

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITARIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE**

CAROLINA SOBREIRA CESAR

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR:
POSSÍVEIS OLHARES**

VOLTA REDONDA

2016

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITARIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE**

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR:
POSSÍVEIS OLHARES**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino em
Ciências da Saúde e do Meio Ambiente
do UniFOA como parte dos requisitos
para a obtenção de título de Mestre.

Aluna:

Carolina Sobreira Cesar

Orientador:

Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves

VOLTA REDONDA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tação Wagner - CRB 7/RJ 4316

C421c Cesar, Carolina Sobreira.

Corpo, gênero e sexualidade no cotidiano escolar: possíveis olhares. /

Carolina Sobreira Cesar - Volta Redonda: UniFOA, 2016.

113 p. : II

Orientador(a): Marcelo Paraíso Alves

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluna: Carolina Sobreira Cesar

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: POSSÍVEIS
OLHARES.**

Orientador:

Profa. Dra. Marcelo Paraiso Alves

Banca Examinadora



Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves



Prof. Dr. Anderson Ferrari



Profa. Dra. Milena de Sousa Nascimento Bento

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe, Vanda Sobreira Cesar, que me inspirou a ser a profissional que me tornei e é a grande incentivadora e inspiração na minha caminhada acadêmica. E à minha avó Leci de Barros Sobreira que deixou enormes saudades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu força, saúde e sabedoria, à minha família pelo apoio incondicional. Ao meu marido Rodolfo pelos momentos que deixei a vida social de lado. Á professora Ilda Cecília pela confiança, aos meus colegas de curso pelas boas horas juntos. Á Bia, Silvania, Mayara, Dani e Vivi pela colaboração nesta caminhada. E por fim, ao meu orientador Marcelo Paraíso pelas broncas, ensinamentos, paciência e parceria.

RESUMO

A escola é marcada por conflitos e tensões que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, tais como: inovações tecnológicas, diversidade de comportamentos, novas configurações familiares e papéis sociais, diversidade religiosa, cultural e étnica, resultando em comportamentos excludentes dos alun@s. Nesta perspectiva, como profissionais de Educação Física, percebemos uma temática que emerge como problema em meio a tais questões, mobilizando nossa atenção: gênero e sexualidade, e conseqüentemente, o modo como a escola se posiciona diante dos discursos modernos e práticas discriminatórias que classificam e enquadram comportamentos. Os processos histórico-culturais na construção social da subjetividade, na perspectiva pós-estruturalista, pretendem romper com a forma de controle e dominação, por meio da análise crítica e da desconstrução dos discursos sobre normalidade. Sendo assim, a teoria Queer questiona a regra, o normal e os binarismos conceituais. Partindo do pressuposto de que a participação do professor no processo de construção de subjetividade do aluno é fundamental para que este se sinta acolhido e também livre independente de sua orientação sexual. Este trabalho teve como objetivo investigar as atividades pedagógicas relacionadas ao gênero e a sexualidade e em decorrência os processos de formação de subjetividades e normalização no cotidiano de alun@s dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública no município de Barra Mansa-RJ, bem como a elaboração de um mini curso para os profissionais de Educação física do município de Barra Mansa que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O escopo metodológico da investigação constituiu-se por intermédio dos Estudos do Cotidiano, utilizando para a produção de dados entrevistas semiestruturadas com professores e equipe pedagógica, além da análise dos livros didáticos e das anotações em caderno de campo. Considerando os estudos desenvolvidos percebemos que a construção de gênero e sexualidade perpassa por questões históricas, sociais e culturais e que, segundo a teoria Queer, têm uma importante contribuição na construção das subjetividades, pois permite diferentes formas de posicionamento frente à realidade que vivemos.

Palavras- chave: Gênero; sexualidade; cotidiano escolar; teoria Queer

ABSTRACT

School is marked by conflicts and tensions that influence the teaching and learning process, such as: technological innovations, behavioral diversity, new family configurations and social roles, religious, cultural and ethnic diversity, resulting in students' exclusionary behavior. From this perspective, as Physical Education professionals, we can notice an issue that emerges as a problem among such questions, mobilizing our attention: gender and sexuality, and consequently, the way schools position themselves towards modern speeches and discriminatory practices that classify and limit behaviors. The historical- cultural processes in the social construction of subjectivity, from the poststructuralist perspective, intend to break with the forms of control and domination, using critical analysis and the deconstruction of speeches about normality. Thus, the Queer theory questions the rule, the normal, and the conceptual binaries. Based on the premise that teacher's participation in the student's construction of subjectivity is essential for the student to feel welcomed and also free, regardless of his/her sexual orientation. This study aimed to investigate the pedagogical activities related to gender and sexuality and, as a result, the processes of subjectivity and normality formation in the daily life of students from the first years of Primary Education in a public school in the city of Barra Mansa – RJ. The methodological scope of the investigation was composed through the Studies of Everyday Life, using semi-structured interviews with teachers and the pedagogical team, besides analyzing textbooks and notes written in a field notebook to produce data. Taking into consideration the studies developed, we can notice that the construction of gender and sexuality runs through historical, social and cultural questions that, according to the Queer theory, have an important contribution to the construction of subjectivity, since it allows different ways to position ourselves towards the reality in which we live today.

Key-words: gender, sexuality, school daily life, Queer theory

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CNE- Conselho Nacional de Educação

CSN- Companhia Siderúrgica Nacional

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 METODOLOGIA	17
2.1 SUJEITOS E LUGARES	17
2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO E METODOLÓGICOS	19
3 FOUCAULT E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES	26
4 EDUCAÇÃO E PÓS ESTRUTURALISMO	36
5 EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENS. FUNDAMENTAL.....	49
6 CORPO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO PEREIRA BRUNO	55
7 PRODUTO	85
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
10 APÊNDICE.....	106
10.1 FOLDER DO PRODUTO.....	106
11 ANEXOS	107
11.1 PARECER- COMITÊ DE ÉTICA	108

APRESENTAÇÃO

No ano de 2011, iniciei minha jornada profissional como professora de Educação Física do quadro efetivo de funcionários da Prefeitura de Barra Mansa. Fui lotada na escola Antônio Pereira Bruno para dar aulas de Educação Física para os alun@s¹ do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. O desafio de atuar em uma escola pública se tornava uma realidade, já que só ministrava aulas em instituições particulares.

Inicialmente, as aulas eram realizadas no campo de futebol próximo a escola, pois esta não possuía, e ainda não possui, quadra. Porém, no ano de 2013 a secretaria de Educação solicitou à direção da escola que as atividades no campo fossem suspensas devido ao surto de dengue na região e desde então as aulas de Educação Física acontecem no pátio da escola e dentro de sala.

Deste ano em diante, minha relação com os alun@s se estreitou de maneira que a mim eram confidenciados segredos que, acredito eu, nem os amigos sabiam. E quando chegou até mim um caso de exclusão e violência devido à orientação sexual, acendeu a luz vermelha da preocupação sobre a situação que alguns alun@s daquela escola estavam vivenciando e como os olhos de toda comunidade escolar (inclusive eu) não estava percebendo.

A partir daí, comecei a buscar métodos de abordar a temática de gênero e sexualidade com os alun@s. Uma maneira encontrada foi o aumento de atividades referentes à cultura corporal durante as aulas no pátio que posteriormente, na sala, eu conseguisse problematizar possíveis situações de conflito. Mas percebi que aquelas crianças precisavam de um suporte maior, não só do professor de Educação Física, pois as tensões iam além dos muros escola. Então resolvi buscar um curso que atendesse minha necessidade de entender e ajudar aqueles que não são exemplo da norma e não seguem padrões históricos, sociais e culturais. E que por isso ficam à margem e são alvo de julgamentos, preconceitos e violência.

¹ Utilizo esse tipo de grafia quando me refiro aos sujeitos deste estudo para marcar sua diferença e a confusão que causam no binarismo masculino/feminino.

1 INTRODUÇÃO

A escola é marcada por múltiplos conflitos e tensões que influenciam o processo de ensino e aprendizagem tais como: inovações tecnológicas, diversidade de comportamentos, novas configurações familiares, novos papéis sociais, diversidade religiosa, cultural, étnica, movimentos sociais, resultando em comportamentos alterados e violentos dos alun@s (COLLING, 2009). No entanto, como profissionais de Educação Física, percebemos que uma temática emerge na atualidade como um problema em meio a todas estas questões, mobilizando nossa atenção: o gênero e a sexualidade, e em decorrência, o modo como a escola se posiciona diante destas dificuldades.

Assim, o espaço escolar se depara com a diversidade que emerge da complexa rede social e se torna um local importante para a discussão referente aos direitos humanos, inclusão e respeito às diferenças, de maneira a sensibilizar estudantes, professores e outros membros escolares em torno do debate sobre o papel que a referida instituição desempenha em prol desta questão.

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado em 2007 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos apresenta as questões que norteiam a discussão sobre as violações dos direitos humanos nos âmbitos civil, político, social, econômico, cultural e ambiental.

Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, “como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo” (BRASIL, 2007, p.22).

O documento ressalta a importância da educação no desenvolvimento do homem e suas atitudes na busca de uma cidadania plena. E apresenta a escola como importante espaço de formação e ações pedagógicas direcionadas para a

prática dos direitos humanos.

O referido documento explicitou que, nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. Ao considerar a escola como um espaço de formação, pressupõe reconhecê-la como um espaço plural e de alteridade, pois deverá perspectivar “condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2007, p. 31).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) entende a criança e o adolescente como sujeitos sociais que têm assegurados os direitos fundamentais à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à educação e à cultura. E é na escola que esses sujeitos irão vivenciar tais direitos que contribuirão para sua formação pessoal, e também, profissional.

Porém, a escola, mesmo sendo um espaço adequado para refletir sobre os direitos humanos, ainda não está conseguindo realizar tal reflexão. Uma causa desse fracasso seria a falta de profissionais capacitados para debater assuntos como prevenção a drogas, violência, sexualidade e ética.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) propõe que o docente inclua este conteúdo nas diretrizes curriculares para que se torne um elemento relevante aos alun@s e estimule a discussão sobre temas como gênero e identidade, orientação sexual, religião e raça.

Nesta linha de pensamento, cabe ressaltar que a sociedade está influenciada por um imaginário colonial moderno que se caracteriza por seu caráter hegemônico, monocultural e hierarquizante, pois emerge como uma referência ou modelo de comportamento: homem, branco, católico, heterossexual, dentre outros. Este modelo impacta a sociedade concebendo aquele que se encontra sob outro registro como sendo o “outro”, o diferente, o estranho, o anormal.

O grande desafio em questão é como a escola pode se tornar um lugar de diálogo sobre a diversidade e os direitos humanos?

O Programa Ética e Cidadania do Ministério da Educação (2007) menciona em sua introdução questões sobre igualdade e diferença e questiona o fato de que a igualdade não está em desacordo com a diferença, mas com desigualdade. E que a diferença se opõe “à padronização, à produção em série, a tudo o mesmo, à mesmice” (2007, p.7).

É importante que as questões sobre os direitos humanos façam parte do processo educativo, das práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Mas para isso, primeiro é necessário nos despir de preconceitos e assumir as dificuldades que temos em aceitar o outro como ele é.

Desta forma, a escola passará a desmistificar padrões, normas e conceitos pré-estabelecidos e repassados a gerações em prol de uma crescente diferença de gêneros cada vez mais forte e maior dentro das instituições.

Diante deste cenário social e do impacto dos processos históricos que determinam papéis sociais para homens e mulheres, é preciso pensar uma educação diferente da proposta moderna, que classifica, enquadra e determina comportamentos. E, por intermédio da educação, desconstruir discursos que naturalizam práticas discriminatórias. Mas, como a escola, em seu cotidiano, busca rupturas com tais pressupostos?

Para Krasilchik (2000) o ensino na sociedade brasileira, apesar dos debates, ainda é marcado por uma concepção de ciências como processo a-histórico e revestido de uma pretensa neutralidade, tendo como características a memorização, os aspectos descritivos da realidade concreta, o distanciamento cada vez maior do cotidiano, das necessidades e interesse dos alun@s. Diante deste contexto, a temática da sexualidade e gênero emerge como argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos, que a relação entre ambos parte dessa distinção e que tanto no âmbito do senso comum ou por meio de linguagem científica, tal distinção biológica, ou seja, a distinção sexual ajuda a compreender e justificar a desigualdade social (LOURO, 2008, p.20).

Nesta perspectiva, sabemos que a escola, por meio de seu currículo, vigia “a sexualidade enquanto comportamento exatamente corporal, que depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente” (FOUCAULT, 2014, p. 300).

Fraga (2013) nos adverte que são nas práticas corporais que as identidades sexuais se evidenciam e, a partir daí, é possível notar que as imagens construídas sobre o masculino e o feminino se apoiam na crença de que existe um destino anatômico já traçado para cada gênero.

Diante deste contexto, pensamos que a Educação Física possui um potencial para debater tais problemáticas e ampliar os espaços de discussão no cotidiano escolar, podendo assumir, enredado ao currículo de outras disciplinas, um papel mediador para transversalizar o diálogo sobre o gênero e a sexualidade.

Durante séculos, corpo e sexualidade se tornaram alvo de atenções e cuidados especiais, além de intervenções e regulações em toda questão que os envolve. Mas foi a partir do século XIX que começaram a ganhar olhares especiais de cientistas, educadores, religiosos e antropólogos passando a ser compreendidos, explicados e, principalmente, controlados.

No livro *a História da sexualidade – o uso dos prazeres* (2014), Foucault apresenta a sexualidade como um elemento histórico e passa a centralizar seus estudos no sujeito e no modo como este irá lidar com a experiência da sexualidade durante o processo de formação da sua identidade.

Nesta obra, o autor discute a subjetivação e os processos sociais que interferem como dispositivos de poder pelas práticas discursivas controlando as ações dos sujeitos. É a relação da moral com o que a sociedade determina como correto e errado e, com tais práticas que moldam discursivamente os sujeitos.

Cabe ressaltar que o autor busca compreender como a sociedade em diversas temporalidades aborda os procedimentos de poder e controle corporal. Na antiguidade clássica, o corpo é subjugado ao intelecto e a moral era definida pelas leis cristãs. Neste momento, corpo e prazer são regidos pela igreja e o homem é visto como um ser frágil, que precisa de um controle soberano

(Igreja) sobre si e suas práticas. Já na Idade Média, “o corpo era verdadeiro local de confronto entre o bem e o mal, entre o milagre e o pecado, o desejo e o castigo” (FREITAS, 1999, p. 39), daí compreender a hierarquização da alma sobre o corpo, pois se o corpo revela os seus pecados, portanto, a tentativa da Igreja era vigiar o sentimento humano e a tentação da carne proveniente do pensamento pecador.

Porém, a autora menciona que, mesmo com todo esforço, o catolicismo não conseguiu acabar com o paganismo desta época e é no Renascimento, ainda sob esta corrente, que o intelecto voltou a se destacar. É com a modernidade e o retorno ao antropocentrismo que a razão busca compreender o mundo sem a ajuda do teocentrismo, o que permitiu o surgimento de inúmeras invenções e descobertas, a fim de se buscar o progresso. Diante deste contexto, novamente o corpo é subjugado a uma mente brilhante que passa a considerá-lo como um objeto: Eu tenho um corpo.

Porém, com o avanço da medicina, os cuidados com o corpo voltaram por meio de recomendações de banhos diários, dietas e exercícios que, de uma maneira geral, classificavam os corpos com características físicas semelhantes. E foi generalizando a maneira de docilizá-los, que a igreja encontrou a melhor forma de manipulá-los e controlá-los.

Com o advento da Revolução Industrial essa docilização se tornou mais intensa, pois o “controle sobre o corpo vai exercer-se por meio da disciplinarização, da importância do detalhe, sendo as grandes instituições disciplinares a escola, o hospital e o exército” (FREITAS, 1999, p. 44). Considerar tais instituições como centralidades de poder neste período, se deve à perspectiva foucaultiana que os concebe como instituições de sequestro.

No século XIX, o corpo da criança em idade escolar era corrigido pela família, pela medicina e pelo Estado. A criança deveria comer corretamente, sentar-se corretamente e dessa maneira expressar no corpo a disciplina imposta no seu convívio em sociedade.

Com o advento do século XX, o individualismo emerge como um comportamento social, gerando inúmeros conflitos familiares e a introspecção

em relação ao corpo (FREITAS 1999). Tal comportamento, para a autora, modifica atitudes e as relações sociais: se de um lado temos que em determinada temporalidade as residências refletiam a coletividade advinda da comunidade e se configurava aberta com a inexistência de muros, na atualidade se revela como presídios impenetráveis como muros altos, cercas elétricas, câmeras de vigilância, reflexos de uma vida privada e de um isolamento social. De outro lado, as pessoas atualmente fecham também o corpo para o convívio social, pois adentram os espaços de óculos escuros e de fones de ouvido a refletir indícios de uma fuga de contato social: não sabem para onde olhar e o que estão a escutar. Foi-se o tempo em que a comunidade era a referência para as soluções dos problemas.

Aos olhares externos, o corpo segue padrões estabelecidos pela mídia. O capitalismo exacerba a ideia de um corpo objeto que deve ser manipulado como se fosse um artefato cultural. O padrão estético que deve ser seguido, pois resguarda um status social (GOLDENBERG, 2005).

Os corpos perfeitos apresentam formas adquiridas em mesas cirúrgicas e centros de academia, aparentando serem objetos que podem ser moldados e manipulados sem maiores consequências. Apesar de a mídia promover a ideia de que cada indivíduo é único, especial e se diferencia dos demais, o que se observa é a padronização do consumo. (FREITAS, 1999).

Hansen e Vaz (2006) mencionam que o corpo na sociedade atual sofre controles específicos determinados por códigos, rituais, costumes e hierarquias, conferindo um modo de “agir e de ser peculiar e, especificamente, normatizado por dispositivos de geração, gênero, etnia, pertencimento de classe, entre outros” (2006, p. 134).

Nesta perspectiva, seguindo tais padrões de beleza, os sujeitos vão modificando seu corpo em busca de um modelo imposto silenciosamente por intermédio de dispositivos disciplinares: a mídia escrita e televisão são um dos exemplos.

Portanto, o trabalho dos autores nos faz refletir que o cenário do controle corporal e disciplinamento aumentaram e diversificaram os modos como se regulam tais questões. Encontra-se uma gama maior de definição de padrões de

normalidades e de adequações a serem seguidos já pré-estabelecidos pelo Estado, igreja e outras instituições que se intitularam donos de uma verdade, de uma doutrina, de um padrão a ser seguido.

Porém, contrários à maneira conservadora e metódica, encontram-se os grupos denominados, inicialmente, de minorias, mas que se configuraram grupos organizados e politizados a fim de questionar e lutar contra as formas de regulação impostas aos sujeitos de uma forma geral, buscando mostrar que a pluralidade cultural e sexual, já existente de forma silenciosa, está em constante crescimento e, por tal, buscam o respeito, a liberdade e a igualdade de direitos.

No âmbito da Educação, pode se dizer que é muito difícil ou praticamente impossível fechar os olhos para toda essa nova forma de se viver. Professores, orientadores e a escola no geral estão conseguindo romper com o tradicional, buscando novas práticas e maneiras de lidar com incertezas e contestações dos novos sujeitos da nossa sociedade?

Assim, o objetivo geral do estudo foi investigar as atividades pedagógicas relacionadas ao gênero e a sexualidade e em decorrência os processos de formação de subjetividades e normalização no cotidiano da escola Antônio Pereira Bruno localizado no município de Barra Mansa-RJ. Especificamente, buscamos o seguinte percurso: discutir a construção social das noções de gênero e sexualidade; Identificar e investigar no Projeto Pedagógico da escola as práticas oficiais desenvolvidas pela comunidade escolar que tenha como centralidade a discussão de Gênero e sexualidade; Elaborar um minicurso, apresentando a Teoria Queer e seus pressupostos, e que tenha como centralidade as questões de Gênero e Sexualidade na escola.

2 METODOLOGIA

2.1 SUJEITOS E LUGARES

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Barra Mansa, localizado na região Sul fluminense do estado do Rio de Janeiro e teve como público alvo alun@s do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, bem como professores, equipe pedagógica, disciplinários, responsáveis de alun@s e as outras pessoas presentes na escola que, de alguma forma, estivessem envolvidos no que Ferrazo (2007) considera redes cotidianas.

A cidade foi formada na margem direita do Rio Paraíba do Sul e cresceu longitudinalmente ao longo do mesmo. Na década de 40, surgiram soluções verticais e os bairros residenciais alastraram-se e ocuparam vales próximos e áreas distantes. Juntamente com Volta Redonda, exerce influência direta sobre grande parte da Região do Médio Paraíba, bem como sobre a porção meridional do Centro- Sul fluminense e seu crescimento está relacionado à implantação da CSN – Companhia Siderúrgica Nacional, que desempenhou papel multiplicador na atividade industrial da região, com consequente aumento de serviços.

De acordo com o estudo do Índice de Qualidade dos Municípios, Barra Mansa é um dos centros regionais dinâmicos que, juntamente com Resende, Petrópolis, Volta Redonda, Macaé, Cabo Frio e Teresópolis, forma um grupo com forte presença em porções específicas do território fluminense. Segundo estatísticas do Censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população estimada é de 177,813 mil habitantes, para uma área total de 547,196 km². O município possui 47 escolas que oferecem o ensino na pré-escola, 53 escolas que oferecem o Ensino Fundamental e 17 que oferecem o Ensino Médio, além de outras instituições públicas, estaduais e federais, e privadas. Dentre as que estão no nível fundamental, encontra-se a Escola Antônio Pereira Bruno. Uma escola pública situada no Bairro Goiabal que se localiza as margens da rodovia Engenheiro Francisco Saturnino Braga, RJ- 155, que liga o município de Barra Mansa a Angra dos Reis. A escola foi construída pelos antigos funcionários da fábrica Dupont que oferecia a oportunidade da compra de lotes no

seu entorno. Mais tarde, foi criada a Associação Atlética Goiabal, também pelos trabalhadores da fábrica que passaram a usufruir de um espaço para a prática do lazer que contemplava uma piscina, uma cantina, um salão utilizado para jogos, festas e afins e um campo de futebol com o tamanho oficial. Posteriormente, alguns dos seus funcionários venderam seus lotes e casas para terceiros. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 7)

Com a intenção de conseguir melhorias para o bairro, um grupo de moradores se organizou e fez o pedido à prefeitura para que começasse a circular uma linha de ônibus que fizesse a linha Centro/Goiabal e a implantação de uma escola para os filhos dos moradores. Inicialmente, as aulas eram ministradas numa casa emprestada por uma moradora, mas, à medida que a população do bairro crescia, se percebia a necessidade da construção de uma unidade escolar maior e mais organizada. Atualmente, a escola funciona nos turnos da manhã com o Ensino Fundamental II e a tarde com o Fundamental I e possui alun@s de níveis econômico e social diversificados, já que atende também os alun@s dos bairros vizinhos: Santa Clara, São Pedro e Santa Lúcia, bairros esses que, juntamente com o Goiabal, possuem moradores de classe média, em geral. Além dessa escola, o bairro também possui outra unidade escolar que oferece os mesmos níveis de ensino, além da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite.

