinham esses nós firmes. Assim, a eloquência e a utilização de palavras de baixo calão, as lutas simuladas, a apropriação de cores e formas na utilização de figurinos, as diferentes maneiras de

mostrar seus corpos, os gostos por determinados objetos, etc., pareciam ser vistos como “necessários”, “indispensáveis”, “naturais” e constituintes da individualidade do ser homem e do ser mulher naquele espaço.

Como todo aquele contexto dramático parecia ser “natural”, para estudá-lo me prontifiquei a criar uma postura de estranhamento frente às atitudes, comportamentos, desejos ou características ditas comuns aos sexos ou às identidades sexuais. Dessa forma, a partir da posição de pesquisador, pude notar que os enunciados que consubstanciavam o quadro performático já elencado, advinham de leituras tidas como inocentes, imparciais, discretas, cientificamente comprovadas e por isso neutras. Discursos que se garantiam garantindo a ambiência escolar e sua cumplicidade. Posicionamento que se alinhou ao que Foucault expôs ao explicar o discurso e seu surgimento.

Assim, uma cumplicidade primeira com o mundo fundaria para nós a possibilidade de falar dele, nele; de designá-lo e nomeá-lo, de julgá-lo e de conhecê-lo, finalmente, sob a forma da verdade. Se o discurso existe, o que pode ser, então, em sua legitimidade, senão uma discreta leitura? As coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se; e esta linguagem, desde seu projeto mais rudimentar, nos falaria já de um ser do qual seria como a nervura. (FOUCAULT, 2007, p. 48).

Para embrenhar nas nervuras que promoviam os comportamentos que observava no campo, agarrei-me às vivências do meu histórico de aluno e professor de Educação Física, dos meus estudos na Sociologia e da minha curiosidade por respostas acerca das negociações instadas pelas relações de gênero e sexualidade. Nesse trajeto tortuoso me deparei com o que chamei de *performances* de arquétipos de masculinidade e feminilidade. Atuações que pareciam sempre ter como modelo ou padrão, determinados ideais de ser mulher e ser homem, ideais que as alunas e os alunos pareciam encenar como possibilidade de uma afirmação inteligível.

A escolha da palavra “arquétipo” se deu porque os termos “modelo” e “padrão” pareceram não descrever a constante aproximação a que meninos e meninas faziam ao atuarem “modelos originais”. Nesse sentido, tanto a palavra “modelo” quanto a palavra “padrão”, naquele cenário, para denotar o que gostaria de explicar e analisar, precisava ser complementada com as palavras “ideal ou original”. E isso se alinha ao que expôs Nicola Abbagnano (2007, p. 790), ao explicar que modelo “consiste na disposição



caracterizada pela *ordem* dos elementos de que se compõe, e não pela natureza desses elementos” (grifos no original).

A palavra arquétipo foi utilizada pela primeira vez por Platão (428 - 347 a.C.). Ela é formada pelas palavras gregas *arché* (começo) e *typos* (modelo), sendo sinônimo de ideia ou protótipo ideal de entes concretos e originais que tornava capaz a inteligibilidade das coisas sensíveis (GIACOIA JÚNIOR, 2010, p. 25; DUROZOI, ROUSSEL, 2002, p. 41). Esse termo pareceu-me bastante eficaz para a compreensão daqueles “modelos ideais” encenados, já que existia naquele contexto uma tentativa de aproximação de protótipos originais. Arquétipos, que mesmo sendo pouco discerníveis, no que concerniam sua criação, sua imposição, disposição e funcionalidade, advinham em profusão de formulações históricas e de uma multiplicidade de discursos que sustentavam a possibilidade de entendimento para o ser homem e o ser mulher. Formulações que Orlandi (2007, p. 31) chamou de interdiscursos: “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”.

Esses interdiscursos, tramados pelos fios das mais diversas formações discursivas e que perpassam o tempo, instituíam certas características a homens e mulheres, em verdade, acabava por torna-las “naturais”, quase que incontestáveis. E no cenário escolar, essas características eram constantemente solicitadas sob a condição de construir meninos e meninas inteligíveis socialmente. Dessa forma, o termo arquétipo serviu para denotar um “modelo original”, um ideal que atuado pelos/as discentes seria capaz de torna-los/as compreensíveis, possibilitando assim, os posicionamentos e entendimentos acerca do que seria homem e do que seria mulher e uma gama de relações de poder historicamente construídas para esses sujeitos.

Porém, em consonância com Beauvoir (1980), esse trabalho não intenta utilizar as palavras “homem” ou “mulher”, “masculino” ou “feminino” para se referir a arquétipos ou protótipos imutáveis, pois sabemos que tanto a educação quanto a cultura têm entendimentos que são históricos e parciais; ainda que alguns discursos - como aqueles apresentados no capítulo anterior - pareçam ter força para se manter por gerações e gerações. E são sobre esses discursos que características ainda hoje entendidas como masculinas e femininas parecem manter as *performances* observadas no contexto pesquisado.

Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é,

primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. (BEAVOUIR, 1980, p. 9).

Essas *performances* de arquétipos de feminilidade e masculinidade insistentemente surgiram nos diários de campo e podem ser vistas nos excertos apresentados abaixo:

Os meninos, durante as atividades, não paravam de conversar e estavam sempre fazendo gracinhas, se esforçando através desses “aparecimentos” para definir espaços e atenções. Para isso, utilizavam chutes, empurrões e movimentos que simulavam as lutas, mas que em nenhum momento ia às vias de fato<sup>47</sup>. No meu entendimento, essas lutas simuladas e demonstração de força podem ser vistas como formas de definir espaços e superioridade. (Diário de Campo, 11/03/2013).

Em um dado momento da aula um aluno oferece uma bolacha para outro colega. Este recusa agressivamente dizendo: “Eu te pedi, véi?”. Passados alguns minutos o mesmo aluno que dizia não querer a bolacha, se levantou e pediu uma bolacha ao colega que já havia oferecido. (Diário de Campo, 18/03/2013).

Enquanto a professora segue dando o visto nos cadernos, algumas alunas ficavam olhando em pequenos espelhos que elas traziam nas bolsas ou que pediam emprestados. A preocupação com a aparência era uma constante na sala de aula. Elas ficavam penteando seus cabelos, retocando maquiagens ou “acertando” a roupa no corpo. Ademais, através desses espelhos elas observavam quem estava olhando. (Diário de Campo, 25/03/2013).

No caminho para o ginásio pude notar que as alunas conversavam sobre aspectos relacionados à estética, mantinham seus movimentos calculadamente restringidos e suas vozes poucas vezes se sobrepunham às dos alunos. Já estes, ficavam “atuando” um jogo de forças entre si. Esses jogos têm me chamado bastante a atenção, uma vez que, são em sua grande maioria lutas “fingidas”, com golpes dados no espaço - quase sempre nem tocavam em ninguém, mas quando tocavam, tinham sua força reduzida. Além disso, os palavrões, as gírias e expressões faciais faziam parte dessa encenação, na qual as meninas participavam com conteúdos muitas vezes diferenciados. (Diário de Campo, 01/04/2013).

Através desses fragmentos, que durante todos os cinco meses de imersão no campo foram muito recorrentes, comecei a notar que tanto as meninas quanto os

---

<sup>47</sup> Violências, pancadas (FERREIRA, 1999, p. 1772)

meninos participavam de uma *performance* que se baseava nos arquétipos de masculinidade e feminilidade e por isso eram, conseqüentemente, aceitos e legitimados no ambiente escolar. Lembro, contudo, que esses modelos não eram homogêneos, mas que, mesmo apresentando diferenças, eles aparentavam possuir pontos muito semelhantes no que se referia ao modo de movimentar-se, às construções linguísticas, a corporeidade, a escolha por cores de cadernos, pastas, canetas, etc., a utilização dos espaços e inclusive a noção de direitos e deveres.

Tangenciando esses achados ao que Schechner (2002) propôs como *performances*, poderemos observar que essas ações advinham de “comportamentos restaurados”, ou seja, eram comportamentos baseados em outros comportamentos, outras ações, outros discursos, geralmente advindos também de outros contextos.

Comportamento restaurado inclui uma vasta gama de ações. De fato, todo comportamento é comportamento restaurado - todo comportamento consiste de recombinação prévia de pedaços de comportamentos restaurados. Naturalmente, na maioria das vezes as pessoas não tem consciência de que elas estão fazendo essas coisas. Pessoas apenas “vivem a vida”. (SCHECHNER, 2002, p. 28 - tradução minha).<sup>48</sup>

Dessa forma, aquilo que meninas e meninos faziam na escola, - ao *performarem* arquétipos de masculinidade e feminilidade ou das relações de gênero, - dentro da perspectiva de Schechner, seria a reverberação de tudo aquilo que eles e elas tiveram acesso durante as suas vidas e que, ao ganhar significado dentro de um cenário, poderia ser ou não legitimado, negado ou subvertido. No caso do presente estudo, verificou-se que eram mais legitimados do que negados, por isso essas *performances* acabavam por substancializar ainda mais os discursos. Segundo as colocações de Joana Plaza Pinto (2007), todo ato de fala, seja ele oral, corporal ou simbólico, faz parte de um momento já acontecido, em acontecimento ou a acontecer, e isso imbricará conseqüentemente na performatividade.

Ademais, esses posicionamentos, nos quais o sujeito não é o responsável original pelos seus discursos, além de serem vistos por Schechner como comportamentos restaurados, também tangenciam as exposições de Foucault, que já problematizara a

---

<sup>48</sup> Restored behavior includes a vast range of actions. In fact, all behavior is restored behavior - all behavior consists of recombining bits of previously behaved behaviors. Of course, most of the time people aren't aware that they are doing any such thing. People just 'live life' (SCHECHNER, 2002, p. 28).

análise do sujeito não como um ente “original”, mas como um lugar determinado e vazio, capaz de reverberar, mas não de criar discursos originais (FOUCAULT, 1972). Um sujeito que ocupando uma “função vazia” poderia ser representado por outros, indiferentes e com a mesma condição de assumir a posição e a possibilidade de enunciação, já que o discurso estaria na ordem dos próprios acontecimentos (FOUCAULT, 2007).

O discurso analisado não será manifestação de um sujeito, mas um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (FISHER, 1996, p. 23).

Partindo desses ensinamentos é possível inferir que os alunos e alunas ao *performarem* arquétipos de masculinidade e feminilidade estão na realidade refletindo discursos captados nas mais diversas situações sociais. Discursos que eles e elas capturam da mídia, da religião, da família, das práticas jurídicas, dos esportes, e que, por encontrarem na escola um ambiente especular, acabam por dar legitimidade aos entendimentos do que é ser homem ou ser mulher. Esse aprendizado pela captura e atuação de “características” tidas como masculinas e femininas se alinha com o que foi dito por Schechner (2002) acerca da *performance* e por Butler (2003a) quando esta problematiza o conceito de gênero:

Cada indivíduo desde cedo, aprende a performar inflexões vocais específicas do gênero, expressões faciais, gestos, o caminhar e o comportamento erótico, bem como a forma de selecionar, modificar e usar perfumes, formas corporais, adornos e todas as outras marcas de gênero dadas por uma sociedade. Isso difere amplamente de período a período, de cultura para cultura - indicando fortemente que o gênero é construído [...]. Performar isso dá com ‘sucesso’ um lugar seguro à pessoa dentro de um determinado mundo social. Recusar a performar um sexo atribuído é rebelar-se contra...’natureza’. (SCHECHNER, 2002, p. 130-131 - tradução minha).<sup>49</sup>

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior e uma estrutura reguladora altamente rígida, a

---

<sup>49</sup> Each individual from an early age learns to perform gender-specific vocal inflections, facial displays, gestures, walks, and erotic behavior as well as how to select, modify, and use scents, body shapes and adornments, clothing, and all other gender markings of a given society. These differ widely from period to period and culture to culture – indicating strongly that gender is constructed [...]. To perform these ‘successfully’ give a person a secure place within a given social world. To refuse to perform one’s assigned gender is to rebel against... ‘nature’ (SCHECHNER, 2002, p. 130-131).

qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003a, p. 59).

