

# Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar

Priscila Gomes Dornelles<sup>I</sup>  
Maria Cláudia Dal'Igna<sup>II</sup>

## Resumo

O artigo analisa a produção da (hetero)normalização do gênero e da sexualidade em articulação com a idade na trama da educação física escolar. Apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que buscou analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que ministram aulas de educação física em escolas estaduais distribuídas em sete cidades dos nove municípios que compõem a região do Vale do Jiquiriçá (BA). Para acessar esses sujeitos, foi realizado um seminário de formação de professores e utilizaram-se grupo focal e entrevistas como estratégias metodológicas. Tomando como referências teórico-metodológicas e políticas os estudos feministas pós-estruturalistas, a teoria *queer* e os estudos foucaultianos, discute-se como a dimensão cronológica é tratada de forma fixa e etapista e torna-se definidora do que se pode conhecer e de como se pode conhecer na escola. A pesquisa aponta para certa conexão, por vezes contínua e, em outros momentos, descontínua, entre gênero, sexualidade e idade nas aulas de educação física da região investigada. Por um lado, docentes indicam que a sexualidade se manifesta na escola desde cedo, ainda na infância, em função de fatores regionais, e de forma exacerbada nos meninos. Por outro lado, a idade cronológica dos corpos dos estudantes funciona como uma norma regulatória quando se trata dos temas da sexualidade, o que contribui para reforçar a promoção/assunção do pressuposto sexo-gênero-prática heterossexual como natural a partir da adolescência.

## Palavras-chave

Escola – Norma – Gênero – Sexualidade – Heteronormatividade.

**I-** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, Brasil.  
Contato: [prisciladornelles@gmail.com](mailto:prisciladornelles@gmail.com)  
**II-** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.  
Contato: [mcdaligna@hotmail.com](mailto:mcdaligna@hotmail.com)

# ***Gender, sexuality and age: Heteronormativity in pedagogical practices of Physical Education in schools***

Priscila Gomes Dornelles<sup>I</sup>  
Maria Cláudia Dal'Igna<sup>II</sup>

## **Abstract**

*This article analyzes the production of (hetero)normalization of gender and sexuality in conjunction with age in Physical Education in schools. It presents some findings of a study that sought to analyze the pedagogical practices of teachers of Physical Education in state schools located in seven of the nine municipalities of Vale do Jiquiriçá, Bahia state, Brazil. To access these subjects, we conducted a teacher education seminar and used focus groups and interviews as methodological strategies. Taking as theoretical, methodological and political references feminist poststructuralist studies, queer theory and Foucauldian studies, we discuss how the chronological dimension is treated in a fixed and stagist way and defines what can be known in school and how. The research points to a sometimes continuous and sometimes discontinuous connection between gender, sexuality and age in the Physical Education classes of the region investigated. On the one hand, teachers indicate that sexuality is manifested in school early on, in childhood, due to regional factors, and in an exacerbated form in boys. On the other hand, the chronological age of the bodies of students works as a regulatory norm when it comes to sexuality themes, which contributes to enhance the promotion of the sex-gender-heterosexual practice assumption as natural from adolescence onwards.*

## **Palavras-chave**

*School – Norm – Gender – Sexuality – Heteronormativity.*

**I-** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, Brasil.  
Contact: prisciladornelles@gmail.com

**II-** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.  
Contact: mcdaligna@hotmail.com

## **A escola e os processos de normalização do gênero e da sexualidade: uma introdução**

O que, onde e como se aprende sobre o que é possível conceber na escola como expressões do desejo e/ou das diferentes formas de viver os prazeres? Que tempos e espaços pedagógicos são acionados como próprios para pedagogizar e tornar viável um saber sobre o corpo, o gênero e a sexualidade? O que (e quando) pode um corpo no campo das experimentações de gênero e sexualidade na escola?

Essas perguntas iniciais introduzem e potencializam temas relativos aos espaços diversos nos quais o jogo normativo do gênero e da sexualidade funciona na escola. Nesse sentido, Dagmar Meyer (2012) argumenta que há necessidade de colocarmos em evidência as relações sociais diversas intra e extramuros que constituem a vida escolar, assim atingindo e conformando os corpos/sujeitos escolares.

Educar significa investir na condução do outro, um processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura<sup>1</sup>. Nas palavras de Meyer (2009, p. 222),

[...] tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e 'lugares pedagógicos' para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos.

Desse modo, assumimos que vida escolar é constituída por processos educativos escolares e não-escolares.

Compreender a educação dessa forma implica considerar um conjunto de práticas, plurais e amplas, escolarizadas ou não, que investem na condução da conduta do outro.

**1-** Conforme Luis Castello e Cláudia Mársico (2007), educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo.

Implica, ainda, traçar caminhos que indicam como, performativamente, somos produzidos enquanto sujeitos sociais pelos processos educativos diversos constituídos e legitimados na nossa sociedade. Para isso, consideramos os rumos ambíguos, o deslocamento pelas fronteiras e as práticas sexuais, que não podem ser descritas por termos ou classificações, como caminhos de análise dos processos normativos geridos pelo Estado na conformação do que é humano, viável e digno de ser considerado um corpo/sujeito que importa socialmente.