O foco desse estudo foram os alun@s do Ensino Fundamental I, no turno da tarde, com faixa etária compreendida entre seis e dez anos. A opção pela pesquisa na referida faixa etária se deu pelo fato da pesquisadora participar do corpo docente e ministrar as aulas de Educação Física nos anos iniciais desta instituição, bem como pela percepção de situações complexas no cotidiano escolar envolvendo a temática de gênero e sexualidade. Tal percepção me remete a considerar que diversos docentes e direção da escola evitam problematizar o referido assunto. Por essa razão, busquei uma aproximação com os alun@s, pois durante as atividades em suas aulas consegui perceber diversos momentos em que alguns deles não se sentiam confortáveis apresentando alterações no comportamento, escutar com atenção suas razões, justificativas, questionamentos e anseios. Além de observá-los em outros momentos como o recreio, entrada e saída da escola e em algumas atividades realizadas fora da sala com outros professores.

Ao longo dos quatro anos que estou nesta instituição, percebi as atitudes conflitantes e tensas quando os alun@s se deparavam com as questões do corpo e as suas metamorfoses. Tais ações se evidenciavam durante as aulas de Educação Física quando as atividades propostas eram realizadas de maneira mista, juntando alun@s e alunas no mesmo grupo ou em duplas, principalmente quando era requisitado aos alun@s que ficassem de mãos dadas.

Nestes momentos, durante as aulas, eu ouvia palavras e ações de repulsa tanto por parte dos meninos em relação às meninas e vice versa. Durante o cotidiano escolar percebemos que as expressões do corpo, junto com sua carga cultural e histórica se apresentam, em diversas situações, como alegria, raiva, prazer, dentre outras emoções dos sujeitos além de reações fisiológicas como fome, sede e cansaço.

Durante as aulas de Educação Física, por meio das atividades lúdicas propostas, tais expressões, que fazem parte do processo de construção de identidade, acontecem de forma natural e descontraída podendo resultar em preconceito e violência por parte de alguns indivíduos do grupo que, em sua maioria, estão ligadas às questões de gênero e sexualidade.

A linguagem utilizada para se referir a um ou a outro colega que não se encaixa no modelo histórico de corpo saudável, bonito e biológico, resulta em consequências como: deboche, isolamento e, por fim, a exclusão. Tais consequências são percebidas, também, pelos professores de sala de aula que decidem se abordam essa questão tão polêmica ou não, já que não existe a obrigatoriedade em falar sobre gênero e a sexualidade fora dos padrões encontrados nos livros de ciência.

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOSE METODOLÓGICOS

O escopo metodológico da investigação constitui-se por intermédio dos Estudos do Cotidiano, a partir da noção de tessitura de conhecimento em redes cotidianas (ALVES, 2001) e buscou como objetivo a compreensão das ações educativas que apresentavam em seu bojo as temáticas de gênero e sexualidade desenvolvidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Barra Mansa - RJ.

O estudo no/do/com o cotidiano tem a intenção de romper com o modelo proposto pela ciência moderna, que considera os conhecimentos cotidianos como senso comum, que devem ser “superados” pelos conhecimentos científicos (ALVES, 2007, p.8).

Considerar os pressupostos do cotidiano requer conceber as ações, vivências e experiências de cada sujeito, pois estes carregam consigo valores que reproduzem e transmitem, mas que também criam, nos contatos que fazem entre si, em redes de conhecimento outras produções que a razão moderna desconsidera (ALVES, 2005).

Neste contexto, a participação dos professores nesse processo de formação é fundamental para que o aluno se sinta acolhido e, ao mesmo tempo, livre, autônomo e independente para optar por sua sexualidade.

Mas até que ponto a vigilância da instituição escolar, como uma forma reguladora, permite aos alun@s a expressão de sua sexualidade? Será que os referidos sujeitos praticantes dos cotidianos são controlados em todas as suas ações?

Ferraço (2007) menciona que em contraposição a essa ordem dominante presente nas escolas, existem algumas formas de burlar o controle e o poder.

Assim, na intenção de apreender os movimentos supracitados, a opção se deu pelos seguintes instrumentos na produção dos dados (FERRAÇO, 2007) da pesquisa: entrevistas com professores e equipe pedagógica e caderno de campo.

Em um estudo publicado na Revista da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação (2002) Nour-Din El Hammouti apresenta um breve histórico sobre o caderno de campo.

O autor aponta que o Diário de Campo surgiu no início do século XX como um tipo de diário que se registra passos da pesquisa, utilizado por antropólogos modernos que tentavam romper com a metodologia clássica de pesquisa etnológica. E apresenta Bronislaw Malinowski como um dos principais fundadores da etnografia moderna, que tinha como seus conceitos chaves o Diário de Campo, Trabalho ou Pesquisa de campo, além da Observação Participante que, deram

origem ao que hoje conhecemos como métodos qualitativos de pesquisa nas ciências sociais: Estudos Etnográficos da educação, e em geral Métodos de Pesquisa de Campo em Ciências Sociais.

Tais metodologias influenciaram as abordagens da sociologia interpretativa, sociolinguística interacional e a etnografia da comunicação, sendo as duas últimas seguindo a Escola de Chicago (1915-1930) e o Interacionismo simbólico que:

Colocam em pauta uma Sócio etnografia urbana que trata dos problemas de delinquência, das relações entre comunidades imigrantes e das realidades dos ofícios, etc. Eles vão influenciar a Etnografia interacionista inglesa da escola cujos representantes principais são: D. Hargreaves; S. Delamont, M. Hammersley e P. Woods (HAMMOUTI, 2002, p. 11).

Ou seja, segundo o autor, essa é uma das quatro principais referências teóricas que desenvolve os estudos de campo e se caracteriza por pesquisas baseadas na observação participante do dia a dia dos excluídos, dos desviantes, dos trabalhadores/profissionais e dos imigrantes.

As outras correntes da pesquisa de campo são a Antropologia social/cultural, mais tradicional; a Análise institucional de Paris VIII e a corrente espanhola de Santiago de Compostela.

Por meio dessas referências, Hammouti nos propõe três maneiras de utilização do caderno de campo: método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador; um método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; e por fim, método de intervenção.

Para esta pesquisa, utilizaremos o modelo da Escola de Chicago, já explicado anteriormente, porque nesta corrente o caderno de campo contém anotações feitas no cotidiano, o que implica a observação do pesquisador etnógrafo junto aos membros da comunidade em que está realizando a pesquisa, podendo ser considerado um instrumento de análise e/ou de intervenção no campo educacional, diferentemente do Diário de Classe que funciona como instrumento de desenvolvimento profissional e serve “como documento importante

para se estudar os dilemas da prática de ensino” (HAMMOUTI, 2002, p.16).

A escola Antônio Pereira Bruno possui dez professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas foram realizadas com uma professora referente a cada ano de escolaridade com preferência àquelas que são do quadro efetivo, denominadas P1, P2, P3, P4 e P5, de acordo com o ano de escolaridade que atuam.

A escolha da professora P1, que atua com turmas de primeiro ano, se deu pela experiência (7anos) da docente com o referido ano. Outro aspecto que motivou a escolha da professora se deve a sua aproximação com os alun@s, pois além de ser docente é moradora da comunidade (mais de 10 anos). Tal critério é de suma relevância por considerarmos que a professora conhece as crianças para além dos muros da escola.

A docente do segundo ano (P2), apesar de ser uma professora contratada por tempo determinado (dois anos), foi escolhida por possuir maior afinidade com a turma e por ter ministrado aulas para o referido ano pelo segundo ano consecutivo.

No caso do terceiro ano, as duas professoras entraram esse ano no quadro efetivo da Prefeitura de Barra Mansa. No entanto, a opção pela professora P3 se deu pelo fato de ter uma passagem pela escola como contratada (2006 a 2008), logo conhece a realidade da escola.

A escolha da professora (P4) do quarto ano se deu por outras razões que se diferenciam das anteriores. Tal escolha ocorreu devido ao fato da turma possuir um aluno que se considera homossexual, o que permite investigar os conflitos e tensões no cotidiano de sala de aula, o foco deste estudo.

Por fim, no quinto ano, sabendo da especificidade desta etapa escolar (5º ano) na escola investigada – a escola trabalha com duas docentes responsáveis pelas seguintes disciplinas: a primeira Português e Ciências; a segunda, Estudos da Natureza e Matemática. Portanto, escolhi a professora P5, por ser a responsável pelo estudo de Ciências em ambas as turmas, e abordar o tema corpo humano com os alun@s, além de ser da comunidade e conhecer as

crianças dentro e fora da escola.

Da equipe diretiva, a opção deu-se pela orientadora educacional, porque é responsável pela relação dos alun@s entre si e com os professores dentro do ambiente escolar. E, a diretora geral que já atuou no quadro de funcionários da escola, possuindo um bom relacionamento com a comunidade escolar.

Em relação aos alun@s e suas falas no texto, fazê-las sem numerá-las, porque suas entradas nos episódios do caderno de campo se davam de maneira bastante complexas. Desta maneira, optamos por utilizar nomes fictícios para que suas identidades fossem preservadas.

As entrevistas foram realizadas entre 22 e 25 de setembro de 2015, dias que as professoras estivessem cumprindo o tempo destinado às reuniões e discussões pedagógicas (TD).

Optei² pela entrevista individual em que as perguntas semiestruturadas são feitas a cada docente separadamente com a intenção de que não ocorra interrupção ou contestação durante sua fala para que, desta maneira, possa expressar sua opinião sobre o tema abordado.

Na análise dos livros didáticos utilizei a análise documental que busca identificar informações dos fatos partindo de hipóteses e interesses (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRE, 2011:38).

Tal análise propõe a produção de novos conhecimentos, cria novas formas de compreender os fenômenos e conhecer a maneira como estes têm sido desenvolvidos, provocando a reflexão de estudantes, professores e pesquisadores (SÁ-SILVA; DE ALMEIDA; GUINDANI, 2015).

Portanto, a análise dos livros didáticos implicou no uso de técnicas usuais da análise de conteúdo para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa (PIMENTEL, 2001).

² Metodologicamente vou utilizar a primeira pessoa do singular para descrever as minhas ações

como pesquisadora e a primeira pessoa do plural para me remeter ao movimento coletivo dos sujeitos praticantes da escola. Cabe ressaltar que estou inserida neste contexto por ser uma docente da escola investigada.

O uso de tais instrumentos emerge da perspectiva de Alves (2001): o processo de mergulho com todos os sentidos na intenção de ouvir, ver, intuir, nos permite compreender as práticas dos sujeitos (CERTEAU, 1994) que habitam tais espaços.

A opção pela pesquisa com o cotidiano se deu ao fato de eu estar atuando na escola como professora de Educação Física dos Anos Iniciais. A tentativa foi captar a rede estabelecida entre professores, equipe pedagógica e alun@s, utilizando o caderno de campo para anotar as impressões e comportamentos dos alun@s durante as aulas de Educação Física, além das ações e atitudes durante o cotidiano, que perpassa desde o momento de sua chegada até sua saída, passando pela hora do recreio, aulas em sala, na quadra, no pátio, dentre outros espaços.

O caderno de campo foi constituído no período compreendido entre março e dezembro de 2015. As anotações ocorriam as terças e quartas-feiras de 13 horas às 17 horas.

Para Ferrazo (2007) a pesquisa com o cotidiano tem a intenção de refletir com os sujeitos e as redes de subjetividade que se constroem no cotidiano escolar, buscando intervir, nos currículos por intermédio das redes forjadas nos referidos espaços.

Ao pensar a escola, seu cotidiano e os acontecimentos ali vivenciados pelos sujeitos percebeu-se que algumas práticas como planejamento, avaliação, ensino e aprendizagem se misturam e não são mais identificadas separadamente. É tudo tecido junto e ao mesmo tempo.

Os movimentos dessas redes de *saberesfazer*s que constituem o cotidiano são próprios de cada espaço e os sujeitos que o habitam são os principais responsáveis por esta produção.

A ideia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário,

que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior — da escola, da televisão, dos amigos, da família etc (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Assim, as pesquisas com o cotidiano buscam romper com as ideias dos teóricos modernos e com a proposta de encontrar a causa imediata dos fatos, deixando escapar a complexidade que envolve a vida, trazendo a importância das histórias daqueles que estão envolvidos no processo de formação de subjetividades no campo educacional, inclusive as histórias dos próprios pesquisadores, porque grande parte desse grupo é de professores, logo se tornam participantes da pesquisa. A melhor maneira de entender o cotidiano é estando mergulhado nele.

Se, estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (FERRAÇO, 2003. p. 160-161).

Para o autor, ao estudar o outro e pretender explicá-lo, estamos também nos explicando, ou seja, às vezes nós nos tornamos os outros e assim nos tornamos os sujeitos explicados por nós mesmos. Somos caça e caçador.

Por fim, a intenção desse projeto não foi defender ponto de vista de um ou outro grupo, mas tentar acompanhar os processos que envolvem as questões de gênero e a sexualidade no cotidiano escolar.

3 FOUCAULT E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

O poder sobre o homem foi um fenômeno que se manifestou por meio de procedimentos e técnicas utilizadas em algumas configurações institucionais (COSTA E BOZZ, 2011) e, a partir daí, começou a agir sobre a vida e o comportamento dos indivíduos de forma isolada ou em grupo, para formar, dirigir e modificar sua conduta.

Não existe teoria do poder, mas relações de poder que se transformam e estão em constante mudança. Foucault (2010) faz uma análise ascendente do poder e busca compreender como se articula essa rede que parte do poder regional até o centro, o poder máximo, o estado. Tal análise se dá por meio de três vertentes: Na primeira vertente, o descentramento do poder, o autor acredita que o poder advém de todos os lugares e está em todas as situações de luta.

O poder não precisa ser entendido somente como uma maneira de dominação totalizante e centralizada aplicada a diversas áreas da sociedade. Ele também pode funcionar por meio de redes de dispositivos que perpassam toda vida social sem que nenhum indivíduo fique fora de sua ação. Não se percebe um poder central, mas é feito de forças, relações de força (DELEUZE, 1996).

A segunda vertente aponta para sua produtividade, em que a verdade se torna um conjunto de regras que difere o certo, o errado e as consequências dessa comparação. A verdade aparece, então, como um mecanismo de poder.

Por fim, o seu alvo: o corpo, que nada mais é do que um objeto real e vivo e que durante muito tempo caiu em esquecimento, mas, atualmente, se tornou foco de cuidados e estudos, além de um elemento constituinte da cultura.

Conforme já enunciado, para Foucault (1997) o poder emerge de técnicas ou dispositivos de controle. A primeira delas surgiu no século XVII e mostra a possibilidade de dominar o corpo fazendo o que lhe é determinado por uma força maior. É a **disciplina** que fabrica corpos submissos em que o indivíduo é o fruto de uma realidade/verdade produzida, buscando a exploração e adestramento e concentrando-se na sua utilidade. Esse mecanismo tem no corpo a centralidade

no individual que separa, analisa e diferencia. (FOUCAULT 1997, p.131).

Os controles reguladores aparecem no século XVIII com outra técnica, porém sem excluir o poder da disciplina. Tal procedimento se deu em um momento em que a sociedade passava por problemas de higiene e epidemias e que a saúde da população começava a se abalar.

Assim, os controles reguladores têm sua ênfase nos processos instaurados no corpo, sendo este submetido desde o nascimento à morte, por meio de processos cotidianos: a cor da pele, a classe social, o gênero, a sexualidade, dentre outros.

Tais variáveis emergem como processos reguladores sociais tendo como foco central: o biopoder, aquele em que a morte não é mais um símbolo do poder, mas a vida e seu gerenciamento calculista como mecanismo de normalização da sociedade. A partir desse fato, se inicia a administração dos corpos juntamente com o poder disciplinar.

Por se preocuparem com a vida e seus processos, os controles reguladores não se manifestam como lei, porque lei e morte possuíam uma relação direta. É a norma, a partir daí, que se destaca, sendo imposta de uma maneira mais formal pelo estado como uma maneira de controlar a vida da população. Tal procedimento, Foucault (2010) denomina: **normalização**.

Esses dois mecanismos promovem a coesão social e ajudam na manutenção do sistema capitalista, dando início a algumas medidas políticas para controle e manutenção das tecnologias sobre os corpos de uma população: **a biopolítica do poder**.

A referida política estabelece o controle e o acesso ao corpo individualizando-o e tornando possível a regulação a partir de investimento político que passa a ser orientado pelas taxas de natalidade e fluxos de doenças (FONSECA, 2012). Um bom funcionamento da economia capitalista dependia da dominação política dos corpos.

Michel Foucault teve muita influência na discussão sobre o conceito de biopolítica, principalmente a partir do século XVIII, inserindo esse conceito no

contexto da dinâmica política moderna e atual. Para o autor não se trata mais de disciplinar o corpo, se trata da vida dos homens, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, ao homem-espécie.

Outro filósofo estudioso da biopolítica é Giorgio Agambem (2010) que aponta uma visão diferenciada sobre o tema. Para ele a biopolítica está inserida no contexto da política ocidental desde seu início e se vincula à teoria da soberania, enquanto para Foucault (1997), está relacionada ao surgimento do estado moderno e possui influências do poder pastoral e do poder eclesiástico. Ou seja, o que diferencia os dois autores é a concepção de biopolítica que está presente na origem da civilização ocidental.

Agambem embasa sua crítica na noção de soberania, por meio da constatação do jurista Carl Schmitt (2006) quando este diz que a ordem jurídica, como toda ordem, repousa em uma decisão e não em uma norma, afirmando que a norma só existe a partir de uma decisão que justifique a ordem jurídica.

Para o autor, o paradoxo da soberania está em politizar a vida e retirar seus direitos políticos. O estado de exceção faz parte da estrutura jurídica e política do Ocidente, desde sua criação até hoje. “O significado imediatamente biopolítico do estado de exceção como estrutura original em que o direito inclui em si o vivente por meio de sua própria suspensão” (AGAMBEN, 2007, p. 14).

Esse estado, na dimensão biológica, apresenta-se como inclusão/exclusão e se situa nos cálculos de custo/benefício do capital. O fato decisivo da análise que Agambem faz da biopolítica é a de pensá-la a partir de uma matriz jurídica que relaciona direito e vida. Para o autor, sua validade depende essencialmente da anormalidade. O soberano está dentro e fora da norma.

No entanto, opto pela perspectiva de Foucault em decorrência das noções de normalização e dispositivos de poder, bem como das transgressões utilizadas pelos sujeitos para fugir ou burlar o poder.

Mas, afinal, o que é norma? Para Foucault (2010), norma é tanto aquilo que se pode aplicar a um corpo que se deseja disciplinar como a uma população que se deseja regulamentar. É uma regra construída para determinar um padrão,

mesmo não sendo imposta como lei: no caso específico desta pesquisa: a sexualidade.

Uma sociedade normalizadora tem em sua essência o poder centrado na vida no sentido da necessidade de manter um corpo saudável por meio de discursos positivos e estratégias de higiene. Neste momento, o corpo passa a se tornar o foco do poder ficando como responsabilidade não só do Estado, mas também do indivíduo.

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo...tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (FOUCAULT, 2015, p.146).

Do discurso e das verdades produzidas em torno do corpo sadio surgiram as questões sobre os prazeres do corpo, sexo e o desejo.

Michel Foucault (2014) diz que a cultura de si se apoia no princípio de que é necessário o cuidar, ocupar-se consigo organizando a prática e o desenvolvimento do sujeito e deve começar o mais cedo possível.

Propõe o cuidar de si em formas gerais como a maneira de se comportar durante a vida, estabelecendo práticas e procedimentos que eram desenvolvidos e ensinados na prática social, estimulando as relações entre os sujeitos e suas trocas de conhecimento. (FOUCAULT, 2014)

Para o autor, tanto as relações de amizade, família ou de obrigação quanto à escola e a existência do ensino eram suporte social da cultura de si, porque quando um sujeito precisa de conselhos ou lições do outro, este deve se sentir apto a fazê-lo.

O exame de consciência também faz parte do cuidar de si, segundo Foucault (2014), porém não possui o efeito de julgamento. Ele ajuda a analisar um determinado acontecimento sem a culpa e sem punição, tendo em mente a reflexão de um fracasso para seguir uma conduta correta.

Atrelado a isso, o autor apresenta a necessidade de se pensar as representações e filtrá-las como uma maneira de exercício sobre o conhecimento de si, de modo que se uma representação surge em nossa mente, traz consigo uma carga de discriminação, pelo meio canônico, separando o que é dependente de nós do que não é. Logo, aquilo que não nos agrada se torna motivo de rejeição e repulsa ou de desejo.

Partindo deste pressuposto, ele acredita que é importante perceber que o sujeito deve buscar nas suas relações consigo o que lhe é sugerido como finalidade do processo da cultura de si que se apoia em uma dominação exercida sobre tais relações sob os moldes jurídicos e políticos.

Mas através dessa forma, antes de mais nada, política e jurídica, a relação consigo é também definida como uma relação concreta que permite gozar de si como que de uma coisa que ao mesmo tempo se mantém em posse e sob vistas (FOUCAULT, 2014, p. 70).

Essa posse não é uma força soberana exercida sobre outra força revoltada. Ela também se encontra no prazer que se tem consigo, de quem se aceita como é e se conforma com isso. Tal prazer está intrínseco a cada sujeito e foge ao controle do poder que reprime.