Observamos, de acordo com os dois excertos, que o corpo torna-se, no processo da *performance* e logo após na *performatividade*, uma instância a ser modificada, enquadrada, vivenciada e sempre reiterada, seja porque participa efetivamente do processo ou porque é o resultado do próprio processo. Segundo Butler (2001), se essa reiteração se faz necessária é porque o processo sempre é incompleto e porque as instabilidades inscritas nele acabam por apresentar o domínio da regulação que promoveria a *performatividade*.

Nesse estatuto mimético, três critérios parecem dialogar tanto com Austin (1999) quanto com Schechner (2002) e Butler (2003a): a ‘intenção’, o ‘contexto’ e o ‘público’ - entendido como plateia. Nessa relação, a intenção será a união da força de ação ilocucionária – o que o *performer* quer fazer – e da força perlocucionária<sup>50</sup> – o que o *performer* quer fazer fazer, ressaltando, porém, que de acordo com Pinto (2007), o *performer* na verdade é mais o resultado das forças do ato de fala do que o contrário. Assim, seria improvável um “‘falante consciente da totalidade do ato’ porque exige alteridade, descentraliza o falante, fragmenta assim os sentidos e os efeitos, deixando, portanto escapar ‘restos’” (PINTO, 2007, p. 8).

Já o segundo critério detém ainda maior proximidade entre esses autores, uma vez que Austin (1999) já havia ensinado que um ato performativo só será “feliz” em fazer coisas, em um contexto no qual aquilo que se fala é falado a partir de um cenário legitimado, uma convenção ritualizada. Cenário, que para Schechner (2002), é um aspecto importantíssimo para a *performance*, pois o próprio comportamento restaurado é uma ação inserida num espaço, uma vez que “Performances só existem como ações, interações e relações”<sup>51</sup> (Idem, p. 24). Partindo disso, tanto a escola como a posição da professora e o contexto das aulas de Educação Física eram espaços legitimados e legitimadores, compostos por ações e relações, pois, como convenção ritualizada, esses espaços são instaurados pela verdade do saber, pelas possibilidades de dizer o que é e o que não é.

---

<sup>50</sup> Saying something will often, or even normally, produce certain consequential effects upon the feelings, thoughts, or actions of the audience, or of the speaker, or of other persons: and it may be done with the design, intention, or purpose of producing them [...] We shall call the performance of an act of this kind the performance of a ‘perlocutionary’ act, and the act performed [...] a ‘perlocution’ (AUSTIN, 1999, p. 101).

<sup>51</sup> Performances exist only as actions, interactions, and relationships (SCHECHNER, 2002, p. 24).

Por fim, a plateia ou público, é quem dará sentido à *performance*, já que é através do público que a *performance* ganhará significado, será lida e tornar-se-á, ou não, uma ferramenta para a reverberação de enunciados capazes de subsidiar a *performatividade*. Para que esse processo possa se realizar será preciso que a plateia ou público compartilhe o significado daquilo que assiste, pois se o público não detém “conhecimentos” prévios acerca da *performance* que vê, esta possivelmente não terá significância e portanto, não fazendo sentido, poderá não ser reiterada. Como Louro (2013, p. 32) já colocou:

Tornar-se um sujeito feminino ou masculino não é uma coisa que aconteça num só golpe, de uma vez por todas, mas que implica uma construção que, efetivamente, nunca se completa. Butler complica a noção de ‘identidade de gênero’. Afirma que gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos. Não é algo que se ‘deduz’ de um corpo. Não é natural. Em vez disso, é a própria nomeação de um corpo, sua designação como macho e fêmea, como masculino ou feminino, que ‘faz’ esse corpo. O gênero é efeito de discursos. O gênero é performativo.

Desse modo, o que as alunas e os alunos faziam na Escola Estrela Azul quando enunciavam determinados constructos era na verdade uma *performance*, uma ação, a restauração de um comportamento apreendido e aprendido, uma matriz que é anterior à noção de existência desses sujeitos. Aqui, o que chamo de *performance* Butler (2001) chamará de “interpelação fundante”, ou seja uma enunciação ou ato de fala que pode ou não inculcar uma reiteração capaz de nomear, fundar algo; uma enunciação que participa de aceites sociais e que necessariamente precisará passar por um processo dinâmico e complexo de repetição.

a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do ‘humano’. [...] a interpelação médica [...] transforma uma criança, de um ser ‘neutro’ em um ‘ele ou em uma ‘ela’: nessa nomeação a garota torna-se uma garota, [...] Mas esse tornar-se garota da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por varias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo para reforça [...] esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma. (BUTLER, 2001, p. 161).

Essa possibilidade de nomeação/substancialização estará sempre vinculada a um grande investimento para que essas interpelações/performances sejam reiteradas, constantemente lidas e compreendidas, já que só assim poderão tornar-se realidade.

Seguindo o pensamento de Louro (2013, p. 32), não há garantia que isso poderá ocorrer, pois “O devir pode tomar muitas direções. O terreno do gênero é escorregadio e cheio de ambivalências”. Além do que, a *performatividade* nunca é um processo linear ou um ato singular, sendo, na verdade, uma prática reiterativa e citacional na qual o discurso pode ou não produzir os efeitos que ele mesmo nomeia (BUTLER, 2001).

### **3.2 Performances/interpelações fundantes – apresentando e analisando o que foi expresso nas aulas de Educação Física**

No início do tópico anterior comentei sobre a recorrência de determinadas situações/comportamentos durante o período de observação na Escola Estrela Azul. Essas cenas, que a partir desse momento nomearei como *performances* ou interpelações fundantes<sup>52</sup>, eram observadas tanto no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar como na dinâmica das aulas de Educação Física e dos recreios.

Em vários momentos pude notar que existia no contexto das aulas de Educação Física, uma encenação de papéis, cujos gestuais estavam evidentemente atrelados aos enunciados possíveis para as posições dos sujeitos ‘homem’ ou ‘mulher’, bem como outros marcadores sociais, que por vezes disponibilizavam o que poderia ser dito, feito ou quisto. Posicionamento que coaduna com o pensamento de Louro (2011, p. 78):

A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo.

Essa atuação foi também exposta pela professora de Educação Física. Segundo ela, para ser respeitada como uma profissional da educação ela precisava “criar uma

---

<sup>52</sup> Quando os atos de caráter performativo se relacionarem a atitudes e comportamentos terei a nomeá-los como *performances*, já a enunciação, ou o ato de fala será nomeado como interpelação fundante. Para mim uma interpelação fundante nem sempre apresenta ligação com a exposição das capacidades físicas e habilidades características das *performances*. Assim, um chute no futsal, ainda que não apresente um enunciado oral, por seu simbolismo (força, técnica, eficiência) detém muitos significados capazes de reiterar posicionamentos.

personagem”, já que modelos muito próximos da feminilidade tidas como hegemônicas, não eram facilmente aceitos ou dificultariam a sua função de educadora. Igualmente, esse modelo deveria estar próximo ao da heterossexualidade, já que para a ela os alunos e alunas tendiam a respeitar mais os modelos masculinos baseados na heterossexualidade do que modelos homossexuais. Contudo, a docente, em seu relato, não expõe uma ideia tão linear, já que num primeiro momento a mesma diz não existir um “preconceito” por ela ser mulher, mas mesmo assim demonstra criar um personagem que se aproxima dos modelos masculinos.

(ENTREVISTADOR: Alunos e alunas tratam você como professora, igual, na sua concepção, tratariam um professor de Educação Física?)

Não, não... acredito que não. Mesmo porque isso é do profissional, então quando eu, eu crio assim, um, um personagem – digamos, não é? Eu acho que isso tem esse respeito recíproco, agora se eu fosse meiga, delicada, e, e... até o jeito de falar mais manso e tal, eu acho que eu teria maiores problemas sim. Mesmo porque é um lugar aberto, não é? (Entrevista: Professora Regente de Educação Física. 16/12/2013).

(ENTREVISTADOR: Você acredita que alunos e alunas que não se adequam aos padrões de masculinidade e feminilidade, socialmente aceitos, enfrentam problemas durante as aulas de Educação Física?)

Enfrentam! Olha, eu tiro por mim mesma. Porque eu não tenho um padrão feminino, assim, de unha, de cabelo, de corpo, de roupa, de... Eu vejo por mim mesma. Com certeza enfrentam! (Entrevista: Professora Regente de Educação Física. 16/12/2013)

Porém, ainda que a professora criasse uma personagem, a fim de ter maior controle e respeito dos alunos, nem sempre isso dava resultado, já que constantemente enfrentavam sua posição de mulher educadora. Vários exemplos desses embates foram por mim observados e em praticamente todos a posição de professora mesmo hierarquicamente mais alta, não esmorecia o enfrentamento dos alunos.

Ao final da primeira aula, um aluno entrou na sala. Além de não estar vestido com o uniforme, ele entrou na sala sem pedir autorização ou avisar a professora. A docente quando o viu entrando disse: “Tem que aprender a pedir permissão para entrar!”, ao passo que o aluno respondeu: “Eu tenho moral!”. A turma pareceu não dar muita atenção, e o aluno foi sentou numa carteira perto da porta. (Diário de Campo, 18/03/2013).



Mais uma vez um dos alunos enfrenta a professora. Nesse caso, o aluno João parecia não dar muita atenção no que a professora tentava dizer à sala. O João conversava com um colega, e o seu tom de voz sempre se sobrepunha ao tom de voz da professora. Em um dado momento ela interveio: “João, você quer sair da sala? Quer que eu te mande pra coordenação?” O aluno fingiu escutar, diminuiu o tom de voz, mas continuou a conversar. (Diário de Campo, 17/06/2013).

Esses enfrentamentos entre alunos e professoras, parecem ser comuns. Pesquisa realizada por Abramovay (2010) apontou que a construção da masculinidade em nossa cultura parece estar firmada no desafio da autoridade estabelecida<sup>53</sup>. Reis & Paraíso (2012), identificaram que a construção dicotômica masculino/ativo, feminino/passivo muitas vezes ratificada nas escolas, acabava por promover discursos que instalavam o sujeito masculino em posições hierárquicas superiores através de atitudes desrespeitosas para com as profissionais da educação. Auad (2006) por sua vez, observou que os meninos ao agirem com indisciplina eram muitas vezes tidos como exercendo seus papéis e sua independência na escola, diferente das meninas que eram influenciadas para serem obedientes, disciplinadas e organizadas. Já Ortner (1979), ao analisar a aproximação mulher/natureza e homem/cultura, percebeu que a educação nas fases iniciais seria uma função tida como feminina, cabendo aos homens enfrentá-la para se aproximarem da cultura. Diva Muniz (2000), ao averiguar como as escolas “modelavam” as diferenças entre meninos e meninas, mostrou que a “educação feminina” sempre esteve atrelada a uma concepção hierárquica baseada nas assimetrias, em que os meninos eram vistos como questionadores e políticos e as meninas como passivas e apolíticas.