Em consonância com o entendimento de que as "identificações nunca se materializam plena e finalmente" (BUTLER, 1993, p.105, tradução nossa)<sup>2</sup>, essa posição política indica uma forma de análise da educação escolar implicada com as 'rasuras' em relação ao sujeito estável das abordagens marxistas e/ou piagetianas, por exemplo. Tais linhas teóricas inserem a educação escolar no rol dos processos sociais mais importantes pela suposta capacidade alargada de (trans)formar os sujeitos em racionalidade e consciência para fins de emancipação das relações de poder opressoras da sociedade e/ou para fins de desenvolvimento cognitivo pleno.

Aproximamo-nos da abordagem foucaultiana, tanto para pensar o campo da educação quanto para compreender as 'coreografias'<sup>3</sup> normativas etárias e gênero-sexualizadas que tramam o cotidiano das aulas de educação física na escola. Nesse sentido, trata-se de considerar o sujeito (des)centrado como 'terreno fértil', constituído por uma ampla e variada gama de processos educativos que têm como objetivo aproximar o outro da 'nossa cultura', dos 'nossos modos de ser'. Indica-se, com isso, uma mudança de foco das discussões sobre as técnicas e/ou as práticas pedagógicas em si para o tensionamento de

**2-** As traduções apresentadas neste artigo são de nossa responsabilidade. Considerando os objetivos do artigo e seu limite de caracteres, decidimos não apresentar os trechos citados em língua inglesa. Para maior detalhamento sobre as traduções, ver Dornelles (2013).

**3-** Esclarecemos o uso que fazemos dos recursos das aspas. Aspas simples são utilizadas para palavras sob suspeição e para palavras empregadas com outros sentidos que não os convencionais; aspas duplas, para citações.

como se forma o que chamamos de sujeito, ou ainda, nas palavras de Michel Foucault (2008a, p. 318), é preciso examinar “[...] como ocorre que o sujeito humano se torne ele próprio um objeto de saber possível, através de que formas de racionalidade, de que condições históricas e, finalmente, a que preço?”.

Analisar as relações entre educação escolar e norma, sob uma perspectiva foucaultiana, coloca em evidência o investimento sobre a vida que é realizado por diversas instituições modernas<sup>4</sup>, inclusive a escola, compreendida pelo autor como um aparelho de aprendizagem que atua no conjunto da trama social, colocando em movimento formas de dominação mediante a produção de táticas específicas e locais, contudo vinculadas a estratégias globais do poder – próprias da modernidade (FOUCAULT, 2005).

Considerando a escola como um produto fabricado na modernidade, Júlia Varela e Fernando Alvarez-Úria (1991) colocam em xeque o caráter universal e natural dessa instituição e sua relação com uma suposta evolução da civilização ocidental. As contribuições desses autores permitem afirmar que a escola é uma instituição moderna e normalizadora. Como tal, utiliza-se de estratégias de individualização, distribuição, comparação, correção e normalização para regular os sujeitos. Essas estratégias são parte das aulas de educação física, por exemplo, quando há a assunção dos critérios etários e de gênero para organização das aulas, na divisão das turmas e dos conteúdos tratados nesse componente escolar. Como as práticas pedagógicas acionam processos de normalização a partir desses critérios? E com quais efeitos?

Para compreensão das especificidades da norma, François Ewald (2000) explica que a normalização se constitui como estratégia básica do funcionamento normativo, pois, “na ordem

**4-** Foucault (2000) mostra-nos a multiplicação de “instituições de sequestro”, como escolas, hospitais e prisões, por exemplo, entre os séculos XVII e XVIII, fato que se deu junto à composição de “técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e controle das populações” (p. 131).

da norma, os valores não podem ser definidos a *priori*, mas apenas através de um processo de comparação incessante que a normalização tem por finalidade tornar possível” (p. 105).

Foucault (2008b) distingue as formas de normalização imprescindíveis para a gestão da vida a partir de tecnologias de poder. Sobre a normalização disciplinar, o autor aponta o caráter fundante da norma na produção do normal e do anormal. Essa disposição entre norma, normal e anormal enquadra o jogo normativo disciplinar mais próximo de uma proposta de normação. Define-se a norma, e, a partir daí, dá-se a distribuição dos normais e dos anormais, de acordo com suas possibilidades de adequação a essa norma, que se constitui de forma primeira e como base para a lógica normativa.

Já nos dispositivos de segurança, segundo o autor, o funcionamento normalizador acontece por outra via. Há, aqui, a definição primeira do normal, a partir do qual se distribui, em curvas de diferenciação, o que se aproxima/afasta da referência normativa. Nesse momento, produz-se aquilo que chamamos de zona da normalidade, que abarca tais distinções e as coloca numa dinâmica normativa de aproximação do normal e de regulação desse plano distributivo e normativo. É do normal que se deduz a norma<sup>5</sup>.