Diante disso, o autor acredita que a sociedade burguesa e moralista exerce sua força sobre o homem, relacionando sua sujeição aos critérios éticos e estéticos e estabelecendo padrões, como maneira de garantir a dominação, apoiado em fragilidades, fugas e revoltas.

As práticas referentes aos prazeres sexuais sofrem diferenciações e fazem parte de conexões com o que é considerado inadequado ao sujeito e as verdades produzidas passam a interferir no desenvolvimento das relações sociais.

O aumento dos discursos sobre o sexo e produção de verdade que foi utilizada por cristãos entre os séculos XVI e XIX, passou também pelo campo científico, onde se criou um controle rigoroso sobre o sexo e as subjetividades, assim como aponta Costa e Bozz (2011).

Através dele, obtêm-se as mais variadas vigilâncias, controles ordenações, exames médicos ou psicológicos em um minucioso poder

sobre o corpo. Eis o porquê de tanta incitação ao sexo, tanta proliferação de discursos, tantos exames minuciosos e capciosos sobre o sexo, tantas confissões (COSTA E BOZZ, 2011, p.78-88).

A ciência normalizou alguns discursos sobre condutas e desqualificou outros para que os sujeitos produzissem verdades sobre si mesmo. Mas é no fim do século XVII que a sexualidade surge como um dispositivo para estimular os corpos e intensificar o prazer, se tornando “um precioso exemplo de como relacionam sujeito e poder, de como são criadas estratégias de sujeitar o indivíduo e, mais do que isto, fazê-lo sujeitar-se” (ELMIR, 1992, p.27).

Sobre o que implica na relação do dispositivo com os viventes, Giorgio Agamben (2009) aponta o dispositivo como qualquer coisa que seja capaz de capturar, orientar, determinar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos viventes. Costa e Bozz (2011) corroborando com o autor apontam o dispositivo como de natureza estratégica, um caso de manipulação e intervenção das relações de força a tal ponto de sustentar tipos de saber e ser sustentado por eles.

Porém, mesmo a sexualidade se aplicando ao corpo, ao prazer e às relações entre os indivíduos, percebe-se o sexo funcionando como um dispositivo disciplinar que classifica e se torna uma estratégia de poder e regulação: heterossexual, homossexual, bissexual, dentre outros.

Em outro momento, Foucault (2010) nos fala sobre as relações entre sexualidade e política. Para o autor, a biopolítica irá induzir e incitar esse dispositivo disciplinar e, ao mesmo tempo, utilizar a mesma como suporte de regulação da população por meio de doutrinas e pensamentos cristãos no século XVI.

A sexualidade também traz consigo uma forte ligação com as áreas da psiquiatria e medicina. Sua racionalização motivou indivíduos a buscar informações sobre o sexo e sua história levando-os a conhecer a verdade sobre si, imposta por lei. E para obter respostas para as questões relacionadas ao sexo e nossa identidade é que nos tornamos sujeitos da sexualidade, que tem como um princípio o desejo: de descobrir, possuir, de tornar o sexo verdade, ou seja, ter

vontade de saber sobre ele.

É a subjetividade do homem que o torna sujeito da vontade. E essa subjetivação, por se tratar de um assunto complexo dentro de uma sociedade católica e patriarcal, se torna um mecanismo de assujeitamento.

O autor ainda menciona a existência de hipóteses repressivas de poder, no sentido de não negar a realidade dessa repressão às formas como a igreja trata a sexualidade, mas acredita que uma coisa está ligada a outra, porque, além de consequência da constituição do capitalismo, também se caracteriza por uma condição histórica dele. A condição de aceitar tal sexualidade somente como fins de reprodução e uma união legítima de um casal, sem qualquer grau de parentesco.

Observa-se então, a imposição de regras como o silêncio, a união heterossexual e monogâmica, impedindo qualquer manifestação contrária a esse padrão, pois o sexo livre se torna uma ameaça à burguesia e aos bons costumes, se tornando uma forma de resistência ao poder instituído.

A sexualidade, enquanto comportamento exatamente corporal depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente (e os famosos controles, por exemplo, da masturbação que foram do meio familiar, no meio escolar, etc., representam exatamente esse lado de controle disciplinar da sexualidade). A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação (FOUCAULT, 1997, p. 300).

Portanto, falar sobre sexo, para o autor, ou sequer mencioná-lo, aparentemente, parecia ser a única solução para controlar a população, porém quando a realidade histórica nos mostra que houve um aumento do número de confissões e a instituição do silêncio, como já falado, é que Fraga (2000) procura identificar um aumento do discurso sobre sexo, só que dessa vez voltada para os pensamentos e sentimentos que o cercam no lugar do ato em si e a igreja é só o ponto de partida dessa discussão desde o século XVIII, chegando a outras instituições do estado, principalmente à escola. Como esse processo disciplinar se instaura no cotidiano escolar? A escola busca normalizar comportamentos? Na

tentativa de problematizar tais questões, inicio uma discussão específica sobre escola e normatização.

Os alun@s seguem regimentos, normas e exigências como distribuições de espaço e mobiliários, além da leitura de preceitos e avisos médicos que contribuem na regulação de sua sexualidade.

Esses mecanismos atuam a favor de uma biopolítica que, dentro do ambiente escolar, tem o objetivo de influenciar o processo de subjetivação dos indivíduos e controlar ações e discursos, por meio do uso do poder, da disciplinarização do corpo e da produção de verdades que deverão ser seguidas por quem vive o cotidiano escolar e, dessa forma, manter o padrão já determinado historicamente. (FOUCAULT, 1997)

Os novos procedimentos de adestramento do corpo, do comportamento, das aptidões engendram o problema daqueles que escapam dessa normatividade, que não é mais a soberania da lei (p. 63).

O ser humano é um ser cultural e está em constante transformação. Esse processo influencia sua subjetivação, aprendizagem e as relações com o outro e consigo mesmo, e a escola é o local que propicia experiência e vivências na construção da sua identidade.

É importante conhecer e discutir as questões referentes ao gênero, à sexualidade e a consequente exclusão sofrida por alguns indivíduos no cotidiano escolar. Para tal, é preciso entrar no campo dos estudos da diferença e as políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar.

Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja «assentada» ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (FOUCAULT, 2010, p. 27).

E durante o tempo que permanecem na instituição, a interação entre estudantes, professor, diretor e outros sujeitos do cotidiano escolar se evidenciam, bem como as diferenças entre eles. As políticas educacionais de inclusão, que tem

por finalidade criar melhores condições de acesso e continuidade de estudo, defendendo a inclusão daquele considerado diferente da norma, acabam proporcionando o processo inverso, o de exclusão, porque na tentativa de incluir, elas reforçam a ideia de normalidade e ignoram a diferença que existe na escola. Geram uma inclusão excludente (NETO;LOPES, 2007).

Entender esse processo dentro da visão de Foucault significa dizer que tais políticas de inclusão funcionam como um dispositivo de poder para controlar uma população. Uma dominação por meio do discurso e verdade historicamente impostos. É a biopolítica na escola.

Os professores aparecem neste contexto como possíveis colaboradores na tentativa de discutir, problematizar e esclarecer a questão da inclusão, no caso deste estudo colocar em pauta a discussão sobre gênero e sexualidade, e não ignorá-la como a maioria o faz, já que se trata de um tema delicado e cheio de tabus para a sociedade. Mostrar aos alun@s que cada um é de uma maneira e que todos sofrem influências provenientes da família, amigos, mídia e, por que não, da própria escola e fazê-los entender que somos diferentes e que essa diferença não faz do homem, da mulher, do negro, do deficiente, do gay melhor ou pior do que o outro e que é preciso respeitar ao invés de rejeitar quem não é como eu sou.

Porém, toda intenção docente não pode lutar sozinha para mudar as formas de conduzir a vida e a conduta da população, ou seja, o biopoder que acontece por séculos, e contra as estratégias de governo que vê na normalização disciplinar (FOUCAULT, 2006) o exemplo a ser seguido, que molda o anormal ao modelo geral que nos é apresentado.

Em outro momento, o autor aponta que, assim como qualquer instituição que apresenta um modelo de normalização, a escola não exclui o sujeito, mas o fixa num padrão a ser seguido. (FOUCAULT, 2002)

Sendo assim, a escola foi e continua sendo um espaço favorável para intervenções do Estado e suas políticas de regulação.

Veiga- Netto e Lopes (2007) acreditam que as campanhas públicas

buscam, por meio do discurso, ensinar o que é comportamento adequado e o que é mais correto se fazer ou usar. E acrescentam que todo discurso segue regras de funcionamento, que segue um regime de verdade ou regime de saberes que sustentam o modo de governo e as relações de poder.

Por fim, afirmam que as políticas de inclusão só serão, de fato, realizadas, quando todos estiverem juntos no mesmo lugar, sem comparação, sem ordenamento e sem exclusão.

4 EDUCAÇÃO E PÓS ESTRUTURALISMO

Ao aprofundar os estudos sobre o tema corpo, gênero e sexualidade, percebemos a corrente pós-estruturalista se configurando como contribuição do embasamento teórico para tal pesquisa. O pós-estruturalismo se caracteriza como um modelo de pensamento que expressa uma tendência à superação da perspectiva de análise encontrada no estruturalismo, possibilitando uma postura filosófica que permite diferentes formas de posicionamento frente à realidade social. (GALLO, 2006)

Nessa perspectiva, a realidade é considerada uma construção do sujeito no seu ambiente social sem existir discursos neutros pré-estabelecidos. E, assim, como os estruturalistas, destacam a importância dos processos históricos e culturais na construção social da subjetividade. Porém, rejeita e tenta desconstruir a concepção de sujeito ahistórico, possibilitando pensar em suas experiências vivenciadas nos diferentes momentos, o que oportuniza a formação de novas identidades que nos define.

O pós-estruturalismo, ou também chamado pós-modernismo, é uma forma de interpretação da história que inicialmente teve seu termo utilizado no campo das artes para depois se destacar nas ciências humanas.

No movimento feminista, que teve início no século XIX, auxiliou na luta das mulheres por igualdade de direito e status perante os homens e a maneira de se colocar na história (Sarti, 2004), já que por muito tempo foram consideradas incapazes e inferiores aos maridos que as tratavam com agressividade. Logo, para saírem da invisibilidade e do espaço considerado secundário, foram em busca de respeito.

A autora explica que o movimento feminista deu à sexualidade e autoestima da mulher um lugar de destaque quando o foco das discussões era o contato humano e suas relações íntimas. E nos anos 80 passou a ser questionado por grupos feministas lésbicos sobre a normalização heterossexual. (SARTI, 2004, p. 45)

As questões referentes ao gênero ganharam vistas e se expandiram dentre as mais variadas mobilizações.

No Brasil, o feminismo teve força na década de 1970 sob o aspecto da identidade da mulher em relação ao seu aspecto sexual na cultura e na sociedade (SARTI, 2004). Porém, seu destaque se deu com a resistência à ditadura e na luta contra a opressão e a desigualdade de gêneros, introduzindo a questão da subjetividade por meio da psicanálise.

A socialização que o exercício da sexualidade demanda está intimamente relacionada à maneira como as relações de gênero estão organizadas dentro de um contexto (HELBORN, 2002). Homens e mulheres são modelados de várias formas pelas múltiplas socializações que um indivíduo experimenta como família, escola, amigos e trabalho. E o uso do corpo é construído de acordo com as ideias dominantes de cada sociedade e suas normas referentes à sexualidade, ao gênero e suas concepções no processo de ensino-aprendizagem, nos mostrando, sem surpresas, a dominação da representação masculina.

O feminismo e suas lutas deram às mulheres uma liberdade de viver sua sexualidade e experimentar desejos antes imaginados, porém, trouxe também, o aumento do desrespeito e da violência masculina diante do medo e da vulnerabilidade de algumas.

Para Gilles Lipovetsky (2011) o neologismo pós-moderno tinha o dever de evidenciar uma mudança de direção e uma nova organização no modo de funcionamento das sociedades democráticas avançadas tanto no âmbito social quanto no cultural: “A rápida expansão do consumo e da comunicação em massa; o enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares; o surto de individualização”(LIPOVETSKY, 2011, p.52).

Porém, o autor menciona que a referida expressão (pós-moderno) se configura de maneira ambígua, permitindo uma interpretação equivocada. Isso porque era, evidentemente, uma modernidade de novo gênero a que tomava o corpo, e não uma simples superação daquela anterior.

Dito de outra forma, Gilles Lipovetsky (2011), passa a rever suas ideias sobre o discurso contrário à modernidade, esclarecendo que se trata de um projeto inacabado, pois a modernidade ainda não chegou ao fim, não sendo, portanto, superada. Ou seja, ainda estamos num modelo conservador e racional que continua utilizando seus instrumentos e métodos tradicionais em pesquisas e na produção de saberes.

No campo educacional, encontramos uma lógica disciplinar que apresenta um modelo universal e objetivo de conhecimento tornando-o válido e verdadeiro.

Tal lógica escolar acarreta consequências na pesquisa em educação, deixando-a a mercê do disciplinamento dos saberes exercido pelo Estado. Para Foucault (2010) foi no século XVII que essa disciplinarização se deu por meio de quatro procedimentos básicos: desqualificação e seleção; normalização; hierarquização; centralização piramidal.

No primeiro movimento – desqualificação e seleção - os saberes foram selecionados em um processo de eliminação. Depois, passaram a ser normalizados, tornando-se comunicáveis uns com os outros. Em seguida, foram classificados hierarquicamente dos mais específicos e materiais e os considerados subordinados e gerais. Finalizando com a centralização piramidal da seguinte maneira: controle, seleção, transmissão e organização dos saberes.

Logo, organização de cada saber como disciplina e, de outro lado, escalonamento desses saberes, assim disciplinados do interior, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização recíproca numa espécie de campo global ou de disciplina global a que chamam precisamente de a 'ciência' (FOUCAULT, 2010, p. 217-218).

Todo esse processo de disciplinarização dos saberes terá como consequência a conformação do perfil moderno da universalidade como instituição que os classifica e legitima e a constituição da comunidade científica (forma de controle que se exerce pela disciplina e tem a ciência como poder regulador).

É no final do século XIX que se inicia seu encerramento. O filósofo que se destaca nesse movimento é Nietzsche, que faz uma crítica ao uso da razão tomada

como absoluta e mostra que conhecimento é vida e é ligado ao mundo. Ele coloca os procedimentos de universalização e objetividade do conhecimento moderno numa posição delicada (GALLO, 2006).

Educação e pós-modernidade são permanentes fontes de discussão e desacordo. A sonhada igualdade e homogeneidade perspectivada pela modernidade deu lugar à diferença. E a escola, que era pensada como um modelo padronizador, agora está diante da invasão do respeito às diferenças que invadem o seu cotidiano. Neste sentido, como será o seu papel social frente às novas configurações políticas e culturais que se desenharam nas últimas décadas?

As correntes do pós-estruturalismo e do pós-modernismo influenciaram as teorias e pesquisas nos campos das ciências humanas e sociais em educação no Brasil. E, articulado a essas correntes, temos as chamadas teorias pós-críticas em educação, em constante mudança, que em suas pesquisas atribuem vários sentidos às questões educacionais.

Tais correntes seguem várias linhas e suas problematizações, se utilizando de uma linguagem que sofre influência da chamada “filosofia da diferença”, que aqui neste estudo emerge por meio dos estudos de gênero e multiculturais: a Teoria Queer(LOURO, 2008).

Os teóricos pós-críticos se caracterizam por realizarem rupturas e mudanças na educação. Uma importante influência nos estudos e na investigação em educação sob a perspectiva pós-crítica é o livro *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (SILVA, 2011) que faz uma análise da educação por alguns pesquisadores educacionais de alguns lugares do mundo. Esta produção foi muito importante no processo de divulgação das pesquisas pós-críticas.

Ao considerar os estudos mencionados, o autor reitera que a partir das pesquisas desenvolvidas nesta ótica, surgiram em âmbito nacional inúmeros trabalhos que pensam a educação, o currículo e a pedagogia, de um modo geral, diferentemente do que anteriormente se pensava, considerando sujeito como um efeito da linguagem e do discurso, da história e processos de subjetivação, pensando na sua autonomia. Neste sentido, Paraiso (2003) comenta que:

Essas pesquisas não se interessam por modos 'certos' de ensinar, formas 'adequadas' de avaliar ou por conhecimentos 'legítimos'; a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas e conhecimentos (PARAÍSO, 2003, p. 204).

Para a autora, o conhecimento e seus efeitos de poder são questionados por essas pesquisas, que também problematizam as promessas modernas de liberdade, cidadania e democracia como é visto nas pedagogias de Paulo Freire e Demerval Saviani, trazendo discussões sobre as questões de gênero, raça e sexualidade, bem como, o processo de formação da escola moderna, pensado à luz da diferença, da identidade e da representação, procurando mostrar o que estava descontextualizado.

Segundo Paraíso (2004), dois momentos se apresentam como forma de experimento destas teorias no Brasil: um pensa as questões da educação no país e tem como principais autores Silva (1994, 1995), Louro (1999), Fischer (1994) e Veiga-Neto (1994, 1995, 1996); o segundo momento aborda a discussão dos diferentes objetos do campo educacional como o construtivismo pedagógico, conhecimento didático, as metodologias participativas de pesquisa e a produção do feminino e do masculino nas práticas escolares.

Os trabalhos que discutem os modos de pesquisar a educação mostram a importância das teorias pós-críticas e de seus argumentos, explorando caminhos investigativos, metodologias, instrumentos, dentre outros na intenção de romper com modelos totalizantes, como o modelo heterossexual, trazendo ao campo educacional debates e discussões antes ocultados dentro desta perspectiva heterossexista (MISKOLCI, 2015).

Sobre as linhas de pesquisas mais exploradas nessa área, Paraíso (2004) acredita que dentre elas as que possuem maior relevância são as seguintes: As relações de poder na educação; as que tratam do sujeito e sua identidade, subjetividade e modos de subjetivação; e, por fim, a corrente que descreve e analisa a artificialidade da produção de saberes na educação.

Tais pesquisas diversificam o foco de investigação, inventando currículo, criando e discutindo as ligações entre os pensamentos modernos (de Nietzsche) e as teorias atuais que representam o pós-estruturalismo e a filosofia da diferença, discutindo a junção que existe entre currículos oficiais e extraoficiais.

Para a autora, as pesquisas no campo educacional estão em constante mudança, buscando novos olhares, novas conexões e novos sentidos para as várias teorias e conceitos. Alguns desses recorrentes como a sexualidade, o gênero, o corpo e poder.

Estudiosos e estudiosas das novas tendências como Carmen Dora Guimarães (2004), Michel Misse (2005) e Maria Filomena Gregori (2010) acreditam na intolerância nos casos de discriminação como, por exemplo, a homofobia, considerada aceitável ou normal, porque o sentimento de repulsa já faz parte da nossa história. Como se a homossexualidade fosse somente algo diferente que, segundo Miskolci (2015, p.30), “a sociedade precisava conhecer e respeitar”.

A convivência com leis, normas e preceitos jurídicos e religiosos de caráter discriminatórios com quem demonstra afeto por alguém do mesmo sexo não pode se tornar algo comum em nossa sociedade. É preciso colocar as questões em torno da sexualidade e gênero no foco das discussões, principalmente no ambiente escolar para que práticas e discursos homofóbicos sejam mais conhecidos e, conseqüentemente, combatidos.

Desta maneira, professores estão cada vez mais receptivos aos estudos pós-estruturalistas e, a partir dos interesses educacionais apresentados pelos alun@s, buscam abordar a sexualidade e o gênero em sala de aula fazendo, então, uma análise dos modelos de comportamento e discurso, que em sua maioria, são controlados de maneira invisível e silenciosa e demonstrados por gestos tidos como “tolerantes” que inicialmente acolhem as diferenças de gênero e sexualidade, mas que no final insistem no pensamento de que cada um precisa estar no seu devido lugar, ou seja, somos iguais, porém diferentes.

Ainda assistimos aos diferentes tratamentos àqueles que não são como a maioria. O desprezo, a classificação, o julgamento e o preconceito acontecem em

todo momento e em qualquer lugar, gerando uma discussão sobre a postura que passamos a assumir quando a questão afeta a cada um de maneira isolada.

Experimentar prazeres e novos desejos é questão da sociedade e da cultura, portanto se torna relevante discutir os modos como se regulam e normatizam os sujeitos, sejam eles de diferente gêneros, raças ou classe, nessa experimentação, além de fazer uma reflexão sobre as práticas referentes às repostas a tais desejos.

Mas o que caracteriza gênero e sexualidade? Donna Haraway (1995) e Linda Nicholson (2000) *apud* Louro (2007) trazem uma compreensão do que é gênero. A primeira apresenta um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta, fazendo referência às condições que permitiram o aparecimento das mulheres como um novo sujeito na história. Já Nicholson diz que os sentidos, a atribuição de significados e valores dos corpos mudam de acordo com o tempo e a comunidade que esses corpos estão inseridos. A Bíblia busca no tempo a explicação para a questão do gênero, pois o corpo só passou a ter importância, se tornando causa e justificativa das diferenças, com o passar dos anos.

Percebe-se aí um equívoco ao considerar somente as características físicas como fonte das distinções e não as mudanças que acontecem na forma de existência e exercício do poder entre homens e mulheres, o que Michel Foucault descreve em um dos seus discursos no Collège de France como biopolítica:

A maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças (FOUCAULT, 1997, p.89).

Assim como o gênero, a sexualidade esbarra mesmo de uma maneira mais resistente na biologia. E quando se aceita a existência de uma matriz biológica ficamos restritos ao Determinismo, diferentemente da ótica do Construcionismo que mostra as diferentes compreensões sobre como se dá a construção social dos indivíduos.

A identificação que se dá a um corpo vai depender do contexto cultural em que o indivíduo está inserido, por meio das linguagens e valores que tal contexto dispõe e adota, respectivamente (FOUCAULT, 1997).