Nesse sentido, como Louro (2010b) já havia preconizado, a distinção é uma marca característica para aqueles que passam pela escola, e que, nesse contexto, os corpos ganham sentido social pelas diretivas culturais. Assim, aqueles /as que passam pela escola devem apresentar “marcas visíveis”, marcas que ao serem valorizadas pela sociedade tornar-se-ão parâmetros para os outros e serão, por conseguinte, almejadas.

Na Escola Estrela Azul esse processo não foi diferente, já que em vários momentos as alunas e os alunos eram impelidos/os a manter padrões socialmente

---

<sup>53</sup> Essa situação foi frequentemente observada na Escola Estrela Azul. Os meninos sempre dialogavam acerca das possíveis transgressões feitas em festas, nas ruas, etc. Essas transgressões estavam quase sempre vinculadas aos enfrentamentos que os alunos ou outros homens próximos haviam criado frente a uma posição de autoridade como policiais ou seguranças de eventos.

aceitos. Em uma dessas situações a professora ao explicar como deveriam ser criados os personagens para participação na festa junina, acabou por reforçar esses padrões. Em uma grande maioria, a festa junina, encenada pela quadrilha é uma atividade frequente no mês de junho e que tem sido tomada como uma possibilidade de promover aos(às) discentes a experimentação e vivência de práticas de expressão artística e ritmo. Entretanto, por ser uma atividade “fundada” em vieses heteronormativos, eurocentristas e ditos “tradicionais”, dificilmente a quadrilha permite momentos de transgressão ou subversão. Exceto quando meninos se vestem de meninas e meninas se vestem de meninos, mas mesmo assim essa transgressão sempre tem um caráter de paródia, pois nela aquilo que é considerado “tipicamente” masculino (agressividade, jocosidade, permissividade, etc.) e feminino (medo, docilidade, passividade, etc.) são hiperbolizados. Atos que na verdade fazem parte de uma interpelação baseada na “naturalidade” dos sexos, do gênero e da sexualidade o que acabam por reforçar ainda mais as diferenças hierárquicas.

as normas reguladoras do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos, e mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (BUTLER, 2001, p. 154).

Na quadrilha, os pares são formados levando em consideração o sexo dos participantes e as funções características de homens e mulheres naquela peça. Cenas performáticas como: “a conquista”, em que meninas são cativadas/aliciadas por meninos; “namoro na roça” – que reforçam os relacionamentos heterossexuais uma vez que os casais desse namoro são sempre formados por uma aluna e um aluno; e “olha a onça”, “olha a cobra”, em que meninas *performam* cenas de medo e são protegidas pelos meninos, acabam por reiterar arquétipos considerados masculinos, femininos e heterossexuais, o que permitirá tornar os alunos e alunas aceitos/as dentro do domínio, posicionando-os/as em um cenário viável da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2001). Além do comportamento encenado, o figurino para essas festas apresenta limites muito claros para aquilo que a sociedade discorre como masculino e feminino. Próximos aos que foram ditados pela professora regente:

Durante a aula a professora regente explicou sobre o figurino a ser utilizado na quadrilha – Festa Junina. No ditado a regente professou:

“as moças devem usar saias rodadas ou vestidos compridos e franzidos na cintura. Já os homens vestem calças ‘normais’ ou jeans com a camisa de manga longa com estampas bem coloridas”. (Diário de Campo, 27/05/2013).

Se o figurino parece reforçar a passividade das alunas ou se elas *performavam* arquétipos que reiteravam a mulher como produto da conquista dos homens, isso não ocorreu na totalidade do evento descrito, já que após a apresentação das danças de quadrilha, as alunas e os alunos rapidamente mudaram o figurino e com isso alteraram também suas *performances*. De vestidos rodados e bem marcados na cintura as alunas partiram para os shorts, tops e botas de salto alto. Os meninos que vestiam roupas simples, com remendos feitos de trapos, passaram a vestir calças largas, bonés e camisetas. E com esse figurino ambos deixaram de lado as músicas de forró<sup>54</sup> e passaram a dançar o funk<sup>55</sup> e o hip-hop, causando na direção da escola e na professora regente um sentimento de transgressão e constrangimento.

Depois da festa foi feito uma boate no pátio da escola, tudo organizado, com fitinhas no braço para identificação, e tudo... mas as meninas trocaram de roupa após a quadrilha e ficaram com shorts curtos, tops e botas de salto, dançando funk. Daquele jeito que elas fazem... Com os meninos fazendo gestos atrás delas. Isso daí não foi legal! (Fala da professora regente de Educação Física. Diário de Campo, 24/06/2013).

Nesse ínterim o que podemos notar é que mesmo a escola sendo um espaço que reforça determinados modelos sociais, outros, por sua carga simbólica negativa, são veemente negados, na maioria das vezes acriticamente. Além disso, é interessante notar como o corpo feminino ainda é o alvo preferencial das investidas normalizadoras e normatizantes, pois ainda que as mulheres tenham ganhado espaços e direitos a partir dos movimentos feministas, seus deveres – moldados dentro dos padrões religiosos e culturais não esmoreceram ou nem se tornaram iguais. Tanto na escola como fora dela, aquelas meninas-mulheres que lutavam pelos seus espaços ainda são vistas como agressivas, vulgares, transgressoras, hipersexualizadas, etc.

---

<sup>54</sup> “Música originalmente apenas instrumental, e dança aparentada do baião, porém com andamento mais acelerado.” (FERREIRA, 1999, p. 932).

<sup>55</sup> Estilo musical de origem norte americana, mas que no Brasil ganhou grande influência das favelas do Rio de Janeiro. “Gênero de música popular dançante, de compasso quaternário, de origem norte-americana, ligada ao soul.” (FERREIRA, 1999, p. 954).

Eu acho que as meninas estão mais agressivas, acho que elas tão, de uma certa forma, um pouco mais independentes, mais vulgares, não é? Da forma com que falam, com que se vestem, com que se demonstram. [...] É a menina hoje que pede telefone, a menina aproxima, a menina dá beijo, a menina quer mais do que ele. Ela vai à procura. (Entrevista: Professora Regente de Educação Física, 16/12/2013).

O corpo, como um enunciado, exposto por Pinto (2007), fala sobre quem falou e também sobre o que foi dito. Pois ainda é no corpo que as transgressões serão mais visíveis, seja na aplicação de *piercings*, nos desenhos das tatuagens, nas roupas curtas, nos bonés, nos colares ou nos movimentos que culturalmente são tidos como sexualizados demais e, por conseguinte, vulgares.

Mas o dizer do corpo não é um acidente, uma causalidade psicofísico-motora do momento da enunciação ligada à intenção do/a falante. O corpo é também ritualizado. Sua ação não é um ato físico não-convencional como queria Austin. Suas estilizações fazem parte dos processos de marcação social; a convencionalidade e a repetição definem sua legitimidade e traçam o domínio do possível, do pensável, do executável. (PINTO, 2007, p. 11).

E o corpo feminino na Escola Estrela Azul *performava* claramente os seus domínios, seus espaços possíveis, sobretudo porque estava em constante diálogo com os enunciados que o instigava, quando não o impelia a ocupar uma cinesfera menos ampla do que a cinesfera da maioria dos meninos. Ademais, esses enunciados eram visíveis quando se dividia o tempo para as atividades esportivas, cedendo 20 minutos para o jogo feminino e 50 minutos para o masculino. Ou quando era solicitada às alunas uma postura condizente com o seu gênero:

é tão normal, é tão comum para eles rebolar e se vestir assim na sala, que quando *you* fala pra menina sentar de perna fechada ou mastigar de boca fechada [...] ai de fato você vê que estão mudando os valores. (Entrevista: Professora Regente de Educação Física, 16/12/2013 - grifos meus).

Todas as *performances* ou interpelações fundantes até então expostas demonstraram que existem papéis sociais possíveis e desejáveis dentro do contexto

escolar pesquisado e que essas *performances* de gênero a todo o momento ganhavam incentivo de interpelações construídas nos valores sociais para o masculino e o feminino. Entretanto, essas interpelações deixavam claro que alguns limites deveriam ser seguidos e respeitados, caso contrário, estavam sob a pena de serem punidos os comportamentos entendidos como transgressores. Era inegável que esses limites normalizavam e normatizavam tanto os corpos como as expressões do masculino e do feminino. Era também inquestionável que os corpos sexuados ocupavam diferentes espaços e tempos, e que inclusive, dentro de um mesmo contexto, os espaços eram divididos de formas muito particulares. Sendo a quadra um desses espaços absolutamente idiossincráticos, cheios de símbolos e enunciados capazes de direcionar o seu uso, bem como definir quais tipos de comportamento/*performances* seriam permitidos ali. Tudo com o encorajamento de inúmeros discursos que povoavam a escola pesquisada. Realidade muito similar à observada por Maria do Mar Pereira (2009, p. 12) em sua pesquisa feita em Portugal.

Considera-se que uma socialização que, por um lado, encoraja os rapazes a dominar o espaço e praticar desporto e, por outro, inibe o desenvolvimento desses traços nas raparigas, produz desde cedo uma diferença entre os sexos que leva as/os jovens a ocupar distintos espaços. Além disso, a caracterização de um dado espaço como masculino tende a aparecer como algo que é consensual, um significado ‘inscrito’ de modo duradouro nesses espaços.

E foi justamente a quadra que me impulsionou a buscar na *performance* um conceito capaz de explicar as atuações tão hiperbólicas, que além de utilizar enunciados orais, faziam uso ainda mais “denso” das expressões corporais e de toda uma simbologia generificadora. Desse modo, como os esportes na Escola Estrela Azul foram os conteúdos mais usuais da disciplina de Educação Física, nos cinco meses de observação, foram eles também que disponibilizaram, com maior visibilidade, as negociações de gênero e sexualidade. Entretanto, é importante esclarecer que mesmo sendo os esportes os conteúdos mais usuais, outras características construídas historicamente pelos mais diversos discursos pareciam propiciar às modalidades esportivas esse *locus* distintivo.

Os esportes, como já exposto anteriormente, nascem dentro das mais diversas perspectivas, seja através das análises de Elias & Dunning (1992) que já apresentaram os esportes como ferramentas utilizadas pela sociedade como possibilidade de ajudar no

processo civilizatório. Arranjo capaz de transferir os ímpetos de agressividade humanos para a motivação e a excitação oferecida pelos esportes. Ou pelas colocações de Bourdieu (2007, 2004), para o qual os esportes possuem no fator distintivo uma das características que os posicionam como ferramentas definidoras dos espaços e das categorias sociais. Além disso, os esportes carregam em toda a sua história outros significados ou outras funções como: sanitaria, higienista, eugenista, regulador das forças produtivas, instrumento alienatório, etc. (GOELLNER, 2008; FOUCAULT, 1979, 2011b; BRACHT, 2005). Diante de tantas “possibilidades”, o filósofo Johan Huizinga (2005) reflete sobre como os esportes têm promovido a perda da característica lúdica dos jogos e por isso, tornam-se a cada dia, mais distintivos: “No caso do esporte temos uma atividade nominalmente classificada como jogo, mas levada a um grau tal de organização técnica e de complexidade científica que o verdadeiro espírito lúdico se encontra ameaçado de desaparecimento” (HUIZINGA, 2005, p. 221).