Essas formas de normalização apresentaram-se como a base dessa nova racionalidade política organizadora da gestão da vida individual e populacional, reconstituindo a trama social em regras que têm como cerne a norma, em detrimento do sistema da lei/jurídico. Primeiro, porque “as variáveis de que depende a população fazem que ela escape consideravelmente da ação voluntarista e direta do soberano na forma da lei” (FOUCAULT, 2008b, p. 93). Segundo, porque a lei e o jurídico são parte agora de um funcionamento que “faz referência a regras naturais, o que lhes permite aplicar-se indistintamente, em nome de uma

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

naturalidade da vida que deve ser precisamente preservada” (REVEL, 2006, p. 56-57). Nessa lógica, a norma atuará com legitimidade social por ser “uma maneira de produzir uma medida comum [...] a partir do que se dá a possibilidade de um direito nas sociedades modernas” (EWALD, 2000, p. 111).

Desse modo, neste artigo, a análise da (hetero)normalização do gênero e da sexualidade aponta para a assunção de uma postura crítica em relação aos marcos normativos fundantes do sujeito “como uma série dinâmica de relações sociais” (BUTLER, 2009, p. 162, tradução nossa)<sup>6</sup>. Essa posição permite-nos empreender análises dos campos de inteligibilidade por meio dos quais os sujeitos escolares se tornam (im)possíveis e (ir)reconhecíveis na educação física escolar. Isso significa dar conta de um tipo de movimento investigativo que tenta cercá-los e examinar as camadas normativas que os envolvem e os constituem.

Examinar essas camadas normativas significa também disputar os sentidos atribuídos à educação na formação dos sujeitos sociais. Desse modo, perguntar-se sobre o como da produção do sujeito na educação física escolar é uma maneira interessada de problematizar o que fazemos e o que é feito de nós. Significa ater-se aos pressupostos ontológicos produzidos pelo Estado, tais como concepções fixas de sujeito, cultura, identidade e gênero, as quais se apresentam como “versões [que] permanecem incontestadas e incontestáveis dentro de marcos normativos particulares” (BUTLER, 2009, p. 149, tradução nossa) e que funcionam no espaço escolar e o excedem. Colocar em questão esses processos normativos é tensionar seus pressupostos e, ao mesmo tempo, pautar politicamente a possibilidade de que “modos alternativos de descrição [do sujeito] estejam disponíveis dentro das estruturas de poder” (SALIH, 2012, p. 13).

**6-** Para Judith Butler (PRINS; MEIJER, 2002), um compromisso teórico *queer* revisa o papel crítico tradicional (abrangente nas soluções com relação às mazelas sociais) para apontá-lo como um modo de evidenciar e desnaturalizar as formas de conhecimento estabelecidas e associadas à gestão dos sujeitos na modernidade.

## **Gênero na educação física escolar: rastros heteronormativos**

Envolvida pelos movimentos políticos dos grupos transexuais e do movimento intersex, Judith Butler (1990) afirma a existência de uma nova política de gênero<sup>7</sup>, constitutiva e constituinte dos feminismos contemporâneos, a qual investe no tensionamento das normas de gênero. Alinhada com essa provocação, Guacira Louro (2007) formula indicações estratégicas de análise desse mecanismo do poder: “por onde o processo de normalização passa, por onde se infiltra e como se infiltra” (2007, p. 146).

Pode-se dizer que essas autoras adotam uma postura antinormalizadora. Uma postura que implica assumir: a inconformidade e o desassossego como condição política; os deslocamentos e os estranhamentos que questionam por dentro os processos que constituem os grupos e pelos quais se reivindica a igualdade. A nova política de gênero não está pautada na emancipação de uma nova posição de sujeito, mas visa a “flertar com formas de liberdade que são inimagináveis para aqueles que oferecem liberdade como a liberdade de se tornar dominador” (HALBERSTAM, 2012, p. 136) e a buscar a subversão pelas próprias ‘pregas’, por onde se faz o lugar do inominável e da abjeção.

Aproximamo-nos dessa posição – dos estudos feministas pós-estruturalistas e da teoria *queer* – que elege, de forma prioritária, o questionamento das agendas de Estado pautadas em um modelo de vida heterossexual como padrão definidor do que ‘entra na conta’ em certas noções de humanidade.

Com isso, reafirmamos que este artigo aborda a produção (hetero)normativa do sujeito também por considerar que a relação do desejo, no campo da experiência, é mais ampla do que a expressão de uma identidade mediante uma

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

sigla (LGBTII<sup>8</sup>, por exemplo). Assim, tratamos as identidades de gênero (masculino e feminino<sup>9</sup>) tanto como produtos epistemológicos quanto como base binária necessária ao funcionamento de uma lógica heteronormativa.

Dessa forma, consideramos “uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual” (SPARGO, 2006, p. 8) ao assumirmos uma disposição *queer* de investimentos político-analíticos, (re)inscrevendo esse lugar teórico na relação com os campos acadêmicos da educação e, principalmente, da educação física. Adotamos as provocações de autores/as<sup>10</sup> interessados/as na promoção de questionamentos sobre as relações entre sexo, gênero e sexualidade, visando ao rompimento com uma concepção de corpo e de sujeito regulada a partir da linearidade desses termos.