Muitas vezes, por causa do agenciamento da vida dos indivíduos pelo estado, através de seu poder, aqueles considerados anormais ou fora do padrão estipulado pela norma sofrem preconceitos e constrangimentos relacionados a seu corpo, desejos e pensamentos passando por um processo excludente e, em alguns momentos, violento. E mesmo hoje, numa sociedade dita moderna, onde qualquer assunto é abordado e discutido supostamente de uma forma natural, em que os direitos e deveres são conhecidos por todos, mesmo algumas vezes sem exercê-los de forma correta e que se diz livre de preconceitos, vemos um grande discurso de contestação do poder, por grupos conhecidos como minorias que apresentam grande resistência à biopolítica e ao modelo repressivo exercido pelo estado.

Foucault no livro *a História da Sexualidade: a vontade de saber (2014)* assume que a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo podendo ser visto como um tipo de formação que, num determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. Logo, as discussões e estudos sobre gênero e sexualidade os colocam numa posição de extrema relação com o poder, em que ele se faz e nas diversas direções que é exercido, pois o poder centralizado é repressivo.

É a biopolítica que vai induzir e incitar esse dispositivo de poder disciplinar que tem no desejo um dos seus princípios: de descobrir, possuir, enfim, de tornar o sexo verdade, ou seja, ter vontade de saber e poder sobre ele. E a subjetividade do homem, tão complexa de lidar dentro da sociedade patriarcal, machista e católica, acaba sendo um mecanismo de assujeitamento, tornando-o sujeito dessa vontade.

A dinâmica de poder entre gêneros e sexualidades e os processos que constituem as práticas sexuais devem ser exercidos com discrição e de forma natural devendo ser adotados por todos. Já as práticas consideradas desviantes ocorrem por meio de jogos de poder, portanto observar e descrevê-los, percebendo suas diferenças ou normalidade, são ações importantes no campo da pesquisa.

As referências teóricas em que se encontram os estudos aqui analisados possuem suas peculiaridades e estão ligadas a movimentos sociais, promovendo novas articulações entre sujeito e objeto do conhecimento que há décadas está passando por transformações, por intermédio de alguns grupos de intelectuais no que diz respeito ao que se pode conhecer, quem pode conhecer e como chegar ao conhecimento, colocando as histórias e experiências das minorias em foco.

Áreas pouco abordadas anteriormente em Universidades e suas linhas de pesquisa como a família, as relações amorosas, erotismo e prazer e as perversões, agora são objeto de estudos e assuntos abordados em livros, seminários e fóruns de discussão.

Tais transformações podem nos levar a pensar a cultura de outra maneira, em que as instituições, o poder e as formas de estar no mundo são, dinamicamente, produzidos.

Ao assumir uma perspectiva pós-estruturalista, talvez seja necessário não seguir tabelas de categorias fixas e quadros classificatórios, pois quando o estudo, neste caso sexualidade e gênero, segue o conceito da ótica dos estudos culturais admitindo deslizamentos, não consegue se encaixar em nenhum registro.

As minorias, que são grupos organizados e politizados a fim de questionar e lutar contra todas as formas de preconceito e de regulação impostas ao homem de uma forma geral, buscam superar o modelo totalitário que busca homogeneizar.

Gays, negros e mulheres são exemplos desses grupos que se uniram com um propósito de combater toda forma de regra, conduta e valores previamente impostos e que padronizam as múltiplas formas de perceber e viver o mundo. Buscam discutir a pluralidade cultural e sexual, já existente de forma silenciosa, procurando intervir no contexto social na intenção de conquistar respeito, liberdade e igualdade de direitos sociais, econômicos, políticos.

A Teoria Queer se apresenta como uma corrente teórica e metodológica que busca estudar e intervir junto a esses grupos. Ser Queer significa ser excêntrico, ser estranho, ser o que a maioria não é, e ser feliz, conforme explicitado por Portinari (2015):

Escolhido justamente por evocar a estranheza, a singularidade, a diferença e a fluidez das práticas e formas de subjetivação afetivas, estéticas e sexuais em oposição à rigidez da normatização e das configurações identitárias, o termo queer representa uma forma de resistência e uma proposta de alternativas estéticas e existenciais (PORTINARI, 2015, p. 3).

No entanto, a expressão supera tal noção, pois para Louro (2008) Queer, de uma forma pejorativa, serve para grupos homofóbicos classificarem homens e mulheres homossexuais.

O referido termo surgiu nos Estados Unidos, na década de 1990, e traz consigo uma carga negativa aos olhos da sociedade atual, mas que para gays e lésbicas e/ou simpatizantes da orientação homossexual serviu para definir um grupo disposto a lutar contra a normalização que é imposta ao homem desde o século XIX.

É com o intuito de romper com a forma de controle e dominação, por meio da análise crítica e da desconstrução dos discursos sobre a normalidade, que se apoiam os teóricos Queer quando passam a questionar a regra, o normal e os binarismos conceituais, que segundo Jacques Derrida (1972) *apud* Louro (2008), estão presentes na lógica ocidental, pois buscam visibilizar as violências e injustiças sofridas pelo descumprimento das normas e convenções sócio-culturais.

A intenção é demonstrar que os sujeitos, o considerado normal, e aquele subjugado como desviado se tornam dependentes. Trata-se, então, do binarismo: Heterossexualidade/ Homossexualidade.

Judith Butler (1999), uma das mais destacadas teóricas Queer, afirma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos. Tais normas precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que a materialização, de fato, aconteça. Contudo, ela acentua que os corpos nunca se conformam, completamente, com as normas que lhe são impostas.

Afirmar ou negar a identidade de cada um sempre irá depender do outro e de como sua diferença ou semelhança será recebida pelo outro. Então, a interdependência de sujeitos se torna indispensável, pois é a partir daí que se constrói um limite. E desse limite surgirão novas formas de contestação da norma, a

desconstrução de conceitos e, então o surgimento de novas práticas sociais e novas relações entre os sujeitos.

E como se aplica essa teoria na área da Educação? Como a teoria Queer rompe com a normalização no cotidiano escolar? É possível pensar para além dos binarismos e repensando a sexualidade, os gêneros e as corporeidades em uma perspectiva dinâmica?

A intenção não é impor a ideia Queer e seus pressupostos, mas questionar o que é considerado ideal, buscando uma nova produção de sujeitos que não sejam quadrados ou pré-moldados, mas capazes de compreender as diferenças e seu processo de produção na construção do eu. E nessa construção, perceber que para que o eu exista, ele precisa do outro e suas peculiaridades, como afirma a teoria pós-estruturalista quando discute identidade e diferença e os processos de produção social que envolve as relações de poder.

A utilização do termo diferença, neste caso, faz referência ao conceito de transformação social e das relações de poder que existem entre os sujeitos. Um pouco diferente do termo diversidade, muito utilizado no âmbito educacional, que segundo Miskolci (2015), é ligado à ideia de tolerância ou convivência.

Para o autor, na perspectiva da diferença, a relação com outro nos permite reconhecer que este faz parte de nós, além de valorizá-lo da maneira como ele (a) é.

Assim se constitui a pedagogia e o currículo Queer, dando à discussão da diferença, do eu com o outro, uma posição de destaque no âmbito educacional e desconstruindo o processo que irá tornar alguns sujeitos normalizados e outros marginalizados, evidenciando a heteronormatividade e demonstrando a necessidade da discussão das normas sociais regulatórias para garantir a identidade sexual legitimada (LOURO, 2008).

Para a autora, infelizmente, para uma aplicação efetiva, na prática, da pedagogia e do currículo Queer faltam alguns ajustes como a definição de um objetivo, as indicações de como agir diante dos questionamentos da equipe pedagógica e dos educandos e a forma que serão mediados os debates e as discussões sobre um tema ainda tão delicado. Por esses e outros motivos a teoria

Queer é uma incerteza, perturbadora e arriscada, mas que nos faz refletir sobre nossos pensamentos e condutas na sociedade.

Na escola, os temas sexualidade e o gênero são introduzidos aos alun@s pelo professor de Ciências, quando o conteúdo é o corpo humano, mas o que acontece, além da parte física e estrutural, não os é apresentado, justamente porque a escola segue padrões tradicionalistas, canônicos e normalizadores, nos quais o estudante é moldado numa regra e, caso saia dessa maneira quadrada, poderá fugir ao controle da instituição. Porém, não podemos continuar fechando os olhos para o crescimento das minorias e os inúmeros movimentos sociais, culturais, étnicos, entre outros, que reivindicam seus direitos.

Guacira Lopes Louro (1999) chama a atenção para a maneira comum e equivocada que educadores encaram a discussão sobre a sexualidade.

Muitos pensam que [...] se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (LOURO,1999. p. 80-81).

E, corroborando a autora, Richard Miskolci (2015) acredita que a educação deixa de ser um espaço normalizador para se tornar um local democrático e fundamental para a transformação social.

Esses grupos, suas lutas e marchas em prol do respeito e da dignidade nos são mostrados praticamente todos os dias, por muitos meios midiáticos como a televisão, o rádio e grande parte pela internet que chegam ao público quase instantaneamente. Os alun@s, por estarem conectados praticamente 24 horas por dia com o ambiente virtual recebem muitas informações ao mesmo tempo e de várias maneiras, não conseguindo filtrar e pensá-las com criticidade, passando a ser simplesmente reprodutores de atitudes e hábitos por modismo ou por revolta.

As informações da mídia no cotidiano da escola podem ser bastante aproveitadas quando trabalhadas de forma correta. E no caso do binarismo Heterossexualidade/ Homossexualidade, temos muitos eventos importantes durante

a história que, se debatidos numa visão voltada para a teoria Queer, numa perspectiva de formação de identidade, podem contribuir na formação de alun@s cada vez mais esclarecidos e críticos.

Neste contexto, a participação do professor no processo é fundamental para que o aluno se sinta acolhido e também livre, independente de qual seja sua orientação sexual.

Acredita-se que, o profissional com grande potencial para exercer tão importante função, debater problemáticas e ampliar os espaços de discussão no cotidiano escolar, podendo assumir enredado ao currículo das diversas disciplinas, um papel mediador para transversalizar o diálogo sobre o gênero e a sexualidade, seja o professor de educação física, porque se trata de um profissional que possui maior proximidade e respeito dos alun@s, além de uma linguagem mais atualizada, dinâmica e contextualizada para lidar com o tema. Através de atividades que estimulam a vivência corporal e suas discussões é possível trabalhar o tema sexualidade e gênero de forma prazerosa e contextualizada e assim colaborar com o processo de construção da identidade dos sujeitos e ainda ajudar outros docentes e equipe pedagógica a desenvolver o tema com maior segurança e clareza.

Sendo assim, esta pesquisa terá como produto um minicurso oferecido aos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Barra Mansa que terá como base de sua construção e apresentação a Teoria Queer e seus pressupostos.

5 EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Brasil, a Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) no seu artigo 26, parágrafo terceiro, porém, alguns estados e municípios não exigem, por lei, a obrigatoriedade de um profissional habilitado na área de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No dia sete de Janeiro de 2016 foi aprovada, pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro a lei 7195/16 que dispõe sobre docência em Educação Física, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas públicas e particulares, no âmbito do Estado Rio de Janeiro. Tal documento apresenta três artigos:

Art. 1º – A docência em Educação Física na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, em escolas públicas e particulares, será exercida exclusivamente por professores de Educação Física licenciados em nível superior (Lei 7195 de 07 de Janeiro de 2016).

Art. 2º – As escolas estaduais, municipais e particulares deverão se adequar ao disposto nesta Lei no prazo de dois anos, contados a partir da data de sua publicação (Lei 7195 de 07 de Janeiro de 2016).

Art. 3º – Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação (Lei 7195 de 07 de Janeiro de 2016).

Como apresentado no parágrafo segundo, as escolas terão até o ano de 2018 para se adequarem a esta lei. Até o prazo final ainda fica facultativo aos estados e municípios, via instituição escolar, a opção pelo profissional a realizar as aulas de Educação Física, podendo ser o professor formado em Educação Física ou o próprio professor com formação em Pedagogia, segundo o parecer nº 16/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O referido problema ocorre porque a Educação Física não é considerada por alguns diretores e pedagogos um componente curricular, em relação às ações pedagógicas dentro da escola, causando uma exclusão da mesma em relação as

outras áreas do conhecimento ensinadas e sua conseqüente desvalorização.

Meurer e Pereira (2005) apontam que a importância da Educação Física, no âmbito escolar, pode estar relacionada à questão da visão de um indivíduo fragmentado em que as ações cognitivas apresentam-se independentes das motoras.

Tais autores corroboram o pensamento de Neto (2001) sobre o movimento de aprender-se a movimentar que, de forma prazerosa, é um instrumento de motivação que ajuda o aluno nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desde que a aula seja previamente planejada, pois nesta fase da vida a criança passa por inúmeras transformações e influências do meio externo, podendo sofrer algum tipo de preconceito ou violência dos colegas de classe durante o período da prática das atividades físicas.

A escola é o lugar onde a criança vivencia situações de grupo que não está acostumada, pois deixa de ser o centro das atenções e passa a dividir suas experiências com outras crianças, o que lhe dará base para seu desenvolvimento ao longo da vida.

Durante seu crescimento dentro do contexto escolar, tais experiências cognitivas, afetivas ou motoras são aprimoradas por meio de jogos, atividades e exercícios vivenciados nas aulas de Educação Física, daí sua importância no âmbito educacional (RODRIGUES, 2005), além de auxiliar o aluno a compreender o que acontece a sua volta.

Nesta perspectiva, Silva et al (2011) argumentam que o brincar, além de buscar o prazer, se refere ao jogo simbólico em que as crianças testam e experimentam os diferentes papéis na sociedade e, com isso, desenvolvem suas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais.

Segundo a autora, nos anos iniciais a prática do movimento é um dos caminhos que faz com que a criança consiga compreender suas habilidades para então adaptá-las a outras atividades que exerce dentro ou fora do ambiente escolar.

E corroborando esta afirmativa, Etchepare (2000) diz que a Educação Física

deve desenvolver no aluno a consciência da importância do movimento humano, suas causas e objetivos, criando condições para que este possa vivenciá-lo de diversas maneiras.

Para o autor, a criança possui uma cultura referente à sua fase que se expressa pelos jogos de faz de conta, pela imitação e por sua inesgotável capacidade de criação. E uma atividade bem direcionada oportuniza ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades de maneira correta, fazendo desta criança um adulto detentor de um conhecimento corporal e capaz de expressar seus sentimentos e emoções por completo.

O PCN apresenta atividades que podem ser desenvolvidas em cada ciclo de escolaridade para atender a demanda dos alun@s de determinada fase escolar.

O primeiro ciclo se refere a 1ª e 2ª séries que atualmente correspondem aos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Nessa fase, o principal conteúdo é o domínio do corpo e manipulação de bola. O aluno tem a oportunidade de conhecer seu corpo e suas inúmeras possibilidades, seu lugar em um espaço determinado e algumas formas de movimento como mudança de direção, saída rápida e parada brusca.

Nas 3ª e 4ª séries, atualmente, 4º e 5º anos, os conteúdos abordados são o passe, recepção e drible, objetivando oportunizar os alun@s a conhecerem e vivenciarem diversos tipos de passes e jeitos de receber a bola e driblar.

Já no segundo ciclo, que abrange as 4ª 5ª e 6ª séries, hoje os 5º 6º e 7º anos é o momento em que se aplica a sistematização do conhecimento, com ênfase nos dois últimos anos. O conteúdo abordado se refere à cultura corporal que os alun@s verão também nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: jogos, esporte, capoeira, ginástica e danças.

Com essas abordagens o PCN visa à reflexão do indivíduo sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (BRASIL, 1997).

No entanto, a opção desta dissertação, no que diz respeito ao trato

pedagógico, emerge da cultura corporal de movimento (BRACHT; ZULIANI, 2002; VAGO, 2009), pois considera as múltiplas formas de expressão corporal.

O Coletivo de Autores (2011) aborda essa questão dos ciclos se referindo aos tipos de conteúdos dos jogos da correspondente comunidade em que o aluno está inserido, bem como o oportunizando de conhecer jogos ou brincadeiras de outra cultura nacional ou estrangeira.

No Ciclo de Organização e da Identificação da Realidade, os autores propõe para a pré- escola e da 1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental (hoje equivalentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos) jogos que o conteúdo resulte no reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação; jogos cujo conteúdo possua uma relação com outras disciplinas; nas relações sociais: criança-família, criança-criança, criança- professor, criança-adultos e que implique o sentido de convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que nelas estão inseridos. (COLETIVO DE AUTORES, 2011, p. 67)

Já no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento, referentes às 4ª, 5ª e 6ª séries (5º, 6º e 7º anos), o conteúdo dos jogos se dá, segundo o coletivo de autores, de maneira organizada, possibilitando ao aluno decidir regras e aceitá-las como exigência (METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2011, p. 69).

O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente as necessidades de “ação”. Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. [...] ele deve ser entendido como “fator de desenvolvimento por estimular a criança no exercício do pensamento [...]” (2011, p. 66)

Para isso, é preciso que os profissionais de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental tenham consciência das atividades a serem executadas, da sua importância na escola e, conseqüentemente, na vida dos seus alun@s. Além da elaboração de um planejamento bem organizado, com a definição de conteúdos a serem trabalhados que estejam de acordo com a faixa etária e as necessidades referentes à cultura que a comunidade escolar está inserida.

Incentivar as crianças a se manterem ativas e a praticarem exercícios, por meio de brincadeiras, jogos e outras atividades dentro e fora da escola é a forma do professor de Educação Física, principalmente nos anos iniciais, conquistar a visibilidade que merece, bem como garantir melhor qualidade de vida aos seus alunos.

Desta forma, é possível que os resquícios de uma educação física voltada para desenvolver corpos fortes e saudáveis que busca resultados imediatos sejam, enfim, questionados e que uma cultura corporal de movimento seja introduzida a partir dos anos iniciais do ensino fundamental.

Etchepare et al (2003) realizaram uma pesquisa qualitativa em escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino em Santa Maria – RS, para verificar quais eram os objetivos trabalhados na Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a qualificação de quem ministra as aulas e a opinião dos professores sobre a atuação do profissional de Educação Física nestas áreas.

O estudo verificou que os conteúdos mais abordados foram a interação social e o desenvolvimento motor da criança e a qualificação profissional dos professores foi pouca sobre o assunto.

Além disto, dos vinte e sete professores que ministravam aulas de Educação Física, três eram graduados na área e vinte e quatro com formação de Magistério e/ ou Pedagogia. E que 93,75% dos docentes entrevistados acham importante a atuação do profissional de Educação física, pois acreditam que este profissional é o mais preparado para trabalhar o desenvolvimento motor e físico da criança, pois

possui um maior embasamento, tanto teórico quanto prático, para trabalhar com a Educação Física nas séries iniciais e ainda é capaz de reconhecer melhor os objetivos de cada prática, o que muitas vezes não acontece com o professor de classe, que aplica exercícios sem saber claramente onde quer chegar (ETCHEPARE, 2003, p.65)

Mesmo com tal constatação ainda existem professores e instituições que acreditam que a presença de professores graduados na área seja desnecessária na orientação das atividades com crianças da primeira fase do Ensino

Fundamental.

Outra pesquisa realizada por Darido (2001) apontou que a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental era uma moeda de troca pelo bom comportamento durante as aulas em sala ou durante o recreio. A referida permuta se dava por ser esta aula a mais esperada pelos alun@s desse nível escolar.

A autora relata que em reuniões com as professoras, durante sua pesquisa, esclareceu, juntamente com seus colaboradores, que as práticas corporais não podem ficar presas somente à condição de prêmio ou castigo, já que se tratava de um tipo de conhecimento: a cultura corporal de movimento, do qual a criança não poderia ser privada (DARIDO, 2001).

Portanto, é preciso que professores de Educação Física procurem debater e reivindicar ampliação de seu espaço na escola e, que com o apoio dos conselhos da área de Educação Física, consigam exercer sua função.

O envolvimento dos sujeitos atuantes no cotidiano escolar se faz necessário para que todos reconheçam a importância da Educação Física para os alun@s e que sua realização seja viável com a obtenção de materiais e um local adequado para que as práticas corporais sirvam de auxílio para o desenvolvimento integral da criança.

É na prática, na vivência do cotidiano escolar que o professor de Educação Física consegue compreender e acompanhar o desenvolvimento dos seus alun@s.

6 CORPO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL

ANTÔNIO PEREIRA BRUNO

Neste momento, iniciaremos a discussão dos dados produzidos (PAIS, 2003) a partir do documento referência da escola investigada (Projeto Político Pedagógico - PPP), do livro didático, do caderno de campo e das entrevistas realizadas com docentes e equipe diretiva.

Inicialmente, nos detemos no estudo do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada. A intenção foi buscar pistas das diretrizes da instituição para o desenvolvimento das ações educativas para a temática sexualidade.

O documento possui diversos objetivos específicos que determinam as ações que a escola deve desenvolver, dentre eles encontramos o seguinte objetivo que, a nosso ver, se aproxima da referida temática:

Priorizar os **temas transversais** que compõem os **PCNs**, por envolverem **problemáticas sociais**, atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apresentam temas importantes e presentes no cotidiano, relacionados ao desenvolvimento da prática da cidadania e às questões sociais que acontecem dentro da escola.

Ao encontrarmos o objetivo supracitado no PPP da instituição, percebemos que o documento indiretamente abre possibilidades para as ações educativas que tenham a temática sexualidade como centralidade, pois ao citar os temas transversais de uma maneira generalizada, permite, por intermédio de sinais indiciários (GINZBURG, 1989), que os docentes utilizem todos os temas transversais: Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, Ética e Orientação Sexual.

Neste sentido, Michel Foucault (2002) nos ajuda a compreender como o discurso, de maneira pronunciada ou escrita, é controlado e vigiado pela lei, que cuida da maneira como este é preparado, além de definir a relevância que terá

para os sujeitos.

O autor ainda ressalta que, em nossa sociedade, nem sempre temos o direito de falar qualquer coisa ou dizer tudo o que queremos, porque, dependendo do assunto, o discurso pode sofrer interdições. O que percebemos na leitura do referido documento (PPP) é a ausência do tema sexualidade, pois ao ser citado o PCN fica no “não dito” as ações a serem desenvolvidas na escola.