Perante tantas funções potencialmente distintivas, não é de surpreender que coubesse também aos esportes uma porção na construção e manutenção das distinções entre os gêneros, corpos e sexualidades. Talvez, Louro (2011) aos nos avisar que a escola além de construir e posicionar sujeitos queria nos dizer que na ambiência escolar, tudo, inclusive os esportes, tornam-se ferramentas distintivas e construcionistas. Pensamento que se aproxima de Pinto (2007, p. 2) ao explicar a capacidade performática do discurso: “Mas ‘fazer’ não é um verbo intransitivo, e é preciso algum complemento para a continuidade da argumentação”. Noutras palavras fazer algo sempre determinará um resultado, pois a inteligibilidade do “fazer” só é assumida quando nos defrontamos com aquilo que o “fazer” tinha como função.

Se assim o for, podemos pressupor que as *performances* esportivas ao exigir dos seus praticantes a utilização de movimentos técnicos especializados e posicionamentos muito claros no que concerne ao gênero e ao sexo, agem como o complemento necessário do fazer ser homem e do fazer ser mulher. Por isso, não é de se espantar que os maiores espaços nos jogos mistos fossem dominados pelos meninos; que aos meninos era sempre permitido um tempo maior de jogo e que as meninas se comportavam muito diferente dos meninos quando praticavam a mesma modalidade esportiva.

Os esportes, naquele contexto, partiam de uma ação excludente mesmo na formação das equipes. A velha máxima “os melhores serão escolhidos primeiro”, também se fazia presente na Escola Estrela Azul. Diferentemente dos jogos como

queimada, salve-bandeira, pique, etc., que contavam com a participação de qualquer aluno(a) com o mínimo de experiência motora; o mesmo não ocorria com os esportes. Inclusive, vários movimentos que caracterizam a cultura esportiva, que dentro da Educação Física são conhecidos como fundamentos, são tão especializados que muitas vezes se afastam daqueles movimentos tidos como inerentes dos seres humanos: correr, saltar, arremessar, rolar, etc. Dentro dessa perspectiva, uma manchete - fundamento do voleibol - só será executada eficientemente por alguém que tenha aprendido a sua técnica; um arremesso no basquete ganhará uma conotação totalmente diferente do arremesso de uma pedra; a própria corrida ganha contornos muito peculiares de uma modalidade esportiva para outra. Assim, “quem sabe joga” e “quem não sabe, não joga”.

Esses poucos exemplos nos dão a dimensão do quão diversificada pode ser a análise do Esporte: “eles se prestam a uma diversidade de utilizações e são marcados a cada momento pelo uso dominante que é feito deles” (BOURDIEU, 2004, p. 214).

Por essas características e por várias outras que poderiam ser elencadas, acredito que os esportes em contraposição aos jogos e danças educativas<sup>56</sup> podem se tornar ferramentas muito eficientes na manutenção das hierarquias de gênero. As modalidades esportivas são vivenciadas de formas muito diferentes entre os sexos, uma vez que nossa sociedade parece ainda não incentivar nem oportunizar na mesma proporção a prática esportiva feminina e a masculina e nem a interação alunas-alunos num mesmo esporte. Na verdade, como bem identificaram Vianna & Finco (2009), nossa sociedade orchestra eficientemente como e para quem o processo de feminilização e masculinização será direcionado. De forma minuciosa controla os sentimentos, os movimentos corporais e habilidades motoras e cognitivas de meninos e meninas.

Goellner (2005, p. 86) ao analisar a mulher e o esporte no Brasil expôs que “ao longo da história do esporte nacional foram e são distintos os incentivos, os apoios, as visibilidades, as oportunidades, as relações de poder conferido a mulheres e homens, seja no âmbito da participação, seja na gestão e administração”. Essas disparidades acabam por reforçar ainda mais as *performances* de gênero e os estereótipos de masculinidade e feminilidade, já que incentivam o entendimento dos esportes como um terreno criado e mantido pela alçada masculina.

---

<sup>56</sup> Chamo de danças educativas aquelas modalidades da dança que não se atém somente aos gestos técnicos (ballet, contemporâneo, jazz, etc.), mas aquelas que se basearão na experimentação, vivência e significação do movimento com a finalidade de expressão.

(ENTREVISTADOR: Você acredita que meninos e meninas apresentavam características diferentes no que concerne às suas capacidades de aprendizado e participação nas aulas de Educação Física?)

De aprendizagem não! Mas de afinidade sim. Principalmente pelas habilidades, que elas são construídas ao longo da vida. Cada um traz uma proposta. Cada um experimentou alguma coisa. E, geralmente, os meninos experimentam mais, eles são melhores e mais estimulados no aspecto físico e no aspecto motor nessas habilidades de uma forma geral que as meninas. E isso vem da família. Isso vem da sociedade. Agora, que todos têm a mesma capacidade de desempenhar o mesmo tipo de trabalho, estimulando, querendo ser estimulado, aí é igual para igual. (Entrevista: Professora Regente de Educação Física, 16/12/2013).

Finalizando, é pertinente dizer que todas as *performances*, bem como as interpelações fundante não foram vistas como elementos isolados e muito menos como o resultado da intervenção dos sujeitos no meio. Tanto o gênero quanto os arquétipos de masculinidade e feminilidade, desempenhados individualmente, eram o resultado de um conjunto de *performances* e interpelações cuja reiteração cristalizava e produzia ao longo do tempo a pressuposição de uma existência natural, “verdadeira” e real. Ao *performarem* comportamentos, atitudes e possibilidades para o masculino e o feminino os alunos e alunas eram inseridos num conjunto dinâmico de auto e hetero posicionamento que, por conseguinte, poderia ser legitimado ou não. Dessa maneira, se existiam “possibilidades de legitimação ou não” isso também pressupunha que as transgressões e subversões eram parte desse processo, já que não existia como não existe, poder sem resistências e nem resistências sem poder. Na verdade, segundo Butler (2001, p. 163) “Não existe nenhum poder que atue, mas apenas uma atuação reiterada, que é poder em sua persistência e instabilidade”.

### **3.3 Considerações sobre as aulas de Educação Física**

Durante as aulas de Educação Física da Escola Estrela Azul fui confrontado com uma realidade que não se distanciava da maioria das escolas brasileiras, nem dos estudos nos quais minha dissertação se baseou. Uma realidade que claramente expôs as dificuldades que essa disciplina enfrentava ao ministrar seus conteúdos em aulas mistas para discentes com diferentes compleições físicas, aptidões físicas peculiares, distintas



vivências motoras, conformações socioculturais, familiares, religiosas e financeiras muito heterogêneas. “Problemas” ou possibilidades que se tornavam muito visíveis no dia a dia da Educação Física escolar e que deveriam deixar essas aulas cada vez mais ricas, críticas, questionadoras e porque não subversivas, já que nelas professoras e professores, poderiam vislumbrar cenários ímpares no trato com as diferenças ocasionadas pelas hierarquias amparadas nos mais diversos marcadores sociais, em especial, para este trabalho, as relações de gênero e sexualidade.

O que foi observado acerca desses postulados de possíveis transgressões é que, na escola pesquisada, eles não eram refletidos o que mantinha, naquele contexto, o jogo das *misturas e separações*, com raras transposições das fronteiras que demarcavam as relações de gênero e sexualidade. Contudo, como em qualquer campo discursivo pautado nas relações de poder, as alunas e alunos da escola analisada também encontravam, naquele ambiente, formas tímidas de resistência e transgressão, atitudes que muitas vezes eram entendidas como comportamentos indisciplinados, desleixo, “pouca vergonha”, falta de vontade, etc., e que ao serem compreendidos e tratados assim, os direcionava ao silenciamento, à correção ou a invisibilidade.

Dessa forma, durante toda minha incursão pelo campo pude observar que a escola apresentou diversos espaços e que esses “lugares” eram disponibilizados e creditados a grupos diferentes. A transposição dos muros e paredes desses espaços, que nem sempre eram físicos, mas que na maioria das vezes possuíam cargas simbólicas fortemente excludentes, foi raramente verificada. Tanto a escola como as aulas de Educação Física me pareceram serem divididas em espaços masculinos e espaços femininos, ressaltando, porém, que os espaços nos quais as meninas pareciam se sentir mais à vontade e demonstrar maior participação, não eram, contudo, um universo exclusivamente delas, já que os meninos também detinham atuações importantes nesses ambientes.

Nesse sentido, o ambiente restrito da sala de aula, pareceu ser o espaço no qual as meninas participavam mais ativamente, especialmente quando eram incentivadas a demonstrar características tão caras aos pressupostos culturais tidos como femininos: disciplina, organização, esmero, docilidade, etc. Porém, essas participações tendiam ao esmorecimento quando as alunas eram confrontadas com conteúdos advindos das ciências biológicas, matriz que tinha como aparato metodológico a análise das capacidades físicas ou morfológicas (força, resistência, estética corporal, etc.), além de enunciados fundantes baseados na fisiologia e anatomia dos corpos sexuados. Assim,

ainda que as alunas executassem com esmero as atividades teóricas, isso mudava muito na exposição ou comparação dos seus resultados, já que em todos os testes apresentados elas eram tidas como o segundo sexo, as segundas possibilidades, quase que as perdedoras “naturalmente” empossadas.

Tabelas, quadros, normas, padrões e enquadramentos fundados na matriz biologizante das ciências da saúde, da fisiologia do exercício ou da anatomia, demonstravam a todo o momento que as mulheres eram o “segundo sexo”, que seus feitos eram ou deveriam ser analisados a partir da posição do homem. Por isso, pareceu-me evidente que suas resistências se davam pelo enfrentamento dessa posição que sempre foi instituída pela relação dicotômica e hierarquizada na qual o primeiro termo (homem) instaura sua superioridade sobre o segundo (mulher).

Acerca desse jogo hierárquico de posições, Derrida (1991) apresentou que a *diferença* está sempre na relação com um posicionamento entendido como original, demarcatório. No livro *Margens da Filosofia* (1991), Derrida demonstrou com um exemplo simples como o diferir mantém essa relação posicionada, derivada, dominada e comandada. Propositamente, alterando a escrita da palavra “diferença”, que no francês seria *différence*, para “*diferança*”(différance), trocando a terceira vogal “e” pela vogal “a”, ele demonstrou que mesmo sendo escrita de outra forma, a palavra “*diferança*” tendia a ser lida como “diferença” e parecia estar sempre numa relação de erro, de um acidente ortográfico, de uma possibilidade advinda da escrita correta e não de uma nova conformação.

Analisando a posição masculina e feminina ocupada nos quadros e tabelas apresentados pela disciplina de Educação Física, observaremos que existem raras variações, o que denota que esse jogo binário oposicional precisa ser desconstruído e que a essa desconstrução não requer somente a mudança na ordem dos termos, mas um constante olhar crítico capaz de subverter arranjos que são entendidos como “naturais”. Assim, é de suma importância que tanto o histórico quanto o contexto ideológico dos testes aplicados pela disciplina de Educação Física, ou por qualquer outra formação discursiva, sejam postos em uma posição de estranhamento e sejam sempre questionados. E que, igualmente, sejam revistos a partir do entendimento das relações de poder constantemente advertidas pelos Estudos de Gênero e Sexualidade, que já nos instigaram a importar com *aqueles* que definem as diferenças que promoverão as desigualdades, e também saber exatamente para *quem* essas diferenças são construídas e como elas atuam nas hierarquias assimétricas de poder (LOURO, 2011).