Para isso, consideramos o conceito de gênero como um fazer performativo (BUTLER, 1990), como uma série de ações normativas construtivas que ‘adjetivam’ o sujeito em masculino ou feminino, de forma distinta de um tom voluntarioso do próprio sujeito. Essa posição tensiona a díade masculino-feminino, tratando-a como um efeito da distinção sexual binária (o sexo), a qual é assumida como base elegível e inteligível para se reconhecer o que é um corpo viável e, ao mesmo tempo, indica a afirmação de uma coerência entre sexo-gênero-sexualidade.

Esse posicionamento teórico indica e justifica o interesse em propor “olhar [para a educação física escolar] de mau jeito” (DORNELLES, 2013), um questionamento da maneira como essa disciplina produz (e é produzida por) uma ‘arena’ normativa etária e gênero-regional definidora do corpo individual e social que é produtivo na escola. No trato com a cultura corporal (objeto de ensino dessa disciplina escolar), o que é posto ‘em jogo’ perfazendo esse corpo?

**8-** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Intersex.

**9-** Apesar dessa posição de questionamento do gênero binário, em função dos limites da linguagem, optamos pelas flexões de gênero convencionais – os/as – para referirmo-nos aos gêneros masculino e feminino.

**10-** Louro (2004, 2007), Butler (1990, 1993, 2008, 2009), Halberstam (2012), Salih (2012) e Pocaahy (2011).

Na argumentação de Butler (2008), os regimes de saber-poder constituem o sexo como um definidor natural da identidade, ou seja, o sexo aparece como principal objeto produzido para a normalização do social. Ainda segundo Butler (2008, p. 97),

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

Ao assumi-lo, inexoravelmente produzem-se classificações dos sujeitos sociais com base nesse “princípio de inteligibilidade para os seres humanos” (BUTLER, 2008, p. 100). Sua produção é relacional aos movimentos de circunscrição das ciências da reprodução e da razão, as quais, em certa medida, colocam/colocaram em jogo ligações supostamente inequívocas entre sexo, gênero e sexualidade. Butler reitera o argumento foucaultiano de negação da repressão, pois sinaliza que é por meio das estratégias de normalização que a sexualidade se torna um dos referentes para a objetificação (na relação consigo e com os outros) e para a ordenação dos sujeitos a partir do século XIX. Da mesma forma, articulando escola, gênero e produção dos corpos, Louro (2007) coloca em evidência o conceito de heteronormatividade para análises da educação escolar e problematiza a gestão da sexualidade pelos estados-nação na modernidade. Para essa autora, tratar desse conceito com rigor significa também tensionar o pensamento dicotômico instituidor do sexo e definidor do gênero e da relação homossexualidade *versus* heterossexualidade (e a ação compulsória da heterossexualidade).

Para Butler (1993, p. 2), o sexo é “uma das normas através das quais esse ‘um’ [sujeito] pode chegar a ser viável, essa norma que

qualifica um corpo para toda a vida dentro da esfera da inteligibilidade cultural” (tradução nossa). A autora instiga-nos à problematização da materialidade dos corpos ao expormos o mecanismo performativo pelo qual são conformados e, assim, a tensionar a ideia do sexo como a *priori* do corpo. Isso significa, também, colocar em questão outro binarismo potente que localiza a sexualidade nos polos heterossexualidade-homossexualidade.

Sobre esse tema, Tamsin Spargo (2006) provoca-nos a pensar sobre a atribuição original-suplementar naturalizada no par binário heterossexualidade-homossexualidade. Para a autora, torna-se fundamental evidenciar como ambos os termos são “pertencentes aos mesmos parâmetros conceituais” (p. 42), isto é, ambos são constituídos por um plano epistemológico próprio de um poder heteronormativo. Seguindo essa linha, ainda questiona:

[...] se a homossexualidade e a heterossexualidade são categorias de conhecimento em vez de propriedades inatas, como é que nós, como indivíduos, aprendemos a nos conhecer dessa maneira?” (SPARGO, 2006, p. 46).

Tal indagação indica os gêneros e as sexualidades inteligíveis como aquelas que se deslocam por uma lógica continuísta e naturalizada entre sexo-gênero-sexualidade. Com isso, pode-se visibilizar o caráter arbitrário das categorias criadas para descrever os modos de ser e viver, pois há muitas vidas na educação física escolar, por exemplo, que ocupam o lugar da descontinuidade, da incoerência e da não-humanidade. Antes de discutirmos estritamente as práticas escolares da disciplina de educação física, importa situar a importância da noção de performatividade para as teorizações sobre o gênero desenvolvidas por Butler<sup>11</sup>.

**11-** O conceito desenvolvido por Butler tem como base as proposições de John Austin sobre atos linguísticos, descritos a partir de dois tipos de elocuições: as constatativas, que descrevem um estado de coisas e são verdadeiras ou falsas, e as performativas, que, ao descreverem a ação, fazem com que algo se efetive (CULLER, 1999).

Para Butler (1993), a produção da identidade de gênero pode ser analisada como uma questão de performatividade. Como as enunciações performativas realizam a ação descrita no momento da sua nomeação, para a autora, quando tratamos das normas de gênero, as expressões são sempre performativas. Jonathan Culler (1999) faz referência às discussões empreendidas por Butler sobre a performatividade de gênero, definindo esse conceito como

[...] a representação compulsória de normas de gênero que animam e limitam o sujeito [...], mas que também são os recursos a partir dos quais são forjados a resistência, as subversões e os deslocamentos [...] (CULLER, 1999, p. 103).

