



GÊNERO E SEXUALIDADE: SABERES (IN)VISÍVEIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

Ileana Wenzel¹
Priscila Gomes Dornelles²

Introdução

A partir dos Estudos Culturais, Feministas e de Gênero, particularmente na perspectiva pós-estruturalista e suas aproximações com a produção de Michel Foucault, este texto problematiza como o tema da sexualidade é incorporado na escola e, de forma principal, aponta ‘pistas’ para pensar seus atravessamentos na educação física. Para isso, tratamos de situações empíricas que se depreendem de duas dissertações, as quais ao articularem noções de corpo, gênero e sexualidade no espaço escolar, sinalizam e apontam problematizações para a educação física escolar. De forma mais específica, propõe-se discutir como a sexualidade é incorporada e atravessa a disciplina de educação física na escola. Com este movimento é possível visibilizar e problematizar alguns sentidos que professores/as e alunos/as atribuem à sexualidade no espaço escolar.

Para concretizar dita problematização, se faz necessário observar o aspecto não-fixo e relacional na identidade, pode-se refletir sobre como algumas representações ocupam uma posição mais central do que outras. Essas identidades são entendidas como normais constituem-se hegemônicas. Coloca-se como o padrão *natural e sadio* da sexualidade a heterossexualidade, e tudo o que se afasta desse padrão é desvio, é um ponto fora do centro, é desviante ou “*queer*”.

Esses processos de regularização tornam-se repetitivos, mostrando a constante necessidade de contenção dos comportamentos que se colocam fora do padrão. Nesse sentido, as construções sobre a sexualidade contribuem simultaneamente para normalizar a heterossexualidade e a homossexualidade, estabelecendo uma sexualidade tida como sadia (BRITZMAN, 1996; WEEKS, 1999).

¹ Licenciada em Educación Física pelo Instituto de Educación Física (IPEF) Córdoba, Argentina. Especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde e Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente doutoranda na mesma instituição e bolsista da CAPES/CNPq-IEL Nacional-Brasil. Membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS) e do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF-ESEF-UFRGS). Contato: ilewenzel@gmail.com

² Licenciada em Educação Física e Especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde pela EsEF/UFRGS. Mestre e Doutoranda em Educação pela UFRGS. Integrante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Contato: prisciladornelles@gmail.com



Segundo Weeks (1999), a partir do século XIX, desenvolve-se a categoria da homossexualidade relacionada a uma identidade em que se favorece tanto a homossexualidade quanto o sujeito homossexual. Antes disso, as relações que se estabeleciam com o mesmo sexo eram entendidas como sodomia, como uma atividade na vida dos sujeitos (WEEKS, 1999; LOURO, 2004). Com o passar do tempo, a heterossexualidade vem a ser concebida como uma norma, enquanto a homossexualidade torna-se mais estigmatizada até que, no fim do século XIX, se constitui uma categoria tanto científica quanto sociológica. Um novo modelo surge ainda no século XIX explicando a homossexualidade de homens e de mulheres através de um modelo só de homens (WEEKS, 1999; LOURO, 2004).

A partir de 1970, observam-se diferentes disputas sociais pelo significado da homossexualidade. Os grupos homossexuais surgem, tendo a Inglaterra e os Estados Unidos como ponto de origem de suas primeiras expressões organizadas. Simultaneamente, emerge um conjunto de reivindicações em diferentes áreas, como na arte, na literatura, etc. Também se observa que os grupos homossexuais estão permeados por diferenças de raça, etnicidade, nacionalidade, geração, classe, etc.

Nos anos 80, com o advento da AIDS, esses grupos são considerados como “grupos de risco”, sendo alvo de violência e humilhações sociais até que outras pessoas não-homossexuais começam a ser vítimas da doença. Assim, o discurso desloca-se para a sexualidade e a prática do sexo seguro.³

O estigma que a homossexualidade carrega pode ser também observado no cotidiano escolar, no modo como meninos se nomeiam entre si. As regras lingüísticas, construídas num determinado tempo e espaço, estão inseridas num contexto histórico. Assim, a eleição de determinadas maneiras de nomear não é neutra; pelo contrário, constitui uma ação de poder. Se entendermos que os sujeitos são conformados pelos diferentes discursos que aprendem e que se posicionam como sujeitos possuidores de um corpo, de gênero e de sexualidade, então os significados imbricados nas linguagens utilizadas nesses processos de construção são passíveis de serem problematizados.