Até porque, essa educação pautada em arquétipos de masculinidade, que muitas vezes é chancelada ou legitimada no contexto da Educação Física, no ambiente da Escola Estrela Azul, tem influenciado inúmeros discursos que além das diferenciações demandavam a criação de “lugares” e “não-lugares”. Lá, promoviam continuamente a reiteração de cinesferas muito distintas para meninos e meninas, cabendo ao sexo masculino tido heterossexual os movimentos mais amplos, enquanto que ao sexo feminino e todas aquelas representações discordantes da hegemonia heteronormativa, os movimentos mais restritos e tímidos. Esse aproveitamento do cenário e seus possíveis significados influenciavam diretamente nos usos e desusos dos espaços característicos dos esportes ensinados naquele contexto, além de possibilitar *performances* que acabavam por legitimar o masculino, heterossexual, como detentor de maiores possibilidades corporais e expressivas.

Como nas cinesferas, este trabalho notou que as meninas se apropriavam de espaços menores no voleibol, no basquetebol e no futsal. Além disso, era claro que os tempos de uso dos espaços também demonstravam assimetrias que promoviam sempre ao sexo feminino o menor tempo pedagógico da prática esportiva. Dados que se contemplam na fala de Maria Simone Schwengber (2012, p. 795-796):

De forma por vezes dolorosa, em rituais avaliativos constantes, as meninas são tidas como as que têm um corpo atrofiado, inadequado, sem tônus, sem jeito para o esporte. Aprendemos desde muito cedo, a olhar para seu corpo com desgosto e a conformar-se com ele. [...] Infelizmente, a ideia de fracassos do corpo feminino se reproduz com contextos culturais, como os da escola, sobretudo nas aulas de educação física. [...] Em algumas aulas de educação física, as meninas ainda são consideradas como estranhas, fora do lugar.

Entretanto, cabe salientar que as exclusões observadas durante as aulas de Educação Física não dispunham de um padrão recorrente, na verdade, elas apresentavam dinâmicas muito complexas baseadas tanto nas habilidades e capacidades físicas quanto no posicionamento dos sujeitos nas relações de gênero. Desse modo, por apresentarem grande padrão de complexidade, essas negociações, que na maioria das vezes imputavam às meninas posições hierárquicas de poder inferiores, eram em contrapartida, subvertidas e/ou transgredidas pelas atrizes. Como formas de transgressão ou subversão as alunas utilizam os mais variados arranjos, exigindo suas participações,

calando-se ou enunciando discursos que preconizavam a divisão igualitária dos tempos, espaços e atenções frente aos conteúdos que a Educação Física propunha.

Da mesma maneira que as alunas *performavam* ativamente atos discursivos capazes de promover sua inclusão, lançavam mão igualmente de arquétipos tidos como comuns à feminilidade para se legitimarem como “mulheres”. Nesse processo de afirmação dos gêneros, os alunos participavam reforçando também a sua pressuposta heterossexualidade e seu constante afastamento do universo feminino. Distanciar-se do que remetia ao feminino era, naquele contexto, mais importante do que necessariamente *performar* a heterossexualidade.

No cenário da Escola Estrela Azul, essas *performances* de gênero se baseavam nas informações capturadas em diversas instituições sociais, família, igreja, mídia, etc. e que eram reforçadas e reiteradas naquele *locus*. Atos que apesar de serem *performados* tanto pelos alunos quanto pelas alunas, apresentavam sentidos muito peculiares quando confrontados aos sexos. Se as alunas lançavam mão de gestos, cinesferas restritas, simulação de discussões, escolha de cores tidas como específicas ao sexo, repúdio em participar da análise dos resultados do Teste de Cooper, etc., o meninos utilizavam de uma vasta gama de recursos na construção, manutenção e reverberação das identidades de gênero: lutas simuladas, palavras de baixo calão, interpelações fundantes como “Olha ele é gay!”, “Seu viado!”, cinesferas ampliadas, eloquência nas exposições orais, maior exposição do corpo (quando jogavam sem camisa) e as próprias permissões socioculturais ocasionadas por sua posição de homem na prática esportiva como competitividade, agressividade, virilidade e força.

Como essas *performances*, capazes de constituir os gêneros e demarcar as sexualidades, apresentavam atuações diferentes, pude observar que as alunas pareciam utilizar mais frequentemente das interpelações fundantes posicionadas na linguagem oral. Já os alunos, além dos enunciados orais, utilizavam também as *performances* esportivas e um maior número, de expressões corporais como lutas, gritos e empurrões, o que, para essa dissertação, eram *performances* de uma dramaturgia encenada, assistida e reiterada naquele contexto escolar. No entendimento de Braz (2012, 2007a, 2007b), a construção de modelos “hiper-masculinizados”, por ser reiterada e “performatizada” num determinado contexto<sup>57</sup>, poderá ser também corporificada - “*embodied*” - o que instituirá modos peculiares de relações sociais, condicionando leituras e entendimentos sobre “sujeitos possíveis” e inteligíveis num cenário.

---

<sup>57</sup> O autor pesquisou especificamente clubes de sexo para homens na cidade de São Paulo.

Tais *performances*, ao serem reiteradas, acabavam por excluir ou posicionar em seus “não-lugares” grande parte daqueles e daquelas que não se encaixavam nos arquétipos de masculinidade e feminilidade, além de promover esses sujeitos a posições ininteligíveis. Desse modo, a *performatividade* que emergia das atuações isoladas de arquétipos constantemente reiterados pelo corpo discente, encontravam nos discursos da ambiência escolar uma poderosa ferramenta para sua solidificação. E se existiam formas de transgredir esse quadro regulatório fundado na sexualidade, essas formas demonstravam consonância com a invisibilidade dos sujeitos transgressivos, bem como de uma epistemologia do armário capaz de mantê-los a salvo, ou na mais real das possibilidades, distantes das injúrias. Esses espaços de transgressão e subversão eram aqueles locais em que os olhares escrutinadores da sexualidade não alcançavam, eram os fundos da escola, os banheiros e os corredores que circundam a quadra poliesportiva.

#### **4.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERSECCIONANDO ACHADOS E MANTENDO REFLEXÕES**

*O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?*

Michel Foucault

Começo justificando porque propus ao título “Considerações Finais”, o subtítulo “Interseccionando achados e mantendo reflexões”, uma vez que esse um capítulo comumente tem como objetivo demarcar os achados de um trabalho científico bem como o aperfeiçoamento das análises dos objetos pesquisados.

Justamente por acreditar que o campo, o meio social ou as vivências características das interações entre os seres humanos são espaços de demandas tão complexas e dinâmicas, creio não haver meios de apresentar resultados que não sejam também instáveis, históricos e parciais. Nesse sentido, acredito que tudo o que for apresentado aqui, será uma tentativa árdua de interseccionar o que foi encontrado nos documentos diretivos da Escola Estrela Azul com o que foi observado no cenário das aulas de Educação Física. Aspectos que deverão estar alinhados à compreensão e às operações promovidas pelos/as docentes e discentes às negociações estimuladas pelas relações de gênero e sexualidade; como meninas e meninas que não se adequam aos modelos de feminilidade masculinidade participavam dessas negociações, bem como quais espaços e discursos seriam destinados a alunas e alunas no contexto de uma escola pública.

Por isso investi minhas análises nos documentos acima citados, nas observações participantes e na entrevista semiestruturada. Contudo, reforço que minha dissertação não tratou esses aspectos como entes isolados, uma vez que todos compartilham dos mesmos discursos, ainda que sejam interpretados, manejados ou discorridos dentro de formas muitas vezes particulares. Por isso, em alguns momentos observaremos aproximações e noutros distanciamentos, e é a partir desse processo que pretendo consubstanciar minhas reflexões, mas deixando, todavia, aberturas para que outras possam nascer.

Se o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar reverberavam as estratégias de poder que promoviam tanto as hierarquias entre os sexos como as possibilidades de expressões da sexualidade, isso também demonstrou ser uma realidade no contexto das aulas de Educação Física. Entretanto, nas aulas dessa disciplina, outros marcadores demonstravam do mesmo modo arquitetar essas relações, o que ficou muito claro quando pude observar que nem sempre as negociações se davam pelos arranjos das relações entre os sexos, mas também pelas capacidades físicas, pelas habilidades esportivas aprendidas, pelas morfologias corporais e pela procedência social dos alunos e alunas.

As aulas de Educação Física, muito além dos embates e enfrentamentos advindos das relações entre os gêneros, eram também palco de disputas amparadas em outros marcadores, o que tornava a ambiência dessa disciplina num cenário ímpar: um palco que demonstrou *misturar e separar*, dizer e não dizer, instituir o possível e o recomendado sobre os corpos, os/as atores/atrizes, os enredos, o público, e as variações das atuações; ou seja, um arranjo dinâmico e complexo, bem diferente do que foi observado nos dois documentos analisados que pregavam o enquadramento pouco flexível de regras e normas, nos quais os espaços dados a meninas/alunas estava numa relação inversamente proporcional aos de meninos/alunos.

Essa distribuição desigual dos espaços verificada nos enunciados do Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar era refletida também na divisão dos espaços nas aulas de Educação Física, e essa desigualdade foi notada para além do ambiente da quadra, já que a própria construção das cinesferas dentro das salas de aulas pareceu tangenciar fortemente os discursos dos documentos diretivos. Nesse sentido, se as mulheres apareceram como sujeito somente em duas vezes nos documentos analisados, elas também mantiveram essa proporção ao usufruir dos espaços e seus significados através das suas cinesferas de movimento e atuação.

Todo esse orquestramento discursivo foi arquitetado e construído pela instituição escolar e mantido pela Educação Física através dos ordenamentos propostos pelas filas, círculos, equipes, etc., pelas divisões desiguais dos tempos, das atenções e dos direitos; o que resultou na construção e legitimação de espaços/lugares para grupos distintos. Porém, como toda a criação de “lugares” existe também a demanda criacionista de “não lugares”, e estes foram disponibilizados, naquele cenário, para aqueles e aquelas que não se encaixavam no ordenamento prescritivo das masculinidades e feminilidades e da hegemonia heterossexual. De acordo com Louro (2011) essa polarização fortemente

instada nos gêneros acaba por esconder uma pluralidade característica de cada um dos polos, e como consequência, todos e todas que se afastam dos arquétipos de masculinidade e feminilidade serão declarados como diferentes e frequentemente experimentarão práticas de discriminação, subordinação e injúrias.

Ainda que o campo não tenha me permitido uma substancial aproximação de categorias empíricas como gays, lésbicas e bissexuais<sup>58</sup>, pude entender que esses sujeitos não participavam – ou não detinham a mesma visibilidade no contexto pesquisado – na mesma proporção que meninos e meninas pressupostamente heterossexuais. A esses sujeitos parecia ser delegada uma lei do silêncio, um insidioso poder que os posicionava em espaços mais exíguos ou distantes dos olhares escrutinadores da sexualidade. Na verdade, eles e elas apareciam em enunciações performativas quase sempre construídas a partir de uma matriz excludente, ridicularizante e injuriosa. Frases como “Olha lá, ele é gay!”, “Que molenga! Parece uma bicha!”, “Sai do armário!” deixavam claro que a homossexualidade era vista como um modelo negativo de expressão da sexualidade. Por isso, e pelo baixo nível de enfrentamento proposto pelo corpo pedagógico da escola, parecia sobrar a esses sujeitos uma constante e pernicioso invisibilidade, já que naquele cenário a visibilidade poderia ser perigosa, como demonstrou ser para um desses atores.