Na intenção de problematizar as questões supracitadas, ficamos a refletir: será que, de fato, a escola optou por citar o PCN e seus temas de maneira generalizada como um recurso de interdição da temática sexualidade? Ao ser questionada sobre o desenvolvimento de um possível projeto na escola a direção menciona que:

um projeto sobre sexualidade seria incorporado ao PPP nesta nova versão, porque gênero e sexualidade são temas muito importantes atualmente e que os alun@s estão com a sexualidade muito aflorada e precisam de instruções(Entrevista concedida em 29 de Setembro de 2015).

O PCN, dentro do tema Orientação Sexual, propõe à escola promover um trabalho de esclarecimento e a elaboração de dúvidas sobre a sexualidade, a fim de aliviar possíveis tensões e conflitos dentro do espaço escolar, bem como colaborar na promoção da saúde da criança e do adolescente, possibilitando a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis (DST), e de maneira mais específica à AIDS.

Para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, o referido documento apresenta os seguintes blocos de conteúdos a serem desenvolvidos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)/AIDS.

O primeiro bloco de conteúdos **Corpo: Matriz da Sexualidade** propõe uma abordagem do corpo para além de sua anatomia e funcionamento. Além de concebê-lo como “um todo integrado, de sistemas interligados que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo” , considerando os fatores culturais que ajudam

na construção e percepção do corpo. (BRASIL, 1997, p. 96).

Tal bloco inclui a sexualidade como uma parte constituinte do corpo, necessária e desejável, utilizando várias áreas do conhecimento para compreender como esta temática é expressa em outras culturas, suas regras e interdições.

Apesar de, inicialmente, este bloco de conteúdo mencionar que não se prende a questão anátomo-fisiológica e sugerir ao docente um trabalho destinado ao corpo em sua totalidade, no espaço destinado a sua discussão percebemos uma valorização do corpo ainda na perspectiva de seu funcionamento, como observado nos seguintes trechos do documento:

O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia uma maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas, mas também preventivas (BRASIL, 1997, p.97).

Num trabalho inicial, ou com crianças menores, o estudo do corpo infantil e adulto deve incluir os órgãos envolvidos na reprodução e zonas erógenas privilegiadas, em sua anatomia externa (BRASIL, 1997, p. 97).

As transformações do corpo consistem em: aceleração do crescimento, surgimento dos caracteres sexuais secundários diferenciados nos meninos e nas meninas e amadurecimento das potencialidades sexuais e reprodutivas (BRASIL, 1997, p. 97).

Diversos trabalhos que também são desenvolvidos no interior da escola com o objetivo de discutir a sexualidade reproduzem essa perspectiva anátomo-fisiológica, como: Lima (2013), Soares et al (2015), Coimbra (2016) e Borges (2016).

Fraga (2013) nos diz que o corpo pode possuir vários sentidos quando é investido por um poder que o regula e impõe limitações e obrigações para além da sua condição fisiológica.

Neste sentido, o corpo analisado na escola somente na perspectiva biológica, faz referência ao que o autor vai denominar de retórica anatômica, ou seja, uma abordagem somente da sua funcionalidade. O que o impede de ser entendido como um conjunto histórico, cultural e social, portador de desejos e

vontades e sua relação.

Com relação aos conteúdos do PCN (1997) referentes à Orientação Sexual - ciclos um e dois do Ensino Fundamental - o documento apresenta em seu segundo bloco de conteúdos o seguinte tema: **Relações de Gênero**.

Tal documento apresenta a seguinte definição: “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (BRASIL, 1997, pp. 98-99). E, ainda reitera que deve ser questionada a rigidez dos padrões de condutas exercidos para homens e mulheres e, a flexibilização dos padrões que permite a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano, dificultadas pelos estereótipos de gênero.

Entretanto, percebemos que o documento não rompe com o modelo que concebe o gênero como sexo, um atributo anatômico, pois menciona que o gênero “toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social” (p. 99).

Como também é observado nas respostas das docentes quando questionadas sobre a diferença de gênero e sexualidade:

P1: Gênero é masculino e feminino pra abreviar, né, se não entender. E a sexualidade é o conhecimento do corpo assim. Aí já vai um pouco pra questão da libido, né.

P2: Pra mim o gênero é homem e mulher e a opção que a pessoa escolhe, seria o gênero, pra mim. E a sexualidade é aquela questão que a pessoa fica mais aflorada.

P3: Gênero feminino e masculino. Sexualidade seria a opção? Não sei. Os desejos.

P4: Gênero é feminino, masculino e sexualidade eu acho que seja talvez a escolha que a pessoa faz com relação a com que gênero ela vai se relacionar, eu acho que é isso.

P5: Pra mim o gênero é o que a gente já nasce, sou do gênero feminino e a sexualidade eu posso desenvolver outro gênero, talvez, masculino, por virar lésbica, né.

Percebemos que as narrativas das professoras sobre o gênero se repetem como uma espécie de estratégia discursiva, reproduzindo o conteúdo do documento base da escola (PCN) para a discussão sobre a temática de gênero e sexualidade, que, segundo os autores, não vai além do binarismo já conhecido e esperado (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000).

O que nos parece é que ao mencionar que essas identidades (masculino e feminino) são constructos sociais, tanto o documento quanto as docentes, estariam isentos de aprofundar a discussão referente ao modo como essas identidades expressam a sua sexualidade. O que buscamos salientar é que, as formas de expressões das referidas identidades como práticas corporais podem ser equivalentes a heterossexuais, homossexuais, bissexuais e transexuais.

Fraga (2013) ao discutir tal problema menciona que ao tomarmos como modelo o sentido tradicionalmente atribuído às referidas identidades - masculinos e femininos - permanecemos com uma crença de que existe um destino anatômico já estabelecido para cada uma delas.

Diante deste contexto, cabe o questionamento: Até que ponto as manifestações ocorridas no cotidiano da escola estão enredadas a esta forma de pensar o mundo?

Alguns episódios apreendidos em caderno de campo durante as aulas de Educação Física na escola investigada revelam indícios (GINZBURG, 1989) desta forma pensamento:

Episódio 1: Futebol é ‘coisa’ de homem

Ferraço (2007, p. 74), nos adverte que as pesquisas com o cotidiano nos remetem a uma ação enquanto *professor pesquisador*. O autor menciona que “escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra hegemônicos de políticas educacionais cotidianas”, em nosso caso, intervir no cotidiano na tentativa de enfrentamento aos processos excludentes que emergem das questões de Gênero e Sexualidade.

O episódio do dia dois de Junho de 2015, durante uma aula de Educação Física realizada dentro de sala de aula. A aluna me procurou e expôs a seguinte

questão:

Luiza: Tia, os meninos **não querem me deixar jogar porque eu sou menina** e eles falaram que futebol **é coisa de homem**. (Episódio do dia 02 de Junho de 2015).

Ao ser procurada pela aluna, busquei intervir³ na aula, pedindo a atenção da turma e iniciando uma discussão sobre papéis preestabelecidos para homens e mulheres na nossa sociedade. Questionei, por que os meninos achavam que futebol deveria ser praticado somente por homens e ouvi respostas como:

Carlos: Ah tia, porque quem joga futebol é **só homem**.

Paulo: Porque é **normal**, ué.

Davi: Ah tia, fala sério. **Mulher** jogando **bola**, claro que **não**.

Expliquei que o futebol é um esporte praticado por homens e mulheres e citei o exemplo da jogadora Marta, eleita por cinco vezes a melhor jogadora de futebol do mundo. Outra intervenção foi à solicitação de pesquisas sobre profissões, julgadas preferencialmente masculinas que também eram exercidas por mulheres, para posterior debate.

O futebol é o esporte preferido entre os brasileiros e é tradicionalmente praticado, em sua maioria, por homens que, mesmo jogado por brincadeira, não deixa de ter certa seriedade (FRAGA, 2013). Neste jogo, posturas consideradas agressivas são vistas com naturalidade por seus participantes. Para o autor, este é um espaço onde se demonstra a virilidade masculina.

Na aula seguinte, foram entregues figuras de mulheres atuando como motorista de taxi e ônibus, caminhoneiro, frentista, soldador, pedreiro e trocador de ônibus. E diante das pesquisas e imagens trazidas pelos alun@s levantei a questão: Homens e mulheres podem exercer as mesmas profissões e ter os mesmos papéis sociais?

³ Utilizarei como um procedimento metodológico, a primeira pessoa do singular quando tiver que me remeter a uma ação individual como docente. E manterei a primeira pessoa do plural para me remeter ao discurso coletivo dos docentes da escola.

Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) menciona que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Portanto, o que estamos propondo não é uma discussão centrada na noção de igualdade, mas um debate que tenha como pressuposto a noção de equidade social, conforme ressalta Azevedo (2013, p. 138):

Frise-se, sociedade em que há diversidade e diferenças e que é formada por indivíduos desiguais. Assim, não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada.

Assim, no cotidiano escolar, nos deparamos com as relações de poder que emergem de uma sociedade que impõe verdades por meio de discursos, gerando desigualdade e exclusão social daqueles considerados marginalizados.

Segundo Goellner (2011.p 82), “quando meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição”, pois o registro da modernidade estabelece um papel e um comportamento social para a mulher. Simultaneamente, este imaginário moderno e colonizador estabelece que, os meninos que não se adaptam ao esporte, “sobretudo às práticas coletivas, também tem colocado em dúvida a sua masculinidade” (GOELLNER, 2011.p 82).

Talvez, no pensamento dos meninos, a aluna não poderia participar do jogo, porque, segundo Foucault (2002), não atendia os preceitos das normas estabelecidas, ou seja, o processo normalizador, que classifica e hierarquiza o imaginário colonial moderno, estabelece em seu registro que não sendo homem, ou não sabe ou não se pode jogar o futebol.

Após a referida discussão, a turma e especificamente os meninos, entenderam que o futebol pode ser praticado por homens e mulheres. Nas aulas posteriores, percebemos que a participação da aluna na atividade já não era questionada.

Ainda no tema futebol e com os alun@s do terceiro ano, apresentamos o próximo episódio do caderno de campo ocorrido nas minhas aulas de educação

Física ministradas no pátio da escola.

Episódio 2: Menina gosta de boneca e menino de futebol

Ao me aproximar de alguns alun@s da turma do terceiro ano, notei que o aluno João estava com uma expressão fechada e parecia chateado. Então, perguntei se alguma coisa havia acontecido. Então ele respondeu:

João: Tia, o Ricardo disse que eu sou menina e que eu só sei fazer coisa de menina, só porque eu não quis brincar de futebol com os meninos (Episódio do dia 27 de Abril de 2015).

Como podemos perceber, os alun@s reproduzem o imaginário estabelecido por uma sociedade colonial moderna, que busca determinar padrões de comportamentos para os papéis sociais de homens e mulheres, conforme discutido ao longo do trabalho.

Na intenção de realizar uma intervenção imediata, chamei o aluno **Ricardo** e problematizei algumas questões: Será que todo menino gosta de futebol? Até que ponto as meninas só gostam de brincar de boneca? Por que elas não podem preferir a outra atividade além das bonecas?

Posteriormente, ressalttei para o aluno que eu também sou expectadora e admiro o jogo de futebol, o que não me tornaria masculinizada. Então, o aluno se espantou e ainda preso ao paradigma explicitado, faz uma afirmação:

Ricardo: Mas, tia, você é menina e **menina** brinca de **corda e boneca** e **menino** de **futebol**(Episódio do dia 27 de Abril de 2015).

Devido à relevância do tema em questão, pedi a turma para que aqueles que gostavam de jogar futebol levantassem a mão. Para surpresa de alguns meninos, somente três alunas, no total de dez desta turma, não levantaram a mão. Então, perguntei quem gostava de pular corda e toda a turma levantou a mão, incluindo o aluno que fez o comentário acima.

Argumentei que podemos gostar e brincar de várias atividades, independente do nosso gênero e da atividade (futebol, pular corda ou boneca).

Neste momento me recordo da discussão de Santos ao se reportar aos processos de regulação e controle estabelecidos pela racionalidade colonial moderna:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (SANTOS, 2006, p. 280).

O autor ao discutir a necessidade de democratização social, explicita dois sistemas que permitem a subordinação e exclusão do 'outro' na sociedade contemporânea. No caso supracitado, percebo que o pensamento do aluno está incluído no sistema que exclui meninas e meninos de determinadas práticas socioculturais, pois a sociedade, tendo como referência a razão moderna e seus atributos hierarquizantes, determina papéis sociais para cada um dos sexos.

Percebemos ainda que, os excertos da pesquisa apresentam sinais, pistas (GINZBURG, 1989) que refletem o discurso de rejeição (FOUCAULT, 2002), poiso olhar do discente determina que as meninas não poderiam escolher o jogo com os pés, pois estariam fora do registro de feminilidade, logo não poderiam ser consideradas femininas.

Fraga (2013) argumenta que as identidades culturais são impostas naturalmente aos sujeitos como uma herança já estabelecida para cada gênero, por isso a ideia dos alun@s de que somente os meninos jogam futebol e as meninas pulam corda e brincam de boneca.

O que nos parece é que mais uma vez, o aluno reproduz os desígnios traçados culturalmente para cada gênero e, apoiados na perspectiva fisiológica, determinando padrões sócio- culturais.

Outro episódio do caderno de campo que também aborda as questões de condutas sociais para homens e mulheres a partir das características biológica, foi durante a narrativa de um aluno sobre o filme da Cinderela.

Episódio 3: O Filme da Cinderela

O presente episódio ocorre no horário de entrada escola. Enquanto eu aguardava a turma que teria a primeira aula de Educação Física, o aluno José, terceiro ano do Ensino Fundamental, me abordou com lágrimas nos olhos dizendo:

José: Tia, só porque ontem eu fui ao cinema com meu pai e disse que não queria ver filme de morte, fomos ver o filme da **Cinderela**. Aí agora tá todo mundo falando que eu fui ver **desenho de menina** (Episódio do dia 30 de Março de 2015).

Respondi ao aluno que Cinderela é um desenho para crianças e não só de menina. Ele concordou balançando a cabeça de maneira positiva sorrindo e voltou para a fila.

Notamos que o padrão heterossexual influencia a maneira de agir dos sujeitos fazendo com que, culturalmente, os que não estão dentro desta regra se tornem alvo de olhares e insinuações do outro (LOURO, 2008), se tornando uma espécie de ameaça à ordem social ou, o que Richard Miskolci (2015) denomina de *abjeção*.

O sujeito abjeto se torna uma temeridade dentro da sociedade, pois sua identidade ameaça a visão homogênea da comunidade, colocando em risco o bom funcionamento da ordem. Logo, este sujeito é rejeitado e recusado (MISKOLCI, 2015, p. 24).

A escola, conforme apresentada nos episódios do caderno de campo, também se apresenta como um local de rejeição, exclusão e violência ao outro que ameaça o desejável, o legítimo (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000).

Diante disto, como não esperar outra fala do aluno, senão a de um discurso colonial, preconceituoso e excludente?

Por fim, o terceiro e último bloco de conteúdos do PCN para a temática da

Orientação Sexual faz referência à **Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids** e tem como objetivo “a promoção de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum” (BRASIL, 1997, p 100). É relevante ressaltar que, trazer o PCN para o debate, nesta dissertação, se revelou necessário por ser este documento utilizado como referência no Projeto Pedagógico da escola.

Como podemos perceber, este bloco de conteúdos - **Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids** atua na perspectiva do sexo, privilegiando apenas os modos de prevenção de doenças. Não estamos aqui dizendo que tal assunto não é relevante na escola, mas apontando que a sexualidade do ponto de vista da maneira como os sujeitos fazem uso dela não problematizado: hetero, homo, bi, trans.

O referido bloco também sugere que se faça uma discussão sobre discriminação, preconceito e direitos de cidadão das vítimas portadoras de HIV, enfatizando o respeito e a solidariedade para com as pessoas contaminadas, bem como a retomada da discussão sobre o corpo e os serviços oferecidos pelos sistemas de saúde.

Ao apontar a sexualidade como um tema transversal capaz de problematizar os conflitos na escola, o PCN direciona o seu discurso para a maneira como docentes e direção irão lidar com a complexidade do assunto. Porém, ao incorporar em suas propostas e aos blocos de conteúdos a questão da promoção da saúde e ações para a prevenção das DST/AIDS abre uma lacuna para que a sexualidade seja encarada e discutida somente no âmbito do sexo, como observamos no trecho abaixo que sugere:

Enfatizar as formas de prevenção como o **uso de preservativo** - proteção necessária para inibir o contágio por **contato sexual** (BRASIL, 1997, p.101).

O que se percebe, diante das informações deste bloco de conteúdo, é um discurso voltado para a higienização da sexualidade, fazendo com que o indivíduo seja responsável por sua higiene física e moral, além dos comportamentos

referentes ao sexo, numa perspectiva somente biológica e reprodutiva, deixando de fora as questões de gênero e sexualidade infantil, como se esta temática fosse somente apropriada para uma idade específica, a adolescência (BRAGA, 2006).

Neste sentido, Andréa Braga (2006) argumenta que a orientação sexual nas escolas se apresenta como mais um dispositivo da pedagogia de prevenção existente nas escolas e faz com que alun@s aprendam a se defender do próprio sexo, de doenças sexualmente transmissíveis e de uma possível gravidez indesejada, ou seja, sexualidade está muito mais ligada ao controle que ao debate.

O que se evidenciou na narrativa da diretora, anteriormente apresentada, quando diz que a sexualidade dos alun@s está muito aflorada e que eles precisam de instruções.

A sexualidade envolve afeto, o desejo, expressa a cada um sua intimidade. Ela vai muito além do sexo em si (MISKOLCI, 2015, p.42). Ela expressa nossas vontades mais secretas e por isso que se tornou um dispositivo de controle.

Além deste fato, a ausência da explicação sobre o modo como o projeto da escola abordaria tal temática nos leva a refletir sobre os dispositivos de controle institucionais que emergem nos múltiplos discursos nos obriga a conceber a sexualidade por uma única matriz (FOUCAULT, 2002): hetero.

Outro aspecto que nos chamou a atenção no cotidiano da escola investigada, foi o posicionamento da Orientadora Educacional diante da temática de sexualidade quando aponta momentos em que a temática é abordada apenas para os alun@s do quinto ano e, complementa dizendo que realiza uma explanação bem simples para evitar problemas e que a fala é mais voltada para a parte científica, conforme podemos perceber nos excertos da pesquisa:

Assim, se um pai questionar, porque alguns pais não concordam que esse tema seja debatido dentro da escola. Então a gente procura ser o mais claro possível **na parte até científica** mesmo, o que que é, o que que pode acontecer com o corpo do menino e com a menina (Entrevista concedida em 25 de Setembro de 2015).

Ao tentar evitar possíveis questionamentos dos pais sobre a maneira como

a temática sexualidade é desenvolvida no ambiente escolar, percebemos que a orientadora se mantém articulada à noção de interdição de Foucault (2002), na tentativa de administrar as 'coisas' a serem 'ditas'. Neste momento me recorro de Fraga (2013) e da administração do discurso. Para o autor, nas sociedades modernas falava-se sobre o sexo de uma maneira prolixa na tentativa de regulação:

Para uma **administração eficiente** era importante estruturar um saber sobre o sexo que organizasse um **vocabulário autorizado**, mas de **circulação restrita**. Um **jogo bastante paradoxal e complexo que iluminava a sexualidade para poder proibi-la**. Essa operação vai se estabelecer pela técnica da confissão, que provocava uma fala controlada, cujos desvios de conduta eram detidamente extraídos dos sujeitos que se confessavam para então receberem a classificação conforme o mal que poderiam causar a sociedade (FRAGA, 2013, p. 132).

Até que ponto a parte científica mencionada no depoimento da professora, emerge como uma fala autorizada? Se em um período histórico a igreja autoriza e restringia o discurso sobre o sexo, será que parte deste papel agora cabe à escola?

O que buscamos enfatizar é a tentativa da escola de evitar o debate com temas polêmicos utilizando os conhecimentos científicos, portanto restrito às questões de saúde e prevenção, uma maneira de neutralizar o discurso sobre a sexualidade, o que jamais deixará de ser uma atitude política.

Não é interessante para a escola confrontar as concepções dos responsáveis, logo prefere insistir no discurso que segue a norma, se limitando ao que eles querem que seja 'dito' e não o que emerge das demandas e necessidades dos sujeitos que habitam o cotidiano escolar.

Na continuação da narrativa da orientadora, notamos que, ao manter um discurso somente na esfera biológica, a mesma exclui qualquer outra identidade de gênero que não seja masculino e feminino, inviabilizando a discussão sobre a construção sócio histórico e cultural que envolve gênero (LOURO, 2007). Desta maneira nos perguntamos, qual seria o discurso da escola sobre aqueles alun@s

que se encontram fora deste modelo anátomo-fisiológico da definição gênero presente no PCN e no PPP da Escola? Não seria o momento de deixar para trás a fala mais simples e iniciar uma abordagem contextualizada dentro de uma perspectiva que envolva a questão das diferenças?

É neste sentido que este trabalho apresenta uma proposta de um minicurso sobre a temática de gênero e sexualidade, baseado na Teoria Queer, que apresenta a luta das minorias e apoiada na problemática da abjeição, busca o rompimento com a heteronormatividade (MISKOLCI, 2015).

Por fim, os últimos documentos analisados foram os livros didáticos de Ciências utilizados pelas docentes do segundo ao quinto ano, por se caracterizarem como mais um dispositivo de controle que determina o que é normal. Diante disto, buscamos questionar: Como a questão do corpo se apresenta no livro? Qual a concepção de gênero e sexualidade que emerge em tal documento?

O primeiro ano do Ensino Fundamental não apresenta livro didático de Ciências, porém a professora (P1) desta fase, em sua entrevista, disse que, mesmo sem material fornecido pela rede municipal, trabalha o corpo humano:

P1: Sim, isso faz parte do currículo trabalhar o corpo, né? Cuidar, **higiene pessoal, conhecimento** do corpo, a **funcionalidade de cada parte** do corpo. A gente trabalha sim (Entrevista cedida em 22 de Setembro de 2015).

Como recurso alternativo, ela utiliza material próprio, jogos em grupo e sua experiência em outras instituições.

Então, ao ser questionada sobre a abordagem de tal temática em suas aulas, a professora disse que não se recorda e que desenvolve mais a parte de higiene corporal, como o cuidado com as partes íntimas.