³ Para ver mais detalhes sobre o impacto da AIDS em estudos no Brasil, ver “entrevista com Richard Parker In: Horizontes Antropológicos. 17 (2002); Veriano Tertio Junior (1996). Para aprofundar a perspectiva feminina, ver Knauth (1998). Para aprofundar relações entre AIDS e gênero, ver relatórios de pesquisa de Dagmar Meyer et al “Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS- DSTs com agentes comunitários/as de saúde do Programa Saúde da família”. Porto Alegre. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2003 (relatório final de pesquisa).



Ditas situações colocam o tema da sexualidade na escola e nos permitem problematizar como diferentes representações interagem umas com as outras, sejam elas contraditórias ou não. Segundo Débora Britzman (1996, p. 74), precisamos entender que as contradições “exigem que lidemos com representações generificadas e sexuais – aceitas ou rejeitadas – que circulam, formal e informalmente, nas escolas”.

Essas representações podem ser observadas no corpo, um corpo sempre a ser modificado, imperfeito, um corpo no rascunho (LE BRETON, 2003) em que, além de múltiplas formas de controle e regulação, também diferentes vivências podem ser percebidas. O corpo torna-se lugar de identidade e de sexualidade. A sexualidade não só constitui uma escolha pessoal, mas também é uma questão social e política.

Problematizar essas noções e práticas no espaço da escola produz um estranhamento daquelas práticas tão familiares – estranhamento que, como dizem Meyer et. al. (2004, p.12), permite “politizar os temas vinculados ao corpo em sua articulação com gênero e sexualidade, pois trazem para o centro do debate questões de poder, de identidade e de política”. Além disso, pode-se dizer que a sexualidade é construída em um processo que dura toda a vida (WEEKS, 1999).

Na escola, é possível observar essas articulações classificando o que é *normal* para cada espaço da instituição, distribuído por idade, por gênero ou por capacidades. Meninos e meninas aprendem, através de práticas sociais quotidianas, quais são seus “distintos lugares sociais” em sua construção como sujeitos femininos e masculinos (LOURO, 2001, p. 70). Mais ainda, a escola situa os sujeitos que dela participam hierarquizados de acordo com um padrão central em que a norma que se estabelece é a da heterossexualidade e também do homem jovem, rico e branco. Assim, como entende Louro (2001, p. 81), para poder compreender como esses aspectos se relacionam entre si e como se produzem, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e de sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria os produz”. Mas como podemos observar isto na Educação Física Escolar?

Sexualidade e Educação Física Escolar

Com o intuito de objetivar e/ou visibilizar que a sexualidade é um tema que atravessa a educação física escolar e que este “movimento” nem sempre se faz de forma demarcada. Compreendemos aqui que esse atravessamento acontece de uma maneira que não é problematizada, se constituindo e constituindo da lógica sexo=gênero=sexualidade na educação física escolar. Esta



linearidade produz uma forma de compreendermos a sexualidade. Mas vejamos isto com mais detalhes.

Apresentamos situações, nesse caso, sobre um menino da terceira série: João.

No caso, João, era por muitos considerado como *gay*. João era um menino branco e loiro, tinha 9 anos de idade na época da observação e gostava de brincar de elástico, pular corda, pega-pega e vôlei. Nunca brincava de futebol, sempre ficava com as meninas e não realizava nenhuma atividade com os meninos, nem na sala de aula nem fora dela. Usava roupas tipo surfista, fazia luzes nos cabelos e os arrumava com gel. [...] Minha primeira reação quando comecei a observar a turma foi ver João como vítima, pois ele recebia sempre o apelido de “bicha” por parte dos colegas meninos e de crianças de outras séries também. Mas João era líder de um grupo de meninas e causa de muitas discussões em sala de aula. Era considerado um aluno estudioso, inquieto e inteligente, e rico (pelos colegas), mas muito rebelde, perturbando com sua fala constante ou suas atitudes para com as professoras. Em muitas ocasiões em que esteve envolvido em alguma discussão com colegas, foi até a direção para reclamar dos apelidos que recebia. Mas geralmente sua mãe ia à instituição em sua defesa. Isso provocou brigas entre os meninos, de mães com professoras e de mães com crianças. Tais situações criavam uma certa inquietação de maneira geral dentro da rotina da turma na escola – a aula não se desenvolvia normalmente ou a diretora precisava intervir e conversar com a turma, com as mães ou com os/as alunos/as (Diário de Campo, 22/08/2005)⁴.

Nessa situação, podemos observar como este menino, que não brinca de futebol, é considerado homossexual devido a algumas características em relação a expressões e interesses. A prática do futebol parece ser colocada aí quase como uma obrigação para um menino que pretende ser heterossexual; do contrário, poderá ser classificado como desviante.