Desse modo, perguntar-se sobre a produção dos corpos na educação física escolar é ater-se à ação das normas de gênero, como essa ação se dá de modo repetitivo e reencenado.

Contudo, a efetividade da performatividade de gênero não é completa, tampouco habita por inteiro e de uma vez por todas os sujeitos, os quais, por isso, são forçosa e reiteradamente produzidos<sup>12</sup>. Uma análise dos processos de regulação dos corpos na educação física escolar também deve evidenciar as recitações que operam resistências e as contracondutas possíveis no âmago da heteronormatividade. Isso significa considerar a possibilidade de analisar as desconformidades e os movimentos a partir das zonas de abjeção<sup>13</sup> possíveis, tal qual um retorno desestabilizador às normas regulatórias de gênero que as definem.

**12-** A citacionalidade entra em cena para conduzir a repetição à possibilidade de escape e de reapropriação típica dos signos linguísticos. Com isso, a mesma repetibilidade que pode reforçar o ato performativo também cria condições para a contestação de identidades hegemônicas e a produção de outras identidades.

**13-** A articulação entre abjeção e educação evidencia as disputas de significado sobre a vida e incide na problematização da produção de sujeitos constituídos desde o avesso de determinados regimes discursivos (POCAHY; DORNELLES, 2010).

## **(Hetero)normalização do gênero e da sexualidade: uma análise sobre o sexo e a idade**

Nesta última parte do artigo, analisamos a produção da (hetero)normalização do gênero e da sexualidade nas tramas da educação escolar. Nesse sentido, interessa-nos compreender que prescrições e (perform)ações são postas em ação na educação física escolar, focalizando três categorias em relação: gênero, sexualidade e idade. Como essas categorias atravessam e dimensionam práticas normativas que fixam modelos de inteligibilidade e, conseqüentemente, de (corporal)idade para os sujeitos escolares?

Para que seja possível abordar tal questão, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa<sup>14</sup> que analisou as práticas pedagógicas da educação física escolar no interior baiano, especificamente na região do Vale do Jiquiriçá (BA)<sup>15</sup>. A partir desse recorte, investimos em visibilizar a relação entre a (hetero)norma e a produção dos sujeitos (im)possíveis, (in)viáveis e (in)explicáveis na escola a partir de uma rede discursiva gênero-sexualidade-idade.

Posta como uma categoria fundamental à organização da estrutura escolar, inclusive normatizada por leis e decretos<sup>16</sup>, a idade é manejada na regulação dos sujeitos durante a vida escolar e apresentada como critério para avaliar a qualidade da educação básica na região investigada<sup>17</sup>. Na introdução desse

**14-** A pesquisa intitulada *A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar* foi desenvolvida sob a orientação da profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para maiores detalhes, sugerimos ver Dornelles (2013).

**15-** Os sujeitos desta pesquisa são docentes que ministram aulas de educação física em escolas estaduais distribuídas em sete dos nove municípios que compõem a região do Vale do Jiquiriçá (BA). Para acessar esses sujeitos, foi realizado um seminário de formação de professores e utilizaram-se grupo focal e entrevistas como estratégias metodológicas.

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

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

debate, importa situar que a concepção de idade citada no plano legal escolar é circunscrita apenas a uma dimensão cronológica dos indivíduos, de forma desarticulada das condições sociais que a constituem. Sua tarefa é funcionar como medida para a ordenação e a categorização da população classificada como 'em idade escolar'. Isso significa pautar a idade como uma categoria que está em disputa e que precisa ser visibilizada como vértice das políticas contemporâneas reguladoras dos corpos nos estados-nação.

Associada à ideia de corpos como entidades estritamente materiais e naturais, a dimensão cronológica parece funcionar nas aulas de educação física no interior baiano. Aqui, essa dimensão restringe-se à materialidade das ações do tempo no corpo até a morte. Na contramão dessa posição, conforme Alfredo Veiga-Neto (2000), a dimensão etária também pode ser assumida como móvel e como cambiante.

A instituição escolar trabalha com o pressuposto da assunção unilinear (sexo-gênero-prática sexual) da sexualidade a partir da adolescência. Isso se dá mediante a força do discurso biológico-cronológico na definição da adolescência como 'o' momento no qual os desejos e os prazeres podem entrar em cena na vida dos sujeitos sociais. A ideia de que cada um/a viverá os processos etários de modos distintos no decorrer da vida é possível e pautável; contudo, essa linha argumentativa não funciona no plano do poder do mesmo modo quando se trata das práticas pedagógicas escolares que investem no tema sexualidade.

Ao problematizar-se como atuam os regimes normativos no espaço escolar, torna-se importante demarcar as representações constituídas em relação a esta ou aquela idade por determinados regimes discursivos. Para isso, assume-se que a dimensão cronológica, o gênero e a sexualidade se imbricam na produção e na manutenção das



normas escolares. Contudo, isso não se dá sem tensões.