Notamos que, ao abordar somente as questões do cuidado com a higiene pessoal e as funções do corpo, a docente se preocupa somente com a questão física e biológica, deixando a sexualidade fora desta discussão.

É por esta fala que podemos identificar uma produção controlada de

discurso, uma fuga ou uma manutenção da censura (FOUCAULT, 2002), pois considerando que a sexualidade ainda é um tabu, principalmente dentro da escola, talvez seja mais confortável à professora não aprofundar a referida discussão. Portanto, nos parece que a manutenção do silêncio permite que o monstro não se revele e, não necessitando problematizar questões relevantes para o processo de emancipação social.

Para o autor a monstruosidade se caracteriza pela irregularidade do que é natural e, quando aparece, questiona o direito e o obriga a rever suas práticas e referências (FOUCAULT, 2001). Neste sentido, no momento em que a docente opta pelo silenciamento, o debate não acontece, ou seja, permanece o não dito e acarreta uma interdição do discurso: o poder emerge nas relações.

Não só as leis jurídicas, mas também as religiosas impõem à sexualidade um regime de censura, conforme discutiremos no item a seguir.

Episódio 4: É isto ou aquilo?

No dia três de novembro de 2015, preocupada com o debate acerca do gênero e da sexualidade, busquei como referência os jogos teatrais - É isto ou aquilo? – baseado na obra de Viola Spolin (2014).

O jogo se desenvolveu da seguinte maneira: um menino e uma menina ficavam em lados opostos, os outros alun@s deveriam identificar as diferenças existentes entre eles. Após o relato da diferença, se direcionava para o lado que mais se identificava. Inicialmente as primeiras diferenças eram referentes às características físicas seguidas pelas preferências individuais.

No transcorrer da atividade, um dos alun@s fez a seguinte afirmação, acarretando a emersão de questões relacionadas à sexualidade:

Mateus: Tia, ele é um menino e ela é uma menina (Episódio do dia 03 de Novembro de 2015).

Diante da assertiva solicitei ao aluno que se direcionasse para o lado que se identificava e ele foi para o lado dos meninos. Neste momento, uma aluna me chamou e, em voz, baixa, questionou:

Ana: Tia, eu sei que **ele não é, mas e se ele fosse pro lado das meninas?** (Episódio do dia 03 de Novembro de 2015)

Achei que seria um bom momento para debater com a turma sobre a questão apresentada pela aluna e, então, repeti a pergunta feita por ela para todos que, ao escutar, deram muitas risadas e os meninos apresentaram as seguintes frases:

Lucas: Deus me livre!

Tiago: Que isso tia, tá doida?

Jonas: Mato ele! (Episódio do dia 03 de Novembro de 2015).

Neste momento, iniciamos a discussão sobre os processos de exclusão social e marginalização social. Problematizamos a exclusão e a violência social sofrida por feministas, negros, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, dentre outros. E questionei: Por que rimos do outro quando ele é diferente? E completei minha fala mencionando que uma das maneiras de se lidar com as diferenças é por meio do diálogo e não da agressão física ou verbal.

As narrativas dos alun@s nos dão sinais que o modelo heterossexual ainda é o modelo de sexualidade em nossa sociedade e que qualquer um que esteja fora deste padrão é considerado uma *anormalidade*, um monstro, figura que, segundo Foucault (2001), irá contradizer a lei. Ela caracteriza o impossível e o proibido, uma anomalia, um modelo de discrepância que precisa ser impedido.

Gostaria de enfatizar que, o episódio narrado, nos permite perceber que, a partir de uma dúvida da aluna, foi possível estabelecer um debate acerca da sexualidade. Daí ressaltar a necessidade dos profissionais estarem atentos às questões que emergem durante as aulas.

No segundo ano do Ensino Fundamental, o livro didático aborda o corpo humano em suas duas primeiras unidades. A unidade um aborda os cinco sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) e os seus respectivos órgãos. Já a unidade dois aborda as doenças, seus sintomas e prevenções.

Questionamos a professora do segundo ano (P2) sobre a maneira como o

corpo é abordado em suas aulas. Ela comentou que além dos órgãos e doenças, também trabalha os membros inferiores e superiores e complementa:

P2: tudo sobre o corpo é abordado de uma forma **bem simples** (Entrevista em 23 de Setembro de 2015).

A professora explica que mesmo o livro não contendo um conteúdo específico sobre sexualidade ela, em um determinado momento precisou abordar o assunto:

P2: na minha turma, eu estava trabalhando pra eles fazerem pesquisa de palavrinhas. Eles estavam manipulando a revista e os alun@s ficaram muito eufóricos e começaram a falar gostosa, e eu percebi que eles estavam cortando fotos das mulheres de biquíni e de roupas íntimas. Aí eu tive que abordar, né, eles começaram a falar, ah! Tia, mas mulher tem isso, homem tem aquilo, aí eu fui parei a aula e conversei sobre a questão, né da **diferença entre homem e mulher** (Entrevista m 23 de Setembro de 2015).

Neste momento da entrevista, a professora ficou muito tímida e disse que tem receio de falar com os alun@s sobre sexualidade:

P2: muitas crianças repetem exatamente o que você fala, outras repetem além. Ah, a professora falou isso. Eu tenho muito **receio** de um **pai** vir e **reclamar**. Eu, graças a Deus, estou falando assim, na minha opinião, **graças a Deus ninguém nunca me abordou** (Entrevista m 23 de Setembro de 2015).

O PPP da escola apresenta uma diretriz para que o trabalho sobre sexualidade seja desenvolvido pelos docentes, porém notamos que tal temática só é apresentada e discutida se houver necessidade, como o relato apresentado acima e, mesmo assim, feito de maneira simples, segunda professora do segundo ano.

Mesmo com pouca idade a criança que possui uma educação pautada no diálogo, nos anseios, desejos e curiosidade do (a) aluno(a) pode se tornar um adolescente e adulto mais consciente e crítico. Eis então o grande desafio da educação: não restringir seus conteúdos somente no que aparece nos livros didáticos e no currículo, mas expandir seus horizontes e discussões sobre temas

importantes como gênero e sexualidade, rompendo com valores previamente definidos (MISKOLCI, 2015).

E por esta razão consideramos o produto desta dissertação de relevante importância, pois apresentada ideias dentro da perspectiva da diferença e propõe a discussão de docentes e discentes sobre gênero e sexualidade.

Retomando a discussão sobre a ação da professora, a narrativa demonstra a preocupação da docente sobre como abordar o tema sexualidade.

P2: Eu **não me sinto muito a vontade** falando. Tanto é que quando eu vi eu fiquei meio assim, eu não me sinto muito a vontade falando, acho que sobre a **criação, pela idade**, mas eu falo, eu tento conversar, tentando passar com maior **naturalidade** possível a questão da diferença entre homem e mulher, a questão de **opção sexual**, que tem muito homem que tem opção sexual por outro homem, eu procuro tentar fazer isso com bastante naturalidade, mas eu confesso que **em mim existe um bloqueio**, entendeu? Se uma dessas crianças, pra mim, na minha cabeça, eu não saberia trabalhar com isso, não saberia como falar. Eu iria respirar e aí eu ia pensar meu Deus como que eu falo? Qual a melhor maneira? Porque você diz assim, **a sexualidade, na sexualidade mesmo como que é sexo, você diz isso?** Se a criança perguntar isso pra mim **eu não vou saber responder** (Entrevista m 23 de Setembro de 2015).

A partir desta fala, percebemos que estamos cercados de normas, convenções e padrões morais que precisam ser reproduzidos para um bom funcionamento escolar.

Foucault (2002) diz que a instituição nos leva a discursar de maneira solene, cercada de atenção e silêncio, impondo ao discurso formas ritualizadas para que este possa ser controlado, mesmo a distância.

Parece-nos que o receio da professora emerge das questões socioculturais que interferiram em seu processo de formação, pois os padrões sociais vigentes explicitados controlam as suas ações, principalmente nos que se refere à temática da sexualidade. Tal atitude dificulta a ação da docente não permitindo que o assunto seja abordado.

Outro achado da pesquisa emerge da entrevista com a professora P3, do terceiro ano.

P3: É turma que se você olhar a maturidade é uma turma de segundo ano, então **não despertou o interesse neles** em falar de sexualidade, em nenhum momento eles abordaram esse assunto **e eu também por não ser da grade, entrar em sexualidade agora**, eu também não entrei (Entrevista m 23 de Setembro de 2015).

A docente comentou que sua turma era muito imatura e como o tema sexualidade não surgiu durante as aulas sobre o corpo humano ela restringiu a sua discussão ao conteúdo presente no currículo referente a aquele ano de escolaridade: partes do corpo e órgãos e sentidos.

A referida professora ainda ressalta que não utilizou o livro didático oferecido aos alun@s por acreditar que este possui pouco conteúdo.

P3: Na verdade eu não utilizei o livro que a escola indica pra esse conteúdo de corpo humano. Eu usei a foto de um corpo humano que tinha, mas eu não usei o conteúdo em si, porque os livros eles tem vindo com pouco conceito, eu utilizei livros que eu tinha em casa. Internet também que é sempre bem vinda, ajuda (Entrevista em 23 de Setembro de 2015).

O discurso se caracteriza pela neutralidade e imparcialidade quando ela não expõe, nem problematiza a sexualidade durante as aulas, porque não houve interesse dos alun@s.

Tal ação pode ser interferência do documento que escola apresenta como base para discussão de ações pedagógicas (PPP) sobre a temática sexualidade, que deixa facultativo ao professor abordar ou não o assunto em sala de aula.

Neste sentido, acreditamos que cabe a questão: não seria o momento de elaborar, de fato, uma proposta real de discussão sobre a sexualidade dentro do ambiente escolar, sem discursos prontos e hierárquicos já estabelecidos para os sujeitos da escola?

Para Louro (2008), para que a perspectiva da diferença seja incorporada a fala de educadoras e educadores é preciso entender os efeitos que tais discursos

exercem dentro do currículo e das instâncias pedagógicas, além das possibilidades e restrições que são atribuídas ao sujeito marcado como diferente pela sociedade.

É possível que a atitude da professora esteja ligada a falta de domínio do assunto ou a incertezas de como lidar com situações cotidianas que possam sair do seu controle. Sendo assim, Miskolci (2015) propõe aos educadores e educadoras a identificação e desconstrução dos pressupostos de neutralidade existentes na escola, como notamos na narrativa da professora sobre a maneira como o professor deveria lidar com a sexualidade dentro de sala:

P3: o professor tem o papel principal, como mediador de interferir nisso, né. Passar pra turma com **bastante normalidade** e cortar qualquer tipo de deboche, porque nessa idade é muito comum (Entrevista m 23 de Setembro de 2015).

Novamente, percebemos a racionalidade moderna influenciando o discurso hegemônico. Tal imaginário emerge no depoimento da docente quando esta se refere ao tema e a maneira de discutir com os alun@s, pois a professora se remete a uma possibilidade de estabelecer a discussão com seus alun@s bastante normalidade. Como tratar deste assunto com normalidade? Seria considerar apenas o modelo determinado biologicamente?

A norma se impõe a todos os sujeitos, mesmo àqueles que não a atende e, de maneira silenciosa entra no ambiente escolar, nos moldando em discursos, ações e comportamentos (FOUCAULT, 1997).

Corroborando com o autor, Fraga (2013) menciona que o corpo obtém diferentes sentidos quando é investido por um poder que o regula, impõe limites, permissões e obrigações além da parte fisiológica. Isso se dá por meio das práticas corporais cotidianas.

Na escola, as normas silenciosamente impostas aos alun@s estão ligadas ao discurso do bom mocismo em que meninos e meninas assumem uma postura obediente e discreta, dando a impressão de interesse nas aulas, tornando-se, dessa maneira, exemplos de normalidade para todos. Para o autor, cada corpo que se enquadra neste discurso se reconhece e é reconhecido “pelas marcas da

polidez em que uma coerção é constante e minuciosa” (FRAGA, 2013, p. 113).

Já no quarto ano do ensino fundamental, o tema corpo é trabalhado dentro de sala seguindo os seguintes subtemas do livro didático: higiene e alimentação.

Sobre a questão que envolve a sexualidade, a professora P4 nos conta como aborda o tema:

P4: Diretamente não, por exemplo, é o lugar da pessoa na fila, né, a fila dos **meninos**, a fila das **meninas**. A questão assim que eu gosto de organizar na sala de aula, eu sempre coloco assim, uma dupla de meninas, depois uma dupla de meninos intercalando entre meninos e meninas, porque **a sexualidade tá presente o tempo todo**, mesmo que você não presteatenção, **não tem como você não falar**. Aquilo é **normal, é natural** né (Entrevista em 25 de Setembro de 2015).

Debater a sexualidade ‘naturalmente’, como propõe a professora, sugere que a heterossexualidade seja a única alternativa aceitável para os alun@s da turma, já que a organização da mesma deve seguir os pressupostos biológicos e anatômicos apresentados por Silva (2010):

No sistema de significações que é o currículo, a constituição identitária e os processos de subjetivação acionados pela escola se dão a partir de concepções de um saber considerado legítimo com base em pressupostos médicos, biológicos, anatômicos e de gênero. Esses pressupostos instituem modelos do que seria a sexualidade normal, em consonância com padrões comportamentais e higienistas considerados universais, e, ao mesmo tempo, representam determinadas práticas e identidades sexuais como fora do normal, como exceções ao comportamento supostamente natural e majoritário que deve servir como regra (SILVA, 2010, p.2).

Foucault (2002) menciona que a educação segue uma linha doutrinária que permite manter ou modificar o discurso e os saberes e poderes que nele estão inseridos, “ligando os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, de todos os outros” (p. 43). A professora, neste caso, mantém a retórica dentro do padrão heterossexual e apoiada no discurso binário conta como se deu uma discussão sobre sexualidade com os alun@s:

Foi **natural** e necessário. Às vezes uma criança, por exemplo, uma

menina tá com comportamento de menino, de menino levado, de moleque, então você fala assim, **mas isso é comportamento de uma dama?** De uma menina? Olha como você se comporta! Entendeu? É assim **tentando colocar as coisas no lugar**, organizar o grupo né (Entrevista em 25 de Setembro de 2015).

A fala da professora do quarto ano sobre sexualidade, bem como as outras já apresentadas, nos mostra que o discurso sobre esta temática ainda é feito de maneira velada e cautelosa, na perspectiva do heterossexismo em que todos devem seguir o padrão heterossexual e se acaso apresentem desvios de comportamento são alvo de condenação e repressão (MISKOLCI, 2015).

Para Foucault (2002) os discursos exercem seu próprio controle e funcionam como uma maneira de classificar, ordenar e distribuir, como faz a professora acima quando separa as filas e organiza a sala e também quando questiona o comportamento dos alun@s.

Fraga (2013) nos diz que o ideal social de comportamento está apoiado no pensamento de que as identidades culturais nos são impostas naturalmente e que as diferenças anatômicas traziam, e ainda trazem, distinções que se aplicam às condutas sociais. Ou seja, espera-se que o bom moço se ajuste à masculinidade e a virilidade e a boa moça se comporte como uma futura mãe de família e boa esposa.

Percebemos que a professora se prende a normas e padrões estabelecidos culturalmente para os sujeitos e que, quando aborda a temática sexualidade em suas aulas não discute o respeito às diferenças, mas continua reproduzindo o ideal social vigente: heterossexual em que meninas não podem se comportar como homens e vice-versa.

Esta turma do quarto ano se apresenta como uma turma muito importante para esta pesquisa, pois apresenta muitos conflitos referentes a gênero e sexualidade. Entre os (as) alun@s desta turma, um se destaca por apresentar comportamento considerado fora dos padrões preestabelecidos para cada sujeito. Apresentaremos alguns episódios, do caderno de campo, em que ele dialoga sobre sua sexualidade e alguns momentos que esta questão envolve também outros alun@s e a professora da turma.

Episódio 5: Dia dos namorados

No dia nove de Junho de 2105, na hora da saída dos alun@s da escola, encontrei com dois alun@s, um menino e uma menina, que me contaram que estavam chateados com a professora que havia marcado uma prova para a sexta feira daquela semana. Disse que não estava entendendo o porquê da chateação, já que sexta feira era dia de aula normal e ninguém sairia cedo. Foi quando o aluno disse:

Paulo: É que eu marquei um encontro com uma pessoa nesse dia. É dia dos namorados, né?

A aluna colocou a mão na boca como se quisesse falar um segredo e disse:

Lucia: Tia, ele marcou de encontrar outro menino, o Bruno.

Depois que falou que o amigo iria se encontrar com outro menino, a aluna começou a rir, então eu perguntei por que ria daquele jeito e ela respondeu:

Lucia: Tia é dia dos namorados. Você não entendeu? Paulo vai encontrar outro menino.

Disse que continuava sem entender os risos e não via problema no aluno encontrar um menino, mas que infelizmente sexta feira teria aula e prova, no caso da turma deles, e que esse encontro deveria ficar para uma próxima vez.

A convicção de um aluno do quarto ano do ensino fundamental ao dizer que marcou um encontro com outro menino no dia dos namorados me levantou o seguinte questionamento: Se as professoras até aqui entrevistadas desta escola não desenvolvem o tema sexualidade ou o fazem de maneira superficial em suas aulas, seja por medo, desconhecimento ou falta de suporte pedagógico de fato, como este aluno poderia ser orientado num momento tão importante como esse? Não seria o momento de um diálogo mais aberto sobre sua sexualidade para sabermos como poderíamos lidar com tal situação e também para compreender certas atitudes do aluno durante o cotidiano escolar? Quantas outras crianças poderiam estar na mesma situação, mas preferiram permanecer em silêncio por medo da violência e exclusão social? A escola poderia auxiliar no debate desta problemática?

Miskolci (2015) aponta que é um grande desafio para a educação realizar um aprendizado pelas diferenças e que somente o tempo dirá se esta é maneira mais adequada para lidar com as situações encontradas nas escolas.

O autor ainda ressalta que a educação não normalizadora deve focar no diálogo, levando em consideração as experiências vividas, porém ignoradas ou violentadas dos sujeitos do cotidiano escolar, buscando romper com a hierarquia de quem educa e de quem é educado e promovendo um aprendizado transformador para todos (MISKOLCI, 2015, p. 55).

E nesta perspectiva de desconstruir modelos preestabelecidos de ser e de classificar o outro que fui até Paulo na semana seguinte para conversar com o aluno e saber da possibilidade e necessidades do referido discente, o que nos remeteu a outro episódio do caderno de campo.

Episódio 6: Eu sou gay!

Durante a aula de educação física, dentro de sala, chamei o aluno e disse: Paulo, semana passada fiquei pensando na conversa que tivemos sobre seu encontro com o Bruno. Você pode me contar como se conheceram?

Paulo: Conheci na internet, tia. Bruno tem doze anos e mora no Centro da cidade. A gente ia se encontrar pra conversar e, você sabe né, aquelas coisas.

Disse ao aluno que não sabia e se ele poderia ser mais claro:

Paulo: ah tia, você sabe sim, você me conhece, já. A gente ia namorar né, porque eu, tia, eu sou gay.

Perguntei ao aluno desde quando ele se declarava gay e se sua família sabia disso. A resposta foi a seguinte:

Paulo: Desde sempre tia, não gosto de menina, já tentei gostar, mas não é isso que eu quero e quando eu beijei um menino eu gostei e aí eu descobri. Minha mãe sabe e ela não liga, mas meu pai disse que preferiria ter um filho morto do que gay, então dele eu escondo.

Eu, então, disse que ele teria meu apoio para o que precisasse. Perguntei o

que ele achava da ideia de contar para a diretora e a orientadora educacional da escola, assim poderia ser mais fácil lidar com sua orientação dentro da escola. O aluno aceitou e fomos à coordenação explicar a situação.

Ao chegarmos à sala, o aluno contou sobre sua orientação e a fala tanto da orientadora quanto da diretora foi a mesma:

Orientadora e Diretora: Paulo, você tem nosso apoio, mas sabe que também precisa se dar ao respeito. Porque suas atitudes aqui na escola estão desrespeitando você e outros alun@s também. Conte conosco para o que precisar (Episódio do dia 09 de Junho de 2015).

Diretora e orientadora falavam sobre alguns momentos em que o aluno, por medo de ser alvo de violência, devido sua orientação sexual, se tornava o agressor e, na maior parte das vezes agressões verbais, como explica a professora ao narrar situações do cotidiano da turma:

P4: É uma criança que, por várias vezes mexeu com os outros, ela provocou, contou mentira, ela arrumou confusão. Vários conflitos de relacionamento eu tive que resolver, porque essa criança estava sempre **causando problemas de socialização** dentro da sala de aula, na hora do recreio, assim, na hora de subir pra fila, por exemplo, **esse aluno** nunca está na fila dos meninos, ele está sempre junto com a amiga dele, **se** você **deixar** ele **sobe na fila das meninas** (Entrevista em 25 de Setembro de 2015).

Podemos observar que o aluno, por possuir uma orientação sexual diferente do padrão heterossexual, era hostilizado pelos colegas e por alun@s de outras turmas no cotidiano escolar. Tais situações criavam momentos de tensões e conflitos entre o aluno e os sujeitos que habitam o referido espaço, provocando as reações mencionadas pela professora. Portanto, cabe refletir: Até que ponto o referido aluno potencializava os conflitos? Será que a própria escola, em alguns momentos, não era a origem do tensionamento? Por que o aluno não pode permanecer com a amiga em outra fila? Não seria esta uma imposição, uma relação de poder?

O que busco ressaltar é que a docente frisa a atitude 'errada' do aluno por não querer permanecer na fila dos meninos. No entanto, essa disposição de

vigilância hierarquizada não seria um dispositivo de poder?

Para Foucault (2015), a vigilância se configura, junto com a sanção normalizadora, em métodos de disciplinamento dos corpos. Finco (2008), ao pesquisar o espaço escolar na Educação Infantil, relata que:

É possível visualizar essas práticas pedagógicas a vigilância hierárquica, que existe como um sistema de poder sobre o corpo alheio, integrado por redes verticais de relações de controle, exercidas por dispositivos/observatórios que obrigam pelo olhar, pelos quais técnicas de ver, operantes sobre a completa visibilidade dos submetidos, produzem efeitos de poder (2008, p. 3).