Essa situação empírica aponta para as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Nesse sentido, é possível observar essas articulações classificando o que é *normal* para cada espaço da instituição, distribuído por idade, por gênero ou por capacidades. Meninos e meninas aprendem, através de práticas sociais cotidianas, quais são seus “distintos lugares sociais” em sua construção como sujeitos femininos e masculinos (LOURO, 2001, p. 70).

Ah, tem uns que jogam até porque eles são discriminados pelos outros colegas, porque tem a panela do futebol. Eu tenho que me meter e obrigar a eles deixar os outros jogar. Porque, senão, são os próximos, os próximos, os próximos, e vão deixando os próximos. Não entram nunca. Então, eles não vêem outra alternativa porque eles não são muito bons no futebol. Eles acabam indo para o vôlei (Vanda, 17/08/2006, p.8).

Nesta fala citada acima⁵, o deslocamento de um menino para o grupo das meninas ou vice-versa visibiliza o conflito e a instabilidade produzidos pelo atravessamento do marcador habilidade nas relações entre os meninos, entre as meninas e entre ambos. Esses deslocamentos e essa conflitualidade colocam sob suspeição todo o sistema classificatório sexo-gênero que organiza e legitima a separação nas aulas da educação física. Além disso, de certa forma, a categoria

⁴ Esta situação constitui parte das observações, registros em diários de campo e análises no recreio de uma escola pública de Porto Alegre, com crianças da terceira série do ensino fundamental.

⁵ Esta situação empírica é oriunda de uma pesquisa com professores/as de educação física das séries finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Ao serem perguntados sobre os motivos da utilização da separação de meninos e meninas como um recurso pedagógico adequado e/ou necessário nas aulas de educação física, articulam-se concepções de corpo, gênero e sexualidade.



habilidade indicaria que nossos corpos são produtos de diferentes pedagogias culturais (e corporais) - e esta disciplina escolar é uma delas.

Ainda propondo fissurar a suposta estabilidade dos pólos masculino/feminino, apresentamos a categoria sexualidade articulada com gênero para discutir as implicações dessa imbricação na produção da separação. Antes de priorizar essa relação no contexto analisado, torna-se fundamental marcar que, aqui, sexualidade não está sendo incorporada como associada à reprodução ou como localizada em alguns sujeitos e não em outros. Guacira Louro (2001a) anuncia dois pontos importantes para a problematização do tema da sexualidade na contemporaneidade. O primeiro entende que a sexualidade “não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política”. Ainda, o segundo, observa que “o fato de que a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2001a, p.11). Isso significa que a escola e a educação física escolar, como pedagogias culturais, ensinam o que a sexualidade deve ser e como devemos vivê-la.

O entrevistado Sérgio, professor de meninos de duas turmas, relata o caso de um menino que foi direcionado para que fizesse aula com as meninas de duas turmas – alunas de outro professor. Segundo ele, o menino não demonstrava interesse pelas aulas de educação física e era muito infrequente, mas se adequou ao grupo das meninas.

É, foi interessante, porque ele tinha que fazer aula comigo, porque ele é homem, né. Mas ele sempre se excluía, porque ele não conseguia se encaixar com aquela violência, né. E ele não tinha aquela mesma habilidade dos guris, ele realmente era um guri sensível. Era um menino que não tinha habilidade motora para participar das atividades que eu oferecia, então, ele sempre saía fora. Ele evitava ou ele não vinha na minha aula e estava se prejudicando. [...] Está lá, as gurias até reclamam porque ele é homem. Está se desviando, mas é homem, tem força. Então, as gurias reclamam muito dele, porque ele, às vezes, vai e dá aquela lançada de bola muito forte e pega nas gurias. Elas reclamam que é muito forte (Sérgio, 09/11/2006, p.11).

Então, está lá, o menino se desenvolvendo com as meninas, dentro da condição dele. Vai se igualar às meninas, está entendendo? Por isso que dá para colocar meninos e meninas junto, está entendendo? Dá, só que ele se encaixou bem com elas, do mesmo jeito que poderia haver uma menina que se encaixaria bem com os guris, pra jogar bola, jogar futebol, encarar porrada, jogo de corpo (Sérgio, 09/11/2006, p. 13).

Eu acho que até essa questão se tornou uma coisa tão normal aqui no colégio que ninguém mais pega no pé do menino, se antes ele era tratado como um homossexual, isso parou. A partir do momento em que a gente colocou ele com as meninas e ele aceitou com naturalidade, não vejo mais ninguém dizendo nada sobre ele, pra ele, agredindo a ele. E antes falavam muito (Sérgio, 09/11/2006, p.12).