Na esteira dos atritos produtivos entre os discursos biológicos e cronológicos, produzem-se modelos de trabalho pedagógico que tomam como premissa o ‘desenvolvimento natural’ para a produção dos sujeitos reconhecíveis, os quais, ao serem citados, ocupam os espaços de elegibilidade e inteligibilidade sobre o que é um corpo na escola. Apesar da sua força na proposição de uma realidade, compreendemos o desenvolvimento como uma prática discursiva, como propõe Valerie Walkerdine (1998). A autora (1998, p. 156) questiona proposições epistemológicas que afirmam a materialidade das “fases” e do “sujeito de fases” como anteriores às práticas discursivas da Psicologia do Desenvolvimento que as constituem ao enunciá-las:

“As relações entre o objeto ‘material real’ e as práticas de sua produção são complexas: não existe, nunca, um momento de ‘realidade’ que seja compreensível ou possível fora de um quadro de práticas discursivas que o tornam possível e transformável” (WALKERDINE, 1998, p. 156).

Assim, a relação com o conhecimento é muitas vezes pautada pela evocação de uma progressão biologizada e maturacional do desenvolvimento como condição para a relação com o conhecimento. Essa premissa contribui para legitimar a classificação dos estágios de desenvolvimento (constituídos no âmbito da teoria piagetiana) utilizados na definição, normalização e regulação dos sujeitos escolares. Todavia, apesar da sua força, nas análises do material empírico, invocamos uma disputa pelos sentidos atribuídos às fases e etapas, bem como pelo próprio sentido de fases e etapas como critérios para a formação do sujeito escolar e para a dizibilidade do que é sexualidade:

#### Quadro 1

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

Priscila: Eles descrevem o ato [sexual]?

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

\* Em alguns momentos, nesta seção, apresentamos trechos das falas dos/das docentes, inserindo-os no corpo do texto ou em quadros. Os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Grupo Focal, 22/12/2012.

#### Quadro 2

Élida: No jogo também, as meninas levantam a blusa para jogar porque estão com calor. Os meninos querem tirar a blusa. Aí sempre tem esses questionamentos de... Mas eu acho que é mais por causa da idade, do período da puberdade mesmo, normal. E cabe ao professor de educação física estar debatendo isso de uma maneira natural.

Fonte: Entrevista, 8/3/2012.

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

Os discursos que compõem o corpo apenas na sua dimensão biológica, articulados com as proposições epistemológicas do ‘desenvolvimento natural’ do sujeito, enunciam a infância como um

estado de inocência e imaculação na educação física escolar: “Porque ele está fazendo, ele está sentindo algo, mas eu penso que é ainda na inocência de ser criança”. Devem-se, então, promover práticas pedagógicas que zelem por esse momento pueril na escola para que haja uma progressão natural desde a etapa – supostamente – assexuada até a vivência do intercurso sexual peniano-vaginal, pautado pela escola como referência do ápice do que se deve conhecer. Nesse processo ordenado supostamente de forma natural, é fundamental ter precisão pedagógica para a manutenção dessa ‘natureza’, evitando qualquer ‘desabrochar’ antes do tempo previsto: “eu não falo de um aluno de 10 anos, eu falo de um aluno de sete, de oito anos”.

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

Walkerdine (1998) interroga as classificações e delas suspeita como definidoras dos sujeitos a priori, para pensá-las como estratégias legitimadas por uma ciência e uma pedagogia de forma a produzir (e monitorar) o próprio objeto em relação ao qual propõe soluções potenciais – a criança em desenvolvimento.

Em outra pesquisa, uma de nós (DAL’IGNA, 2005, 2013) examinou as formas pelas quais o desempenho escolar é produzido no âmbito do discurso pedagógico. De modo mais específico, destacou-se a análise das formas como diferentes características, consideradas essenciais e universais, são tornadas objetos discursivos e instauram uma normatividade infantil. Sua

análise permite-nos ampliar a reflexão sobre a questão debatida nesta seção, pois a natureza da criança costuma ser apresentada tomando como base elementos universais e sistemas classificatórios de conhecimento, e não como resultado das experiências históricas, sociais e culturais. Com isso, é possível analisar a escola e os seus componentes curriculares como produtores (e normalizadores) desse sujeito ‘em desenvolvimento’, o qual é assujeitado às etapas etárias e curriculares “que permitem classificar, medir e avaliar o desempenho de *todas* as crianças” (DAL’IGNA, 2013, p.181, grifo da autora).

Nas análises realizadas na pesquisa que mencionamos neste artigo (DORNELLES, 2013), as fases infância, puberdade e adolescência são tomadas como referência legitimadora para a construção de práticas pedagógicas voltadas ao trato com a sexualidade na educação física escolar. Quando ações de aproximação ao tema sexualidade são mobilizadas por estudantes adolescentes, há a eleição e a proposição inquestionável de metodologias para trabalhar o conteúdo sexualidade, tais como a escolha de vídeos e a organização de debates em torno da temática na escola. A proposição de seminários e feiras interdisciplinares centradas na abordagem dos métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo, é indicada como estratégia relevante para o ensino médio, em função dos riscos naturalizados para essa população escolar (nessa faixa etária correspondente ao ensino médio). Pressupõe-se que a vida sexual ativa é uma ‘realidade’ nessa etapa. Para alguns/algumas colaboradores/as, os anos finais do ensino fundamental também já ocupam esse lugar:

### Quadro 3

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

Fonte: Entrevista, 6/3/2012.