Será que as atitudes do aluno emergem do efeito estabelecido pelo poder instituído pela escola e pelo processo normalizador caracterizado pelo olhar heterossexual?

Esta relação, segundo Ferrari (2014), se organiza a partir do entendimento da escola como uma instituição disciplinadora e responsável pelo processo de civilização dos sujeitos, estabelecendo, ensinando e controlando regras de convivências. Logo, é necessária a problematização daqueles sujeitos classificados e enquadrados como desviantes e sua relação com a disciplina.

O autor menciona que é “importante olhar e lidar com o outro diferente, na sua outridade e não transformar o outro naquilo que eu quero que ele seja” (FERRARI, 2014, p.19).

Portanto, é possível, aprender a olhar o mundo de maneira que não seja dentro dos padrões, mas para que isto aconteça se exige pensar mais para além da noção de diversidade: é necessário considerar a noção de diferença. Conforme já mencionado por Miskolci (2015). Assim, devemos problematizar as questões e tensionamentos dos alun@s que são ‘denominados’ estranhos, concedendo voz a eles para que, pelo diálogo e pelo respeito às diferenças, possamos construir novos rumos para a educação (MISKOLCI, 2015).

Chegamos ao final da análise do livro didático com o conteúdo referente ao quinto ano do ensino fundamental. No capítulo sete encontramos o título: Corpo humano: regulação, reprodução e manutenção da saúde.

Ao analisar percebemos que, da mesma maneira que PCN, o livro didático, reproduz a ótica do referido documento, por intermédio dos hábitos de vida saudável, bem como por meio da prevenção às DSTs. Porém, ao entrevistar a professora (P5), notamos que sua narrativa vai além do conteúdo biológico:

P5: Por eles já serem pré-adolescentes eu estou sempre abordando o tema, pelo respeito de um pelo outro (Entrevista em 25 de Setembro de 2015).

Neste sentido, a docente explicita a utilização de outros recursos para abordar o tema sexualidade, como vídeos, e também, uma caixa de perguntas dos alun@s, como explica a seguir:

P5: Eu gosto sempre de começar a temática com a **caixinha das perguntas**. Eu dou um papelzinho pra eles e vou trazer uma caixinha com uma interrogação; Eles vão trazer perguntas, eles vão formular sem colocar nome, sem colocar nada, o que eles têm de curiosidade sobre o tema. Eu vou jogar o tema Sexualidade, eu nem vou falar em sexo, porque pra eles é tudo a mesma coisa, **eles não sabem essa diferença**. Então eu vou trazer a caixinha, aí sim das perguntas que eles trouxeram eu vou montar a aula seguinte, pra suprir as perguntas. Vão sair perguntas cabulosas, mas também vão sair perguntas bobas, simples pra idade deles. Então a partir dessas perguntas eu vou começar a deslançar o tema (Entrevista em 25 de Setembro de 2015).

A narrativa nos permite perceber a busca das dúvidas nos alun@s e, em decorrência o conteúdo a ser debatido em sala de aula. Tal percepção nos permite compreender a tentativa de dar sentido e significado a tal processo de ensino e aprendizagem, entretanto, fica explicitado que a docente não rompe com o paradigma conservador, pois desenvolve uma discussão na ótica das relações sexuais e DST's.

Outro aspecto relevante a considerar é a dificuldade mencionada pela docente, pois ela ressalta que os alun@s que possuem um pouco mais de conhecimentos relacionados à sexualidade debocham dos colegas, conforme podemos perceber nos excertos da pesquisa:

P5: Eu tenho uns meninos que já despertaram, que já debocham de outros, que já tem essa parte desenvolvida, então quando a coisa tá pegando eu chamo individual, porque eu acho que não desperta nos outros, porque se eu for abranger muito eu vou despertar naquele que ainda não despertou pra isso. Eu fico com medo (Entrevista em 25 de Setembro de 2015).

Que tipo de medo, perguntamos à professora que respondeu:

P5: Um **receio** de não conseguir tirar as dúvidas daqueles que ainda não tem dúvida, Que tem criança que ainda não despertou pra ainda, ah! Se eu tenho pêlo, se eu não tenho, o tamanho do meu pênis essas coisas, mas tem menino que já despertou, que já faz questão de mostrar que tem, então eu fico com **medo de despertar naqueles que ainda estão na faixa etária** sem malícia e **não conseguir suprir a necessidade deles**. Então quando eu vejo que o caso tá grande, eu chamo individual, tento conversar, tento mostrar que não é por aí, né (Entrevista em 25 de Setembro de 2015).

Com relação ao exposto, Gonçalves e Tortola (2015, p. 13) mencionam que a questão do medo pode emergir na forma como se aborda o PCN, pois o documento “age como agente limitador por não deixar clara a emergência do assunto no cotidiano escolar”.

Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2013) considera que mesmo com a visibilidade e a importância das discussões referentes a gênero e sexualidade, permanecem interditos e tabus que geram empecilhos para superar preconceitos, construir novos conceitos e garantir a promoção da convivência.

O autor acredita na necessidade dos educadores compreenderem que as manifestações de gênero e sexualidade acontecem em todas as faixas etárias do sujeito e de diferentes maneiras. E que, partindo deste pressuposto, se desenvolva um trabalho de reflexão e ações educativas que envolva toda comunidade escolar, frente às discussões que se apresentam no cotidiano em relação à referida temática. Nóvoa (1992, p. 33) ao mencionar o papel docente reitera que:

Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas

de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão partilhada tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos.

O professor deve buscar metodologias, estudos e aprofundamentos sobre temas por ele (a) desconhecidos ou pouco abordados para que consiga problematizá-los dentro de sala.

A atualização do profissional da educação frente às mudanças sociais precisa ser constante, independente de sua orientação sexual, para que estes consigam discutir e construir outras maneiras de ser escola. Aquela que vai além das relações de conteúdo, que se assume como um espaço em que outros tipos de relações se organizam. Um lugar onde alun@s possam encontrar apoio, entendimento e ajuda.

As professoras, orientadora e diretora entrevistadas nesta pesquisa responderam uma pergunta referente à participação de cursos de atualização sobre a temática de gênero e sexualidade. Todas acreditam ser importante para o desenvolvimento do tema na escola e também pelo fato de não terem participado de nenhuma atividade ligada a esta questão desde quando estavam no magistério ou na graduação:

P1: Eu acho que seria interessante sim, né. Hoje em dia tá um assunto tão discutido, né, essa questão do gênero e tudo, mas eu acho que deveria ser alguém com envolvimento pedagógico, ainda que fosse uma área específica, né, médica, mas uma parte pedagógica também, Até por essa questão das abordagens que a gente tem que fazer, né, ser uma coisa mais coerente

P2: Eu acho que é importante porque isso não existe, não que eu saiba. Eu nunca ouvi uma colega falando que fez um curso se preparando pra isso. Acho isso muito importante, porque eu não sei lidar com isso .

P3: Não é uma professora trabalhar de um, com um conteúdo de um jeito, o outro trabalhar diferente, eu acho que se a gente conseguisse fazer uma preparação pra que todo mundo tivesse a mesma forma de trabalhar, né, dividindo opiniões, vendo, ah eu faço assim às vezes é melhor. Chegar a uma conclusão seria bem legal.

P4: Eu acho assim que pra minha realidade eu sinto uma necessidade

maior quando eu trabalho com crianças de quinto ano, entendeu.

P5: Com certeza, com certeza, porque realmente, às vezes bate nos nossos preconceitos e o professor quando ele vai pra sala de aula ele não pode ter preconceito, a gente tem que estar aberto a receber tudo, mas mesmo assim a gente coloca a nossa opinião, né, seguindo o que eu penso, como fui criada, mas seria excelente.

Orientadora: Eu acho que seria uma boa, até pra gente saber distinguir e como lidar com isso dentro da escola.

Diretora: Sim, acho até muito importante. Eles (**alun@s**) têm dúvidas e os profissionais também como lidar e alguém mais capacitado pra dar uma palestra ou aprofundar mais seria importante.

Visibilizar tais impressões em relação ao processo de formação se deve por duas razões: Primeiro, justificar a necessidade de intervir junto à comunidade de docentes buscando problematizar as questões relacionadas ao Gênero e a Sexualidade, o que reforça as demandas para a criação do produto pretendido por esta dissertação. Segundo, a relação que este estudo e o produto estabelecem com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, a versão definitiva do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) que dentre suas linhas gerais de ações menciona a formação dos profissionais da educação:

Formação e capacitação de profissionais:

- a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores (as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;

e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, 2007).

Para Sepulveda (2012) o referido documento se preocupa com a formação inicial e continuada de docentes voltadas para os direitos humanos e a diversidade, bem como sugere práticas educacionais inclusivas voltadas para as diferentes identidades dos sujeitos encontradas no cotidiano escolar, desafiando o sexismo e respeitando o direito a diferença.

A autora acredita que a capacitação e formação de educadores capazes de lidar com a questão das diferenças se faz necessária para que, as ações excludentes encontradas no cotidiano escolar que afetam crianças e jovens que não se enquadram na norma sejam problematizadas e modificadas. E desta maneira, a comunidade escolar possa construir novas culturas, práticas inclusivas e cidadãos conscientes.

Portanto, diante das narrativas das entrevistadas que acreditam ser de grande relevância a elaboração e participação de um curso que desenvolva a temática da sexualidade no cotidiano escolar e também das ações propostas pelo Plano Nacional de Direitos Humanos para o aperfeiçoamento do profissional da educação, esta dissertação apresenta como produto a elaboração de um minicurso para os profissionais da área de Educação Física do município de Barra Mansa que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

7 PRODUTO

Partindo do pressuposto de que a participação do professor no processo de construção de subjetividade do aluno é fundamental para que este se sinta acolhido e autônomo, independente de sua orientação sexual, este trabalho propôs a elaboração de um minicurso, de acordo com o debate realizado a partir das entrevistas e do caderno de campo, para os profissionais de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tal curso se baseou na perspectiva pós-estruturalista que, como dito anteriormente, surge dos estudos feministas e busca romper com a forma de controle e dominação, por meio da análise crítica e da desconstrução dos discursos sobre normalidade.

O minicurso, produto desta dissertação, teve uma carga horária de 8 horas e foi dividido em dois módulos distribuídos em dois encontros, conforme disposto a seguir: O primeiro momento realizado em um período do dia e o segundo realizado após o intervalo de duas semanas na intenção de propor uma vivência entre os docentes e seus respectivos alun@s. Além disto, um questionário foi entregue aos participantes, ao fim do Módulo II com o intuito de obter opiniões, críticas e sugestões que poderão ser acrescentadas posteriormente.

O primeiro módulo aconteceu no dia vinte e nove de setembro de dois mil e dezesseis no CEI (Centro de Educação Integrada Vieira da Silva), localizado no centro de Barra Mansa e contou com a presença de dezesseis professores, sendo quatorze destes atuantes nos anos iniciais, o coordenador do projeto de xadrez e o coordenador da Educação Física da secretaria de Educação.

Iniciamos o **Módulo I** com a apresentação do projeto e as tensões e conflitos do cotidiano escolar que estão na centralidade do estudo: corpo, gênero e sexualidade.

Posteriormente, apresentamos a teoria Queer e seus pressupostos, as características dos alun@s dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, por fim, a importância e a contribuição do professor de Educação Física na escola.

Ao término da exposição alguns pontos foram levantados pelos docentes, como por exemplo: a ideologia de gênero, a falta de informação e despreparo das escolas, a questão política e a chamada “bancada evangélica” no congresso nacional que, segundo os docentes, insiste em não dialogar e ofender as minorias, bem como a questão da internet com muitas informações desconstruídas e sua influência no cotidiano escolar dos alun@s. Por fim, discutimos a relação entre pais e filhos que possuem traços homossexuais e a maneira como os professores de Educação Física podem contribuir com o referido debate.

Para Carrara (2009), o diálogo entre escola e alun@ é um caminho para uma reflexão, pois possibilita a compreensão das implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre gênero e sexualidade.

Diante do exposto, o debate prosseguiu no sentido de se entender e respeitar a história de vida dos alun@s, bem como a necessidade de percebermos, enquanto profissionais da educação, que necessitamos de um processo de formação continuada. Tal ótica considera que para lidar com as diferenças encontradas no cotidiano escolar, que se apresenta por meio de situações complexas, exige esclarecimentos no intuito de desconstruir o preconceito que caminha junto à falta de conhecimentos.

Após a discussão sobre a questão do respeito às diferenças, iniciamos a segunda parte do **Módulo I** que consistia em uma dinâmica com oito cartas contendo situações envolvendo a temática de gênero e sexualidade. Os participantes foram convidados a retirar uma carta por vez, ler em voz alta o que estava escrito, retornar ao seu lugar e coletivamente problematizar a situação apresentada.

Dentre as cartas lidas e analisadas pelos participantes, destacamos três que apresentaram maiores polêmicas. A primeira carta apresentou o episódio já descrito no capítulo seis desta dissertação, em que um aluno relata ao professor que seus amigos estavam rindo pelo fato da criança ter optado por assistir ao filme da Cinderela, considerado pelos amigos um filme de menina.

Após ler a carta, o professor comentou que não existe filme de menino ou de menina, que todos são filmes e que explicaria isto aos alun@s.

Neste momento a questão foi discutida e os pressupostos da Teoria Queer foram utilizados na problematização: Se fosse uma menina vendo filme de carros, será que teria tanta repercussão, já que assuntos automotivos são considerados mais característicos aos homens?

Percebemos que, mesmo com pouco conhecimento sobre a teoria Queer, como respondido na questão quatro do questionário, os professores a consideraram um bom material para intervenção e problematização junto aos alun@s durante suas práticas cotidianas, porque tem como um dos seus objetivos “modificar os aspectos da educação que ainda impõe as identidades” (MISKOLCI, 2015, p. 17).

O Queer busca tornar visíveis às injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos normais quanto dos anormais (MISKOLCI, 2015, p. 26)

Neste sentido, esta teoria busca, assim como sugerido por um professor no espaço destinado às sugestões e críticas ao minicurso do questionário, uma maneira dos professores confrontarem seus próprios preconceitos e que não sejam somente reprodutores de discursos normatizados, contribuindo assim para o esclarecimento e discussões sobre a temática de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Seguindo nesta carta, outro professor respondeu a pergunta dizendo que é mais complicado para o homem do que para a mulher. E, novamente houve outros questionamentos: Por que seria mais complicado para o homem? A fala do docente revela indícios discriminatórios? Após um silêncio geral, o debate prosseguiu com a discussão sobre machismo na sociedade brasileira.

Segundo Guilherme Passamani (2014), existe diversas representações de masculinidades dentro da mesma cultura e em culturas distintas. Virilidade e a maneira rude são características da masculinidade ocidental e, a partir deste comportamento ideal, iniciam-se os problemas com as restrições quanto ao desvio deste padrão que podem levar a atitudes consideradas machistas.

Para o autor, o machismo se dá por uma hierarquização entre os sexos

dentro de uma lógica cultural que privilegia o masculino em detrimento do feminino e de tudo aquilo que dele se aproximar (PASSAMANI, 2014, p. 203).

Corroborando com tal afirmação, Marina Castañeda diz:

O machismo pode ser definido como um conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: por um lado, a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e do feminino segundo a qual são não apenas diferentes, mas mutuamente excludentes; por outro, a superioridade do masculino nas áreas que os homens consideram importantes. Assim, o machismo engloba uma série de definições sobre o que significa ser homem e ser mulher, bem como toda uma forma de vida baseada nele (CASTAÑEDA, 2006, p. 16).

Na perspectiva do machismo a diferença entre os sexos é tão grande que chega ao ponto de ser excludente e, mesmo com a reedição da figura masculina na sociedade ocidental, ainda percebemos a predominância do ideal de homem viril, heterossexual e homofóbico como a forma hegemônica de masculinidade.

Posteriormente, o participante que leu a carta completou a fala dizendo que meninos e meninas são cobrados por seus comportamentos e exemplificou com algumas falas que aparecem no cotidiano das escolas: Sente como uma menina! Aja como uma mocinha! Jogue feito homem! O professor ainda menciona que as próprias crianças vão repetindo estas falas como se fossem as únicas formas de comportamento.

Ainda nesta carta, um terceiro professor apresentou o argumento que ele utilizaria com seus alun@s: a participação de um príncipe no filme, colocando em questão a participação de homem no desenho e assim, justificaria a vontade de meninos assistirem o mesmo. Porém cabe refletir: Até que ponto torna-se necessário a presença de uma figura masculina para justificar que uma criança assista ao filme? Nos parece que tal ótica caminha na mesma perspectiva machista explicitada na discussão anterior, porém os participantes não se pronunciaram quanto a esta proposta relacionada a colocação de uma figura masculina como forma de amenizar a questão.

A segunda carta relatou outro episódio, também apresentado na dissertação, onde um aluno de nove anos de idade confidenciou a sua professora

de Educação Física que era homossexual e havia marcado um encontro com outro menino no dia dos namorados.

A preocupação inicial do grupo voltou-se para a pessoa que se encontraria com o aluno, devido ao medo de pedófilos que se aproveitam para abusarem de crianças.

Outra questão apresentada foi a precocidade de crianças já se revelarem gays. Os professores mencionaram que a sexualidade está atualmente banalizada pelas mídias, internet, músicas e televisão. Para os docentes, atualmente as crianças acessam muitas informações, por intermédio de diversas redes sociais. Os docentes ainda mencionaram que, em muitos casos as crianças não estabelecem um diálogo com um adulto do seu ciclo de convivência para retirar dúvidas e compreender os conteúdos que emergem dos referidos espaços.

Patrício e Gonçalves (2010) caracterizam as redes sociais como espaço de discussão de ideias, partilhar contatos, informações e conhecimentos, sendo estes utilizadas por estudantes e colaborando para a socialização dos sujeitos. Porém como estas informações e conhecimentos são repassados para as crianças?

Para Barra e Sarmiento (2002) a criança que está sujeitada ao domínio do tecnológico e dos poderes da rede cede lugar a uma mais complexa constatação de que ela intervém na rede, fazendo e refazendo interações e conhecimento dentro das condições proporcionadas pelo meio e fazendo o papel de atores sociais.

As crianças são grandes navegadores da internet e das redes sociais, portanto não podemos as excluir de tal experiência, mas talvez atentar mais cuidadosamente ao modo como se comportam nestas vivências (BARRA, 2004).

Para a autora, a relação que a criança estabelece com a Internet permite variadas interações, devido à organização não linear da informação, possibilidade de controlar a navegação e seguir linhas de interesse, identificando suas prioridades estritamente ligadas às necessidades individuais.

No campo educacional, as redes sociais podem ser importantes ferramentas no processo ensino aprendizagem, desde que sejam utilizadas com

fins pedagógicos pelos professores, pois assuntos abordados nas mesmas, neste caso a sexualidade, podem ser interpretados de diversas maneiras pelas crianças que ainda não possuem maturidade intelectual, causando mais dúvidas e questionamento nos alun@s.

Os professores, tanto no primeiro módulo quanto nas respostas à questão três do questionário, ressaltaram a importância da ação conjunta entre professor e coordenação pedagógica na abordagem da temática de gênero e sexualidade, além de outros temas considerados polêmicos no ambiente escolar e desta maneira trabalhar, por meio do diálogo, o respeito entre os sujeitos da escola.

Por fim, a terceira carta destacou o seguinte episódio: um aluno comentou, durante a aula de educação física, que se visse um “cara estranho” na rua teria vontade de bater muito, porque segundo seu pai, tem que apanhar até virar homem.

Diante disto, uma professora falou que inicialmente iria questionar a turma se a violência seria a melhor solução e pediria para que os alun@s se colocassem no lugar da pessoa considerada estranha e perguntaria se eles iriam querer apanhar. E, durante a aula, desenvolveria atividades que discutisse o direito a individualidade e o respeito mútuo, problematizando a questão da violência.

Em nossa sociedade desejar alguém do mesmo sexo é visto como algo abjeto. Segundo Miskolci (2015), esta rejeição ao homossexual aumentou com o crescimento do número de casos de HIV nos anos 1980. Para o autor, as normas sociais e ideais coletivos são impostas a todos nós, mesmo à aquel@s que não conseguirão atendê-las, nos moldando e se fazendo valer por normas e convenções culturais. Esta heteronormatividade faz com que a heterossexualidade seja encarada com superioridade à homossexualidade: processo de normalização (FOUCAULT, 2001).

Para Portocarrero (2004, p. 175), “a normalização substitui ou acrescenta graus de normalidade, que são signos de pertença a um corpo social homogêneo, mas que se divide por meio de uma distribuição em classes”. O autor ainda menciona que tal processo constrange para “homogeneizar as multiplicidades ao mesmo tempo em que individualiza, porque permite as

distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças” (idem).

Nesta linha de pensamento, percebemos que, a maneira hostil e violenta que os homossexuais, considerados anormais e desviantes são tratados com ironias, piadas, injúrias e ameaças, emergem do desacordo ao padrão culturalmente imposto e se caracteriza como *Homofobia* que,

como qualquer outra forma de intolerância, se articula em torno de emoções, condutas e dispositivos ideológicos e institucionais, configurando-se como um instrumento que cria e reproduz um sistema de diferenças para justificar a exclusão e a dominação de uns sobre outros (PERUCCHI, BRANDÃO E VIEIRA, 2014, p. 2).

As autoras ainda consideram a homofobia como um fenômeno complexo e multifacetado, que possui dimensões psicológicas e sociais das experiências individuais dos sujeitos, mas que também se fazem presente no âmbito das relações sociais.

Neste sentido, acreditamos que para conseguirmos romper com o modelo de homofobia assimilada é necessário superar a ideia de um conjunto de valores considerados corretos que impossibilitam a vivência homossexual como uma vivência legítima.

Sendo assim, foi proposto aos professores que levassem materiais (vídeos, textos e relatos) que abordassem a homofobia para um aprofundamento do tema.

Diante do exposto, a intenção da dinâmica foi promover o debate sobre as questões de gênero e sexualidade entre os participantes da formação, bem como permitira aproximação e o diálogo com a teoria anunciada (Teoria Queer), possibilitando aos professores o diálogo com situações do cotidiano escolar.

Ao término da dinâmica, todos foram convidados a realizar em suas escolas as atividades, por eles escolhidas ou alguma apresentada na formação envolvendo questões de gênero e sexualidade. Cada participante teve o período de duas semanas para desenvolver tais atividades, pontuando cada situação considerada relevante, para apresentá-la durante o Módulo II.

A lacuna de quinze dias entre os dois módulos se deve pela proposta realizada aos docentes, para que retornassem às suas escolas de origem e realizassem as propostas de atividades apresentadas no curso.

O Módulo II da formação foi desenvolvido no dia treze de Setembro de 2016 no mesmo local em foi realizado o Módulo I. Devido a problemas particulares, alguns professores justificaram sua ausência e o público ficou reduzido a cinco profissionais.

Realizamos um debate tendo como centralidade as ações educativas dos participantes. Tal procedimento exigiu que cada professor apresentasse suas vivências, dados e considerações sobre a sexualidade e gênero.

Ao iniciarmos as discussões uma professora relatou sua experiência com um jogo chamado futebol de dupla e cada dupla era composta de um menino e uma menina.

A docente comentou que realizou a atividade com todas as suas turmas dos anos iniciais. Porém, uma turma do quinto ano teve dificuldade com alguns meninos e meninas que não quiseram participar por vergonha de dar as mãos. A professora disse que parou a atividade, chamou os alun@s e explicou que por serem amigos eles não deveriam ter vergonha disso, pois dão as mãos para pai, mãe, irmãos e primos. E que, diante da problematização feita por ela, os alun@s realizaram a atividade.

Outra professora falou que sua prática também se referia a uma atividade em que meninos e meninas deveriam dar as mãos para uma apresentação de dança. A docente mencionou que ao identificar o conflito – dar as mãos - fez um jogo chamado pique corrente em que os alun@s são colados por uma pessoa e precisam dar as mãos formando uma corrente para “pegar” os outros. E logo após o jogo, ela enfatizou com a turma a importância do respeito entre eles e também com os outros alun@s da escola.

Surgiu uma curiosidade de um professor em relação à escola da professora citada acima. Ele perguntou à professora se ela havia identificado alun@s com características homossexuais e como era o tratamento dos outros alun@s em

relação a eles por se tratar de uma escola localizada na zona rural. O professor explicou que fez esta pergunta, porque acredita que a zona rural é um local de pessoas menos instruídas e mais brutas.

Para Paiva (2015), áreas rurais e urbanas não são mais facilmente identificáveis, devido a uma grande integração que se incide sobre elas. Porém, o autor afirma que ainda se percebe a seguinte diferença: na cidade se pode vivenciar um maior anonimato e liberdade, enquanto na zona rural as relações sociais são mais intensas entre as pessoas da comunidade que convivem diária e acentuadamente.

Um ambiente em que o machismo e o sistema patriarcal se destacam, oferece a sua população um julgamento e repulsa a aqueles que possuem alguma característica homossexual. É inadmissível garotos realizarem atividades domésticas, tanto seus colegas quanto seus familiares repreenderão tal atividade. Em geral, qualquer comportamento ou atitude feminina tida por um homem será visto com rejeição, pois associam logo à homossexualidade (PAIVA, 2015, p. 83).

Neste sentido, Passamani (2014) alerta que os comportamentos considerados desviados são justificados, algumas vezes, por um distanciamento familiar ou de um controle instituído em um lugar que predomina a cultura masculina, se estabelecendo a exclusão a aqueles que não seguem à norma.

Porém, diferente do pensamento do professor, a resposta foi exatamente o contrário. A professora disse que os alun@s são muito respeitosos e lidam tranquilamente com esta questão. Os demais participantes corroboraram com a fala da mesma dizendo que enxergam a zona rural como um local, que mesmo tendo a população com menos instrução, mais humanizado e com um maior respeito do que a zona urbana.

A terceira fala foi da professora que nos contou que, em sua vivência durante a aula de educação física, realizou duas atividades (queimada e futebol) e que, mesmo sem separar, de fato, os meninos das meninas, é natural que esta separação aconteça por identificação dos jogos pelos alun@s: meninos vão, em maior quantidade, para o futebol e meninas para a queimada, mas que na metade do tempo de aula eles trocam de atividades.

Mais uma vez vemos como muitas atividades ainda são naturalizadas e separadas por gênero. Existem atividades que só podem ser realizadas somente por meninos e outra por meninas?

Richard Miskolci (2015) diz que é necessário identificar e desconstruir os pressupostos de neutralidade que estão apoiados os processos educativos. Para o autor, a escola ainda não está preparada para lidar com as diferenças e que esta tem o desafio de se transformar em um ambiente pautado no questionamento e no diálogo dos alun@s.

Por fim, o último professor relatou que não realizou uma atividade específica, mas que tenta trabalhar em todas as suas aulas a questão do respeito mútuo. Para este professor, o que acontece é que as crianças consideradas diferentes estão querendo chamar a atenção de alguma maneira e fazem isto, porque não tem esta atenção e nem o carinho da família. Ele terminou sua fala dizendo que o diálogo e a conversa são sempre a melhor opção.

Assim, destacamos a importância da apresentação da teoria Queer e seus pressupostos nas discussões da temática de gênero e sexualidade no cotidiano dos professores.

Neste sentido, percebemos que, o minicurso possibilitou aos docentes o debate sobre as diferenças, bem como a possibilidade de abordagem e problematização das questões envolvendo a temática de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Para finalizar, consideramos que permitir tal debate é fundamental, principalmente se considerarmos os movimentos que atualmente emergem na sociedade brasileira se posicionando contra a liberdade no ato de ensinar, principalmente na problematização de políticas ideológicas como no caso desta pesquisa: gênero e sexualidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o século XVIII os controles reguladores atuam como uma técnica de poder sobre o corpo e, junto com a disciplina, utiliza a norma para gerenciar a vida e os processos cotidianos que se instauram no corpo dos sujeitos como: classe social, gênero e sexualidade. Dessa forma, a norma se caracteriza como uma regra construída para determinar um padrão, mesmo não sendo imposta como lei, se mantém por meio de discursos e estratégias que, no caso desta pesquisa emerge sob a temática da sexualidade e, portanto, como um mecanismo de poder.

Considerando as discussões desenvolvidas nesta dissertação, percebemos que a construção de gênero e sexualidade perpassa por questões históricas, sociais, culturais e políticas que, segundo a teoria pós-moderna, possui significativa contribuição na construção das subjetividades.

Neste sentido, o feminismo surge como um dos movimentos de resistência das mulheres por respeito e igualdades de direito e status perante os homens e a maneira de se colocar na história, já que por muito tempo foram consideradas incapazes e inferiores aos homens. Estas lutas concederam às mulheres a liberdade de viver sua sexualidade e experimentar novos desejos.

Assim, esse processo de tensões e conflitos sociais instaurados pelo movimento feminista, contribuiu significativamente na conquista da igualdade e da discussão em torno da equidade social, no debate sobre a diversidade, contrapondo-se a homogeneidade e a ótica monocultural.

Nesta linha de pensamento, percebemos a escola, como palco onde se estabelece o confronto entre a presença do poder, da normalização dos corpos e da discriminação e, a contraposição que emerge das diferenças que invadem o seu cotidiano, contrariando a lógica disciplinar que apresenta um modelo universal e objetivo de conhecimento tornando-o válido e verdadeiro.

Tal situação se tornou foco de discussão entre educadores no intuito de conseguir encontrar uma maneira de lidar com questões de gênero e sexualidade que se contrapõem ao biopoder que influencia o cotidiano escolar: concepção de

mundo de docentes, pais, funcionário, livros didáticos, dentre outros.

A teoria Queer, dentro da corrente pós-estruturalista, se apresenta como a representação das diferenças, tendo como pressuposto a oposição às diversas formas de normatização e dispositivos de controle que assolam as questões de gênero e sexualidade.

Para os teóricos desta corrente teórica, é necessário que as normas existam e sejam inúmeras vezes repetidas a fim de que o sujeito construa sua identidade e também, que a partir delas, ocorram novas construções de subjetividades.

Diante disto, consideramos o objetivo geral do estudo atingido, já que foi possível investigar as atividades pedagógicas relacionadas ao gênero e a sexualidade, bem como os processos de formação de subjetividades e normalização no cotidiano da escola Antônio Pereira Bruno localizado no município de Barra Mansa-RJ. Foi possível discutir a construção social das noções de gênero e sexualidade por meio das entrevistas das professoras da referida escola.

Identificamos, no Projeto Político Pedagógico e nos livros didáticos, mais especificamente os livros do quarto e quintos anos de escolaridade, indícios de práticas que poderiam ser desenvolvidas pela comunidade escolar tendo como centralidade a discussão de gênero e sexualidade, mas que não saíram do papel ou que foram abordadas de maneira superficial, no que tange à questão do aparelho reprodutor uma atividade de perguntas e respostas com os alun@s do último ano do Ensino Fundamental I, seja por falta de informação das professoras ou pelo receio de polemizar tal temática com os alun@s.

Além das entrevistas, as problematizações com os alun@s durante as aulas, por meio da teoria Queer, nos permitiu elaborar um minicurso para os profissionais de educação física dos anos Iniciais do Fundamental I.

Assim, tal proposta apresenta tal teoria e seus pressupostos como uma intervenção no debate sobre a construção social das noções de gênero e sexualidade no ambiente escolar, buscando uma nova produção de sujeitos que

não sejam quadrados ou pré-moldados, questionando o que seria considerado ideal.

As discussões e experiências apresentadas pelos professores nos fez perceber que ainda existe um despreparo na abordagem e discussão sobre a temática apresentada nesta dissertação no cotidiano das escolas, havendo um grande interesse em buscar conhecimentos oriundos de cursos de formação continuada sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Para finalizar, torna-se importante frisar que, mesmo com a luta pelas diferenças, pela busca por tolerância e as campanhas contra a homofobia, ainda encontramos alguns docentes com o pensamento engessado no modelo tradicional e, que, em alguns casos, apresentam soluções e respostas de cunho machista para situações ocorridas durante as aulas.

Para finalizar, este cenário nos permite ressaltar que, é essencial que a escola problematize o debate sobre gênero e sexualidade, para que as práticas e discursos homofóbicos sejam cada vez mais desconstruídos e, em decorrência, combatidos.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I. Trad: Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Estado de Exceção. Tradução de Iraci Poleti. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Revista Teias, v. 4, n. 7, p. 8, 2007.

ALVES, Nilda. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do Curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCiência, 2005.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. A reinvenção do esporte: possibilidade da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARRA, Marlene. Infância e internet. Interações na rede. In: Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Universidade do Minho. Braga. 2004.

BARRA, Sandra Marlene e SARMENTO, Manuel Jacinto (2002). Childknowledgeand web interactions. Comunicação ao Congresso Toys, Games and Media. InstituteofEducationof London, 19 a 22 Agosto 2002.

BORGES, Ana Luiza Vilela et al. ERICA: início da vida sexual e contracepção em adolescentes brasileiros. Revista de Saúde Pública, v. 50, n. supl. 1, p. 15, 2016.

BRAGA, Andréa Vieira. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão

de sexualidade contida nos PCN. Revista Iberoamericana de Educación, v. 40, n. 2, p. 1, 2006.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/ CEB. Parecer nº 16/2001. Brasília, de 03 de julho de 2001.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de Julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Dispõe sobre a docência em educação física, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, em escolas públicas e particulares, no âmbito do estado Rio de Janeiro, lei nº 7195 de 07 de Janeiro 2016.

BRASIL, Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo [et al.]. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, v. 4.

BRACHT, Valter. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Esporte na escola e o esporte de rendimento. Movimento, Porto Alegre, n. 12, p. 4-24, jul. 2000.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogia da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v.2, n.1, p. 31-47, 2001.

CARRARA, Sérgio. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CASTAÑEDA, Marina. O machismo invisível. São Paulo: A Girafa Editora, p. 27, 2006.

CERTAU, Michel. A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COIMBRA, José. "Educação Sexual em Meio Escolar." *Millenium* 43 (2016): 127- 131.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. In: *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

COLLING, Ana Maria. Relações de Poder e Gênero no Currículo Escolar. In *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: Editora FURG, 2009.

COSTA, D. P. da; BOZZ, A. F. C. Corpo E Discurso: a noção de biopoder em MichelFoucault. *Revista Panorâmica Multidisciplinar*, nº12, p. 78-88. Barra do Garças, 2011.

DARIDO, Suraya. Educação Física de 1a.a 4a. série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em educação física. *Rev. Paul. Educ. Fís*, supl. 4, p.61- 72, 2001.

DA SILVA–UFPEL, Aline Ferraz. TRÊS VIADOS FAZEM UMA REVOLUÇÃO NA ESCOLA: CURRÍCULO E DIFERENÇA. ANPESUL, 2010.

- DE AZEVEDO, Edson Souza; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. 2001.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: O mistério de Ariana. 1ª ed. Lisboa: Editora Vega – Passagens, 1996. Pp.115- 161.
- DERRIDA, Jacques. Margens da filosofia. Trad. Joaquim Torres Costa e Antônio M.Magalhães. Porto: Rés-Editora, 1972.
- DE SANTANA, Vagner Figuerêdo et al. Redes sociais online: desafios e possibilidades para o contexto brasileiro. Em Semish, 2009.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os Nomes dos Outros. Reflexões sobre os Usos Escolares da Diversidade. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2000.
- EL HAMMOUTI, N. Diários etnográficos profanos na formação e pesquisa educacional. Revista europea di etnografia dell 'educazione, v. 1, n. 2, p. 9-20, 2002.
- ELMIR, Cláudio. Notas sobre o conceito de “poder” e a perspectiva teórico-metodológica no pensamento de Michel Foucault. Revista Logos, Canoas, Unisinos, v. 4, n.2, pp. 25-29, jul/dez. 1992.
- ETCHEPARE, Luciane Sanchonete; PEREIRA, Érico Felden; ZINN, João Luiz. Educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. Revista da Educação Física/UEM, v. 14, n. 1, p. 59-66, 2008.
- FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. Cad. Cedes, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.
- FERRAÇO. Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: Garcia, R.L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro, 2003.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.
- FERRAÇO, C. E; FIORIO, A. F. C; LYRIO, K. A. Pesquisar com os cotidianos: os

múltiplos contextos vividos pelos/as alun@s/as Revista Educação Real Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-58, 2012.

FERRARI, Anderson. Elas são homossexuais – Homossexualidades no interior das escolas. In: Educação para a sexualidade / Ana Cláudia Bortolozzi Maia [et al.];

[organizadores:] Joana Lira Corpes Magalhães ; Paula Regina Costa Ribeiro. – Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. 285.p.13-25.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. Ciências e Letras, v. 43, p. 261-274, 2008.

FONSECA, J. Normalização e Biopoder na obra de Michel Foucault. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre, 2012, .p.75-90.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975 - 1976). SP: Ed. Martins Fontes. 2010.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 1 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade II: o uso dos prazeres. 1 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade III: o cuidado de si. 1 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)/ Michel Foucault; tradução, Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. Os anormais: curso no College de France (1974-1975)/Michel Foucault: tradução Eduardo Brandiio. - Sao Paulo: Martins Fontes. 2001.

_____. Vigiar e Punir. Petrópolis. 41ª ed. Editora Vozes, 2015.

_____. Seguridad, território y población. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

_____. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

FRAGA, Alex Branco Corpo, identidade e bom mocismo – cotidiano de uma adolescência bem comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Educação física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. Revista Digital – Buenos Aires – Año 10 – nº90, 2005.

FREITAS, Giovanina Gomes de. O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999.

FROTA, Maria Paula. "Tradução, Pós-Estruturalismo e Interpretação." Cadernos de Tradução 1.1 (1996): 83-90.

FURLANI, Jimena. Mitos e tabus da sexualidade humana – Subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 551- 565, 2006.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Mitos, emblemas, sinais, p. 143-179, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. Dominação masculina e saúde: usos do corpo em jovens das camadas médias urbanas. Ciência e Saúde Coletiva, v. 10, n. 1, p. 91-96, 2005.

GOELLNER, S. V.; GUIMARAES, A. R.; MACEDO C. G. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação [recurso eletrônico]/ Fabiane Ferreira da Silva, Elena Maria Billig Mello (orgs.). - Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011, págs. 12-27.

GONÇALVES, Bruna Honorato; TORTOLA, Eliane Regina Crestani. DIFICULDADES DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRATO COM O TEMA SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR. Maringá, PR, 2015. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/639.pdf> Acesso em 11 de Maio de 2016.

GONZALEZ, Andres Garcia. A era do bio-poder, a sociedade de normalização e os direitos humanos: uma leitura a partir de Michel Foucault. CONPED, 2009.

HANSEN, Roger; VAZ, Alexandre Fernandez. “Sarados” e “gostosas” entre alguns outros: aspectos da educação de corpos masculinos e femininos em academias de ginástica e musculação. Movimento (ESEF/UFRGS), v. 12, n. 1, p. 133-152, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza. “Corpos na cidade: sedução e sexualidade”. In: VELHO, Gilberto. Antropologia urbana-. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. Estudos feministas, v. 14, n. 1, p. 43-59, 2006.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n.1, p. 85-93, 2000.

LIMA, Alessandra dos Santos. Anticoncepção e gravidez na adolescência: um vídeo como ferramenta na orientação sobre anticoncepção para adolescentes. Volta Redonda – RJ. Acesso em 06 de Maio de 2016. Disponível em: http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsm/aquivos/alessandra_lima.pdf

LIPOVETSKY, Gilles. Os tempos hipermodernos. Portugal: Edições 70, p. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade, gênero e educação – Uma perspectiva pós- estruturalista. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008

_____. Um corpo estranho - ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. O corpo educado: pedagogias da sexualidade / Guacira Lopes

Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico- metodológicas. Educação em Revista, v. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 4. Ed. Petrópolis:Vozes, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

MISKOLCI, Richard. TeoriQueer: um aprendizado pelas diferenças. 2 ed. rev e ampl., 2. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

MEURER A. C.; PEREIRA, E. F. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital, Buenos Aires, Año 10, nº 84, maio. 2005. Disponível em: Acesso em: 17 jul. 2015.

NETO, C. A motricidade como expressão do desenvolvimento da criança: algumas notas históricas e pedagógicas. Livro anual da Sociedade Internacional para Estudos da Criança. Florianópolis: UDESC, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA Educar. Revista [enlinea] 2007, (Sinmes): acesso em 6 de Maio de 2016 Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013355007>.

PAIS, José Machado. Vida cotidiana: enigmas e revelações. Cortez, 2003.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Programas e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003, p. 204.

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PASSAMANI, Guilherme. Uma montanha, dois caubóis e um segredo: um debate sobre gênero e masculinidades. Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 7, n. 10, 2014.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. Facebook: rede social educativa?. I Encontro Internacional TIC e Educação, p. 593-598, 2010.

PEREIRA, Talita Vidal. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. Revista Espaço do Currículo, v. 3, n. 1, 2009.

PERUCCHI, Juliana; BRANDÃO, Brune Coelho; VIEIRA, Hortênsia Isabela dos Santos. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. Estud. psicol.(Natal), v. 19, n. 1, p. 67-76, 2014.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de pesquisa, v. 114, p. 179-195, 2001.

PORTINARI, Denise. A Gentrificação do Queer e as intensificações do biopoder. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: UFSC, 2015.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. Educação & Realidade, v. 29, n. 1, p. 169-185, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA MANSA. Disponível em -

<http://www.pmbm.com.br/> - Acesso em: 07 de Março de 2015.

RODRIGUES, Catalina González. Educação Física infantil: motricidade de 1 a 6 anos. São Paulo: Phorte, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. 'O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória'. In Revista Estudos Feministas p.35-50, Florianópolis, 2004.

Disponível em -<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf>-Acesso em: 28 de Março de 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, 2015.

SCHMITT, Carl. Teologia Política. Tradutor Elisete Antoniuk; coordenação e supervisão Luiz Moreira. Belo Horizonte: Del Rey. 2006.

SEPULVEDA, Denize. Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias / DenizeSepulveda. – 2012. 240 f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1994) "O adeus às metanarrativas educacionais". In: _____ . (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p.247-258.

SILVA, Viviane Sabino de.et al. A importância da Educação Física Escolar no desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Visão dos responsáveis. Lecturas Educación Física y Deportes. Buenos Aires, v. 16, 2011.

SOARES, Tatiane machado da Silva. Educação sexual para adolescentes: aliança entre escola e enfermagem/ saúde. Espaço para a Saúde - Revista de Saúde Pública do Paraná, v.16. n.3. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/espacoparasaude/article/view/20019>.

Acesso em 06 de Maio de 2016.

VAZ, Alexandre F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. In: Revista Motrivivência, Florianópolis, ano XIII, n.19, p.4,2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. Educação online PUCRJ, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.947-963, 2007.

10 APÊNDICE

10.1 FOLDER DO PRODUTO

10.1.1 Folder frente



10.1.2 Folder verso



11 ANEXO

11.1 PARECER – COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: POSSÍVEIS

Pesquisador: CAROLINA SOBREIRA CESAR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45503515.6.0000.5237

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.093.534

Data da Relatoria: 02/06/2015

Apresentação do Projeto:

Apresentação detalhada e consistente do ponto de vista teórico e metodológico, que descreve a pesquisa como uma investigação sobre o cotidiano escolar do ensino fundamental de uma escola pública de Barra Mansa, com objetivo de mapear as formas como questões relacionadas a gênero e sexualidade emergem neste contexto, como são identificadas pela equipe de professores e pedagogos e, como estes lidam com tais questões. Para isso a pesquisa propõe como métodos e técnicas de pesquisa entrevistas com a equipe e observação participante.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Compreender os processos de formação de subjetividades e normalização no cotidiano do Colégio Antônio Pereira Bruno localizado no município de Barra Mansa-RJ, por meio das atividades pedagógicas relacionadas ao gênero e a sexualidade.

Objetivos Específicos: - Identificar no Projeto Pedagógico da escola as práticas oficiais desenvolvidas pela comunidade escolar que tenha como centralidade a discussão de Gênero e sexualidade;

- Investigar as ações educativas desenvolvidas na escola e sua relação com o Gênero e a Sexualidade;

- Elaborar um mini- curso que apresente como centralidade as questões de Gênero e Sexualidade

Endereço: Avenida Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325
Bairro: Prédio 01 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** coeps@foa.org.br