Os excertos acima permitem discutir como a imbricação entre gênero e sexualidade define outras possibilidades para a separação para além das representações de feminilidade passiva e masculinidade ativa atualizadas neste contexto. Com base nestas descrições do aluno como sensível, menos violento e habilidoso, é possível questionar a essencialização das marcas do corpo biológico e desta masculinidade ativa, violenta, forte, enérgica e agressiva na educação física escolar para percebê-las como construções culturais.



Meninos mais sensíveis fazendo aula com as meninas ou a possibilidade de meninas junto com os meninos ‘encarando porrada’ são constituídos nas entrevistas como exceções. Desvios de uma norma sexo-gênero-sexualidade em que o sexo (macho/fêmea) determinaria, respectivamente, uma identidade de gênero naturalizada (masculinidade ativa/ feminilidade passiva) e, conseqüentemente, o desejo pelo sexo oposto (mulheres/homens).

No caso citado, as explicações para a ruptura da seqüência localizam-se “na condição do aluno”, isto é, no seu desvio da norma heterossexual. Desta forma, ao mesmo tempo em que, uma suposta homossexualidade do aluno é ‘garantida’ durante as entrevistas por descrições com relação às formas diferenciadas deste aluno viver a sua masculinidade - em relação ao que se produz como próprio do masculino neste contexto discursivo, o desvio da heterossexualidade é significado como ‘causa’ do seu jeito sensível e sem tantas habilidades. Gênero e sexualidade se sobrepõem de forma perigosa, como se ao se definir como homossexual, o aluno deixasse de ser homem. Nessa lógica, a distinção entre gênero e sexualidade nem sempre é demarcada.

Conclusão

Apesar de nos constituirmos a partir da articulação e da conflitualidade de diversas categorias sociais como raça/etnia, idade e classe social, parece-nos que na educação física escolar corpo, gênero e sexualidade dimensionam de forma decisiva os discursos que constituem as práticas pedagógicas e o cotidiano deste contexto. Percebe-se, com base nestas situações escolares, que gênero e sexualidade muitas vezes são tratados como sinônimos, como se sobrepusessem. Ultrapassar as fronteiras do que é considerado do “universo” dos meninos e/ou das meninas é uma possibilidade de alguns/algumas alunos/as significados como desviantes, diferentes e exceções, os quais, como efetuado na situação descrita pelo entrevistado, podem ser relocados para garantir uma ‘suposta’ coerência das relações de gênero.

Desta forma, o exercício empreendido no decorrer deste artigo – apontar pistas de como a sexualidade atravessa esta disciplina escolar – sinaliza a necessidade de reconhecermos a produtividade deste marcador na educação física escolar. Estudos na área da educação (BRITZMANN, 1996; LOURO, 2001) há algum tempo apontam a escola como instituição constituída por um funcionamento normativo em relação à sexualidade, no qual qualquer prática, identidade e conhecimento que escape à norma heterossexual é passível de suspeita, correção, disciplina, punição, violência.



Entretanto, ao final deste artigo, o que fica de sugestivo, de provocação é a necessária aproximação da educação física com os movimentos teóricos e políticos que visibilizam a sexualidade como tema central, como categoria política e de análise, como apontam os estudos Gays e Lésbicos, os/as estudiosos/as *queer* e os movimentos sociais, por exemplo. Parece-nos que a produção de conhecimento na educação física compartilha com a educação física escolar a mesma invisibilidade para o tema da sexualidade como categoria social. Desse modo, podemos não esgotar essas discussões e perguntar-nos, ainda, como gênero e sexualidade configuram-se na educação física escolar?

Referências Bibliográficas:

- BRITZMANN, Debora P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*. 21 (1). Jan-Jun. 1996. p. 71-95.
- DORNELLES, Priscila Gomes. *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.
- LE BRETON, David. *Adeus ao Corpo: Antropologia e Sociedade*. Campinas, SP. Papirus. 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p.07-34.
- _____. Sexualidade e Gênero na Escola. In: VEIGA-NETO, Alfredo; SCHMIDT, Sarai (Orgs.). *A educação em tempos de globalização*. DP&A Rio de Janeiro. 2001.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte. Autentica. 2004.
- MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: *Corpo, Gênero e Sexualidade* (Orgs.). Porto Alegre. Mediação. 2004.
- WENETZ, Ileana. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Porto Alegre, 2005.