Os excertos apresentam os 'tons' da disputa política sobre os sentidos dados às fases do desenvolvimento na educação física escolar. No trecho anterior, a colaboradora Morgana explica que "eles descrevem o ato, descrevem que se manda a menina tirar a roupa, e faz isso, não é, todo o procedimento de produção". Essa descrição é acompanhada de certa angústia pedagógica da docente ao perceber a iniciação ao intercurso sexual de alunos/as com faixa etária entre sete e oito anos. Apesar de a docente reafirmar a ingenuidade e a inocência como atributos naturais a essas idades, a menção da situação por Morgana promove rompimentos com a referência ao funcionamento inequívoco das fases do desenvolvimento na educação física escolar. Além disso, seu relato também indica sentidos conflituosos para o tema tratado.

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

#### Quadro 4

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

Fonte: Entrevista, 5/3/2012.

Quando se questionou se o tema sexualidade e as propostas pedagógicas

elencadas para serem abordadas no ensino médio poderiam ser utilizadas também com o público do ensino fundamental, Eulália manifestou desacordo e conflito com a posição adotada por Gabriela. Uma análise dos materiais empíricos permite pontuar que, junto à maior parte dos/as docentes, Eulália indica a necessidade de adequações pedagógicas – "você não pode já diretamente falar sobre o assunto direto. Você tem que rodear [...]". Essa posição baseia-se na premissa das etapas e da falta de maturidade para esses temas em tal fase escolar.

Quando o 'repertório' da sexualidade aparece na infância, há certa aflição profissional e dúvida pedagógica quanto às proposições que devem ser pautadas na educação física escolar. Em geral, o investimento disciplinar normativo produz a sanção como prática pedagógica comumente direcionada a estudantes que utilizam palavras de baixo calão associadas ao intercurso sexual peniano-vaginal e aos órgãos genitais. Além disso, há um investimento normalizador quando se exerce certo silêncio e/ou recusa de debate sobre o tema com o coletivo discente. Isso se dá, também, no encaminhamento para setores pedagógicos especializados da escola quando dois meninos exibem suas genitálias um para o outro. Nessa lógica, sujeitos 'avançados' precisam ser reposicionados na ordenação cronológica heterossexual posta em jogo pela escola e pela educação física escolar.

A lógica do 'progressivismo' atravessa as falas apresentadas no decorrer da pesquisa ao citar (e constituir) os sujeitos gênero-sexualizados a partir das tramas do desenvolvimento linear e, supostamente, harmônico do corpo (em infância, puberdade e adolescência), respectivamente, durante a vida escolar (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio). Essa concepção funciona como balizadora das ações pedagógicas docentes na educação física escolar.

## Quadro 5

Morgana: É, mas a realidade está aí.

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

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

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

Fonte: Grupo Focal, 22/12/2012.

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

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

“Então, cabe a nós conhecer mais os nossos alunos, temos que entender o contexto em que ele está inserido para poder interpretar o comportamento que ele tem em sala e com os

outros” (Roberto, encontro I, p. 14-15), afirma o colaborador. É um exemplo que anuncia a observação e o estudo das condições dos/as discentes ‘fora da ordem’ como práticas necessárias na educação física escolar. Além dessas, pode-se pensar na ação da vigilância e do exame disciplinares (FOUCAULT, 2000) como estratégias normalizadoras para lapidar as arestas das manifestações da sexualidade que se apresentarem de forma explícita e/ou fora do tempo e do espaço adequados para os padrões heteronormativos e cronológicos reguladores da educação escolar.

Por fim, apesar de centralmente reconhecida em sua dimensão cronológica, a idade é flexionada nas falas de alguns/algumas docentes. As disputas em torno da sua conceituação e do seu atravessamento na definição dos sujeitos escolares evidenciam os jogos políticos pautados por epistemologias distintas. Em outro arranjo conceitual para a idade e o seu trato político, Pochay (2011) tensiona como a idade pode ser tomada na definição das experimentações da sexualidade de homens velhos envolvidos com outros homens em sociabilidades tarifadas. Nas discussões postas pelo autor, é possível pensar que

[...] a idade que levamos é forma também a dar inteligibilidade ao que pode ser considerado como uma vida possível socialmente, desde engajamentos políticos

institucionais e arranjos culturais (POCAHY, 2011, p. 14).

Nessa linha argumentativa, Veiga-Neto (2000, p. 217) mostra-nos que é importante analisar “processos pelos quais aprendemos (e ensinamos) a ter essa ou aquela idade”.

Colocar a perspectiva cronológica da idade em suspeição pode ampliar as margens de humanidade dos sujeitos escolares, as quais são constituídas pela heteronormatividade, colocando a educação física a serviço do questionamento cotidiano e possivelmente democrático sobre a (corporal)idade.