Dessa maneira, o fundo da escola, os corredores que circundavam a quadra e os banheiros, apesar de serem vistos como *loci* de transgressão e subversão, eram também os espaços nos quais as expressões da sexualidade dos alunos e alunas poderiam existir, já que um dos maiores problemas das escolas, e não só da Escola Estrela Azul, é achar que a sexualidade não deve ser vivida na ambiência escolar. O que cabe dizer é que enquanto para as alunas e alunos heterossexuais esses espaços eram possíveis locais de encontro, onde as regras da escola poderiam ser transgredidas, para gays, lésbicas e bissexuais esses espaços eram seus “lugares”. E para esses sujeitos, mais do que transgredir regras, aqueles espaços eram locais nos quais suas identidades poderiam ser minimamente preservadas, vividas, experienciadas.

Se os locais ou espaços de transgressão apresentavam conotações diferentes para os sujeitos, as formas como essas transgressões se davam também detinham aspectos muito próprios, ou seja, se os alunos e alunas fossem transgredir ou subverter regras acerca das expressões de sexualidade, eles e elas procuravam os espaços acima citados,

---

<sup>58</sup> Travestis e transexuais são duas categorias empíricas que não foram observadas naquele contexto, porém, isso não significa que esses sujeitos não existiam, contudo, não foram vistos por mim.



mas se essas transgressões não eram pelo viés da sexualidade, os espaços eram outros. Isso foi explicitado e explicado pela constante resistência das alunas em compararem os dados de seus testes físicos e dos frequentes embates acerca dos usos dos tempos, espaços e atenções vivenciados na quadra poliesportiva.

Todo esse complexo arranjo e desarranjo exigia da disciplina de Educação Física novos posicionamentos e entendimentos, uma situação bem diferente daquelas percebidas nos documentos diretivos. Desse modo, enquanto as aulas de Educação Física possibilitavam a adaptação de metodologias e didáticas, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar demonstravam uma forte acomodação, obliterando tantas outras diretivas já propostas pelo Estado brasileiro, dentre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais - Orientação Sexual (1998b), que por uma leitura mais criteriosa e crítica poderia trazer valiosas contribuições. Além dos PCN's outros instrumentos jurídicos poderiam respaldar a construção de diretivas menos machistas e heterossexistas, dentre eles cito: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (BRASIL, 2010), Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004b) e Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004a).

Talvez, com a leitura e o uso crítico desses aparatos a escola e a Educação Física pudessem enfrentar, também criticamente, as performances pautadas nos arquétipos de masculinidade e feminilidade, bem como o modelo advogado pela heterossexualidade compulsória. Até porque o entendimento dos discentes acerca dos modelos de masculinidade e feminilidade pareceu estar relacionado em como eles/elas dialogam com os padrões sociais e culturais para essas representações. Em outras palavras, o que esse trabalho concluiu foi que ao entrarem em contato com discursos que eles e elas consideravam, experienciavam e aprendiam como masculino e feminino, as discentes e os discentes procuravam sempre âncoras para legitimar ou questionar esses arquétipos, e tanto a escola como a Educação Física cumpriam bem esses dois papéis. Assim, se os discentes e as discentes encontravam na ambiência escolar e nos posicionamentos pedagógicos dos docentes, um espaço fértil para a ancoragem desses modelos, isso poderia produzir o processo de *performatividade*. Diante disso, posso inferir que foi a manutenção dessas *performances*, sua repetição, reiteração e, por conseguinte, sua legitimação também no contexto escolar, que fomentou a construção, constituição e produção dos efeitos de sentido analisados, acerca dos discursos da masculinidade, feminilidade e heterossexualidade.

Por fim, como contribuição desta pesquisa à Educação Física como disciplina escolar, evidenciamos a necessidade de uma revisão do que está sendo oferecido às/aos discentes, já que muito além dos conteúdos embasados em modelos esportivos, essa disciplina detém com grande felicidade a utilização dos jogos, das danças educativas, lutas, exercícios ginásticos, malabarismos, contorcionismos, mímicas, etc., aparatos que podem ajudar no enfrentamento das relações de gênero e sexualidade assimétricas, e são ainda pouco explorados por essa disciplina. Até porque como bem nos ensinou Jocimar Daólio (2001, p. 34), a Educação Física é uma área “simultânea e dialeticamente única e variada, singular e plural, objetiva e subjetiva, universal e local”, que correrá sérios riscos se esquecer de que suas abordagens devem tangenciar a dinâmica cultural humana, onde homem e mulher são frutos e agentes.

## REFERENCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007;
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004;
- ABRAMOVAY, Miriam, (Coord). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha, Priscila Pinto Calaf – 2 ed. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2010;
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004;
- ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 575-585, 2001;
- \_\_\_\_\_. **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;
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: **Corpo, gênero e sexualidade**. Org. Dagmar Estermann Meyer & Rosângela de Fátima Rodrigues Soares. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 107-118;
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 5 ed. Campinas. SP: Papirus, 2000. (Série Prática Pedagógica);
- AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000; p. 57-100;
- AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3 (51) – set/dez. 2006. p. 137-149;
- \_\_\_\_\_. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas ‘misturas’ no pátio. **Revista Artemis**. v. 2, jul.2005, p. 39-49; Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2346/2098> Acesso em: 20 dez. 2013;
- \_\_\_\_\_. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004;
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade**. Trad. Miguel Serras Pereira. 1 ed. Lisboa: 90 Graus Editora, 2007;
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2 ed. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, 1999;
- BARBIERI, Aline Fabiane; PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; MELLO, Rosângela Aparecida. Abordagens, concepções e perspectivas de Educação física quanto à Metodologia de Ensino nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009. **Motrivivência**. Ano XX, n. 31, dez/2008, p. 223-240;

BARBOSA, Maria Raquel, MATOS, Paula Mena & COSTA, Maria Emília (2011). Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte - MG, ed. 23, v. 1, p. 24-34;

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: A experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980;

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Trad. Maria Luiza X. de Borges. 1. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008;

\_\_\_\_\_. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994;

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Tatiana Lionço; Débora Diniz (Organizadores). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009. p. 15-46;

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007;

\_\_\_\_\_. Programa para uma sociologia do esporte. In: **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 207-220;

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Renato Ortiz (org.), São Paulo, Ática, 1983;

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas de educação física. **Caderno Cedes**. Ano XIX, n. 48, agosto/1999;

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3 ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005;

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, 2006, p. 239-276;

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 8 ed., Campinas, SP: Editora Unicamp, 2002;

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)** : projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar ; n. 436) Disponível em : [http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto\\_de\\_lei\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf) Acesso em 30 set. 2013;

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em 06 out. 2011;

\_\_\_\_\_. **ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos. Ministério da Educação, 2010a;

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PnDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. rev. e atual. Brasília: 2010b;

\_\_\_\_\_. CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a. Disponível em < [http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004\\_1\\_3.pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf)>. Acesso em 10 out. 2011;

- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília: 2004b;
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília – DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 08 maio 2013;
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil;** Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999;
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação física/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998a;
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetro Curricular Nacional. (Temas Transversais – Orientação Sexual).** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b;
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série): Educação física/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997;
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex:** Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996;
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) Acesso em: 20 jul. 2012;
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 7247, de 19 de abril de 1879.** Rio de Janeiro. Disponível em < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_009.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_009.html)>. Acesso em: 06 out. 2011;
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 1827, de 15 de outubro de 1827.** Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.saocamilo-sp.br/biblioteca/oai/index.php?word=%20Decreto>>. Acesso em: 06 out. 2011;
- BRAZ, Camilo. **À meia-luz...:uma etnografia em clubes de sexo masculinos.** Goiânia: Editora UFG, 2012;
- BRAZ, Camilo Albuquerque de. Macho versus Macho: um olhar antropológico sobre práticas homoeróticas entre homens em São Paulo. **cadernos pagu**, n. 28, jan./jun, 2007a, p. 175-206;
- \_\_\_\_\_. Nem Toda Nudez Será Castigada - sexo, fetiche e s/m entre homens em São Paulo. In: Ponto.Urbe (01), Núcleo de Antropologia Urbana (NAU)/USP, 2007b. Disponível em: <http://www.n-a-u.org/Albuquerque2007.html> Acesso em: 05 fev. 2014;
- BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In.: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Guacira Lopes Louro (Org.); Trad. Tomaz Tadeu da Silva – 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 83-111
- \_\_\_\_\_. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, n. 21, v. 1, jan/jun. 1996, p. 71-96;
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a;

\_\_\_\_\_.& RUBIN, Gayle. Tráfico sexual – entrevista (Gayle Rubin com Judith Butler). **Cadernos Pagu – Núcleo de Estudos de Gênero**. Campinas: Unicamp. n. 21 p.157-209, 2003b;

\_\_\_\_\_. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista de Estudos Feministas**. 1 ed. 2002. Entrevista concedida a Baukje Prins e Irene Costera Meijer. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11634.pdf> Acesso em: 10 set. 2012;

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Org. Guacira Lopes Louro. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172;

\_\_\_\_\_. **Extracts from Gender as Performance: An Interview with Judith Butler**. Entrevista concedida a: OSBORNE, Peter & SEGAL, Lynne. 1993. Disponível em: <http://www.theory.org.uk/but-int1.htm> Acesso em: 24 jan. 2013;

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011; p. 240-255. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em 16 set. 2011;

CARLSON, Marvin A. **Performance: uma introdução**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009;

CARNAVAL, Paulo Eduardo. **Medidas e Avaliação em Ciências do Esporte**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1998;

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 7. ed. – Petrópolis, RJ:Vozes, 2011, p. 182-211;

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. **Políticas, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro, Cepesc, 2005;

CARVALHO, Virgínia Donizete de; BORGES, Lídia de Oliveira; RÊGO; Denise Pereira do. Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. **Psicologia, Ciência e Profissão**. 2010, v. 30 n.1, p. 146-161;

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988;

CASTILHO, Araripe. Convocação de Palocci vira decisão pessoal para bancada religiosa. **Folha de São Paulo**, Ribeirão Preto, 26 maio 2011. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/921443-convocacao-de-palocci-vira-decisao-pessoal-para-bancada-religiosa.shtml>>. Acesso em: 06 out. 2011;

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011;

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992;

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da**

- cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em <[http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004\\_1\\_3.pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf)>. Acesso em 10 out. 2011;
- CONSTÂNCIO, Ana Aparecida Esperedião. **Gênero e Educação Física: repercussões da política educacional 2007-2010 em Santa Cruz do Sul**. Pelotas, RS: 2011. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111542003016026P0> Acesso em 27 de jan. 2013;
- CORALINA, Cora. **Melhores Poemas**. Seleção e apresentação Darcy França Denófrío. São Paulo: Global, 3a edição, 2008. 4a reimpressão, 2011. p. 243;
- CORSINO, Luciano Nascimento. AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012;
- \_\_\_\_\_. Relações de gênero na educação física: a construção dos corpos de meninas e meninos nas ‘misturas’ e nas separações da escola. **Fazendo Gênero 9**, ago. 2010, p. 1-7;
- CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira; MELO, Victor Andrade. Homossexualidade, educação física e esporte: primeiras aproximações. **Movimento**. Porto Alegre, ano III, v. 2, n. 5, 1996, p. 18-24;
- DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**. ano II, n. 2, jun. 1995, p. 24-28; Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19309/000242837.pdf?sequence=1> Acesso em 18 fev. 2013;
- \_\_\_\_\_. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 27-38;
- DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991;
- \_\_\_\_\_. **Positions**. France – Paris: Les Éditions de Minuit (Collection ‘Critique’), 1972;
- DI FLORA, Marilene C. **Mulher, mídia e erotismo no contexto do capitalismo tardio**. Disponível em: [http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/c/cb/MULHER\\_e\\_Midia.pdf](http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/c/cb/MULHER_e_Midia.pdf) Acesso em 26 jul. 2012; p. 1-23;
- DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. n. 39. Editora UFPR. Curitiba, jan./abr. 2011. p. 39-50;
- DORNELLES, Priscila Gomes & FRAGA, Alex Branco. Aula Mista versus Aula Separada? Uma questão de gênero recorrente na Educação física Escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação física**. v. 1, n. 1, ago/1999, p. 141-156;
- DUROZOI, Gérard. ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1993;
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. INTRODUÇÃO: Ensaio teórico sobre as relações estabelecidas-outsiders In: **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Trad. Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000, p. 19-51;
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **Desporte y ocio en el proceso de la civilizacion**. Madri. FCE, 1992. (cap. III e IV);

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2008;

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **cadernos pagu**. n. 17-18, 2001/02, p. 9-79;

FERNANDES, Belnidice Terezinha Figueiredo. **A corporeidade convival entre meninos e meninas das aulas de educação física de uma turma de 8º série**. Mato Grosso, 1996. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.

Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19962150001019001> Acesso em 27 jan. 2013;

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI : o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999;

FISHER, Rosa Maria Bueno. A Análise do Discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**. n. 20, v. 2, jul./dez., 1996; p. 18-37;

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 21. imp. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2011a;

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39 ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2011b;

\_\_\_\_\_. **Repensar a política**. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010;

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 15 ed. Edições Loyola. São Paulo, 2007;

\_\_\_\_\_. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia In.: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 82-118;

\_\_\_\_\_. Michel Foucault explica seu último livro. In.: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro. (Coleção Ditos & Escritos II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b;

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975 - 1976)**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2000c;

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 23 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979;

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1972;

FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura V. C.; HEILBORN, Maria Luiza. Antropologia e Feminismo. In: **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981;

FREITAS, Clara Maria Silveira Monteiro de. LIMA, Ricardo Bezerra Torres. COSTA, Antônio Luiz. LUCENA FILHO, Ademar. O padrão de beleza corporal sobre o corpo feminino mediante o IMC. **Rev. bras. Ed. Física, Esporte**. São Paulo. v. 24, n. 13, p. 389-404, jul./set. 2010;

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989;

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. **Pequeno dicionário de filosofia contemporânea**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2010;



- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: **Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (Org.). 6 ed. - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 28-40;
- \_\_\_\_\_. “As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte”: Esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do Século XX. **Revista de História do Esporte**. v. 1, n. 1, jun/2008;
- \_\_\_\_\_. Mulher e Esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar à prática**. v. 8, n. 1, jan/jun. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/106> Acesso em: 27 de jun. 2013;
- GOFFMAN, Erving. **A Representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 17. ed. – Petrópolis, Vozes, 2009;
- GOIÂNIA. Prefeitura Municipal de Goiânia. **Anuário Estatístico de Goiânia (2010)**. (Versão Online). Disponível em: [http://www.goiania.go.gov.br/shtml/seplam/anuario2012/\\_html/d\\_bairros.html](http://www.goiania.go.gov.br/shtml/seplam/anuario2012/_html/d_bairros.html) Acesso em 17 set. 2013;
- GOIÁS. **Portaria nº 5723, de 06 de Outubro de 2010**. Estabelece Diretrizes e Normas para o Programa Ressignificação do Ensino Médio;
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004;
- GONÇALVES, Eliane. Vidas no singular: noções sobre mulheres ‘sós’ no Brasil contemporâneo. Campinas: Unicamp/IFCH, 2007. Tese de doutorado.
- GONÇALVES, Eliane. Pensando o gênero como categoria de análise In: **Estudos de Gênero**. Universidade Católica de Goiás. Programa Interdisciplinar da Mulher. Goiânia (GO): Ed. UCG, 1998, p. 41-60;
- \_\_\_\_\_. PINTO, Joana Plaza. BORGES, Lenise Santana. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, Jan./Abr. 2013;
- GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. Emtese – **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 1, n. 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 149-168;
- GUYTON, Arthur C. **Fisiologia Humana**. Trad. Charles Alfred Esberard. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011;
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n.5, 1995. p. 07-41;
- hooks, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In.: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Org. Guacira Lopes Louro. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010; p. 113-124;
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005;
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010 – resultados preliminares**. Brasília, 2010;
- IÑIGUEZ, Lupicínio. Prática da Análise do Discurso. In: **Manual de análise do**

- discurso em ciências sociais.** Lupicínio Iñiguez (coordenador). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004; p. 105-160;
- IRIART, Jorge Alberto Bernstein. CHAVES, José Carlos. ORLEANS, Roberto Ghignone (2009). Culto ao corpo e o uso de anabolizantes entre praticantes de musculação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 773-782;
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**. São Paulo. v.9, n. 1, p. 123-139, 2010;
- \_\_\_\_\_. Homobofia nas Escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009;
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Lisa Ullmann (Org.) Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão (Trad.) São Paulo: Summus, 1978;
- LAZAR, Michelle M. Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a feminist discourse praxis. **Critical Discourse Studies**. v. 4, n. 2, agosto/2007; p. 141-164;
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Trad. Sônia M. S. Fuhrmann. 4 ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2010;
- \_\_\_\_\_. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. Trad. Marina Appenzeller. – Campinas, SP: Papyrus, 2003;
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Natureza e cultura. In.: **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 39-48;
- LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia, silêncio e naturalizaçã: por uma narrativa da diversidade sexual. In: **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Tatiana Lionço; Débora Diniz (Organizadores). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009. p. 47-71;
- LOURO, Guacira Lopes. Uma sequência de atos. **Revista Cult – Revista Brasileira de Cultura**. n. 185, ano 16, nov. 2013; p. 31-34;
- \_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011;
- \_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In.: **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Orgs. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner. 6 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010a. p. 41-52
- \_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In.: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**/ Guacira Lopes Louro (Org.); 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 07-34;
- \_\_\_\_\_. Heteronormatividade e Homobofia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009;
- \_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008;

- MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça: médicos, educadores e o discurso eugênico**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994;
- MARX, Karl. **O Capital**. v. 1, 10. ed. São Paulo, 1985;
- MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Rev. Adm. Publica**. p. 823-847, jul.-ago. 2005. Disponível em: < [http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXT2LHJX-JPHT4Y-78M/MATTOS-Pesq.NA\\_oEstruturada2005.pdf](http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXT2LHJX-JPHT4Y-78M/MATTOS-Pesq.NA_oEstruturada2005.pdf) > Acesso em 10 out. de 2011;
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In.: **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Orgs. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner. 6 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 9-27;
- MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 3, jul/set, 1993; p. 239-262;
- MISKOLCI, Richard. Armário Ampliado – Notas sobre sociabilidade homoerótica na era da internet. **Gênero**. Niterói. v. 9, n. 2, 1 sem. 2009a, p. 171-190;
- \_\_\_\_\_. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun. 2009b, p. 150-182;
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. Educação Escola e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> Acesso em: 15 fev. 2013;
- MAROUN, Kalyla; VIEIRA, Valdo (2008). Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-186;
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e Meninos na Escola: a modelagem das diferenças. **Textos de História**, v. 8, n. 1/2, 2000; p. 189 – 218;
- NEVES JÚNIOR, Mário Martins. **A performatividade do gaydar no livro Cuidado! Seu príncipe pode ser uma cinderela. Guia prático para identificar um gay no armário**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Letras, 2012;
- OLIVEIRA, Flávia Fernandes de. VOTRE, Sebastião Josué. Bullying nas aulas de educação física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 12, n. 02, maio/agosto de 2006, p. 173-197;
- OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Pesquisa Etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 15, n. 1, 2007, p. 137-143;
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7 ed., Campinas, SP: Pontes, 2007;
- ORTNER, Sherry. “Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?” In: Rosaldo, Michele Z.; Lamphere, Louise (orgs.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. RJ: Paz e Terra, 1979, p. 95-120;
- PEREIRA, Maria do Mar. Fazendo gênero na escola: uma análise performativa da negociação do gênero entre jovens. **Ex Aequo**. Vila Franca de Xira, n. 20, 2009. p. 113-

- 127; Disponível em: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874-55602009000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874-55602009000200010&script=sci_arttext) Acesso em: 16 abr. 2013;
- PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **D.E.L.T.A.**, n. 23, v. 1, 2007; p. 1-26;
- PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In.: **Diferenças, igualdade**. ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (Org.). São Paulo: Berlandis & Vertecchia, 2009;
- \_\_\_\_\_. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, jul/dez. 2008, p. 263-74;
- PITANGA, Francisco José Gondim. **Testes, medidas e avaliação em educação física e esportes**. 4 ed. São Paulo: Phorte, 2005;
- PRECIADO, Beatriz. **Género y performance – 3 episodios de um cybermanga feminista queer trans....** Disponível em: <http://www.hartza.com/performance.pdf> Acesso em 28 jan. 2013;
- QUEIROGA, Marcos Roberto. **Testes e Medidas para Avaliação da Aptidão Física Relacionada à Saúde em Adultos**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005;
- RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo**. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, SP, 2006;
- REIS, Cristina d'Álvia & PARAÍSO, Marlucy Alves. A dicotomia masculino/ativo, feminino/passivo na produção cultural de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, set/dez. 2012, p. 236-255;
- RIBEIRO, M. Apresentação do SEPPPIR. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPPIR, SECAD, 2004;
- RIBEIRO DOS SANTOS, Sérgio. Interacionismo Simbólico: uma abordagem teórica de análise na saúde. **Enfermagem Brasil** 2008; v. 7 n.4, jul/ago 2008. Disponível em: [http://www.atlanticaeditora.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=753:ebv7n4artigo8&catid=125&Itemid=68](http://www.atlanticaeditora.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=753:ebv7n4artigo8&catid=125&Itemid=68) acesso em 05-07-2012; p. 232-237;
- ROSA, Rodrigo Braga do Couto. **“Enunciações Afetadas: Relações possíveis entre homofobia e esporte”**. Universidade Estadual de Campinas: (Dissertação de mestrado), 2010; Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20103572733003017046P6> Acesso em: 27 jan. 2013;
- ROSÁRIO, Luiz Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, v. 11, n. 3, Rio Claro – MG: set./dez. 2005; p. 167-178;
- RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade. Tradução Felipe Bruno Martins Fernandes. Revisão Miriam Pillar Grossi. **Cadernos Pagu**, n. 21, 2003, p. 01-88;
- \_\_\_\_\_. O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. Trad. Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa. **Recife: S.O.S Corpo**, 1993.

- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998;
- SANTOS, Jeferson Moreira. **O gênero na escola: a educação física em questão**. Goiânia, 2008. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás. Disponível em <[http://extras.ufg.br/uploads/109/original\\_Jeferson.pdf](http://extras.ufg.br/uploads/109/original_Jeferson.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2011;
- SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, (Coleção Educação Física);
- \_\_\_\_\_. Por que investigar Gênero na Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivência Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. n. 19, ano XIII, Dez. 2002;
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011;
- SAYÃO, Débora Thomé. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esportes e Lazer? **Motrivência – Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. n. 19, ano XIII, dez. 2002;
- SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. Routledge: London, 2002;
- \_\_\_\_\_. O que pode a Performance na Educação. **Educação e Realidade**. v. 35, n. 2, maio/ago. 2010;
- SCHULMAN, Sarah. Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. **Bagoas**. n. 5, 2010, p. 67-78;
- SCHWENGBER, Maria Simone. Qual o preço de ser menina? Implicações das expectativas corporais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, jul/set. 2012, p. 789-800;
- SCOTT, Joan. Experiência. In: **Falas de Gênero: teorias, análise, leituras**. Org. Alcione Leite da Silva, Mara Coelho de Souza Lago e Tânia Regina Oliveira Ramos. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999; p. 21-53;
- \_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, jul/dez 1995, p. 71-99
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. In.: **cadernos pagu**. v. 28, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf> Acesso em: 19 jan. 2013; p. 19-54;
- SEDUC – GO. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. “Escola Estrela Azul” - **Projeto Político Pedagógico**. 2012;
- SEDUC – GO. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. “Escola Estrela Azul” – **Regimento Escolar**. 2011;
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007;
- \_\_\_\_\_. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005;
- SOUSA, Eustáquia Salvadora & ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, agosto/1999;

- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010;
- STIGGER, Marcos Paulo. **Educação Física, esporte e diversidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005;
- UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** 2004; Disponível em <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=14587](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14587)>. Acesso em: 12 out. 2011;
- VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física escolar. **Caderno Cedes.** Ano XIX, n. 48, ago, 1999;
- van Dijk, Teun A. O giro discursivo. In: **Manual de análise do discurso em ciências sociais.** Lupicínio Iñiguez (coordenador). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004; p. 7 – 14;
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea.** 8 ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008;
- VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. In: **Cadernos Pagu.** 33 ed. jul.-dez. 2009; p. 265-283;
- WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas.** v. 9, n. 2. p. 460-482, 2000;
- WHO – World Health Organization. BMI Classification (Online). Disponível em: [http://apps.who.int/bmi/index.jsp?introPage=intro\\_3.html](http://apps.who.int/bmi/index.jsp?introPage=intro_3.html) Acesso em: 12 jan. 2014;
- WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos.** Trad. Javier Sáez y Paco Vidarte. Editorial EGALES. Madri. 1992.

## **APÊNDICE A**

### **Roteiro para entrevista semiestruturada**

MESTRADO EM SOCIOLOGIA 2012

ALUNO: Adriano Martins Rodrigues dos Passos

ORIENTADORA: Eliane Gonçalves

### **PERFORMANCES E PERFORMATIVIDADE: negociações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física**

1. Por favor, você poderia se identificar? Seu nome, idade, há quanto tempo trabalha como professora de Educação Física, quando e onde se formou, há quanto tempo está lecionando essa disciplina nesta instituição de ensino?
2. Professora, você poderia me dizer o que levou você a escolher a Educação Física como profissão?
3. Como estudante de graduação quais foram as suas impressões positivas e negativas do curso de Educação Física? Você enfrentou alguma situação de discriminação ou preconceito durante a sua graduação?
4. E na escola, você já teve que enfrentar alguma situação de discriminação ou preconceito por ser uma professora de Educação Física? Alguma situação adveio de alunos ou alunas?
5. Em quais turmas (séries) você tem ministrado aulas? Existe alguma série que você goste mais? Por quê?
6. Durante esse período que você tem ministrado aulas de Educação Física, você tem observado alguma mudança tanto nos conteúdos, na metodologia, na didática ou na avaliação da disciplina?
7. Quais são os conteúdos, metodologias e processos avaliativos que você tem utilizando durante as suas aulas? Esses processos são escolhidos por você?
8. Com relação aos alunos e alunas, você notou alguma mudança no comportamento, nos valores, nas atitudes ou no desempenho durante as aulas de Educação Física?
9. Como você avalia a participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física? Com relação ao desempenho do alunado, você identifica alguma diferença entre alunas e alunos? Por qual motivo você acredita existir diferenças?
10. Você acredita que existem diferenças de participação, comportamento ou aprendizado entre alunos e alunas por você ser uma professora?
11. Pude observar em suas aulas que meninos e meninas participam em tempos diferenciados e também transitam por espaços diferentes durante as partidas esportivas ou os grandes jogos. Como você explicaria isso?
12. Você acredita que meninos e meninas apresentam características diferentes no que concerne às suas capacidades de aprendizagem e participação nas aulas de Educação Física?
13. Você poderia citar algumas expressões ou palavreados mais utilizados pelas meninas e pelos meninos durante as suas aulas? Quando eles utilizam essas frases ou palavras?
14. Você já ministrou aulas para alunos ou alunas supostamente ou abertamente gays, lésbicas, bissexuais, travestis ou transexuais?

15. Se sim, como esses discentes se comportavam em suas aulas? Você já presenciou ou ficou sabendo de algum problema que os mesmos já tiveram na escola ou em suas aulas?
16. Em algum momento da sua profissão, você já presenciou ou ficou sabendo de relacionamentos homossexuais entre os alunos ou alunas? Se sim, como os alunos e alunas reagiram a isso. E a escola, como reagiu?
17. Você acredita que alunos e alunas que não se adequam aos padrões de masculinidade e feminilidade, socialmente aceitos, enfrentam problemas durante as aulas de Educação Física? Como esses problemas nascem? Como eles são enfrentados pelos alunos e alunas e como você e a escola lida com eles?
18. Você ministra o conteúdo de sexualidade em suas aulas? Existem outros/as professores/as que também promovem o ensino de conceitos ligados à sexualidade? Quais e como esses professores/as fazem para ensinar o conteúdo de sexualidade?
19. Você acha que os alunos e alunas transgridam/subvertem as regras da escola, das aulas ou dos jogos de forma igual? Por quê?
20. Em quais espaços e como você acredita que alunos e alunas poderiam transgredir as regras ditadas a sexualidade? Você acha que a escola ou as aulas de Educação Física apresentam espaços para que regras e valores sejam transgredidos? Como isso poderia ser feito?



**APÊNDICE B**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Adriano Martins Rodrigues dos Passos, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Sociologia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Adriano Martins Rodrigues dos Passos, nos telefones: 3285 6045 ou 8235 9998. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

**INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA**

Título do Projeto: **PERFORMANCES E PERFORMATIVIDADES: as negociações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física.**

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como meninos e meninas se comportam nas aulas de Educação Física em termos de negociações de suas feminilidades e masculinidades, observando como as mesmas podem produzir exclusões e inclusões, por exemplo, daqueles considerados gays, lésbicas,

travestis, transexuais ou bissexuais. E por fim, observar e analisar como se estruturam as relações de poder.

A metodologia que orientará a pesquisa contemplará pesquisa documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas, privilegiando o a interação alunos/as-alunos/as, professor(a)-alunos/as como referencial de observação durante as aulas.

São poucos os estudos na área de sociologia e Educação Física, que compreendem atividades ligadas às relações de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, essa pesquisa poderá trazer mais informações acerca das relações de gênero e sexualidade dentro da escola, servindo como mais um instrumento problematizador capaz de levantar questionamentos e evidências das atuações de alunos e alunas que não se enquadram no padrão de heterossexualidade vigente, podendo subsidiar a construção de ações para o enfrentamento da homofobia, do preconceito e da discriminação de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais no ambiente escolar. Os resultados desta pesquisa, após analisados e interpretados e resguardados todos os aspectos de confidencialidade poderão ser apresentados à escola sob a forma de um texto dissertativo, publicados em revistas científicas e estarão disponíveis a todos os interessados via Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás.

Cada entrevista será realizada pelo pesquisador responsável, Adriano Martins Rodrigues dos Passos, que se identificará no momento de sua realização. As entrevistas serão gravadas em áudio e terão duração média de 30 a 60 minutos. A identidade do entrevistado será resguardada e só serão divulgadas informações relacionadas a pseudônimos ou nomes fictícios. O entrevistado tem o direito de, a qualquer momento durante ou após a entrevista, retirar seu consentimento, obrigando o pesquisador a não utilizar as informações porventura registradas. O sujeito entrevistado não incorrerá em qualquer sanção ou penalidade caso retire seu consentimento. Não haverá qualquer tipo de remuneração ou pagamento referente a concessão da entrevista.

Adriano Martins Rodrigues dos Passos

---

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Performances e performatividade: negociações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física**, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador **Adriano Martins Rodrigues dos Passos** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

\_\_\_\_\_



**ANEXO A**  
**Parecer Consubstanciado - Comitê de Ética**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Goiânia, 29 de julho de 2013.

**PARECER CONSUBSTANCIADO REFERENTE AO ATENDIMENTO DE  
PENDÊNCIAS EM PROJETO DE PESQUISA**

*Protocolo nº 062/13*

**I. Identificação:**

1. *Título do projeto:* PERFORMATIVIDADES E PERFORMANCES: negociações de gênero e sexualidade em aulas de educação física
2. *Pesquisador Responsável:* Adriano Martins Rodrigues dos Passos (mestrando)
3. *Unidade/Órgão:* Faculdade de Ciências Sociais/UFG
4. *Pesquisadores Participantes:* Dra. Eliane Gonçalves
5. *Data de apresentação do protocolo à CEP/UFG:* 04/03/2013
6. *Data do Relato:* 06/05/2013
7. *Data de Atendimento das Pendências:* 04/07/2013

**II - Parecer do CEP:**

Informamos que o *Comitê de Ética em Pesquisa* da Universidade Federal de Goiás, após análise das adequações solicitadas, **Aprovou**, em 29 de julho de 2013, o projeto acima referido, e o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes.

O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP/UFG, relatórios da pesquisa, encerramento, conclusão(ões) e publicação(ões) de acordo com as recomendações da Resolução 196/96.

**III - Data da reunião: 29/07/2013**

Assinatura do Relator:

  
Prof. João Batista de Souza  
**Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP**  
*Prof. João Batista de Souza*  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFG

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1,  
Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.  
Email: cep.prppg.ufg@gmail.com

**ANEXO B**  
**Carta de ajuda financeira**

**TRABALHO EM EQUIPE**

Caros colegas de trabalho, durante os dias 11 e 12 de março do corrente ano, nosso companheiro de trabalho, o professor de educação física **ADRIANO RODRIGUES PASSOS** esteve impossibilitado de cumprir expediente aqui no [ ] em função de suas obrigações junto à UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS, devido cerimônia de defesa de sua dissertação para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Mesmo diante da existência de email enviado pelo Diretor do [ ] - no qual ele aponta para a possibilidade de abono de faltas em caso de capacitação e participação de eventos direcionados à formação profissional, (**conforme documento anexo**), o professor Adriano terá descontado em seu pagamento do próximo dia 29 de abril o valor de Cr\$ 00, correspondente ao desconto de 12 horas de trabalho, acrescido do descanso semanal remunerado.

Diante desta situação deveras desconcertante e desestimulante, eu: Ubiratan Pereira de Resende, (prof. De Geografia) idealizei esta singela forma de dizermos o quanto reconhecemos e parabenizamos o professor Adriano por seus esforços rumo a obtenção de seu título de Mestre. que e contribuição de nossos colegas de trabalho (Diretora, Coordenadoras e professores do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio) para formarmos um fundo visando arrecadar o valor equivalente ao que será descontando na folha de pagamento.

Contamos com sua colaboração, afinal o Professor Adriano, nosso colega de dez anos de jornada de trabalho, é um exemplo de dedicação, esmero e comprometimento. Seu trabalho inclusive é fonte de inspiração e modelo para muitos de nós.

Eliza Rubeca Gomes Neto Vazquez	20,00
Ubiratan Resende	20,00
Ignacia Almeida	20,00
Stacy Ce	20,00
Viliana	15,00
Valiana Valéria de Paula Silva	20,00
Monteiro	12,00
Fabrizio	13,00
Fabrizio	10,00
Cida - Maria Aparecida, disq. Coimbra	R\$ 50,00
Diego Reis	
R\$ 200,00	