### **Considerações finais**

Assumir uma postura crítica em relação à escola não significa celebrá-la como espaço livre de normas ou demonizá-la porque ela se constitui como um espaço normalizador. Afastando-se da ilusão de uma ‘escola sem normas’, problematizamos como a escola e a educação física escolar colocam em funcionamento um emaranhado (hetero-etário)normativo. Ao pautar-se essa proposta, visibilizam-se os planos epistemológicos definidores do que se pode conhecer e as estratégias restritivas que conformam os sujeitos escolares, bem como as zonas inóspitas também definidoras do sujeito que importa.

Os resultados apresentados neste artigo apontam para certa conexão, por vezes contínua e, em outros momentos, descontínua, entre as categorias gênero, sexualidade e idade nas aulas de educação física da região investigada. Pistas dessa contingência são apresentadas quando os/as docentes da educação básica indicam que a sexualidade se manifesta na escola desde cedo, ainda na infância, em função de alguns fatores regionais mencionados anteriormente, e de forma exacerbada nos meninos. Apesar dessa indicação, a dimensão cronológica é tratada de forma fixa e etapista quando articulada à sexualidade na educação física escolar. Com isso, a idade cronológica dos corpos dos/as

alunos/as é acionada como norma regulatória quando se trata do tema da sexualidade, fortalecendo, dessa maneira, o pressuposto unilinear sexo-gênero-prática heterossexual como natural a partir da adolescência.

Assim, na análise dessa complexa constituição do sujeito, é possível discutir formas potentes de inflexão da norma na configuração das margens e das rupturas possíveis com o plano normativo, ou seja, abrem-se brechas para se pensar na reversibilidade das marcas prescritivo-restritivas que atravessam essa instituição. Isso significa “[...] tomar as coisas pelo meio. Não: ‘De onde vem o poder, para onde ele vai?’, mas: ‘Por onde ele passa, e como isso se passa [...]’” (FOUCAULT, 2010, p. 73).

Seguindo as provocações de Foucault, discutimos como a idade, compreendida de forma cronológica e etapista, é mobilizada de modo entremeado com uma heteronorma na conformação dos sujeitos escolares no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina de educação física no interior baiano. Esse funcionamento gênero-heterossexual-etário normativo é potente na produção dos corpos/sujeitos de forma aliada às perspectivas que assumem a ideia do desenvolvimento natural na escola. Assim, procuramos problematizar a escola ‘pelo meio’ ao abordá-la pelo lado das práticas de poder e de saber que se ordenam em torno de normas de gênero, sexualidade e idade.

Acreditamos que as discussões apresentadas ao longo deste artigo podem contribuir para examinar algumas dessas práticas mobilizadas na disciplina de educação física e na escola, as quais estão implicadas com a produção da (hetero)normalização do gênero e da sexualidade. Ao investirmos na análise de modos contemporâneos de compreensão da vida e de conformação dos sujeitos sociais, esperamos ter contribuído para colocar sob suspeita práticas pedagógicas e conhecimentos produzidos, os quais têm determinado quem pode conhecer, quando se pode conhecer e o que se pode conhecer na educação escolar.

## Referências

- BUTLER, Judith. **Bodies that matter**, on the discursive limits of “sex”. New York: Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. **Frames of war**: when is live grievable? London; New York: Verso, 2009.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble**: feminism and subversion of identity. New York: Routledge, 1990.
- BUTLER, Judith. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel C. P. (Org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-108.
- CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa: disciplina, biopolítica, ética. In: KOHAN, Walter O.; GONDRA, José (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca, 1999.
- DAL’IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Eli T. H.; KLEIN, Rejane R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 181-198.
- DAL’IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença”?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.
- EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. Estruturalismos e Pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 307-334.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. Sexualidade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 56-76.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALBERSTAM, Judith J. Repensando o sexo e o gênero. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Orgs.). **Discursos fora da ordem**: sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2012. p. 125-138.
- LOURO, Guacira. O “estranhamento” queer. In: SWAIN, Tania N.; STEVENS, Cristina M. T. (Orgs.). **A construção dos corpos**: perspectivas feministas. Florianópolis: Mulheres, 2007. p. 141-148.
- LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2009. p. 213-234.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens, por quê?**. In: MEYER, Dagmar E. stermann et al. (Orgs.). Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 5-12.

POCAHY, Fernando. **Entre vapores e dublagens**: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 125-135, jan./jun. 2010.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene C. Como os corpos se tornam matéria. Entrevista com Judith Butler. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.155-167, jan. 2002.

REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de vigiar e punir ao pensamento da atualidade. In: KOHAN, Walter O.; GONDRA, José (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-62.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: UFJF, 2006.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis et al. (Orgs.). **Utopia de democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 215-234.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p.75-88, jul./dez. 1999.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

*Recebido em: 05.11.2014*

*Aprovado em: 02.03.2015*

**Priscila Gomes Dornelles** é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e professora do Centro de Formação de Professores e do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Amargosa, BA, Brasil). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE/UFRB) e do Núcleo Gênero, Diversidade e Sexualidade (CAPITU/UFRB).

**Maria Cláudia Dal'Igna** é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do curso de pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil). Pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq).