UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO CELIO DE MORAES

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS DA ESCOLA ITINERANTE DE LAGES/SC

LAGES (SC)
2017

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO CELIO DE MORAES

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS DA ESCOLA ITINERANTE DE LAGES/SC

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa 2: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe

LAGES (SC)
2017

Ficha Catalográfica

M827g

Moraes, Antonio Celio de.
Gênero e sexualidade nas aulas de educação física : percepções de professores(as) e alunos(as) da escola itinerante de Lages SC) /. Antonio Celio de Moraes. -- Lages : Ed. do autor, 2017.
132 p. : il.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação.
Orientador : Mareli Eliane Graupe

1. Educação. 2. Educação física .3. Sexualidade. 4. Gênero I . Graupe, Mareli Eliane. I. Título.

CDD 370.8

(Elaborada pela Bibliotecária Andréa Costa - CRB-14/615)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Antonio Celio de Moraes

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS/ES E ALUNAS/OS DE UMA ESCOLA ITINERANTE DE LAGES/SC.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 2 – Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade

Aprovada em 12 de dezembro de 2017.

Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe (Orientadora e Presidente da Banca Examinadora - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano (Examinador Titular Externo - PPGEDU/FURG)

Prof. Dr. André Àvila Ramos (Membro Suplente Externo - CCB/UFSC)

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch (Examinador Titular Interno - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima (Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)

Mareli Eliane Graupe
Coordenadora PPGE
Portaria nº 004/2017

Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta PPGE
Portaria nº 004/2017

so por Silvana Cabral Pinheiro

MENINOS E MENINAS

Quero me encontrar, mas não sei onde estou
Vem comigo procurar algum lugar mais calmo
Longe dessa confusão e dessa gente que não se respeita
Tenho quase certeza que eu não sou daqui

Acho que gosto de São Paulo e gosto de São João
Gosto de São Francisco e São Sebastião
E eu gosto de meninos e meninas

Vai ver que é assim mesmo e vai ser assim pra sempre
Vai ficando complicado e ao mesmo tempo diferente
Estou cansado de bater e ninguém abrir
Você me deixou sentindo tanto frio
Não sei mais o que dizer

Te fiz comida, velei teu sono
Fui teu amigo, te levei comigo
E me diz: pra mim o que é que ficou?

Me deixa ver como viver é bom
Não é a vida como está, e sim as coisas como são
Você não quis tentar me ajudar
Então, a culpa é de quem? A culpa é de quem?

Eu canto em português errado
Acho que o imperfeito não participa do passado
Troco as pessoas, troco os pronomes

Preciso de oxigênio, preciso ter amigos
Preciso ter dinheiro, preciso de carinho
Acho que te amava, agora acho que te odeio
São tudo pequenas coisas e tudo deve passar

Acho que gosto de São Paulo e gosto de São João
Gosto de São Francisco e São Sebastião
E eu gosto de meninos e meninas

(LEGIÃO URBANA)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela minha coragem e persistência nos momentos de dificuldades que enfrentei nesta caminhada.

A minha família, especialmente ao meu filho, Philippi, e a minha nora, Emily, juntamente com os amigos Fernando e Rita, pelo convívio, apoio e carinho recebidos durante a trajetória, e pela compreensão nos momentos de ausência.

À orientadora, Professora Dra. Mareli Eliane Graupe, pela paciência, persistência e carinho dispensados nos momentos conflitantes desta pesquisa. Muito obrigado pelo ombro amigo e confiança sempre que precisei.

À professora Doutora Lúcia Ceccato de Lima e aos Professores Doutores Márcio Rodrigo Vale Caetano, André Ávila Ramos e Jaime Farias Dresch, pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas de turma, por, durante dois anos, compartilharmos experiências, adquirindo conhecimentos e acima de tudo fortalecendo laços de amizade. Que Deus nos ilumine e nos proteja sempre.

Aos demais professores do PPGE e funcionários em geral da UNIPLAC, pela atenção e carinho dispensados ao longo dessa caminhada acadêmica.

À Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, por possibilitar mais uma conquista em minha vida.

À Prefeitura do Município de Lages, pela dispensa em período integral para a realização deste estudo.

Aos/Às Professores/as e Alunos/as da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza, por participarem diretamente na produção científica da pesquisa realizada.

E a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me auxiliaram nesta conquista.

Dedico aos meus pais (*in memoriam*), pelos ensinamentos e valores a mim atribuídos, e ao meu irmão (*in memoriam*), falecidos no decorrer dos dois anos de mestrado. Foram momentos de muita dor e desalento pela perda de três ente queridos. Que Deus os acolha e tenha misericórdia de suas almas.

RESUMO

A presente dissertação aborda as questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física. Teve por objetivo principal identificar e analisar as percepções de professores/as de Educação Física e alunos/as do Ensino Médio da Escola Itinerante de Lages-SC sobre questões de gênero e sexualidade no que diz respeito às aulas de Educação Física. A relevância do trabalho está na necessidade de se manter discussões constantes sobre as questões de gênero e sexualidade nas escolas públicas sobretudo durante as aulas de Educação Física do Ensino Médio. Justifica-se, assim, buscar elementos que auxiliem a compreender como as relações de gênero, sexualidade e identidade, entre alunos/as nas aulas de Educação Física e como corpos e sexualidade são pensadas por esses sujeitos. O referencial teórico abarca diversos autores, dentre eles Auad, Altmann, Caetano, Bento, Scott, Goellner, Graupe, Grossi, Louro e Dornelles, Wenetz e Schwengber. A dissertação caracteriza-se como pesquisa de cunho qualitativo, tendo como base a pesquisa de campo, com entrevistas focalizadas realizadas com professores/as e alunos/as para identificar as percepções desses sujeitos sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física do Ensino Médio da Escola Itinerante de Lages/SC. A partir das informações obtidas, as entrevistas foram transcritas, categorizadas e analisadas de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo proposto por Mayring (2002). Os resultados mostraram o reconhecimento dos/as professores/as sobre as limitações conceituais formativo-acadêmicas a respeito das questões de gênero e sexualidade, mas revelaram sensibilidade para problematizar as discussões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física. Entre os/as alunos/as, questões de gênero e sexualidade causam constrangimento, o que pode ser reflexo da falta de discussões a respeito do assunto nas escolas e também na família, que geralmente considera a orientação sexual como incentivo para a prática sexual. Os resultados indicam, portanto, a pertinência em discutir as implicações sociais, subjetivas e políticas da inclusão dos temas gênero, sexualidade, corpo e identidade nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação Física. Professores/as. Alunos/as

ABSTRACT

The present dissertation addresses the issues of gender and sexuality in Physical Education classes. Its main objective was to identify and analyze the perceptions of Physical Education teachers and students of the High School of the Itinerant School of Lages-SC on gender and sexuality issues with respect to Physical Education classes. The relevance of the work is the need to maintain constant discussions about gender and sexuality issues in public schools, especially during High School Physical Education classes. It is therefore justified to seek elements that help to understand how the relations of gender, sexuality and identity among students in Physical Education classes and how bodies and sexuality are thought by these subjects. The theoretical framework includes several authors, among them Auad, Altmann, Caetano, Bento, Scott, Goellner, Graupe, Grossi, Louro and Dornelles, Wenetz and Schwengber. The dissertation is characterized as qualitative research, based on field research, with focused interviews with teachers and students to identify the perceptions of these subjects on issues of gender and sexuality in the classes of Physical Education of Teaching Medium of the Itinerant School of Lages / SC. From the information obtained, the interviews were transcribed, categorized and analyzed according to the qualitative content analysis method proposed by Mayring (2002). The results showed the teachers' recognition of the conceptual limitations of formative-academic about the issues of gender and sexuality, but revealed sensitivity to problematizing the discussions of gender and sexuality in the classes of Physical Education. Among the students, gender and sexuality issues cause embarrassment, which may be a reflection of the lack of discussions on the subject in schools and also in the family, which generally considers sexual orientation as an incentive for sexual practice. The results indicate, therefore, the pertinence in discussing the social, subjective and political implications of the inclusion of the themes gender, sexuality, body and identity in Physical Education classes.

Key-words: Sexuality. Physical Education. Teachers. Students.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
UCRE	Unidade de Coordenação Regional da Educação (Atual GERED – Gerência Regional da Educação)
CEE	Conselho Estadual de Educação
CROs	Comunidades Rurais Organizadas
ESP	Escola Sem Partido.
FACEPAL	Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas – PR
GERED	Gerencia Regional da Educação
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LGBTTTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para Mulheres
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PR	Paraná
SC	Santa Catarina
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 GÊNERO E SEXUALIDADE 20
2.1 CONCEITO DE GÊNERO 20
2.2 IDENTIDADE DE GÊNERO 23
2.3 SEXUALIDADE 26
2.3.1 Orientação sexual 30
2.3.1.1 Heteronormatividade 33
2.3.1.2 Identidade sexual 35
2.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA 39
2.4.1 Homofobia 45
3 EDUCAÇÃO FÍSICA: GÊNERO E SEXUALIDADE 49
3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA 49
3.1.1 História da Educação Física no Brasil 52
3.1.2 Historicizando o corpo 56
3.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA 61
3.2.1 Sexualidade e Educação Física 71
3.2.2 Brincadeiras generificadas nas aulas de Educação Física 74
4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO ... 78
4.1 TIPO DE PESQUISA 79
4.1.1 Entrevista focalizada 80
4.2 OBJETO DE ESTUDO 80
4.3 ANÁLISE QUALITATIVA DE CONTEÚDO 81
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA 82
4.4.1 Participantes da pesquisa 84
5 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS DA ESCOLA ITINERANTE DE LAGES/SC 86
5.1 DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 87
5.2 SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 94
5.3 O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA 100
5.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR 104
5.5 HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR PERCEBIDA POR ALUNOS/AS 107

CONSIDERAÇÕES FINAIS **111**
REFERÊNCIAS **115**
APÊNDICE A - ROTEIROS DE QUESTÕES PARA PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ALUNOS/AS **126**
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **127**
APÊNDICE C - CODINOMES PROFESSORES(AS) **131**
APÊNDICE D - CODINOMES ALUNOS/AS **132**

1 INTRODUÇÃO

Relembrar minha história de vida, embora não podendo revivê-la na íntegra, é poder reconstruir e ampliar conhecimentos a partir das concepções do presente, bem como redimensionar objetivos para, consequentemente, inserir-me como sujeito no âmbito desta pesquisa e da Educação Física, área na qual atuo.

A dedicação e responsabilidade com os estudos foram constantes em minha vida, certamente por ser filho de uma família numerosa e de escassos recursos financeiros. O investimento em educação formal representava oportunidade de crescer e a esperança de melhorar as condições de vida futuramente.

No que tange à educação formal, sou fruto de uma escola multisseriada (1ª a 4ª série), composta por vários estudantes que se amontoavam em uma sala de aula para serem alfabetizados. Ao concluir essa etapa, fui matriculado na Escola de Educação Básica Aristiliano Ramos, de Capão Alto-SC, onde concluí as séries finais (5º ao 8º ano).

Após conclusão do ensino fundamental, em 1984, o Seminário Diocesano de Lages mostrou-se como oportunidade de sequência aos estudos. Contudo, no ano seguinte, optei por deixar o referido educandário e ingressar no curso Técnico de Educação Física da Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior, iniciando, conjuntamente, os primeiros passos na docência.

O espaço escolar e a docência sempre chamaram minha atenção, desse modo, abracei essa profissão, opção também impulsionada pelo espírito de liderança que desenvolvi desde a escola, com grupos de alunos/as, e depois como catequista e integrante do grupo litúrgico da paróquia que frequentava com minha família.

Em 1986, fui contratado pela Prefeitura Municipal de Lages para atuar como professor de Educação Física na Escola Municipal de Educação Básica Emília Furtado Ramos. Em 1987, prestei concurso público, efetivando-me 40h aula na área da Educação Física escolar, na rede municipal de ensino de Lages-SC.

Na trajetória docente de professor/educador tive valiosas experiências em escolas particulares, estaduais e na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e também assumi outras funções, dentre elas a de Secretário escolar, Coordenador de turno, Diretor auxiliar, Diretor escolar e Coordenador do setor de Educação Física junto à Secretaria Municipal de Educação.

Em 1991, conclui a Graduação no curso de Educação Física nas Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas-PR (FACEPAL).

Seis anos depois, em 1997, ingressei no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Especialização em Metodologia de Ensino em Educação Física – na Faculdade de Ciências e Letras Plinio Augusto do Amaral, da cidade de Amparo-SP.

Na maioria das vezes, na função docente da disciplina de Educação Física, lecionei somente para o sexo masculino, quando as turmas eram separadas por sexo, sendo que as meninas ficavam sob a responsabilidade de uma professora da mesma área. O discurso era o de que seriam evitados, desse modo, certos constrangimentos por parte das alunas, e também seriam atendidos os interesses de pais que não permitiam às filhas compartilhar espaços de atividades físicas com meninos ou realizar determinadas atividades consideradas violentas ou inadequadas às meninas/mulheres.

Importante lembrar que, até a década de 90 do século 20, era comum, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, as meninas serem separadas dos meninos para a prática das atividades físicas. Desse modo, visando o rendimento nas atividades mais intensas para os meninos, as meninas realizavam atividades diferenciadas, separação regida por uma cultura que entendia as meninas como “sexo frágil”, “sensíveis”, portanto, não poderiam realizar os mesmos esforços que os meninos. Isso, pode-se afirmar, era, e ainda é, fruto de uma sociedade marcada por preconceitos e tabus resultantes de uma cultura patriarcal que tem dominado a sociedade há séculos. Convém lembrar, também, que, embora mudanças significativas no campo dos estudos de gênero e de políticas de inclusão e da diversidade tenham ocorrido nas últimas décadas, gênero e sexualidade ainda configuram assuntos que causam embaraços, situação recorrente na área da Educação Física escolar.

Uma incursão nas políticas públicas educacionais nos permite identificar, nos anos 1990, tentativas de discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas. Assim, a partir da inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) dos denominados Temas Transversais, questões de gênero e sexualidade foram contempladas e sugeridas como temáticas a serem abordadas em todas as áreas do conhecimento. Uma das premissas dessa inserção era a de oportunizar a desmistificação desses e de outros temas complexos como forma de minimizar preconceitos e tabus entre professores, estudantes e demais sujeitos que formam a comunidade escolar. Esse histórico será retomado em seção específica desta dissertação, por esse motivo não nos alongamos neste momento.

A partir dos anos 1990, políticas educacionais direcionadas à Educação Física escolar contribuíram para que as aulas não fossem mais separadas por gênero, contudo, isso ainda está longe de ser um processo pacífico e linear. Para Goellner (2013), foi a partir do contexto de aulas mistas e seus impactos, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem,

que a categoria gênero surge como temática. Entretanto, conforme entendem Dornelles e Fraga (2009), a atual inexistência de legislações no Brasil que proponham a separação de meninos e meninas não significa que essa prática tenha sido completamente abolida das escolas. A separação ocorre e se justifica em nome de determinadas concepções das possibilidades do corpo relativas aos movimentos percebidos como distintos para homens e mulheres.

Frente a esse contexto e ao vivenciado nas escolas na área de atuação, e diante da necessidade de ampliar saberes, em 2016 iniciei o curso de Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na linha de Pesquisa 2 – Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade. O tema de pesquisa, definido em conjunto com a orientadora, aborda Questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física sob a percepção de professores/as e alunos/as da Escola Itinerante[1] de Lages/SC.

O que instigou a realizar esta pesquisa foi tanto a necessidade de ampliar conhecimentos sobre o tema proposto, em razão de o mesmo não ter sido oportunizado na formação inicial e continuada, juntamente com a percepção de que o assunto é recorrente e questionado nas aulas de Educação Física, sendo a função do docente preparar-se para responder a essa demanda. Há consciência de que o tema é amplo e de extrema importância para crianças, adolescentes e alunos/as neste momento singular que vivemos, com questionamentos de toda ordem e de tentativas de imposição de pensamentos conservadores que consideram os estudos de gênero e sexualidade como anomalia ou que devem ser restritos ao âmbito familiar, portanto, não podem, nem devem ser abordados nas escolas.

A pesquisa relaciona-se às questões de gênero e suas contradições no contexto social, a partir das relações estabelecidas entre homens e mulheres na sociedade. Centra-se, portanto, na conceituação de gênero, buscando interlocução direta com o debate atual que cerca a temática. Compreende-se, então, que falar em gênero implica, *a priori*, discorrer sobre uma identidade de gênero que diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres no contexto histórico-social.

Evidencia-se, nessa discussão, uma compreensão de gênero que é problematizada, complexa e que leva em consideração processos sociais articulados a partir de relações que se organizam social, política, cultural e economicamente em determinado tempo e espaço.

[1] Escola Itinerante, no caso estudado, refere-se ao deslocamento de professores, materiais e estrutura em um ônibus para o interior de Lages-SC, levando a Educação Básica aos filhos dos moradores do campo. As aulas acontecem em núcleos, com duração de oito horas, em dias alternados, segundas, quartas e sextas-feiras de uma semana em um núcleo, terças e quintas no outro, com troca na semana subsequente.

Enfatiza-se, nesse contexto, que as categorias feminismo, sexualidade e trabalho, entre outras, emergem como elementos essenciais para a compreensão e construção das relações sociais de gênero na atualidade.

O estudo, então, justifica-se na necessidade de compreender as relações de gênero presentes nas aulas de Educação Física como questão premente, entendendo que na escola se refletem os condicionamentos familiares, sociais e culturais a que os/as alunos/as estão sujeitos/as.

Embora as discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade façam parte do cotidiano de algumas pessoas, ainda se trata de assunto polêmico, que requer discussões e compreensões, principalmente no meio escolar. Vive-se, de certo modo, na contramão da história quando há recusa em discutir essas temáticas ou quando os posicionamentos são preconceituosos e contrários ao que preconiza a Constituição de 1988 sobre a igualdade de direitos.

Reafirma-se, portanto, a necessidade e importância de estabelecer essas discussões em vários espaços, dentre eles o escolar, neste momento histórico de incertezas e de tentativas de prevalência de preconceitos e tabus considerados ultrapassados e não condizentes com uma sociedade que tem como premissa a equidade.

Desse modo, uma das áreas do conhecimento que parece pertinente para se pesquisar e identificar as questões de gênero e sexualidade é a Educação Física, disciplina curricular da Educação Básica. Sayão (2002), ao pensar sobre a temática de gênero no âmbito da Educação Física, do esporte e do lazer situa a relevância dessa discussão, bem como destaca um fator fundamental relativo ao pensamento ocidental, que tende a considerar dicotomias que não cabem nas questões de gênero, a exemplo de masculino-feminino, natureza-cultura, corpo-mente.

Na área da Educação Física, momento em que meninos e meninas se reúnem para desenvolver atividades físicas, em muitos casos, faz-se claro o pensamento enraizado na sociedade de que há diferenças, há separação entre o que um gênero pode e outro não pode fazer.

As constatações até aqui registradas confluem para a problemática desta pesquisa, evidenciando a questão: quais são as percepções de professoras/es e alunos/as quanto às questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física?

O objetivo geral, diante do problema de pesquisa, caracterizou-se pela necessidade de analisar as percepções de professores/as de Educação Física e alunos/as do Ensino Médio da

Escola Itinerante de Lages sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física.

Delimitou-se como objetivos específicos da pesquisa: a) conhecer referências teóricas sobre gênero e sexualidade; b) historicizar o curso de Educação Física para compreender possíveis aspectos socioculturais que influenciam as percepções de professores/as sobre gênero e sexualidade; c) descrever as percepções de professores/as e alunos/as de Educação Física da Escola Itinerante de Lages sobre questões de gênero e sexualidade.

Das diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da Educação Básica escolar destaca-se a área de Educação Física, na qual são evidenciados os corpos dos sujeitos e questões de gênero e sexualidade estão em constante realce. Isso leva à compreensão de que se faz necessário desenvolver reflexões que contribuam para a formação socioeducacional dos/as alunos/as que frequentam as escolas.

O assunto é amplo, resultando na necessidade de efetuar um recorte espaço-temporal que permita pensar essas questões de forma localizada e tendo por *locus* de pesquisa uma escola na modalidade itinerante.

A Escola Itinerante foi criada em Lages, em 18 de dezembro de 1984, conforme Processo 150/1984, da Secretaria Estadual de Educação e Conselho Estadual de Educação, e o Parecer do Conselho Estadual de Educação n. 471/1984, que aprovou e autorizou seu funcionamento a partir do ano de 1985.

A referida Escola caracteriza uma alternativa para o meio rural, evitando o êxodo, substituindo estrutura física cara e encurtando distâncias, porém, a proposta de ensino e aprendizagem desta Escola não fugiu às normas preconizadas pela Secretaria de Educação de Santa Catarina (SOUZA, CARON, 2015). Por se tratar de uma iniciativa que visava solucionar os problemas e necessidades dos sujeitos do campo, extinguir o êxodo rural e a evasão escolar, esse projeto adotou, então, uma programação curricular e calendário originais e próprios para os fins a que se destinava.

A formação na área de Educação Física do pesquisador e sua atuação em diferentes espaços escolares que envolvem alunos/as do meio urbano e rural leva ao interesse em pesquisar as percepções que professores/as dessa área do conhecimento têm sobre as questões de gênero, sexualidade e sua relação com alunos/as do Ensino Médio da referida Escola. Esse interesse decorre tanto do contexto atual, no qual essas questões têm sido alvo de discussões em diversos espaços sociais, políticos e culturais, quanto da prática - em que são observadas diferenças de gênero que podem oportunizar problematizações ou engessar possibilidades de superação da dicotomia existente entre masculino e feminino, sexualidade e atividade física.

Nas aulas de Educação Física são colocados em evidência os corpos de alunos/as e, nesses momentos, as diferenças decorrentes de construções socioculturais se tornam evidentes. Na dinâmica das aulas em escolas urbanas e do espaço rural essas diferenças muitas vezes se fazem presentes, o que pode ser reflexo da construção cultural que tende a permanecer arraigada nas sociedades mais afastadas dos grandes centros. Sendo o/a professor/a responsável pela inserção dos diferentes sujeitos nas aulas de Educação Física, torna-se relevante pensar também as percepções desses sujeitos sobre as questões de gênero e sexualidade nessa área do conhecimento.

Nesta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, tendo como referencial teórico os estudos de Flick (2009). Situamos que a pesquisa qualitativa trabalha os dados obtidos a campo a partir de um problema de pesquisa, buscando significados na interpretação do fenômeno observado como forma de entender suas relações e consequências.

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista focalizada, por permitir um diálogo que facilita a interação entre duas ou mais pessoas, através da troca de informações, e por apresentar a realidade de cada sujeito (FLICK, 2009). Essa técnica oportunizou uma conversa aberta com professores/as de Educação Física e alunos/as da Escola Itinerante *locus* da pesquisa, permitindo conhecer suas percepções sobre gênero e sexualidade.

A leitura dos dados se deu por meio da análise de conteúdo qualitativo, que "[...] consiste em um conjunto de técnicas de análises da comunicação visando obter procedimentos sistemáticos pela descrição do conteúdo das mensagens que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens" (MAYRING, 2002, p. 467). Esse modo de análise possibilitou a organização e interpretação dos dados coletados a partir de categorias pontuais, oportunizando o entendimento do objeto pesquisado.

As entrevistas com alunos/as foram realizadas no período de outubro a novembro de 2016, sendo três do gênero masculino e três do gênero feminino, estando todos/as na faixa etária dos 15 aos 19 anos.

Quanto aos/às professores/as de Educação Física, a entrevista foi realizada em dois períodos distintos, sendo, o primeiro, de outubro a novembro de 2016, com dois/duas professores/as e, o segundo, em agosto de 2017, com outros/as dois/duas professores/as. Dois são do gênero masculino e duas do gênero feminino e estão na faixa dos 28 aos 52 anos de idade.

No primeiro capítulo desta dissertação, **Gênero e Sexualidade**, foi abordado o conceito de gênero, identidade e sexualidade, com reflexões sobre orientação sexual,

heteronormatividade, identidade sexual e violência de gênero. Tratou-se também neste capítulo sobre gênero e sexualidade na escola.

Educação Física: gênero e sexualidade traz um breve panorama da história da Educação Física desde a Antiguidade. Abriu-se aparte específico para tratar sobre gênero e Educação Física, espaço no qual foram abordadas sexualidade e brincadeiras generificadas que ocorrem nas aulas dessa área do conhecimento.

Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa de campo consiste na apresentação do tipo de pesquisa e suas características gerais, o objeto de estudo e suas especificidades, a contextualização da pesquisa, com descrição do *locus* e apresentação dos sujeitos pesquisados, bem como situa o leitor quanto às questões metodológicas e instrumentos de pesquisa utilizados para elaboração desta dissertação.

Em **Gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física**: percepções de professores/as e alunos/as da escola Itinerante de Lages/SC, são apresentados os dados coletados nas entrevistas com professores/as e alunos/as e as reflexões suscitadas a partir das falas dos sujeitos quanto a sexualidade, homossexualidade, corpo, Educação Física e gênero.

Para finalizar, são apresentadas as Considerações finais deste estudo, as referências e demais elementos referentes à pesquisa realizada e que resultou nesta dissertação.

2 GÊNERO E SEXUALIDADE

Ao compartilhar discussões e reflexões teóricas junto à linha de pesquisa "Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade", do Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), foram propostas, para o presente texto, algumas aproximações sobre questões referentes às temáticas de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física.

Para termos entendimento sobre o assunto, buscamos apoio teórico em pressupostos de gênero e formulações pós-estruturalistas, problematizando conceitos de gênero, de identidade e de sexualidade, uma vez que tais temas se relacionam com o (des)conhecimento do "eu" e do "outro", do corpo "perfeito" e do corpo "negado", da integração ou do isolamento, ou seja, do reconhecimento ou da negação social, política e cultural dos sujeitos em estudo.

2.1 CONCEITO DE GÊNERO

As relações entre mulheres e homens remontam ao início da existência humana, portanto profundamente enraizadas nas diferentes sociedades, situando-se, então, a novidade do conceito de gênero como fruto da construção social que promove a desigualdade entre homens e mulheres. Até recentemente, o corpo humano apenas mostrava as diferenças. A partir do conceito de gênero, apresenta um "caráter de contraponto, respondendo às interpretações biologistas que vinculam a diferença sexual às posições sociais hierarquicamente diferentes entre mulheres e homens" (SANTOS, 2010, p. 4).

Foi no ano de 1954 que a construção do conceito de gênero tomou corpo no meio científico e acadêmico, quando "[...] um psiquiatra norte-americano chamado Robert Stoller realizava estudos sobre masculinidade, feminilidade e a questão da identidade de gênero" (AUAD, 2006a, p. 18). Segundo Auad, em 1990 foi publicado no Brasil a tradução de um texto de Joan Scott, no qual a autora explica o uso da palavra gênero, seu conceito e o contexto de uso dessa palavra em diferentes épocas, situando-a como uma categoria útil de análise histórica. Scott, nessa definição, divide gênero em duas partes e subpartes interligadas: primeira parte: "o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças que distinguem os sexos". Segunda parte: "o gênero é uma forma primária de relações significantes de poder" (SCOTT, 1995, p. 17). Quanto às subpartes, as perspectivas de gênero da autora reconhecem a sua dispersão, que o faz representar "nos símbolos e nas representações culturais; nas normas e doutrinas; nas instituições e organizações sociais; nas

identidades subjetivas. Estes elementos operam nas relações sociais, mas não são reflexos uns dos outros".

Segundo Louro (1997, p. 17):

> Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado. Na contemporaneidade, essas instâncias multiplicaram-se e seus ditames são, muitas vezes, distintos.

Homens e mulheres, a partir das diferentes práticas sociais, constituem relações sociais e históricas mediadas pelas relações de poder. Estas relações são semelhantes a um jogo, no qual as partes estão em atividade e tanto o homem quanto a mulher são construídos de acordo com os papéis de gênero estipulados pela cultura vigente.

> [...] admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições 'fabricam' os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc., são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são 'generificados' - produzem-se, ou 'engendram-se', a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25).

Pode-se enfatizar que o conceito de gênero está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, um movimento social organizado, usualmente remetido ao século XIX, que propõe a igualdade nas relações entre mulheres e homens através da mudança de valores, de atitudes e comportamentos humanos.

A teoria feminista contemporânea distinguiu sexo de gênero: o sexo é biológico (cromossomos, genitália, hormônios), enquanto a identidade de gênero é uma construção social/cultural (AUAD, 2003).

Louro entende Gênero como "ferramenta teórica e política", decorrente de uma luta discursiva que mostra a construção histórica dos sujeitos (LOURO, 2002). Além disso, a produtividade do conceito de gênero está servindo para "[...] reflexão a respeito das subalternidades, abalando certezas tão firmemente alicerçadas em torno das diferenças biológicas, que serviram durante muito tempo para justificar as desigualdades entre homens e mulheres" (FELIPE, 2007, p. 78).

Neste sentido, problematizar a organização das brincadeiras no contexto escolar demonstra como a escola está envolvida nesse processo de construção dos sujeitos, ou seja, não há nada de natural na construção desses meninos e meninas como homens e mulheres e, principalmente, que essas "[...] construções fazem parte de um processo contínuo e

ininterrupto de investimento para criar esses sujeitos de gênero, as meninas trazem outra visão num caminho inverso do que apareceu quando se trata de meninos" (FERRARI, 2010, p. 60).

Conforme Ferrari (2010), há uma relação binária e mesmo de inversão entre um sujeito e um outro, entre o que é ser "homem" e o "outro", seja a mulher ou aquele que não se enquadra na brincadeira. Nesses casos, os meninos geralmente não falam nada negativo sobre as brincadeiras, considerando que são para homens. O que está em jogo é uma construção, um discurso de que falar mal significa se afastar do grupo dos homens, o que os levaria à proximidade com o "outro gênero". O afastar-se de um e ficar mais perto do outro gênero constitui uma "[...] ameaça e mistura relações de gênero com identidade e sexualidade, inaugurando o discurso da homossexualidade como desvio, como antinatural, como erro (FERRARI, 2010, p. 61).

Desta forma, o poder parece ser o elemento que opera nessa divisão binária em que se pensa o conceito de gênero. Conforme Louro (1997, p. 21):

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Entende-se que a ideia conceitual de gênero possui o que a autora entende como "um forte apelo relacional" resultante das relações sociais nas quais são construídos os gêneros. Por conta dessas relações, as análises relativas às questões de gênero priorizam as mulheres, mas também trazem os homens para o contexto, exigindo que se pense nessa categoria na pluralidade, acentuado que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.

O conceito de gênero tem sido empregado, de modo a se referir ao caráter essencialmente social das distinções baseadas no sexo, dessa forma, as identidades de gênero nos remetem às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade, conforme ressalta Scott (1995). Desse modo, para essa autora, as identificações podem se constituir como uma configuração de identidades que questionam quaisquer atribuições de gênero e essa identificação é compreendida como a disjunção binária entre o "ter" e o "ser". Já o termo "excluído" representa o sexo que contesta as pretensões do sujeito, bem como as suas afirmações de conhecer a fonte do seu desejo em "ser" (SCOTT, 1995).

A partir dessas conceituações, o processo de transformação de gênero ou a incorporação tem sido pensado interiormente como uma fantasia, na qual o objeto de desejo, imaginado e tornado em linguagem, identifica o gênero do indivíduo (RAMOS; DEVIDE, 2013).

Podemos dizer que a compreensão desses conceitos exige entender sexo como uma categoria relativa às diferenças biológicas de homens e mulheres. É diferente de gênero, porque este é "construção cultural, coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade". A identidade de gênero é outra categoria que leva a "pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada" e a sexualidade, termo mais recente, é usado "para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos (GROSSI, 1995, p. 23)".

2.2 IDENTIDADE DE GÊNERO

Identidade de gênero se refere ao gênero em que a pessoa se identifica, segundo Jesus (2012, p. 14), "que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa". Desse modo, caracterizam duas dimensões que não se confundem porque são diferentes. Assim, "pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero"[2] (JESUS, 2012, p. 15).

> As identidades de gênero são produzidas por meio de repetidos enunciados performativos; inserem-se num campo de lutas dos atores (meninos e meninas) por poder de significações. Definir-nos por ser homem ou mulher faz parte de um amplo processo cultural. É nessa direção e sob essa perspectiva conceitual que faz sentido compreender os sujeitos (as crianças) e as práticas educativas de gênero e, aqui, da Educação Física escolar. Desse modo, percebe-se o quanto as referências ao gênero não são meras características oriundas da biologia do corpo – são construções sociais, históricas, datadas e localizadas aqui em um espaço, como no universo da escola (SCHWENGBER et al., 2013, p. 179).

Assim, as atividades físicas podem ser consideradas como uma dimensão produtiva de feminilidade e masculinidade, por tratar-se, a escola, de um importante cenário de disputa das relações de gênero que se desdobra em diversas práticas curriculares. Para Schwengber et al. (2013), a escola apresenta-se como espaço de poder, um lugar em que as crianças se constituem como determinados tipos de sujeito e constroem identidades, neste caso, as de gênero.

---

[2] Cisgênero: "guarda-chuva" que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento (JESUS, 2012, p. 14).

Conforme ressalta Louro (1997, p. 24), a categoria gênero diz respeito à construção de identidades dos sujeitos, que são "[...] plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas e permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias". E como as identidades se constroem nas relações sociais, os sujeitos também participam nessa construção. De acordo com Graupe (2009, p. 64), "[...] o sujeito da sociedade moderna tinha uma identidade (de classe, raça, sexualidade, nacionalidade, gênero) bem definida e localizada no mundo social", porém, ressalta que a identidade de gênero pode ser mudada em qualquer período da vida, porque os sujeitos são passíveis de transformação.

Neste contexto, Silva (2003, p. 47) entende que:

> Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ele não é, entretanto um campo equilibrado de jogo. Por meio da representação, travam-se batalhas decisivas de criação de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder que lhe confere se caráter ativo, produtivo.

Desta forma, a identidade de gênero leva à constituição do sentimento individual de identidade, constituindo uma categoria que possibilita pensar o lugar do indivíduo em uma determinada cultura e essa identidade nem sempre corresponde ao sexo biológico desse sujeito.

Embora as discussões sobre gênero e sexualidade estejam presentes no cotidiano de milhares de pessoas via mídias e redes sociais, ainda são assuntos polêmicos a exigirem discussões e compreensões, principalmente no meio escolar (SILVA, 2003). Isso porque, a sociedade moderna trata a diferença sexual como suporte primordial e fixo da identidade de gênero, na qual as expressões anatômicas são responsáveis pela divisão entre homens e mulheres (MIRANDA, SCHIMANSKI, 2014).

Para Ferreira (2014, p. 86), essa diferenciação sexual obrigaria os sujeitos "a se desenvolverem de maneiras diferentes quanto as suas atitudes, emoções, vocações e comportamentos", portanto dentro de um "padrão de 'normalidade' no que se refere ao gênero, "moldando corpos e mentes". Nesse molde, os sujeitos devem comportar-se de modo a responderem ao esperado de um "casal hetero e reprodutor", cuja ideia de 'normal' é o homem sentir-se masculino e a mulher sentir-se feminina". Para a mesma autora: "As pessoas, cujo gênero e identidade social não combinam com o seu sexo biológico, ou que se identificam com um gênero que não é o que lhe foi estabelecido desde seu nascimento, são consideradas por muitos como desviantes em relação à norma de gênero". Para Ferreira:

> A expressão identidade de gênero foi usada primordialmente no campo médico-psiquiátrico justamente para designar o que estas disciplinas consideravam

> ‘transtornos de identidade de gênero’, isto é, o desconforto persistente criado pela divergência entre sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto. Nos últimos anos, outros campos da ciência, bem como as próprias pessoas que se identificam como travestis, transexuais, transgêneros, trans ou intersexuais têm retomado esse conceito, seja para questionar a perspectiva que avalia tais variações como patológicas, seja para reivindicar direitos relativos ao reconhecimento social da identificação com o sexo assumido pela pessoa quando a aparência e o comportamento são diferentes daqueles esperados para o sexo atribuído no nascimento com base nas características anatômicas (FERREIRA, 2014, p. 86).

Neste sentido, é evidente que essas identidades de gênero e sexuais estão profundamente inter-relacionadas na linguagem e nas práticas e frequentemente são confundidas, o que torna complexo pensá-las como situações distintas. Isso significa reafirmar que elas não são a mesma coisa, ou como entende Louro (1997, p. 27), “[...] tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”.

A respeito das terminologias que implicam nessa discussão sobre gênero e identidade de gênero, Gusmán (2014) lembra que os sujeitos que se identificam biologicamente com o gênero são denominados cisgênero, ou seja, pertencente ao gênero designado a ele quando nasceu em razão do sexo, nasceu com pênis é homem, com vagina é mulher. E na sua construção de identidade de gênero, continuou a pensar e a sentir-se no gênero em que foi identificado ao nascer.

Pessoas transgênero[3] compõem a sociedade e revelam a diversidade que a mesma comporta. Contudo, há um modelo de sociedade dominante e ele tende a negar e a excluir a diversidade humana, ou seja, valoriza a homogeneização dos sujeitos, oportunizando que os processos sociais de normatização existentes desqualifiquem e excluam os sujeitos “desviantes” do convívio social, porque são considerados inferiores ao padrão estabelecido.

Na compreensão do processo de transexualização, experiência localizada na categoria gênero, os estudos de Berenice Bento são necessários. Conforme a autora, as cirurgias de transgenitalização e as outras mudanças que acompanham o processo transexualizador nada revelam sobre a orientação sexual do sujeito. A reivindicação dos/as transexuais está, portanto, no reconhecimento como membro do gênero com o qual se identificam, o qual estaria em discordância com suas genitálias (BENTO, 2010).

A projeção e discussão do tema é fundamental para o avanço da garantia dos direitos da pessoa trans, assim como a superação do preconceito, velado ou não, instalado na

---

[3] Sobre transgênero, sugiro buscar embasamento em: BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2011; BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2010; BUTLER, Judith. **Fundamentos contingentes:** o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 2012.

sociedade brasileira. Outro aspecto a ser discutido visando a superação é o fato de que gênero continua sendo “diagnosticado”, ao invés de ser “questionado”. Isso significa “[...] permitir que os seres construídos como abjetos devessem continuar habitando a margem do Estado” (BENTO, PELÚCIO, 2012, p. 577).

Para Ávila e Grossi:

> Os discursos biomédicos sobre transexualidade têm o poder de fazer com que as pessoas trans assumam o modelo biomédico que as patologiza, tanto no plano físico, no caso de indivíduos que desejam se submeter à cirurgia redesignação sexual, como no plano mental, que as diagnostica como pessoas afetadas por um transtorno de identidade de gênero (ÁVILA, GROSSI, 2011, p. 5).

A Transexualização, é importante lembrar, ainda é um tema polêmico tanto na família quanto na sociedade por vários motivos, sejam eles culturais, resultantes de uma sociedade heteronormativa, sejam eles relacionados ao pouco conhecimento do que significa ser uma pessoa trans - pessoa identificada num padrão de normalidade ao nascer por conta do sexo biológico, mas que, na sua construção de identidade de gênero, não se sente com a identidade que lhe foi imposta no nascimento.

Conforme entende Silva (2009, p. 3):

> [...] a identidade de gênero pode ser traduzida pela convicção de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os masculinos e femininos. Na sociedade contemporânea, as identidades tornam-se instrumentais para reivindicação por legitimidade e respeito. As identidades são históricas e culturalmente específicas, são respostas políticas a determinadas conjunturas e compõem uma estratégia das.

Pensar gênero também implica pensar sexualidade, o que significa ampliar o olhar para as possibilidades de viver em sociedade ao reconhecer a multiplicidade de sujeitos, de identidades de gênero. Isso porque, há muitas formas de ser feminino e masculino e de viver a sexualidade, considerando que as identidades são definidas nas relações entre os sujeitos e constituem categoria que permite organizar e descrever a experiência da sexualidade vivenciada pelos sujeitos, assunto abordado no próximo tópico.

2.3 SEXUALIDADE

Ao longo da história foram atribuídos diferentes sentidos para a vivência da sexualidade e ao termo sexualidade. No Ocidente, de acordo com Pereira (2008), essa história remonta à antiguidade grega e romana, época em que se vivenciava uma liberdade sexual, sem referência à noção de pecado ou da moral. Valorizava-se o prazer e o sexo era atribuído tanto para a reprodução quanto para o amor, o prazer sexual e a sensualidade. O conceito

começou a mudar com a ascensão do Cristianismo e, em decorrência, segundo Lima (1996, p. 38), “[...] construiu-se uma moralidade permanente mantendo a castidade ou o casamento reforçando a recusa do prazer sexual, reduzindo assim as práticas sexuais para limites estreitos dos interesses procriadores”.

No contexto em que vivemos, os resquícios da construção da sexualidade e do padrão de normalidade elaborados sob a perspectiva do cristianismo permanecem nas relações sociais em todos os contextos. Nos formativos, por exemplo, estão presentes no cotidiano dos sujeitos e precisam ser discutidos como forma de superação da normalidade que engessa as pessoas que frequentam instituições de ensino bem como em outros, espaços.

Altmann (2001), ao conceituar sexualidade, situa esse tema no centro das discussões em diferentes instâncias, principalmente na escola, como assunto que está presente cotidiano. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a sexualidade se inscreve como tema transversal a ser discutido nas escolas em todas as áreas do conhecimento e não somente nas áreas da Ciência e da Biologia, como vinha sendo abordada até a elaboração dos PCN. Lembra a autora que o tema sexualidade passou a fazer parte das políticas públicas educacionais nas últimas décadas do século XX como um discurso de poder do Estado que se impõe sobre o público, na medida em que passa a regular os sujeitos por meio da sexualidade.

Ao situar sua discussão na perspectiva dos dispositivos de poder, Altmann (2001) situa questões políticas que estão por trás dos discursos de Estado e que influenciam nas discussões sobre sexualidade nas escolas brasileiras. Não se trata, no entanto, de um discurso generalizante, que aborde o significado da sexualidade e o modo como os/as alunos/as lidam com esse tema.

Um conceito mais amplo de sexualidade desenvolvida por Foucault (2005, p. 55) entende que “[...] a sexualidade envolve prazeres corporais, os modos como os corpos vivem esses prazeres, a forma como se relacionam com o outro e como inventam e se reinventam nessa trama”.

Para Balestrin e Soares (2015), Foucault entende que a sexualidade:

> É um dispositivo histórico e contingente que reúne práticas sociais em torno do corpo, seus usos e prazeres. Portanto, este autor entende por dispositivo, um conjunto de estratégias de poder e saber que se ligam, a determinados discursos para exercer efeito de verdade (BALESTRIN, SOARES, 2015, p. 2).

Abordar o tema sexualidade é complexo na sociedade em que vivemos, por isso, geralmente quando o assunto vem à tona, ocorrem polêmicas, com opiniões controversas, que divergem também nos conceitos. E, ainda, entende-se que falar a sexualidade afeta a

imaginação e está relacionada com a “fantasia, o impróprio e o ilícito” (BERALDO, 2003). Isso ocorre porque tem sido associada à reprodução, aos órgãos genitais, caracterizando uma construção social que dita padrões de comportamento.

Para o Ministério da Saúde (2006), em seu caderno de Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, que abrange todos os gêneros e idades e esclarece acerca de direitos sexuais e reprodutivos:

> Sexualidade é muito mais do que sexo. Ela é um aspecto central da vida das pessoas e envolve sexo, papéis sexuais, orientação sexual, erotismo, prazer, envolvimento emocional, amor e reprodução. A sexualidade é vivenciada e expressada por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis c relacionamentos. Em todas as sociedades, as expressões da sexualidade são alvo de normas morais, religiosas ou científicas, que vão sendo aprendidas pelas pessoas desde a infância. A sexualidade envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas e nossa cultura. É importante buscarmos o autoconhecimento, para que possamos fazer as escolas que sejam mais positivas para a nossa vida e para a expressão da nossa sexualidade (BRASIL, 2006, p. 22).

Conforme se observa, a sexualidade integra a personalidade das pessoas e se constitui como necessidade dos sujeitos relacionada a todos os aspectos de sua vida. A sexualidade permite aos sujeitos, na intimidade, buscar o amor a partir do toque, da sensibilidade, da realização do desejo que exerce influência sobre “pensamentos, sentimentos, ações e integrações e por isso inf1uencia a nossa saúde física e mental” (BRASIL, 2006).

Segundo Sayão (2006), a sexualidade relaciona-se a todos os seres humanos e sabe-se sobre ela alguma coisa, nem que seja somente vivencial. Logo, a vida do indivíduo está ligada a busca do prazer, não somente o sexual, abrangendo o sentido da palavra para algo mais amplo como a nossa própria satisfação e plenitude, mesmo que momentânea.

Definir sexualidade resulta, portanto, numa tarefa extremamente complexa. De fato, a sexualidade, dada a importância que assume no contexto da existência humana, surge imbuída num intrincado conjunto de dimensões, problemáticas e disciplinas diversas que se dedicam ao seu estudo. O importante é salientar que o tema faz parte da história da humanidade, está nas nossas descobertas e experiências com o meio, na percepção do nosso corpo e do próximo, além das formulações de novos significados de prazer e desprazer que vamos desenvolvendo. Segundo Maia et al. (2012, p, 3), “[...] o sujeito vive a sexualidade no âmbito individual, mas a sua construção é produzida levando em conta valores e normas sociais [...]”.

A sexualidade pode ser vista tanto como o limite do aparato saber/poder/prazer quanto como seu excesso (BRITZMAN, 2010). Assim, se a sexualidade é historicidade, trata-se de uma historicidade que produz o próprio objeto que Foucault (1985, p. 212) tem em mente, “sujeito ao controle de outros e sujeito ao próprio autoconhecimento”.

Nessa concepção, a sexualidade é vista como diferença. Sigmund Freud, conforme ressalta Louro (2010, p. 92) chamou de "nossa original perversidade polimorfa", com a qual pretendia sugerir que o ser humano produzirá sexualidade a partir de qualquer coisa, que nossa primeira sexualidade, produzida no início da vida, aparece antes mesmo que se possa compreender e julgar.

De acordo com Weeks (2003), há cinco dimensões cruciais para a organização social da sexualidade, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1: Dimensões cruciais para a organização social da sexualidade

Os sistemas de família e parentesco	A existência do tabu do incesto é reflexo da necessidade que todas as sociedades têm de regular a sexualidade. Muito embora os sistemas de parentesco e familiares pareçam emergir mais do "natural" do que do social, aquilo que designamos por parentesco ou família depende claramente de fatores históricos. Exemplos disso são o fato do casamento entre primos, proibido na Idade Média, ser hoje permitido e o de haver cada vez mais pessoas que consideram que a sua família é a sua rede de amigos. Para além disso atualmente coexistem os mais variados modelos de famílias: famílias tradicionais, monoparentais, reconstruídas, "não-heterossexuais" ou mesmo casais sem filhos. Os padrões de família estão em constante reformulação, sendo influenciados por fatores económicos, pela forma como o casamento e o divórcio são regulamentados, pelas políticas de apoio à família. Essas reformulações afetam também os padrões sexuais, na medida em que o casamento é ou não encorajado, que a cohabitação e a parentalidade fora do casamento são ou não aceites, que as atitudes em relação ao sexo não-reprodutivo e não-heterossexual são mais ou menos permissivas.
A organização econômico-social	Segundo o autor, as condições de trabalho podem condicionar dramaticamente a vida sexual. Por exemplo, nas décadas de 20 e 30 do século XX as mulheres que trabalhavam em fábricas no Reino Unido estavam mais familiarizadas com os métodos contraceptivos e controlavam melhor o tamanho das suas famílias do que as mulheres que trabalhavam sozinhas ou eram domésticas. A entrada das mulheres no mundo do trabalho de forma cada vez mais generalizada teve consequências inevitáveis nos padrões de vida familiar e levou a um maior reconhecimento da autonomia sexual das mulheres.
As formas de regulação social formais e informais	A regulação formal da sexualidade tem variado ao longo dos tempos mas a mudança mais importante do último século foi a transformação de uma regulação muito vinculada à religião numa regulação através da medicina, educação, psicologia, intervenção social e práticas de promoção da saúde. Tal como o autor refere: "embora a religião possa continuar a ser decisiva, as pessoas querem cada vez mais decidir por elas próprias como querem comportar-se. A moralidade está a ser privatizada." (WEEKS, 2003, p. 25). A regulação informal da sexualidade tem também um importante papel, já que é difícil romper com os padrões consensuais dos grupos de referência. Por exemplo, o "duplo padrão" em relação à sexualidade funciona como um meio poderoso de controlo social, já que nenhuma adolescente/mulher quer ser conotada como prostituta apenas porque é sexualmente ativa. Assim, esta acaba por ser uma forma de reforçar certas convenções sociais, "mantendo as raparigas na linha" (Ibidem, p. 25). Os métodos de regulação informal da sexualidade foram muitas vezes reforçados, ao longo da história, através de rituais de humilhação pública.
Os contextos políticos	O balanço entre forças políticas pode determinar o grau de controlo legislativo ou as intervenções morais em relação à sexualidade. O clima social e político global gera as condições para que certas questões sejam mais valorizadas do que outras. Por exemplo, pode ser dado mais apoio às mães adolescentes e solteiras ou pode criar-se condições para que a interrupção voluntária da gravidez seja uma alternativa possível e segura. Podem ser criadas leis que proíbem o casamento entre pessoas do mesmo sexo ou leis omissas em relação à cohabitação de casais homossexuais ou legalizar o seu casamento.
As culturas de resistência	Se a história da sexualidade é feita de muitas tentativas de controlo é também repleta de muitos exemplos de oposição e resistência aos códigos morais impostos socialmente. Exemplos desses movimentos de resistência são as redes femininas que desde tempos ancestrais se encarregaram de transmitir conhecimento acerca da sexualidade, especialmente sobre métodos contraceptivos e sobre o aborto, e as subculturas e redes de apoio criadas pelas minorias sexuais. Ao longo do século XX assumiram grande relevância os movimentos feministas e de defesa dos direitos dos homossexuais.

Fonte: (WEEKS, 2003, p. 25-6).

A influência destes determinantes históricos é evidente pelas mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais quando se alteraram cenários e processos de socialização sexual, portanto, tiveram repercussões nas normas sociais, atitudes e comportamentos relativos à sexualidade (VILAR, 2003). Neste contexto, a sexualidade é largamente influenciada pelas normas sociais, mas essa influência é recíproca, sendo ilustrativa, por exemplo, a evolução histórica no sentido da maior liberdade sexual e da emancipação feminina ter influenciado profundamente as sociedades atuais, nomeadamente no que diz respeito às relações familiares.

Portanto, a sexualidade, segundo Caetano (2013, p. 46-7), assume:

> Configurações e categorias fluidas, instáveis, inacabadas e, sobretudo, locais, a ampla divulgação e aceitação dessas categorias inscrevem-se em um contexto de crescente impacto da globalização econômica e social, em um mundo em que, cada vez mais, o que sucede em uma cultura tem grande influência sobe as demais.

Podemos dizer, então, que a sexualidade envolve a forma como os sujeitos lidam com seus prazeres e desejos. Para Caetano (2013, p. 47), os movimentos sociais caminhavam e caminham no "[...] sentido de contrariar a heterodesignação hegemônica, a que as sexualidades dissidentes foram e são sujeitas desde sua imersão discursiva nas narrativas científicas".

2.3.1 Orientação sexual

Falar sobre orientação sexual[4] na escola ainda consiste em um tema passível de questionamentos e discussões no âmbito escolar. Trabalhar com a questão da sexualidade com crianças e adolescentes exige conhecimentos, revisão de conceitos, superação de preconceitos e estereótipos, ou seja, um olhar reflexivo sobre a própria sexualidade, o lidar com tabus, medos e vergonhas.

Para Dimenstein (1999, p. 4), "[...] o melhor método anticoncepcional para os adolescentes é a escola, quanto maior a escolaridade, menor a fecundidade e maior a proteção contra doenças sexualmente transmissíveis". Podemos notar, desse modo, que a escola é apontada como um importante instrumento para transmitir informações sobre sexo, formas de evitar a gravidez e de se proteger de doenças sexualmente transmissíveis.

A partir da criação dos PCN, foi sugerido que as questões de gênero e sexualidade fossem tratadas nos ambientes escolares de forma transversal. No tópico Temas Transversais - Orientação Sexual - destaca-se que "[...] a construção do que é pertencer a um ou outro sexo

[4] Lembramos que as discussões sobre orientação sexual, nesta dissertação, se dão de acordo com a acepção dos PCN, portanto relacionadas à educação sexual, e não no sentido de orientação dos desejos dos sujeitos como, por exemplo, homossexualidade e heterossexualidade.

se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino" (BRASIL, 1998, p. 296).

O papel da escola na orientação sexual propicia diferentes visões e coloca valores em discussão (EGYPTO, 2012, p. 20), no entanto, sabemos como é complexo situar e discutir sobre sexualidade no âmbito escolar. Por isso, a importância da temática sexualidade estar inclusa nos Temas Transversais dos PCN, pois, devido a mudanças pontuais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017[5], situações que poderiam ensejar mais fortemente a abordagem sobre questões de gênero e de sexualidade foram suprimidas.

Desse modo, a orientação sexual nas aulas de Educação Física da referida BNCC não disponibiliza tema específico em suas competências, apenas situando, nos itens 5 e 8, que essa área deve:

> 5 Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
>
> [...]
>
> 8 Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.

A BNCC (2017) está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da "[...] cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas", também relacionadas com a "[...] época e à sociedade que as gerou e as modificou" e, ainda, "[...] às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global" (BNCC, 2017, p. 179). Como exemplo, é citado no referido documento:

> Pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres (BNCC, 2017, p. 179).

Observa-se que termos como "sexualidade" e a expressão "questão de gênero" não aparecem nesse documento. Daí ressituarmos a relevância dos PCN, e do conhecimento de seu teor por parte de todos os envolvidos com a escola, principalmente sobre o Tema

---

[5] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho no 20 de dezembro de 2017, conforme informação disponibilizada no site da BNCC, juntamente com o texto integral desse documento após alterações. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 jan. 2018.

Transversal - Orientação Sexual - como temática a ser abordada em todas as áreas do conhecimento.

Entende-se que houve, quando da criação dos PCN, o interesse do Estado pela sexualidade da população. De acordo com o registrado nesse documento, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), o tema Orientação Sexual foi proposto como Tema Transversal a ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização. Caberia, portanto, à escola e não mais somente à família, desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes. E nesse contexto, a Educação Física é apontada pelos PCN como espaço privilegiado para a orientação sexual (BRASIL, 1998, p. 45).

É importante lembrar que, segundo Altmann (2001, p. 575), sexualidade "[...] é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as disciplinas do corpo e participa da regulação das populações". A isso, Altmann denomina de "negócio de Estado" e, portanto, de interesse público, porque diretamente relacionada e atrelada "[...] à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade", também dizendo respeito ao controle dos corpos.

Conforme Altmann (2001), o controle dos corpos foi e ainda é necessário aos sistemas econômicos, a exemplo do capitalismo, porque, assim dominados, os corpos podem ser inseridos nas cadeias produtivas. Nas palavras da autora, isso se deu

> A custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Além de foco de disputa política, a sexualidade possibilita vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos. A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quando públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber (ALTMANN, 2001, p. 575).

Se entendemos esse contexto que regulamenta e contribui na produção de corpos hábeis, também entendemos a necessidade de termos discussões sobre orientação sexual em todos os níveis da educação. De acordo com os PCN, a orientação sexual deve se estender a todas as áreas do conhecimento, sendo a Educação Física espaço importante de intervenção. Lembramos que os PCN foram organizados como referencial fomentador da reflexão sobre os

currículos escolares, portanto uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares (BRASIL, 1997).

A orientação sexual está concebida nos PCN como tema transversal ao longo do Ensino Fundamental e também possui um espaço específico. É necessário que haja trabalho planejado e sistematizado para todos/as os/as alunos/as da escola e não apenas para alguns/algumas interessados/as. Não se trata de realizar uma conversa ou outra quando o assunto aparece na sala de aula, porque a amplitude e relevância do tema requer um trabalho constante, com discussões realizadas regularmente ao longo do ano (EGYPTO, 2012).

De acordo com Louro (1997), a escola é uma das instituições na qual se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade, ou seja, por meio de tecnologias do sexo, os corpos dos/as alunos/as são controlados, administrados. Por isso, considera-se a escola como uma entre as diversas instâncias sociais nas quais se desenvolve uma pedagogia da sexualidade e do gênero, o que aciona diferentes tecnologias de governo. Esses processos são contínuos e complementares, mediante aparatos promotores da autodisciplina e autogoverno, o que leva os próprios sujeitos a dominarem seus corpos, sem perceber que fazem parte de um exercício de poder que vem de outras instâncias. Há, desse modo, investimento constante e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver a própria sexualidade e o gênero.

2.3.1.1 Heteronormatividade

Conforme entendem Miranda (2010) e Silva e Caetano (2011), a heteronormatividade surgiu como uma das formas dominantes de ideologia representada nos textos e imagens da publicidade, reforçando um comportamento relativo à sexualidade de acordo com o socialmente aceito, portanto inquestionável, e que reforça as práticas heterossexuais.

Na busca pelo conceito de heteronormatividade em diversos autores, nos situamos com Santos (2007), para quem esse termo é composto pelos vocábulos hetero e norma. Hetero significa outro, diferente, ou seja, o antônimo de homo, de igual.

De modo sucinto, também no mesmo raciocínio de Santos (2007), podemos tomar o termo hetero em relação à sexualidade. Heterossexual diz respeito à atração que uma pessoa sente por outra/s de sexo diferente do seu, enquanto homossexual significa a atração que uma pessoa sente por outra/s do mesmo sexo.

Ainda considerando o termo heteronormatividade, tomando o vocábulo norma, vemos que este diz respeito a algo que regula e que busca tornar igual. Para Santos (2007, p. 1), “[...] cabe dizer que ‘norma’ pode também estar associado ao ‘normal’, ou seja, aquilo que segue

uma norma". Assim, pode-se compreender o termo heteronormatividade como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes.

O termo heteronormatividade é compreendido e problematizado como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Trata-se, portanto, de um significado que exerce o poder de ratificar, na cultura, a compreensão de que a norma e o "normal" são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes (PETRY, MEYER, 2011).

> Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)). Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que, por esse último termo, entende-se o imperativo inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais (FOSTER, 2001, p. 19).

Neste contexto, e na busca em compreender o estabelecimento da heteronormatividade na sociedade, observamos que sempre houve uma espécie de obsessão com a sexualidade tornada norma, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante. Rubin (1993) afirma que "[...] a supressão do componente homossexual da sexualidade humana e, como consequência, a opressão dos homossexuais é um produto do mesmo sistema cujas regras e relações oprimem as mulheres".

Em relação ao modo como a heterossexualidade - e a heteronormatividade - está naturalizada na cultura, segundo Lionço (2009, p. 48), é preciso considerar que:

> [...] isto tem uma história, relacionada com articulações específicas de poder-saber que, em um determinado tempo e lugar, legitimaram o comportamento heterossexual como 'normal'. Nesta direção, e desde o século XIX, o discurso médico tem se ocupado de formalizar a heteronormatividade e o binarismo dela decorrentes normatizando as condutas sexuais e as expressões da masculinidade e da feminilidade em parâmetros de saúde/normalidade ou doença/anormalidade.

Assim, o sexo e o gênero materializam-se nos corpos por meio de normas que regulamentam e se reiteram de modo constante. Ao se reiterarem e repetirem, acabam por constituir a normalidade, ou seja, disciplinam o que seja masculinidade e feminilidade e o que se torna adequado a cada uma dessas formas (BUTLER, 1993).

De modo geral, conforme entende Rubin (1993), o sexo é organizado socialmente e, com isso, também são reguladas as questões relativas ao gênero e à sexualidade, tornando-se um modo coercivo de regular a sexualidade feminina.

2.3.1.2 Identidade sexual

A compreensão do que caracteriza a identidade sexual requer que se observe atentamente as palavras, ou, como entende Louro, a linguagem empregada para definir ou descrever o termo sexualidade. Em particular, "[...] a história de dois termos principais - que agora tomamos como dados, a um grau tal que supomos que eles têm uma aplicação universal: heterossexualidade e homossexualidade" (LOURO, 2010, p. 61). Conforme a mesma autora, a origem desses termos é tecnicamente recente, considerados, então, como importantes sinais de mudanças que se avizinham, portanto, marcos do que se entende por sexualidade. Afirma, ainda, que a ideia da heterossexualidade como norma foi forjada a partir da necessidade de se encontrar uma definição para a homossexualidade, ou seja, criou-se um padrão normativo no momento em que se procurou definir o que estaria distante do que se entendia por norma. Nas palavras da mesma autora:

> O desenvolvimento desses termos deve ser visto, por conseguinte, como parte de um grande esforço, no final do século XIX e no começo do XX, para definir mais estreitamente os tipos e as formas do comportamento e da identidade sexual; e é nesse esforço que a homossexualidade e a heterossexualidade se tornaram termos cruciais e opostos. Durante esse processo, entretanto, as implicações das palavras mudaram de forma sutil. A homossexualidade, em vez de descrever uma variante benigna da normalidade, como, originalmente, pretendia Kertbeny, tornou-se, nas mãos de sexólogos pioneiros como Krafft-Ebing, uma descrição médico-moral. [...] a heterossexualidade, por outro lado, como um termo para descrever a norma até então pouco teorizada, passou, lentamente, a ser usada ao longo do século XX - mais lentamente, devemos notar, do que a palavra que era seu par. Uma norma talvez não necessite de uma definição explícita; ela se torna o quadro de referência que é tomado como dado para o modo como pensamos; ela é parte do ar que respiramos (LOURO, 2010, p. 62).

Cabe-nos perguntar, então, quais são as implicações desta nova linguagem e das novas realidades que elas assinalam? Segundo Louro (2010, p. 62-63):

> Quais são as implicações desta nova linguagem e das novas realidades que elas assinalam? Nosso senso comum toma como dado que esses termos demarcam uma divisão real entre as pessoas: há "heterossexuais" e há "homossexuais", havendo outro termo para aquelas que não se ajustam exatamente nessa clara divisão: bissexuais. Mas o mundo real nunca é assim tão ordenado e a pesquisa histórica recente tem demonstrado que não apenas outras culturas não têm essa forma de ver a sexualidade humana, como também não a tinham as culturas ocidentais, até mais ou menos recentemente (LOURO, 2010, p. 63).

Conforme se observa, para a autora, os termos heterossexual e homossexual são recentes na área da linguagem, e seus significados foram acentuados da metade do século XX em diante, constituindo "um novo esforço para redefinir a norma", condição que relaciona tanto o conceito de norma quanto de anormalidade, haja vista sua existência marcada pela necessidade de instituição de um, buscando o conceito do outro termo (LOURO, 2010, p. 63).

Convém situar que esse contexto foi engendrado a partir de características que fugiam ao normativo, como o pervertido[6] e outras categorias, sadomasoquismo[7] e travestismo[8], por exemplo, usadas, no século XIX, para definir atividades relativas ao sexo. Em decorrência, surgem os vocábulos "homossexualidade" e "heterossexualidade", que acabam por institucionalizar a heterossexualidade no século XX. Ainda conforme Louro, nesse contexto, a feminilidade e a masculinidade foram definidas a partir de características consideradas pertinentes a cada uma dessas categorias, assumindo como teoria a sexologia, e como fonte explicativa a biologia, que definia sexos e não gêneros ou identidades, portanto condizentes com um contexto normativo heterossexual (LOURO, 2010, p. 63).

Louro explica a complexidade derivada desse contexto que se reflete no Século XX, ou seja:

> A sexologia, porém, apenas colocou os termos do debate. A história social da heterossexualidade no século XX é muito mais complexa do que isso, não podendo ser descrita como simples reflexo da literatura sexológica (WEEKS, 2010). É tentador ver essa história social como a soma total de todos os desenvolvimentos em relação à sexualidade no século, porque mesmo as cambiantes ideias sobre a diversidade sexual fazem sentido apenas em relação a uma norma aparentemente dada pela natureza. Podemos, porém, apontar alguns elementos importantes que sugerem que a heterossexualidade como uma instituição é, ela própria, um fenômeno historicamente cambiante (LOURO, 2010, p. 64).

Dentre as situações que resultaram na contextualização relatada pela autora, destacam-se as modificações ocorridas no âmbito familiar, com a percepção da diversidade e do reconhecimento do que divergia da heteronormatividade até então não questionada. A ocupação de postos de trabalho pelas mulheres, que assumiram também papéis de mantenedoras do sustento familiar, consequentemente desiquilibraram as forças que colocavam mulheres dentro de casa e permitiam aos homens o mundo lá fora (LOURO, 2010).

Nesse caso, conforme a autora, não se pode pensar que a falta de equilíbrio tenha gerado igualdade entre os gêneros, mas contribuiu para diminuir as desigualdades existentes. O controle sobre a maternidade foi outro fator preponderante nas mudanças, juntamente com a compreensão do sexo como um prazer, diferente da concepção de fertilidade vigente até o século XIX, a ser buscado, inclusive no combate a problemas relacionados ao corpo que impedem a vivência do prazer do sexo (LOURO, 2010).

---

[6] Pervertido: "[...] vem do depravado, verbo depravar, pessoa que faz coisas indecentes, em lugares indevidos. Pessoa que só consegue pensar em sexo" (LAROUSSE CULTURAL, 2009, p. 861).

[7] Sadomasoquismo: "[...] que sente prazer em ver outros sofrerem e também sente prazer no próprio sofrimento" (LAROUSSE CULTURAL, 2009, p. 1005).

[8] Travestismo: "[...] adoção por certos indivíduos da indumentária e das atitudes sociais do sexo oposto" (LAROUSSE CULTURAL, 2009, p. 1111).

Retomando a questão heteronormativa, observamos que os movimentos de luta por direitos de escolha e de legitimidade da comunidade LGBTTI, dos movimentos das mulheres e movimentos em prol da possibilidade de escolha sobre o aborto, ou seja, sobre o próprio corpo, caracterizam o embate que se dá a partir do momento que o padrão estabelecido é questionado. Se até ontem, figurativamente falando, não víamos pessoas saindo em defesa da heterossexualidade[9], é porque as coisas "estavam nos seus devidos lugares", porém, com a visibilidade das comunidades e grupos marginalizados pelo padrão, pela norma, a resistência de ambos os lados se acirra. Para as comunidades LGBTTI, por exemplo, "dizer 'eu sou gay' ou 'eu sou lésbica' significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes" (LOURO, 2010, p. 66). Para o normativo, reafirmar a heterossexualidade pode ser indício de que os pilares desse conceito podem estar se movendo.

Se, como afirma Louro (2010), a identidade é uma construção cultural, os movimentos vigentes na atualidade podem estar construindo uma nova forma de perceber identidades de gênero. O que implicaria em modos de reafirmação da sexualidade, que também é um produto cultural (LOURO, 2010).

Nesse contexto, a afirmação da identidade sexual também se dá no campo linguístico, haja vista que é pela linguagem que os sujeitos se constituem como tal e, é por meio da linguagem que se condiciona o normativo o que resulta no condicionamento dos sujeitos à norma. Podemos pensar, ainda, que a exclusão do que foge ao padrão começa, também, pelos diferentes tipos de linguagem. Assim, o modo de mostrar a aversão ao que se descontextualiza pode ser gestual, por meio das feições, da imitação e da intimidação dos corpos pelos corpos. Corroboram essas afirmações as palavras de Louro ao afirmar que: "Estamos cada vez mais conscientes de que, a sexualidade é tanto um produto da linguagem e da cultura quanto da natureza". Reforça a autora, porém, que "[...] nos esforçamos constantemente para fixá-la e estabilizá-la, para dizer quem somos ao contar a respeito de nosso sexo (LOURO, 2010, p. 65).

Ao longo dessa discussão procuramos colocar sobre a importância do reconhecimento da identidade sexual e o que isso representa na sociedade em que vivemos. A leitura passa pela identificação de diferentes percepções a respeito do mesmo assunto, conforme expomos na sequência, usando as palavras de Louro.

---

[9] "A luta LGBT é uma luta pela universalização da cidadania construída juntamente com os demais movimentos sociais. Essa construção depende imensamente do exercício de uma cidadania ativa, que tem consciência do direito a ter direito, o que não pode ser reduzido à conquistas legais ou ao acesso de direitos previamente definidos. É preciso que nessa luta que busca um outro mundo, um outro projeto, possa inventar, criar, gerar novos direitos, que refletem os anseios dos movimentos sociais, que são frutos de lutas específicas gestadas na dimensão não alienada da vida cotidiana" (MARTIN-BARÓ, 1989, p. 384).

> 1. A identidade como destino: esta é a suposição por trás da tradição essencialista tal como nós a descrevemos. Ela sustenta frases tais como biologia é destino. Supõe que o corpo expressa alguma verdade fundamental. Mas, como vimos, tais postulados têm, eles próprios, uma história. Tudo o que sabemos agora sobre sexualidade põe em questão a ideia de que há um destino sexual predeterminado, baseado na morfologia do corpo. Devemos buscar a justificativa para a identidade em outro lugar (LOURO, 2010, p. 70).
>
> 2. A identidade como resistência: para, os teóricos sociais dos anos 1950 e 1960, que primeiramente colocaram em pauta, de forma explícita, a questão da identidade, ao falar de crises de identidade, psicólogos e sociólogos tais corno Erik Erikson (1968) e Erving Goffman (1968) [...], a identidade pessoal, equivalia à individualidade, a um forte sentido de si, o que era alcançado através da luta contra o peso da convenção social. Para as minorias sexuais, chegadas a uma nova consciência de sua separação e individualidade durante o mesmo período, especialmente os homossexuais masculinos e as lésbicas, a descoberta da identidade era como descobrir um mapa para explorar um novo país (LOURO, 2010, p. 70-71).
>
> 3. A identidade como escolha, essa nos leva a questionar em que grau as identidades sexuais, especialmente aquelas estigmatizadas pela sociedade mais ampla, são, no final, escolhas feitas livremente. Tem-se argumentado que muitas pessoas são levadas para a identidade, derrotadas pela contingência, em vez de guiadas pela vontade. Tem-se identificado quatro estágios característicos na construção de uma identidade pessoal estigmatizada (LOURO, 2010, p. 70):
>
> A) Sensibilização: o indivíduo torna-se consciente, através uma série de encontros, da diferença dele ou dela em relação à norma, por exemplo, por ser rotulado por seus pares como maricas (meninos) ou Joãozinho (a menina);
> B) significação: o indivíduo começa a atribuir sentido a essas diferenças, a medida em que ele ou ela se torna consciente da gama de possibilidades no mundo social;
> B) subculturização: o estágio de reconhecimento de si mesmo, através do envolvimento com os outros, por exemplo, através dos primeiros contatos sexuais;
> D) estabilização: é o estágio da completa aceitação de seus sentimentos e estilo de vida, como, por exemplo, através do envolvimento numa subcultura que seja capaz de dar apoio a pessoas com a mesma inclinação (LOURO, 2010, p. 72).

Conforme podemos observar, a preocupação que as pessoas sexualmente marginalizadas têm com a identidade não pode ser explicada como um efeito de uma peculiar obsessão pessoal com sexo. Ela pode ser vista, em vez disso, mais apropriadamente, como uma forte resistência ao princípio organizador de atitudes sexuais tradicionais. Foram ativistas sexuais radicais que mais insistentemente politizaram a questão da identidade sexual, mas o programa foi largamente moldado pela importância atribuída por nossa cultura ao comportamento sexual "correto" (BUTLER, 2003 apud LOURO, 2007, p. 72).

Também situa-se nas colocações de Louro que não há progressão automática através dos estágios por ela apresentados. Cada transição é "[...] tão dependente do acaso quanto da decisão", portanto, não existe "[...] aceitação necessária de um destino final", de uma identidade "sociossexual explícita", como gay ou lésbica. O que ocorre é que: "Alguns indivíduos são forçados a escolhas através da estigmatização ou do descrédito público", por exemplo, "[...] ou através da prisão ou do julgamento por ofensas sexuais. Outros adotam identidades abertas por razões políticas" (LOURO, 2007, p. 52).

Concluindo este tópico, podemos dizer que os sentimentos e os desejos podem estar profundamente entranhados e podem estruturar as possibilidades individuais. As identidades, entretanto, podem ser escolhidas e, no mundo moderno, com sua preocupação com a sexualidade padronizada, normativa, a escolha é muitas vezes altamente política.

As lealdades conflitantes colocadas pela identidade são reais. Mas, outra vez, elas sugerem a importância da escolha em adotar uma identidade que possa ajudar um indivíduo a negociar os riscos da vida diária.

2.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

A escola constitui-se um dos locais onde crianças e adolescentes manifestam relações diversas, apresentando questões recorrentes quanto à formação do sujeito e seu lugar na sociedade (LOURO, 1997). Talvez uma das mais marcantes, do ponto de vista das relações entre os seres humanos, seja a questão de gênero, portanto, a "[...] escola é um dos primeiros lugares em que o/a aluno/a se deparar com as diferenças, inclusive as de gênero. Meninos e meninas passam a disputar e dividir espaço, reproduzem e superam valores e entram em conflitos" (SCHEREIBER, 2016, p. 30).

Neste contexto, entende-se a relevância de trabalhar com gênero no espaço escolar, pois, como observa Louro (1997), a escola é um dos lugares onde se delimita espaços, serve-se de símbolos e códigos, afirma-se o que cada um pode ou não fazer. Dessa maneira, ao mesmo tempo, ela agrega, separa e institui normas, valores e crenças. Conforme a mesma autora:

> [...] através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles(as) que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos(as) a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos [...] (LOURO, 1997, p. 58).

Assim, pensa-se como a escola pode contribuir na construção dos gêneros e das diferenças quando esta institui gestos, condutas e posturas apropriadas a cada um/uma. Como informa Louro (1997), por meio de um longo aprendizado, cada sujeito vai sendo colocado em seu lugar: menino/menina; aluno/aluna; professor/professora, entre outras tantas posições de sujeito. A desconstrução dessa norma constitui a luta por uma escola cidadã.

Em tese, a escola é espaço onde se pode discutir conhecimento, produzir diálogo e reflexão, portanto, privilegiado no que tange às discussões sobre gênero e sexualidade com crianças e adolescentes (GUIMARÃES, 1995). Através de suas normas, do uso do tempo, do espaço, das rotinas, a escola, desde sua origem, sempre esteve envolvida no processo de

construção de gênero e de sexualidade, seja por sua negação, pelo confronto ou pela normatividade.

Para que a escola esteja preparada para essas discussões, há necessidade de envolvimento de muitas pessoas e organizações na produção de conhecimento, em intervenções e na elaboração de políticas públicas que incluam essas temáticas como centrais na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda assim, em muitos contextos escolares, esses temas não são vistos com bons olhos. Algumas instituições e profissionais da educação manifestam posição contrária, preferindo não dar vazão ao assunto para não incitar o que consideram indesejável, como se fosse possível abafar, desviar, adiar aquilo que já está, há muito, pulsando com força e intensidade tanto dentro quanto fora da escola (BALESTRIN, SOARES, 2015).

Há que se perguntar o que vem impedindo as discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, sendo que desde 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam a necessidade de se trabalhar essa temática na escola. Os PCN constituem uma proposta curricular do Ministério da Educação (ME) para que conhecimentos socialmente relevantes sejam contemplados em todas as escolas brasileiras, respeitando-se diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas (BRASIL, 1997).

Dentre os temas transversais considerados nos PCN, destaca-se a Orientação sexual, que deve ocorrer de duas formas: a) dentro da programação: com atividades planejadas através de conteúdos transversais previstos no currículo e b) extraprogramação: toda vez que esse tema emergir no contexto escolar (BRASIL, 1997).

Contudo, alterações nas políticas educacionais centradas na provação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) constituíram o início oficial de uma série de supressões e de tentativas de deslegitimar as discussões de gênero e sexualidade no contexto educacional.

Conforme documento elaborado pela Câmara Legislativa dos Deputados,

> O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. A substituição da expressão “expectativas de aprendizagem” – contida na proposta original do Executivo –, por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foi mais um momento polêmico, com a inserção pelo Senado de referência à base nacional comum curricular, a configurar os mencionados direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Rejeitada pelo relator na Câmara, a proposta foi, no entanto, vitoriosa, e passou a constar das estratégias 2.2 e 3.3 da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014, p. 21-22).

Cabe lembrar que a garantia da "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" nas escolas é decorrente das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, cuja Resolução, aprovada em 2012, serviu para apoiar e argumentar sobre ações e reflexões possíveis na escola, ao apontar o "[...] reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades" (BRASIL, 2012), como um de seus princípios fundamentais. A Resolução nº 1 convoca os profissionais de educação a participar na consolidação das diretrizes:

> Para isso todos os autores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional; étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária; pessoas com deficiência, altas habilidades; super dotação; transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2012, p. 2).

Inúmeros movimentos e ações buscaram e buscam superar todas as formas de discriminação e preconceito na escola. Uma importante conquista nesse sentido refere-se à Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, que assegura o direito a travestis e transexuais de serem chamadas/os pelo seu nome social nas instituições de ensino e em todos os atos e procedimentos vinculados ao MEC. O/a aluno/a pode requerer a mudança de nome - se assim o desejar - e ter assegurado o direito de ser chamado/a pelo nome escolhido, ter o seu nome alterado em todas as formas de comunicação escolar interna, bem como ter o nome social registrado nas listas de frequência e no sistema de informática da escola. Essa Portaria merece ser amplamente divulgada, pois sabemos que se trata de um direito não plenamente garantido em muitos contextos educativos (BRASIL, 2011).

Contudo, essas construções coletivas, resultantes de lutas travadas em diferentes meios e instâncias para garantir o direito de minorias, e a inserção como direito educacional das discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas vêm sofrendo revezes que, se colocados em prática, levarão muito tempo para serem situados novamente na condição de direito legal, constitucional e humanitário.

A alteração do PNE mostra que grupos conservadores ganham espaço e poderes para modificar e negar direitos, conforme pontuamos nesta dissertação.

Vivemos um momento de impasse e incertezas, portanto não sabemos que rumo a sociedade vai seguir, que lado irá apoiar e se as legislações conseguirão incorporar suas demandas. Isso reflete uma alteração substancial das afirmações que fizemos há pouco mais de um ano, de que havia um caminho, uma orientação mais clara a respeito das discussões

sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. Agora, nosso discurso é de reafirmação da importância desse diálogo, mas de constatação regressão por conta do conservadorismo que ganha espaço nas casas legislativas e exerce, por isso, o poder de negar direitos constitucionais dos cidadãos brasileiros.

O vislumbre de uma perspectiva talvez se encontre nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), que possuem caráter de orientação para a prática docente. O documento refere-se aos temas transversais e discute a Pluralidade Cultural, levantando questionamentos sobre atitudes e situações que fomentam todo o tipo de discriminação e justiça social.

Ainda assim, nesse suporte pedagógico, relativo às temáticas transversais, o Ministério da Educação tratava, quando da elaboração dos PCN, da orientação sexual, focando os debates sobre sexualidade, mas também sobre as questões de gênero pertinentes à área da educação.

> A compreensão do prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; o reconhecimento e respeito das diferentes formas de atração sexual e seu direito à expressão; a identificação e expressão dos sentimentos e desejos com o respeito aos sentimentos e desejos do outro; o reconhecimento das características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino como construções culturais, em um posicionamento contra discriminações, entre outros (BRASIL, 1997, p. 3).

Questões étnico-raciais, sexualidade e questões de gênero são algumas das demandas governamentais identificados nesses Parâmetros Curriculares no final dos anos 1990 e que, dentro do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)[10], buscavam, através de uma formação continuada, contribuir no que se refere aos saberes docentes.

A escola, conforme a entendemos, como lugar de conhecimentos, não pode se negar à discussão sobre gênero e sexualidade, porque a ignorância a respeito desses temas funciona ao discurso normativo como proteção aos/às alunos/as para que não sejam incentivados ao sexo, ao desenvolvimento da sexualidade. Sintomaticamente, os discursos em destaque nas mídias e outros segmentos da sociedade hoje voltam-se para o combate à liberdade de expressão da sexualidade e do gênero (BALESTRIN, SOARES, 2015, p. 49).

Na perspectiva pós-estruturalista, segundo os mesmos autores, o currículo é concebido como o "[...] conjunto de práticas, saberes, sensações, concepções, percepções, representações partilhados e/ou vivenciados num determinado espaço e tempo e que nos ensinam modos de ser, de fazer, de viver, de aprender, de pensar, de se relacionar" (BALESTRIN, SOARES,

[10] Para saber mais sobre GDE, sugerimos a leitura do livro: GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli Eliane (orgs.). **Desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidades étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão-SC: Editora Copiart, 2014.

2015, p. 49). Desse modo, produz um jeito de conhecer, aponta o que é válido tornar conhecido e o que não é legítimo em determinado contexto.

Podemos entender o currículo, então, a partir de uma "noção político cultural", conforme destaca Silva (2011, p. 55), portanto como "espaço, lugar, território - [...] relação de poder – trajetória, viagem, percursos". Ele pode ser também "autobiografia" ou "*curriculum vitae*". Nele se aloja nossa identidade, texto, discurso". Significa pensar, então, que currículo é tudo o que se ensina e se aprende no espaço escolar, ou seja, ir além da sala de aula, da lista dos conteúdos atribuídos nas disciplinas que compõem uma matriz curricular.

Em geral, o currículo praticado nas escolas, para Silva (2011), está concentrado no que Freire definiu como educação bancária, ou seja:

> A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósitos bancários. Nessa concepção o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico (SILVA, 2011, p. 59).

Quando se vai além dessa concepção de currículo, quando se deixa de pensar no aluno como um recipiente a ser preenchido pela sabedoria do/a professor/a, pode-se perceber que as experiências marcantes na escolarização não se referem somente aos conteúdos programáticos, mas também às situações do cotidiano vividas no interior da escola com colegas e professores/as. Experiências essas que têm a ver com a forma como constituímos a identidade social, especialmente as de gênero e sexuais. Para Balestrin:

> É difícil dizer onde começam e onde terminam as questões de gênero e sexualidade na escola, pois fazem parte das relações de poder da escolarização, através do uso de uniformes, das normas escolares, do uso do espaço e do tempo, mas também nos relacionamentos, nos modelos de amizade e namoro, nas expectativas e fantasias sobre destinos futuros (BALESTRIN, 2007, p. 56).

As identidades de gênero e sexuais, tanto as consideradas dentro das "normas", como as consideradas desviantes, são fortemente policiadas e produzidas por meio da escolarização. Assim, comentam Balestrin e Soares (2015) que, se por um lado professores/as e alunos/as gays e lésbicas sofrem pressões particulares, por outro, a sexualidade "normal" deve ser, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, incentivada e contida.

Desta forma, entende-se que a educação não se limita somente à escola. Atualmente, com os programas televisivos, com músicas, filmes e tantas outras formas de mídias se aprende sobre sexualidade, gênero, corpo e outros aspectos que nos constituem enquanto

sujeitos de uma cultura. Balestrin e Soares (2015, p. 50) chamam a esta cultura de pedagogia cultural. Nas suas palavras:

> As pedagogias culturais são locais de produção de significados, são processos constituídos de práticas sociais, ao mesmo tempo em que organizam e regulam ideias e concepções sobre as ações possíveis e legítimas. São espaços que criam novos significados sobre família, sexualidade, gênero, raça, justiça, consumo, entre tantos outros, que normatizam e fixam as diversas instâncias da vida social, produzindo os sujeitos e suas identidades (BALESTRIN, SOARES, 2015, p. 50).

Neste contexto, é importante que o trabalho da escola ajude a refletir e a debater valores, porque estes não são passados só pela família, mas por todos os outros meios, contudo, geralmente não são explicitados. O ideal seria que a família conseguisse explicar aos seus membros em que ela acredita e porque acredita nesse ou naquele conceito ou prática. Com certeza, os outros meios não o fazem. Conforme explica Egypto (2012, p. 18):

> Quando a gente ri de uma piada francamente machista ou preconceituosa em relação aos homossexuais, por exemplo, não estão explicitados os valores presentes nessa risada. Mas os valores estão sendo passados, estão sendo consumidos tanto por quem conta quanto por quem ouve a piada.

Todavia, a escola é parte integrante para ajudar na formação da identidade do/a aluno/a e possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso da identidade, sendo a sexualidade é fator essencial na nessa formação, ou seja, o identificar-se como menino ou como menina, o sentir-se homem ou mulher. Essas são as primeiras questões que aparecem para as crianças na escola e têm a ver com a identidade de gênero, com a formação de sua personalidade (EGYPTO, 2012, p. 18). Resulta desse contexto a importância em trabalhar com um conceito amplo de relações de gênero, capaz de mostrar que há infinitas formas de ser homem e de ser mulher.

A posição de Egypto (2012) é a de que se tenha essas discussões o tempo todo na escola, que se acolha esses questionamentos, essas ansiedades e se auxilie alunos/as a se desenvolverem de forma mais equilibrada e com menos angústia. Entendemos que a orientação sexual na escola contribui para isso, e também tem auxiliado na abertura de canais de participação e de comunicação. Na medida em que usa a metodologia participativa, estimula o/a aluno/a pensar e a dizer o que pensa, oportunizando que esse sujeito também seja ouvido na escola.

Louro (2000a), quando trata sobre “corpo, escola e identidade”, traz à tona a questão dos sujeitos assexuados e sem identidade que entram nas unidades escolares. Em outras palavras, a ideia é a de que a partir do momento que os sujeitos da comunidade escolar passam para o lado de dentro dos portões, sua identidade e seu corpo são ignorados. Ou seja,

as ações da escola parecem não atentar ao fato de que os indivíduos são únicos, diferentes entre si e possuem corpos e identidades que os definem. Por isso, ao adentrar à escola, esses corpos passam a ser moldados por convenções sociais decorrentes de instâncias políticas e sociais que se sobrepõem e comandam os corpos.

Desse modo, vão-se formando na escola padrões de comportamento, de sexualidades que, ao mesmo tempo que parecem contribuir para a formação da identidade dos sujeitos, também excluem os corpos que não se amoldam ao discurso, à forma desejada (LOURO, 2000a). E então entra a questão do saber e do poder dos/as professores/as a respeito de temáticas importantes como as questões de gênero e sexualidade e como essas devem ser uma discussão permanente e frequente na escola.

Para Sayão (1997, p. 112):

> A escola também se constitui num importante agente nesse campo. Não é apenas nas portas de banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa "praia". As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

Fica explícito que, independente de professores/as realizarem ou não abordagens sobre essa temática, a sexualidade se coloca no discurso o tempo todo no ambiente escolar, entre os pares, na internet, nos livros, nas revistas entre outros (EGYPTO, 2012).

O que torna clara também a importância de se estabelecer parcerias entre os Governos Federal, Estadual e Municipal e as Instituições de Ensino Superior (IES) que promovam discussão sobre assuntos atuais e relevantes, dentre eles a sexualidade e as questões de gênero, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade crítica, reflexiva e autônoma e principalmente livre de preconceitos e discriminação.

Ao levantar questionamentos e desassossegos em relação ao universo da Educação Física e as relações dessa área com gênero e sexualidade, nos propusemos o esforço científico de compreender e aprofundar tais problematizações, conforme apresentamos na sequência desta dissertação.

2.4.1 Homofobia

A homofobia pode ser encontrada em diversas instituições sociais, principalmente na escola. Caracteriza-se pelas expressões de

> Ódio, desprezo, indagação e manifestações de violência direcionadas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTTTI)[11]. Trata-se de um processo de naturalização de regras arbitrariamente determinadas, que instituem o rechaço contra expressões de sexualidade que negam a ótica heterocêntrica (PRADO, RIBEIRO, 2015, p. 137).

A homofobia, para Butler (2003), assume diversas formas, por meio das quais exerce seu poder sobre os corpos e, desse modo, define o que não se adéqua ao padrão de normalidade que a própria homofobia constrói. De acordo com Prado e Ribeiro (2015, p. 139), os que são considerados fora dessa norma se tornam alvos da violência e da cultura do ódio ao diferente do institucionalizado, do aceito socialmente como normal. Desse modo, os/as não heterossexuais "[...] são rechaçados, despotencializados e marginalizados, tornando-se alvos fáceis para marcações depreciativas".

Ainda para estes autores, zombar, xingar e zoar são táticas homofóbicas direcionadas cotidianamente por homossexuais nas escolas, o que caracteriza um reflexo do que acontece na sociedade e na família. Na escola, a homofobia se expressa, então, na forma de *bullying* homofóbico[12], caracterizado como agressões verbais e/ou físicas a que estão sujeitos alunos/as que resistem a se adequar à heteronormatividade[13] (DINIZ, 2011).

Na compreensão de Prado e Ribeiro (2015), a homofobia não é somente consentida, mas ensinada nas escolas. O que retoma o pensamento de Britzman (1996, p. 143), de que "[...] a instituição pode (re)produzir representações sociais, tornando-se um espaço para a construção de discriminações. [...] nos espaços escolares, meninos e meninas aprendem muitas vezes de maneira cruel, a se tornarem masculinos, femininos e heterossexuais".

A partir de pesquisas realizadas em contextos escolares no final dos anos 1990, Britzman pontuou que muitos/as dos/as alunos/as que sofriam *bullying* não concluíram seus estudos. Dentre as principais vítimas da evasão escolar estavam "[...] os/as adolescentes travestis e os/as adolescentes transexuais", pessoas que não conseguiam esconder sua diferença do padrão heteronormativo, tornando-se vítimas de agressões derivadas do

---

[11] Embora o termo homofobia seja muito utilizado em documentos oficiais e em boa parte da produção acadêmica brasileira em referência ao preconceito contra os sujeitos LGBTTTI, é necessário reconhecer que as manifestações de ódio em decorrência da sexualidade atingem de forma específica lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros e intersexuais. Muitos estudos preferem tratar as discriminações de forma específica ao se referir a gayfobia, lesbofobia, travestifobia, transexualfobia, intersexualfobia, bissexualfobia (PRADO; RIBEIRO, 2015). Nesta dissertação, manteremos o termo genérico, prevenindo questionamentos contra as demais expressões de sexualidade, inclusive de heterossexuais que não performatizam o gênero esperado para seu sexo biológico.

[12] Conforme Diniz (2011, p. 43), bullying, de um modo geral, condiz à "violência sofrida por alunos/as no ambiente escolar", já o termo "*bullying* homofóbico, é utilizado para nomear especificamente a violência sofrida por alunos/as gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais" (DINIZ, 2011, p. 43).

[13] Heteronormatividade: "conceito criado pelo pesquisador americano Michael Warner (1993) para descrever a norma que toma a sexualidade heterossexual como norma universal e os discursos que descrevem a situação homossexual como desviante" (DINIZ, 2011, p. 42).

preconceito, da homofobia", sendo, desse modo, forçados a abandonar os bancos escolares (BRITZMAN, 1996, p. 144). Situação que ainda se faz presente nas escolas brasileiras e estão sendo reforçadas pelos discursos normativos que tentam impedir a discussão sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, obrigando esses sujeitos ao silenciamento, à invisibilidade. Como lembra Louro (1997, p. 68):

> Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda 'eliminá-los', ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas 'normais' os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da 'norma'.

O silenciamento, conforme aponta a autora, resulta do discurso normativo que regula os corpos e determina o que cada um pode ou não mostrar. No caso dos/as transexuais, mostrar seu desconforto com um corpo que não corresponde a sua identidade pode representar à heteronormatividade um perigo relacionado ao desejo que a normalidade pode ter pela diversidade. E isso poderia implicar nas relações de poder que engendram o discurso padronizante. A imposição de um padrão, por meio da invisibilização ou negação do diferente, resulta, conforme entende Louro (1997, p. 49-9), no confinamento dos homossexuais e transexuais "[...] às gozações e aos insultos dos recreios e jogos, fazendo com que, deste modo, alunos/as gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos".

O silenciar e o ocultar também ocorrem quando as pessoas, colegas de escola, por exemplo, se omitem nos casos de violência física ou verbal sofrida por alunos/as que expressam sua diferença sexual e de gênero. Essa omissão também acontece entre professores/as, que evitam discutir o tema da diversidade sexual e de gênero na escola. Conforme entende Britzman (1996), no meio docente são recorrentes, ainda, fantasias em abordar o tema da diversidade sexual no espaço escolar:

> [...] existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as alunos/as se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de 'recrutar' jovens inocentes. [...] Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos (BRITZMAN, 1996, p. 80).

As situações expostas por Louro e reforçadas por Britzman são cada vez mais atuais. O discurso heteronormativo vem impedindo as discussões sobre homossexualidade e transexualidade nas escolas, o que resulta no não reconhecimento da diversidade sexual no

planejamento de intervenções educativas. E isso consiste na omissão, que acaba por expor parte dos/as alunos/as à exclusão e à violência.

De acordo com Junqueira (2010), um dos discursos veiculados como forma de combate à homofobia tende a colocar toda a responsabilidade desse embate sobre as vítimas. São orientações de resiliência, ou seja, de que as vítimas desenvolvam mecanismos internos de superação das dificuldades, ou de autovalorização e aumento da própria autoestima, como se, de fato, após sofrer agressões, por palavras, gestos, omissões ou mesmo físicas, de serem condenados a viverem à margem da sociedade, silenciadas e escondidas essas pessoas tivessem as condições necessárias para superar o desgaste físico e emocional a que são expostas cotidianamente, especialmente na escola.

Para Junqueira (2010) o discurso da resiliência e da autoestima, por exemplo, torna-se dispositivo criado pela heteronormatividade para manter a ordem, o padrão, excluindo, expondo à violência, física ou simbólica, os/as integrantes da comunidade LGBTTTI. Na comunidade escolar, esse discurso também é reproduzido, o que provoca o esvaziamento dos bancos escolares por parte da comunidade LGBTTTI, principalmente as pessoas transsexuais.

Desse modo, buscamos entendimento em Prado e Ribeiro (2015, p. 148), de que “não reconhecer como possível as não heterossexualidades ou a vivência dos prazeres para além da visão binária da reprodução, faz com que a escola legitime a estigmatização, a perseguição de sujeitos que transgridam os padrões socialmente esperados para o gênero e sexualidade”. Como já ressaltado nesta dissertação, no âmbito escolar, a Educação Física é considerada o espaço privilegiado para abordagem das questões de gênero e sexualidade, conforme destacamos na sequência.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA: GÊNERO E SEXUALIDADE

Neste capítulo, tratamos sobre Educação Física, gênero e sexualidade, iniciando com uma breve contextualização histórica dessa área do conhecimento. Para a abordagem proposta, apoiamo-nos principalmente em Gutierrez (1985), Soares (2001), Darido e Rangel (2005), entre outros.

O ponto de partida é o de que a Educação Física, o gênero e a sexualidade constituem categorias de análise que se fundamentam e problematizam em meio às lutas do movimento feminista. Desse modo, não leva a uma definição fixa e inquestionável dessa relação, tendo em vista existirem múltiplas formas de abordar esse referencial. Neste texto, o gênero é, portanto, um conceito plural, construído social e historicamente, cujo teor conceitual tem como princípio as discussões de Guacira Lopes Louro, Silvana Vilodre Goellner e outros. Conforme esses e outros estudiosos, para entendermos o gênero fundamentalmente como uma construção social e histórica, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino social e historicamente diversos. Além disso, implica admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo.

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Conhecer a história da Educação Física é importante para as discussões que desenvolvemos, porque seu contexto de formação envolve tanto o reconhecimento dos fatores relacionados aos profissionais dessa área quanto as sucessões relativas à teoria. Vai além, ainda, da listagem de métodos e técnicas, porque se trata de uma área marcada por relações científicas, sociais, políticas e culturais, tornando-a plural, “[...] atingindo diferentes campos de saber e envolvendo os mais diversos interesses econômicos e sociais” (SOARES, 2001, p. 6).

As raízes dessa área do conhecimento no Brasil estão fortemente associadas à nossa colonização de origem europeia. Por isso, Soares ressalta como fundamental entender seu condicionamento cultural e biológico que ainda reflete a associação da “[...] Educação Física à higiene dos corpos e à produtividade no trabalho” (SOARES, 2001, p. 6).

A Educação Física, conforme destaca Gutierrez (1985), surge com a própria evolução e civilização humana, haja vista que homens e mulheres, na luta pela sobrevivência, precisaram desenvolver movimentos que facilitassem seu cotidiano, mesmo que não o fizessem de modo sistematizado. Desse modo, o mesmo autor classifica a Educação Física em cinco aspectos: o natural, relativo às atividades físicas instintivas da sobrevivência, como

correr, nadar, arremessar objetos. O utilitário diz respeito ao aprimoramento de técnicas de arremesso dos objetos. O aspecto guerreiro, condiz ao domínio humano sobre a natureza, quando se abandonou a vida nômade e surgiu a necessidade de dominar territórios ou expandir domínios, dando origem à figura dos guerreiros, pessoas treinadas para o domínio de armas e em táticas de guerra. Os momentos de recreação deram origem às brincadeiras que envolviam saltos, lutas, danças, encenações, ao que Gutierrez denomina de aspecto recreativo. A religiosidade também se insere nessa classificação, tendo em vista os rituais promovidos pelos povos antigos como forma de aplacar a ira dos deuses ou para reverenciá-los, atividades que incluíam batuques, gritos, movimentos simbólicos, entre outros, originando o aspecto religioso de práticas físicas na antiguidade.

No Ocidente, identifica-se uma presença mais constante da prática da Educação Física. No Egito, por exemplo, no período 4.000 a.C., dentre as práticas higiênicas, os hábitos alimentares e o vestuário destacavam-se os exercícios como parte da cultura desse povo. Ressalta-se o domínio dos povos egípcios na natação, na caça, no remo, na ginástica rítmica, na dança e na arte das lutas (GUTIERREZ, 1985, p. 13).

Estabelecidas as civilizações mais avançadas, Gutierrez (1985) destaca a influência chinesa, no período 3.000 a.C., que desenvolveu uma educação organizada em diferentes níveis do que se pode chamar de escolarização, tendo o que poderia ser chamado de Educação Física como parte do processo educacional da época. O mesmo autor cita como exemplo Confúcio, sacerdote fervoroso e praticante da Educação Física que se tornou importante ginasta do seu tempo.

Apesar da influência do esporte, a cultura chinesa valorizava aspectos ligados à fisiologia, à higiene e à moralidade, com o desenvolvimento de exercícios voltados para a meditação como forma de alcançar sabedoria e felicidade, fortalecendo a unidade corpo e espírito. Isso, segundo Gutierrez, de certo modo prejudicou a ascensão da Educação Física por muito tempo, contudo, aos poucos, os chineses retomaram o investimento nessa área, buscando recuperar o obscurantismo pelo qual passaram em períodos anteriores.

Conforme Gutierrez (1985, p. 12), há referências de que os povos Hindus praticavam a Educação Física no período de 2.000 a.C., com predomínio das atividades concentradas na área escolar e no culto familiar. Essa constatação decorre dos escritos de Manu, legislador da Índia, quando afirmou "[...] para a sociedade a hierarquia das Castas e para o indivíduo a pureza física e moral". Cabe lembrar que a invenção da Yoga é relacionada aos povos Hindus.

A Educação Física, conforme se pode observar, era conceituada entre os egípcios, sendo praticada nas mais altas classes, desde os herdeiros do trono até os demais segmentos

da nobreza. Convém lembrar que naquela época, como nos dias de hoje, nos locais de competição havia registros de incentivo como "[...] nosso grupo é mais forte que o deles, força companheiros" (GUTIERREZ, 1985, p. 14).

Também os povos Cretenses, no período 2.000 anos a.C, são reconhecidos como precursores da Educação Física pelo povo grego. Possuíam habilidades nos exercícios de força e destreza e foram considerados os maiores construtores de estádios do mundo. Coube a eles, ainda, o mérito de terem sido os primeiros a utilizarem classificações para os seus pugilistas[14]: leve, médio e pesado, conforme usada até hoje (SOARES, 2001).

Lembramos que na Grécia antiga, especificamente entre os povos Helênicos, foram criados os jogos Pan-Helênicos, com o objetivo de amenizar temporariamente as guerras travadas entre as quatro tribos que habitavam a Grécia, sendo uma das únicas formas de conseguir a Unidade Nacional. Além de serem considerados protótipos da beleza humana, também são vistos como precursores dos jogos olímpicos que, à época, aconteciam de quatro em quatro anos, em Olímpia (CASTELLANI FILHO, 1998).

Entre os Espartanos, observa-se uma Educação Física de forte influência militar, reforçando o amor à pátria. A influência sobre os/as alunos/as para seguir a vida militar e o treinamento partiam de pessoas mais experientes (soldados), sendo também os responsáveis pela criação da ascensão militar por prestação de serviços. Também na época em questão, registrava-se a participação da mulher em todos os eventos esportivos em igualdade de condições com os homens. O período é enfatizado por uma Educação Física voltada mais à prática do que à perspectiva intelectual (CASTELLANI FILHO, 1998).

Castellani Filho (1998) compara os Atenienses com os Espartanos, que também tinham orientações militares, no entanto iam além, ao receberem noções de política, administração e oratória. Já para as mulheres atenienses, a educação voltava-se para o lar, sendo poucas as atividades físicas que lhes eram permitidas. Para o mesmo autor, nota-se importante diferença na educação dos Atenienses, pautada pela liberdade e pela orientação materna no seu início. Havia também considerável preocupação com o conhecimento intelectual e com o físico. Destacam-se o atletismo e a ginástica como conteúdos da Educação Física direcionada aos homens, haja vista que havia diferenciação na prática da Educação Física para mulheres[15].

---

[14] Pugilista: "boxeador, é um esporte de combate no qual os lutadores usam apenas os punhos tanto para a defesa, quanto para o ataque. A palavra deriva do inglês *box*, ou pugilismo (bater com os punhos)" (LAROUSSE CULTURAL, 2009, p. 921).

[15] Consultar obra de Darido, S. C. e Rangel, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

3.1.1 História da Educação Física no Brasil

A Educação Física no Brasil, conforme registros históricos, teve origem na chegada dos portugueses ao Brasil e sua interação com povos indígenas locais no ano de 1500. De acordo com Ramos (1982), em uma de suas cartas, Pero Vaz de Caminha fez relato de indígenas dançando, saltando, girando e se alegrando ao som de uma gaita tocada por um português, o que pode ser considerada como a primeira aula de ginástica e recreação em território brasileiro.

Sabe-se, portanto, que as atividades físicas realizadas pelos indígenas no período do Brasil Colônia estavam relacionadas a aspectos da cultura primitiva, tendo por características elementos de cunho natural, como brincadeiras, caça, pesca, nado e locomoção; cunho utilitário ou de aprimoramento das atividades de caça, agrícolas, e guerreiras, para proteção de suas terras, entre outras, bem como cunho recreativo e religioso, por meio de danças, agradecimentos aos deuses, festas e encenações, por exemplo (GUTIERREZ, 1985).

Ainda no Brasil Colônia[16], decorrente do tráfico de pessoas e da escravidão de africanos, surgem as senzalas e, nelas, desenvolve-se a capoeira, atividade criativa e rítmica praticada pelos escravos (RAMOS, 1982). Neste contexto, destacamos que no Brasil Colônia as atividades físicas realizadas pelos indígenas e escravos representaram o início da Educação Física no Brasil.

O desenvolvimento cultural da Educação Física no Brasil, apesar de não ser contundente, ocorreu no período do Brasil Império (1822 a 1889), período no qual foram elaborados os primeiros tratados sobre a Educação Física.

Em 1823, Joaquim Antônio Serpa elaborou o Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos. Nesse documento, a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e considerava que os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias: “1) os que exercitavam o corpo; e 2) os que exercitavam a memória” (GUTIERREZ, 1972, p. 75). Além disso, o referido tratado entendia a educação moral como coadjuvante da Educação Física e vice-versa.

A Educação Física Escolar no Brasil foi denominada de Ginástica a partir da reforma de Couto Ferraz, em 1851 (RAMOS, 1982). No entanto, foi somente em 1882 que Rui Barbosa, ao lançar o parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, denotou importância à Ginástica na formação do brasileiro (SOARES, 2001). Nesse parecer,

---

[16] Brasil Colônia: período que se inicia com a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 e se estende até o ano de 1822, quando foi declarada sua Independência de Portugal.

relata a situação da Educação Física em países mais adiantados politicamente e defende a prática de ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude.

Em resumo, conforme Darido e Rangel (2005, p. 46), o projeto relatado por Rui Barbosa:

> Buscava instituir uma sessão essencial de Ginástica em todas as escolas de ensino normal; estender a obrigatoriedade da Ginástica para ambos os gêneros (masculino e feminino), uma vez que as meninas não tinham obrigatoriedade em fazê-la; inserir a Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e em horas distintas ao recreio e depois da aula; além de buscar a equiparação em categoria e autoridade dos professores de Ginástica em relação aos professores de outras disciplinas.

Também para estes autores, a implementação da Ginástica nas escolas inicialmente ocorreu apenas em parte do Rio de Janeiro, capital da República, e nas escolas militares. No Brasil República, principalmente no período de 1890 a 1946, a Educação Física foi dividida em duas fases: a primeira, remete ao período de 1890 até a Revolução de 1930; e a segunda fase, no período posterior à Revolução de 1930, até 1946.

No primeiro momento, destaca-se a criação de diversas escolas de Educação Física que tinham por objetivo principal a formação militar (RAMOS, 1982). A partir da segunda fase do Brasil República[17], após a criação do então Ministério da Educação e Saúde Pública, no ano de 1930, a Educação Física ganhou destaque entre os objetivos educacionais do governo, sendo inserida na Constituição brasileira, da qual emergiram leis que a tornaram obrigatória no ensino secundário (CASTELLANI FILHO, 1998).

Na intenção de sistematizar a ginástica na escola brasileira, segundo Darido e Rangel (2005, p. 58), surgiram os métodos ginásticos (*gímnicos*):

> Oriundos das escolas sueca, alemã e francesa, esses métodos conferiam à Educação Física uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral (Higienismo), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo) (DARIDO, RANGEL, 2005, p. 58).

Podemos dizer com Soares (2001) que a Educação Física no Brasil tem, em diferentes momentos de sua história, forte influência das "instituições médicas e militares", que contribuíram para caminho, espaço e campo de conhecimento, contribuindo para que se tornasse "instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social, ao longo do período Brasil República". Desse modo, o higienismo[18] e o militarismo[19], que tinham como

---

[17] A Proclamação da República no Brasil aconteceu em 15 de novembro de 1889 e instaurou um novo sistema político no País.

[18] A tendência pedagógica da Educação Física escolar conhecida como "higienista" foi delineada de modo significativo no final do século XIX. Nas primeiras décadas do século XX, tal época histórica abrangeu o

princípio a anatomia e a fisiologia, eram usados nas aulas de Educação Física como elementos para a formação de sujeitos voltada à obediência e submissão dos sujeitos (SOARES, 2001).

No Período de 1946 a 1980 - que compreende o pós Segunda Guerra Mundial e o período da Ditadura brasileira -, conforme destacado por Ramos (1982), a Educação Física foi mantida nas escolas, concentrando-se em atividades relativas à ginástica (caráter gímnico[20]) e à força (caráter calistênico[21]) (RAMOS, 1982).

Nesse contexto marcado pelo regime ditatorial, o sistema educacional foi ampliado e objetivava-se, por parte do governo, "usar as escolas públicas e privadas como fonte de programa do regime militar" (DARIDO, RANGEL, 2005, p. 64). Complementa-se essa afirmação com as palavras de Soares, de que os investimentos nos esportes por parte do governo tinham por objetivo "[...] fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, a partir do êxito em competições esportivas de alto nível, eliminando assim críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento" (SOAREZ, 2012, p. 3). Desse modo, a ideia do esporte de rendimento e a busca pela vitória foi passada aos esportistas mais ágeis e com maior resistência física.

No ano de 1969, por meio do Decreto Lei nº 705/1969 (BRASIL, 1969), a Educação Física foi tornada matéria obrigatória no ensino superior, o que impactou consideravelmente essa área no período contemporâneo. Para Castellani Filho (1998), esse Decreto também teve um propósito político, o de favorecer o militarismo por meio do desmantelamento dos movimentos estudantis mobilizados contra o regime militar. Desse modo, a implantação de atividades físicas e recreativas contribuía para a distração e consequente embotamento da realidade, tendo em vista que não havia no currículo dessa prática um embasamento teórico.

---

marco da Primeira Guerra Mundial e, no Brasil, o baixo nível de saneamento básico e as mazelas sociais. Para Ghiraldelli Júnior (1988), o desenvolvimento da Educação Física higienista estava ligado às preocupações das elites com os problemas advindos da crescente industrialização do período final do Império e de toda a Primeira República (NAHAS, 2001; SOARES, 2012).

[19] Após o período da Educação Física pautada no higienismo, vemos, durante o Governo Vargas, uma Educação Física de concepção Militarista, com o intuito de formar uma juventude pronta para defender a Pátria. Esses aspectos diziam respeito aos hábitos, aos valores, à moral e à ética do povo brasileiro. Este período da Educação física brasileira ficou caracterizado de "militarista", pois a Educação Física era utilizada em um projeto de eugenia e de preparação para a defesa da pátria. A educação física passou a ter uma identidade relacionada a ordem moral e cívica, juntamente com os princípios de segurança nacional que se relacionava à eugenia da raça e ao adestramento físico referente à defesa sobre os perigos internos, e se configuraram no sentido de desestruturação da ordem política, econômica e social daquele momento (NAHAS, 2001, SOARES, 2012).

[20] Gimnico é a ginástica que engloba todas as ginasticas, também conhecida por ginástica geral (LAROUSSE CULTURAL, 2009, p. 918).

[21] Que usa o peso do próprio corpo como resistência (LAROUSSE CULTURAL, 2009, p. 171).

Questionamentos sobre o modelo esportivista[22], centrado na pedagogia mecanicista[23] e tradicional[24], ganharam corpo a partir dos anos 1980. Embora coexistam diferentes abordagens e concepções relativas a essa área na atualidade, a ideia da Educação Física como uma prática esportivo-recreativa ainda se mantém no ideário social e escolar (DARIDO, RANGEL, 2005, p. 79).

Dentre as concepções em vigência, os mesmos autores situam a

> [...] psicomotricidade [...] tem como objetivo o desenvolvimento psicomotor, extrapolando os limites biológicos e de rendimento corporal, incluindo e valorizando o conhecimento de ordem psicológica. Para isso a criança deve ser constantemente estimulada a desenvolver sua lateralidade, consciência corporal e a coordenação motora (DARIDO, RANGEL, 2005, p. 81).

Quando ao modelo desenvolvimentista, Darido e Rangel (2005) situam que ele tem como princípio oportunizar condições para que o/a aluno/a desenvolva suas habilidades motoras por meio de movimentos adequados por faixa-etária.

Para Darido e Rangel (2005), neste modelo pedagógico, cabe aos/às professores/as observarem de modo sistemático como se dá o desenvolvimento motor dos/as alunos/as, com o objetivo de identificar a fase de desenvolvimento motor na qual se encontram e redirecionar as práticas para a superação dos problemas encontrados.

Destaca-se, também, a "perspectiva pedagógica saúde renovada", que "tem por finalidade convicta e às vezes única, de ressaltar os aspectos conceituais acerca da importância de se conhecer, adotar e seguir conceitos relacionados à aquisição de uma boa saúde" (DARIDO, RANGEL, 2005, p. 97).

Quanto às abordagens pedagógicas críticas, estas entendem que os conteúdos da Educação Física devam promover a leitura da realidade a partir da perspectiva "da classe

---

[22] Ao longo do tempo a Educação Física passou por um processo de fortalecimento do caráter científico oriundo das ciências biológicas e a incorporação da autoridade do "Médico Higienista; por uma formação nas instituições militares e pela influência dos métodos Desportivos Generalizados de Augusto Listelo e do método Natural Austríaco Gaulhofer e Streichere que finalmente culminaram numa esportivização desta prática pedagógica no âmbito escolar" (COLETIVO DOS AUTORES 1992, p.53-54). Conforme o Coletivo de Autores (1992, p. 54), a cultura esportiva passa a predominar em todos os países de influência européia, sendo então considerado o principal elemento da cultura corporal nestes países. A influência do esporte aumenta paulatinamente, passando a determinar os conteúdos e a relação professor-aluno, os princípios da "esportivização como: eficiência, produtividade, racionalidade e competição, reordenam Educação Física escolar".

[23] Modelo mecanicista: selecionar os mais habilidosos para competições de alto nível (DARIDO, RANGEL, 2005).

[24] A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno/a que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, no modelo tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar (MIZUKAMI, 1986).

trabalhadora". Assim, a Educação Física, sob este ponto de vista, "[...] é entendida como uma disciplina que trata do conhecimento denominado cultura corporal, que tem como temas o jogo, a brincadeira, a ginástica, a dança, o esporte, etc., e apresenta relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos/as alunos/as (DARIDO, RANGEL, 2005, p. 98).

Importante lembrar que, em 1997, com a reformulação dos PCN, foi ressaltada relevância da articulação da Educação Física com o aprender a fazer, o saber porque se está fazendo e como relacionar-se nesse saber, ou seja, esse documento traz diferentes dimensões dos conteúdos da Educação Física e propõe relação desses conteúdos com os problemas sociais sem deixar de observar sua função de integrar os/as cidadãos/ãs no âmbito da cultura corporal. Podemos dizer, então, que os PCN buscam contextualizar os conteúdos da Educação Física em relação à sociedade, o que leva a pensar nessa área do conhecimento como matéria interdisciplinar[25] e transdisciplinar[26], que favoreça a discussão sobre gênero e sexualidade conforme proposto nos Temas Transversais.

De forma geral, pode-se concluir que a Educação Física vem se desenvolvendo no Brasil a partir de importantes mudanças político-sociais, algumas delas caracterizadas como retrocesso a conquistas duramente alcançadas. Exemplo disso é a reforma do Plano Nacional de Educação, através da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que apresenta a obrigatoriedade das aulas de Educação Física apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tornando-a opcional para os/as alunos/as do Ensino Médio.

3.1.2 Historicizando o corpo

No Renascimento, as ações humanas passaram a ser guiadas pelo método científico, juntamente com maior preocupação com a liberdade do ser humano, cuja concepção de corpo é consequência desse contexto. Para Pelegrini (2006), os avanços científico e técnico produziram, nos indivíduos do período moderno, a valorização do uso da razão científica

---

[25] Para Japiassu (1976, p.74): "A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa". Essa temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

[26] Conforme Piaget "[...] à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria transdisciplinar, que não se contentaria em encontrar integrações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas. Nas palavras de Jean Piaget fica implícito que transdisciplinaridade é o caminho para ultrapassar as disciplinas e construir pensamentos globais, ou seja, um conhecimento que atenda o mundo e as coisas de maneira mais ampla e nem sempre objetiva" (1999, p. 2).

como única forma de conhecimento. O corpo, a partir de então sob um olhar "científico", serviu de objeto de estudos e de experiências. Passou-se do teocentrismo ao antropocentrismo, valorizando o conhecimento científico, a matemática, o ideal renascentista de ter o "corpo investigado, descrito e analisado, o corpo anatómico e biomecânico" (GAYA, 2005).

> O dualismo corpo-alma norteava a concepção corporal no passado, demonstrando a influência das concepções da antiguidade clássica. Na realidade, Descartes parece ter instalado definitivamente a divisão corpo-mente; o homem era constituído por duas substâncias: uma pensante, a alma, a razão e outro material, o corpo, como algo completamente distinto da alma. Mesmo se já se pensasse o ser humano como constituído por um corpo físico e uma, outra parte subjetiva, a partir dessa divisão o físico passou a estar ao serviço da razão (DIAS, 2015).

A respeito do corpo, nos situamos com Le Breton (2007), que destaca as principais fases epistemológicas e discursivas que se tornaram referência aos/às que entendem esse tema como campo de análise científica. Para o mesmo autor, o corpo pode ser compreendido como um fenômeno "social e cultural", em que a corporeidade humana é carregada de motivos simbólicos que repercutem nas representações e imaginários sociais (LE BRETON, 2007, p. 7).

Desse modo, no que diz respeito à socialização cotidiana, seja ela pública ou privada, o corpo se constitui como mediador das relações, ou seja, caracteriza-se como "[...] vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída" (LE BRETON, 2007, p. 07). Isso significa dizer que os modos de se vestir, de jogar, de se exercitar, de falar e mesmo os comportamentos são determinados "pelos significados das lógicas sociais e culturais vigentes em cada época". Nas palavras do autor:

> Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2007, p. 7).

As argumentações expostas pelo autor sobre a representatividade do corpo colocam em evidência a forma pela qual as relações sociais são construídas. Assim, percebe-se que os sentidos e significados do corpo podem determinar o papel, o lugar e a atuação dentro das práticas sociais. Isso, num movimento de influenciar e ser influenciado mediante a relação que se estabelece no tempo e no espaço.

> A necessidade humana, nos dias atuais, encaixa-se nos padrões estéticos e parece desencadear uma imagem em crise, demonstrando-se através de uma série de sintomas como o aumento das próteses, a criação do cyborg (o ciber-corpo), a

> clonagem, as intervenções da engenharia genética, a biologia molecular ou as novas técnicas cirúrgicas ou ainda o uso de substâncias químicas. Assim, as indústrias da beleza e da saúde têm no corpo o seu maior consumidor. Vejam-se o crescente número de ginásios, salões de beleza, spas, clínicas médicas, estilistas, etc. É claro que esta crise do corpo será consequente da crise dos fundamentos da nossa cultura, associando-se também à crise do próprio sujeito (BARBOSA, MATOS, COSTA, 2011, p. 29).

Neste sentido, também concordamos com Novaes (2006) quando ressalta que os discursos - científico, tecnológico, publicitário, médico, estético - normalizam os corpos aos poucos, conforme vão tomando conta "da vida simbólica/subjetiva do indivíduo, invadindo as dimensões expressivas e simbólicas da corporeidade, fornecendo imagens e informações que reconfiguram o próprio âmbito da vivência corporal".

Atualmente, podemos observar que o corpo se expressa individualmente, constituindo um projeto pessoal, flexível e adaptável aos desejos do indivíduo. Pode-se dizer que essas noções também se relacionam às alterações sociais decorrentes dos estudos feministas que ganharam ênfase nos anos 1960 e 70, cujas discussões mostraram que as diferenças entre homens e mulheres têm como base fatores históricos e culturais, diferentemente do pensamento vigente à época de que os fatores eram exclusivamente biológicos e sexuais (BARBOSA et al, 2011).

Desse modo, pensando com Paim e Strey (2004), as propostas sociobiológicas se impõem na definição de corpo no século XX, marcado pela tentativa de homens e mulheres se adaptarem como indivíduos ao grupo social, o que representa, muitas vezes, a desistência da liberdade de ação e de expressão.

Barbosa, Matos e Costa (2011), centrados nos estudos de Rosário (2006), situam que o ser humano se constitui na dualidade, portanto, somente possível de ser percebida em posições distintas: corpo e alma, razão e emoção, feminino e masculino, o que o leva a construir o sentido do corpo sob uma lógica de produção que envolve a economia, o mercado, o consumo, lógica esta que orienta a sociedade ocidental desde que foi estabelecida a diferenciação sexual no século XVIII. Vem dessa constatação a ideia do corpo sexual e produtivo relativo ao mundo masculino, que reproduz o modelo capitalista, por consequência, limita significativamente o espaço sedutor do corpo feminino.

O corpo humano, a despeito de suas funções biológicas unívocas a toda espécie, isto é, a despeito de suas funções e funcionamento comum a todos os indivíduos da espécie, possui significações diversas, que acompanham determinados momentos históricos, bem como culturas diferentes. A sexualidade, fenômeno intrínseco ao corpo como unidade fisiológica e simbólica, assume diferentes significações de acordo com o momento histórico e as ideologias

que o acompanham, mas, convém situar que num mesmo período histórico estes conceitos podem variar de cultura para cultura. Isso representa dizer que o olhar sobre os corpos, dependendo do contexto, do período e da cultura, assumirá tonalidades e significações diferenciadas (CORREA, 2013).

Para Weeks (2010, p. 43):

> Só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade num momento particular e apreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável.

Desse modo, quando falamos sobre corpo e sexualidade, naturalmente estamos imbuídos de uma série de conceitos e ideias que perpassam uma época, uma cosmovisão de ser humano e suas relações objetivas e subjetivas com o prazer, o sexo e o corpo. "O corpo possui uma definição que a priori está encerrada dentro de um contexto biológico, sendo considerado como universal" (CAVALCANTI, 2005, p. 53), uma vez que todos os seres vivos interagem com o meio ambiente a partir da unidade orgânica organizada e singular que é o corpo – tendo características particulares a cada espécie.

Conforme Goellner (2010, p. 28), o corpo é "uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.". Nesse caso, cabe questionar, na perspectiva da autora, por qual motivo teríamos um corpo "mutável" e "receptivo" às intervenções científicas, sociais e culturais, mas permanecemos obedecendo às normatizações, bloqueando as representações do corpo no espaço social?

Podemos dizer que a significação do corpo na espécie humana é subjetiva, tendo relação com o contexto cultural que o "circunscreve", por isso, quando se aborda a relação intrínseca entre corpo e sociedade, entendemos que "[...] o corpo humano é socialmente concebido e a análise da representação social do corpo oferece umas das numerosas vias de acesso à estrutura de uma sociedade particular" (CAVALCANTI, 2005, p. 53).

Deste modo, a relação com o corpo, conforme define Souza (2006), se constrói não somente a partir de fenômenos constitucionais inerentes ao organismo, mas das relações estabelecidas socialmente em determinada época e sociedade. Assim, como seres produtores de história, transformamos a realidade e atribuímos novas significações aos fenômenos e ideias, de modo que:

> As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas

> socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas (LOURO, 2010, p. 9).

Nesse contexto, Souza (2006) escreve que o corpo deve ser problematizado além das pré determinações puramente hereditárias e fisiológicas que perpassam o discurso corrente, e que colocam este corpo fora do tempo e do espaço, sem relação com a realidade em que vive e o afeta.

Souza, em suas leituras sobre Foucault, coloca que para o filósofo, o corpo, antes de ser somente a sede de processos fisiológicos, é constituído por uma série de fatores e contingências, sendo "[...] destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa, ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências" (SOUZA, 2006, p. 22). Acrescenta, também que:

> Segundo o filosofo, se quisermos conhecer de onde provém o corpo, é preciso descobrir as marcas sutis, singulares, que nele se entrecruzam e fabricam uma rede custosa de desenredar. Enquanto marca do que lhe acontece, a proveniência do corpo (ou sua herança) inscreve-se nos sistemas nervoso, digestivo, respiratório, nos hábitos alimentares, na forma de respirar, de movimentar-se, de sentir, no ritmo (SOUZA, 2006, p. 22).

Reich (1998) já definiu o corpo como o inconsciente expresso, o visível, sendo que o conceito de personalidade pode estar intrinsecamente ligado à interação entre psique, corpo e o social. O corpo, sua forma e a maneira com que se expressa no mundo, através do caráter específico, são formados e desenvolvidos a partir da relação concreta estabelecida entre o aparelho psíquico, a sexualidade (corpo) e a sociedade historicamente determinada. Conforme Câmara (2000), a percepção de Reich do humano residia sob uma perspectiva unitária, ou seja, o inconsciente foi somado ao corpo, uma unidade que só poderia fazer sentido quando perpassada pelo social, pela história. Assim descreve Câmara (2006, p. 3) que:

> O corpo para Reich é, essencialmente, energético. O movimento da energia é responsável pela pulsação da vida. Vida cuja função intrínseca é a da auto-regulação. O corpo é unidade biopsíquica constituída de núcleo, membrana e campo energético, se este corpo se auto-regula e se alia a outros corpos, teríamos alcançado uma pré-condição para autogestão social.

Assim sendo, para a compreensão de como somos formados, conforme escreve Souza (2006), e de como seguimos nos transformando ao longo do processo do viver, é necessário o conhecimento de como funcionam os processos em práticas sociais, estabelecidas pelas relações de poder e de saber que se inscrevem no corpo, nos gestos, nos comportamentos, nos sentimentos e nos desejos. Dito de outro modo:

> Essa maneira de olhar, que não busca o reconhecimento, mas se apoderar e se distanciar, pode criar condições para que se perceba a multiplicidade de outros,

> confrontos, lutas, coerções, verdades que habitam o corpo, governando suas posições em relação a si e aos outros. Talvez, possibilite que se encare de modo mais crítico aquilo que somos e fomente outras subjetividades e formas de pensar o corpo. Ou, ainda, como nos diz Foucault, a história 'efetiva' possibilita a entrada do devir naquilo que se pensava perene – o corpo, visto que 'nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles (SOUZA, 2006, p. 23).

A partir das definições de corpo apresentadas pelos autores citados, entendemos que o corpo é um conjunto de partes que compõem um organismo. Como vimos, o significado do corpo vai além do seu sentido biológico, adquirindo também sentido social e político, sendo que as significações que lhe atribuímos, bem como a sexualidade, são socialmente e historicamente organizadas conforme entende Weeks (2010, p. 43). Nas suas palavras,

> [...] sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que deve ser e o que ele pode ser", ou seja, muito mais que o depositário de vísceras, tecidos e plexos, de características genotípicas e fenotípicas, que definem determinado sujeito, o corpo vai se constituir como o conjunto de significações, ideias e imagens, matizadas e derivadas das ideologias e instituições de uma época determinada, que o corporificam e lhe conferem sentido.

Para Weeks (2010), o corpo está ligado à sexualidade e gênero, por isso, historicizar o corpo é um assunto desafiante, e quanto mais nele se intervém e se altera, menos o conhecemos. Torna-se fundamental, portanto, nesta reflexão, conceituarmos o que seja gênero e Educação Física.

3.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Buscamos apoio teórico no campo dos estudos de gênero e formulações pós-estruturalistas para problematizarmos conceitos como gênero, identidade de gênero e orientação sexual e suas interlocuções com a Educação Física, uma vez que tais temas acabam por se relacionar intimamente com o (des)conhecimento do "eu" e do "outro", do corpo "perfeito" e do corpo "negado", da integração ou do isolamento, ou seja, do reconhecimento ou da negação social, política e cultural dos sujeitos (PRADO, RIBEIRO, 2010, p. 402).

Ou seja, as questões que atravessam gênero, sexo e sexualidades estão presentes de forma muito intensa no cotidiano escolar, e geram dúvidas, situações difíceis para professoras, alunas, mães e todas as profissionais envolvidas no processo educativo (WOLFF; SALDANHA, 2007).

Ainda, para estes autores, há três categorias teóricas principais, três tipos de fenômenos que não devem ser confundidos, embora se relacionem intimamente:

> 1. O sexo, que normalmente se refere a características físicas e biológicas dos corpos que, na nossa sociedade, são classificados em machos (associados aos homens),

> fêmeas (associados às mulheres) e intersex (antigamente chamados de hermafroditas). 2. O gênero, que se refere aos aspectos culturais, históricos e sociais de como se classificaram as pessoas a partir das diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1990) e que categoriza as pessoas como femininas ou masculinas (cisgêneros), transgêneros (trans-homem, trans-mulher) ou não binárias e que também se relaciona com o que tem sido chamado de 'expressão' ou 'papel' sexual, ou seja, como as pessoas performatizam ou representam seu gênero. 3. A sexualidade ou orientação sexual, que se refere às práticas sexuais das pessoas, seja orientada para pessoas do sexo oposto (heterossexuais), para pessoas do mesmo sexo (homossexuais), para ambos (bissexuais), para pessoas trans (omni/pansexuais) ou para nenhum (assexuais). Essas três classificações podem se cruzar de formas variadas (WOLFF, SALDANHA, 2007, p. 175).

Conforme Wolff e Saldanha (2007), podemos perceber que o corpo é um fenômeno social e cultural, cheio de significados, que repercutem no imaginário social de gênero e sexualidade.

Entretanto, as dúvidas e questionamentos acerca dos sentimentos, afetividades ou sobre as visíveis diferenças corporais (constituição corporal, vestimentas, adornos ou modos de se auto representar socialmente) (LOURO, 2004a) tornam-se temas centrais nas conversas dos/as estudantes. Assim, muitos educadores e educadoras, por motivos diversos, acabam por não aproveitar essa iniciativa para buscarem assuntos referentes à constituição cultural e social dos corpos (e seus desejos) para momentos de aula.

Dessa maneira, concorda-se com Wolff e Saldanha (2007) que o processo educacional abre grandes lacunas no que se refere ao reconhecimento da pluralidade cultural, uma vez que impossibilita a construção crítica do conhecimento e a reflexão sobre a arbitrariedade das tentativas de padronização social dos corpos, desejos e prazeres.

Quanto às questões aqui abordadas, cabe trazer as colocações de Goellner (2010, p 75) sobre gênero como

> [...] a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele.

Nesse sentido, a sexualidade deve ser entendida como algo que envolve diversas crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas. Assim, homens e mulheres são permitidos a viver seus modos, desejos e prazeres corporais (GOELLNER, 2010).

O termo orientação sexual, conforme Goellner (2010), serve para contemplar as diversas formas de viver a sexualidade, dando significado à orientação que cada sujeito segue no que tange a própria sexualidade.

Vale lembrar que uma mesma pessoa, ao longo de sua vida, pode apresentar mais de uma identidade sexual, ou seja, ser heterossexual, homossexual ou bissexual etc., reforçamos, então, com as palavras de Goellner, que: "Essas identidades são culturalmente construídas e, na nossa cultura, referem-se às formas como os sujeitos vivem sua sexualidade, que pode ser com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou, ainda, com ambos os sexos" (GOELLNER, 2010, p. 76).

Segundo Louro (2002), há várias formas de viver os gêneros e as sexualidades. Esta autora faz crítica ao dizer que a escola tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: havendo apenas um modelo adequado de viver a masculinidade e a feminilidade, e uma única forma de viver a sexualidade, que é a heterossexualidade. Fugir desses padrões significa sair do centro, tornar-se excêntrico no próprio meio em que vive e no qual se formou esse sujeito. Ao levar esses assuntos para a escola, contudo, há certa rejeição ou dificuldade dos/as professores/as em trabalhá-los com os alunos. Professores/as não se sentem confortáveis ao tratar sobre esse tema, e quando o assunto é novo ou diferente, a rejeição é caminho trilhado por muitos/as. Para Louro:

> Nós, educadoras e educadores, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de provisoriedade, precariedade, incerteza – tão recorrentes nos discursos contemporâneos. Preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas (LOURO, 2002, p. 1).

O processo de construção de gênero e sexualidade, tal como argumenta Louro (2004, p. 47), "é contrário, sempre inacabado e instável". Além disso, a norma regulatória do gênero está para além da constituição e produção de subjetividades. O gênero tem se mostrado um sistema muito mais amplo, que se infiltra, de diversas formas, em práticas, objetos e produtos além dos sujeitos. Desse modo, refletindo sobre as colocações da autora, entendemos que o gênero acaba por caracterizar-se como organizador fundamental da cultura. Assim, se olharmos para diferentes e pequenos contextos socioculturais, podemos observar que os mesmos são marcados pelo gênero.

Nos anos 1980 e 1990, a discussão sobre gênero na formação de professores de Educação Física foi evidenciada por Luz Júnior (2001) a partir de três conceitos: patriarcado, estereótipo e papéis sexuais.

Diferentemente das vertentes que operam com perspectivas pós-estruturalistas, o viés analítico que ancora essa produção considera que as diferenças entre homens e mulheres - meninos e meninas -, no âmbito das práticas corporais e esportivas, se dá em razão de aspectos relacionados a estereótipos de feminilidade e masculinidade, assim como pelos papéis sociais que culturalmente são relacionados a homens e mulheres. Em grande medida, essa produção orienta-se pela representação de que os estereótipos e os papéis sexuais, segundo Louro (1997, p. 24-5), são

> Padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que, em última instância, definem seus comportamentos, suas práticas, suas formas de ser e de se movimentar. Através do aprendizado de papéis, cada uma deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições. dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos [...]) constituem hierarquias entre os gêneros.

Neste contexto, dentre as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar básico destaca-se a Educação Física, espaço no qual são evidenciados os corpos dos sujeitos e onde questões de gênero e sexualidade estão em constante evidência. As pesquisas realizadas no campo da Educação Física analisam, grande parte delas, as diferenças entre meninos e meninas no âmbito escolar e entre homens e mulheres no campo do esporte.

Como explica Schwengber (2013, p. 179), é nas aulas de Educação Física que os corpos ficam expostos. Por consequência:

> Surgem muitas manifestações de discriminações, de adjetivações, em que alguns corpos são flechados no coração, com descaso e preconceito. São elas: ignorante, idiota, burra, boca aberta, lerdas; enfim, as chacotas dos pontos fracos. Há uma forte celebração da boa aparência, das performances, dos desempenhos, da construção do masculino com características mais hábeis e fortes do que o feminino (SCHWENGBER, 2013, p. 179).

Atualmente, se tem discutido e questionado sobre as relações de gênero e as sexualidades. Especialmente, a partir dos movimentos e teorizações feministas, essas questões tornaram-se centrais para quem está interessado em repensar o modo como se relacionam e como têm lidado com o corpo, com os desejos e paixões. Esses debates, segundo Ballestrin e Soares (2007, p. 47), “[...] adentraram os muros das escolas pelas situações cotidianas em que gênero e sexualidade irrompem na cena escolar e pelas situações pedagógicas promovidas por

programas de educação sexual, saúde na escola, direito à diversidade, escola sem homofobia, dentre outros".

Assim, as estratégias de normalização da Educação Física escolar são de analisar o papel da escola no âmbito da dominação. Isso significa posicionar a escola entre as instituições configuradas para administração da vida que se constitui a partir das sociedades do século XIX que se concentram na regulação dos corpos. Assim, para Ewald e Cascais, a normalização caracteriza-se como estratégia base do funcionamento normativo, pois, "[...] na ordem da norma, os valores não podem ser definidos *a priori*, mas apenas através de um processo de comparação incessante que a normalização tem por finalidade tornar possível" (EWALD, CASCAIS, 2000, p. 105), ou seja, a escola se constitui como uma das instituições destinadas ao ordenamento social, atuando na regularização dos sujeitos escolares.

Desta forma, a Educação Física na escola é um componente curricular, cuja ação pedagógica cotidiana se apresenta de forma estreita e articulada com uma concepção de educação compreendida como "[...] processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura" (VEIGA-NETO, 2006, p. 29). A Educação Física, nesse contexto, tem um conjunto de práticas que investem na condução da conduta do outro. Nesse entendimento, buscamos amparo em Meyer (2009), ao conceituar educação como:

> O conjunto de processos através do qual, indivíduos são transformados, ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e 'lugares pedagógicos' para além da família, da igreja e da escola, e engloba urna ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de 'socialização' (MEYER, 2009, p. 222).

Indica-se, com isso, uma mudança de foco das discussões sobre as técnicas e/ou as práticas pedagógicas em si para o tensionamento da relação entre cultura e educação. E nesse campo, abre-se espaço paras discussões sobre gênero e sexualidade na escola, entendo com Louro (2001, p. 81) que "[...] a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e de sexualidade que circulam na sociedade", mas também "os produz". Isso se dá por meio de discursos e práticas e, conforme ressalta Goellner (2010, p. 71), tem sido feito considerando as suas "[...] proposições pedagógicas em contexto da escola e fora dela".

Quanto ao documento que usamos como referência para as discussões sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, situamos que os PCN, no espaço de orientações para a Educação Básica, anunciam as ligações entre estes temas e o referido componente curricular como fortes e produtivos para a educação, ou seja, quando tratam do Ensino

Fundamental, retificam certa aproximação entre Educação Física e sexualidade ao longo do texto, apontando-a como uma disciplina indicada para o trato dessa temática (BRASIL, 1997).

Para Dornelles, Wenetz e Shwengber (2013, p. 220), costuma-se pensar que as distinções com base na binaridade (homem/mulher) nas aulas de Educação Física se dão apenas para fins de organização das atividades. No entanto, refletindo sobre o que isso representa na constituição dos sujeitos, e no contexto da escola como produtora e reprodutora das concepções de gênero e sexualidade sob o conceito da normalidade, "têm implicações diretas no teor educativo e constitutivo dos sujeitos escolares". Explica-se, a partir dessa perspectiva, os motivos pelos quais "as aulas de Educação Física sejam organizadas com base no gênero". Desse modo:

> A dimensão organizativa é imprescindível ao funcionamento normativo. Dessa forma, a organização de atividades com separação de meninos e meninas é constituída e constitui o sexo como medida para a normalização disciplinar produtiva nesse componente curricular escolar. Com isso, o excerto apresentado anteriormente permite a construção de uma análise que considera a distinção cotidianamente efetuada entre 'os' e 'as' escolares nas aulas de Educação Física como definidora dos seus corpos (DORNELLES, WENETZ, SCHWENGBER, 2013, p. 220).

A partir deste argumento, buscamos os estudos de Miskolci (2012) sobre a "Teoria Queer[27]: um aprendizado pelas diferenças" as implicações da normalidade que organiza o contexto escolar, que cita o banheiro da escola como um exemplo da produtividade da arquitetura escolar na constituição dos corpos, gênero-sexualizados. Este autor afirma que as "[...] divisões arquitetônicas são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu quadrado e, sobretudo, no caso do banheiro, no seu lugar dentro do binário masculino e feminino" (MISKOLCI, 2012, p. 38).

Diferentemente do banheiro escolar, a Educação Física tem constituído uma estrutura binária não oficial em relação à organização discente para as aulas, por exemplo, mediante a separação de estudantes em masculinos e femininos (DORNELLES, WENETZ, SCHWENGBER, 2013). Isso se dá a partir de seu caráter cotidiano e de seu ponto de vista

---

[27] A teoria *queer* surgiu nos Estados Unidos, no fim da década de 1980, como forma de oposição e crítica aos estudos sociológicos sobre gênero e minorias sexuais, com o anseio de tentar entender a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais. Apesar de tanto a teoria *queer* quanto a sociologia (e a teoria social) compreenderem a sexualidade como uma construção social e histórica, havia um pressuposto de que a forma "normal" de sexualidade eram as relações "heterossexuais", no pensamento sociológico, de tal forma que a ciências sociais, até aquele momento, tratavam a ordem social como sinônimo de heterossexualidade. Por essa razão, a noção de normalidade estava calcada sobre uma visão de que a heterossexualidade era o padrão e as demais sexualidades eram desvios, ou seja, uma maioria normalizada e uma minoria desviante (MISKOLCI, 2009, p. 115).

histórico e contemporâneo que influencia na organização escolar e na constituição dos sujeitos de gênero.

Com relação ao exemplo e à discussão sobre os exercícios realizados nas aulas de Educação Física, a argumentação sobre "[...] o apoio para o homem, eles conseguem fazer de 10 a 20 de forma tranquila" (DORNELLES, WENETZ, SCHWENGBER, 2013, p. 230), reproduz o discurso do corpo adequado ao gênero, isto é, segundo Salih (2012, p. 125), os corpos "são sempre constituídos no ato da descrição", significando que a Educação Física influencia a sua denominação-produção.

Butler (2010, p. 38) acrescenta nessa discussão ao considerar que:

> O regime da heterossexualidade opera com o objetivo de circunscrever e contornar a 'materialidade' do sexo e sua materialidade se forma e se sustenta como a (e através da) materialização das normas regulatórias que são em parte as de hegemonia heterossexual (BUTLER, 2010, p. 38).

Nas discussões sobre sexualidade e gênero, a preocupação normalizante tem como referência a heterossexualidade e coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual como desviantes. Importa-nos, então, saber como isso se faz na escola, buscando nas palavras de Britzmann (1996) a atenção para uma série de atitudes e comportamentos. O que se observa, segundo a autora, é que

> [...] muitas pessoas têm medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as alunos/as se juntem às comunidades gays e lésbicas. Instala-se, assim, a preocupação de que ocorra um 'recrutamento de alunos/as inocentes'. De algum modo, não saber sobre essas comunidades parece que funciona como uma espécie de garantia de que o/a estudante irá preferir ser heterossexual. Acrescenta-se a esse quadro a ideia de que se uma pessoa fala, de modo simpático, sobre gays e lésbicas, ela se torna suspeita de ser homossexual. Tais sentimentos acabam funcionando como represadores dessas discussões (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Quando se aborda essas categorias, as identidades sexuais são questionadas por não elencarem toda a pluralidade das formas de manifestação da sexualidade. Assim, uma mudança nos movimentos sexuais e gênero exige igualmente mudanças nas teorias em que foram contemplados. Neste contexto, aparece a teoria como forma de manifestação política afirmativa da homossexualidade e isso parte de alguns movimentos que questionam, entre outros, a heteronormatividade compulsória da sociedade.

Como afirma Louro (2004a, p. 46):

> Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como 'natural'.

Embora sejam temáticas diferentes, todas convergem para a discussão sobre gênero e sexualidade que abordamos nesta dissertação e o modo como essas temáticas podem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física a partir da proposição dos PCN (1997) sobre a discussão a respeito de gênero e sexualidade como tema transversal – orientação sexual. Importa lembrar que, conforme o Estado, por meio da colaboração de profissionais da educação de todo o País, as discussões sobre a inserção ou exclusão da temática sexualidade vêm ao mesmo tempo quebrando tabus e oportunizando as mais variadas discussões em diferentes meios. Aliada a essa temática, entram as questões de gênero que, no decorrer dos últimos anos, têm sido tema de debates entre educadores, políticos e sociedade.

Para Sayão (2002, p. 57), quando se fala em Educação Física em geral, a tendência é a de pensar que essa área envolve "[...] um conjunto de práticas corporais pertencentes a um mundo reconhecidamente masculino", no qual "[...] agilidade, virilidade e força são habilidades tipicamente masculinas concebidas a partir do isolamento do sexo como aparato biológico". Essas práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física são, ainda hoje, marcadamente organizadas culturalmente como espaço e modo de diferenciar corpos, situar e marcar diferenças que se restringem à biologia, mas que estão profundamente enraizadas social e culturalmente, como se fosse algo natural pensar que meninos/adolescentes/alunos/homens possuem condições físicas e biológicas que lhes permitam a prática de exercícios, a exposição da virilidade mediante o uso da força e da agilidade, condições inerentes ao sujeito do gênero masculino.

De outro lado, também são marcadas as diferenças para meninas/adolescentes/alunas/mulheres a quem são oferecidas atividades apropriadas para a sua condição imposta pelo gênero feminino. Trata-se de uma construção cultural, a exemplo do que disse Simone de Beauvoir, de que somos construídos culturalmente homens e mulheres a partir de questões biológicas. Nisso residem as construções culturais de que "[...] os corpos das mulheres são desdobramentos mal elaborados ou incompletos do masculino e que, portanto, apresentam debilidade e fragilidade" (SAYÃO, 2002, p. 65).

Teórica e culturalmente, segundo essas perspectivas, às mulheres não cabem atividades físicas que promovam ou coloquem em evidência o corpo, porque as mesmas se confirmam como corpos perfeitos, portanto não são preparadas para a prática de exercícios físicos.

Culturalmente, existe um espaço do masculino e outro do feminino, e isso vem sendo marcado historicamente nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras, conforme ressaltam Oliveira, Macedo e Silva (2015, p. 75), ou seja, "[...] as aulas de Educação Física

escolar são contornadas por diversas dificuldades em seu cotidiano, que perpassam qualquer conhecimento sobre o assunto, sendo a não participação das aulas práticas, uma das mais problemáticas".

Sobre as dificuldades encontradas nas aulas de Educação Física, Schwengber et al. (2013, p. 179) apresentam um exemplo de sala de aula em que:

> As meninas são maioria na turma e gostam das atividades propostas, de modo que são as primeiras a se organizarem e são elogiadas pela professora, por seu comportamento e desempenho. Os meninos oferecem muita resistência, pois querem apenas jogar futsal, debocham das atividades, dizem não fazer e que são 'bobagens' (SCHWENGBER et al., 2013, p. 179).

Neste contexto, percebe-se que as relações de gênero estão, muitas vezes, marcadas por agressividade, xingamentos e falta de respeito, não sendo possível meninos e meninas tecerem um diálogo formal, aberto. Os meninos se impõem pela força de agressões e as meninas resistem e enfrentam para defender seu espaço.

Essa não participação nas aulas práticas implica em pensar as questões socioculturais que englobam concepções sociais, segundo as quais há lugares específicos que podem ou não ser ocupados por corpos femininos. Convém lembrar que, a partir do ano de 1980, surgem questionamentos com base em teorias, como as ciências humanas, situando os sujeitos em relação à cultura da qual fazem parte e que essa cultura também determina corpo e movimento. Isso levou a unir meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Nesse contexto, surge também a questão do gênero como forma de discutir questões de igualdade entre homens e mulheres. Lembramos, ainda, que não foi somente na Educação Física que houve o ordenamento misto de alunos/as.

Podemos pensar que nas aulas de Educação Física essas diferenças e os problemas delas decorrentes se tornam mais visíveis na medida em que existem pessoas com valores e conceitos que não aceitam a presença de meninas em determinadas atividades, e que os meninos se recusam a realizar atividades que não entendem como coisas de meninos. Isso reflete não só uma questão cultural, mas também traz em seus fundamentos resquícios de teorias que embasam a educação nacional durante os séculos XIX e XX, principalmente o século XX, quando as escolas abriram suas portas para alunos/as de diferentes classes socioeconômicas. Pode-se dizer que historicamente a diferença entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física deve-se à tendência biologista que marcou as Diretrizes Curriculares Nacionais[28] no século XX, centrada em políticas sexistas[29]. Importante ressaltar que estas vêm

---

[28] Os PCN elegem a cidadania como eixo norteador trabalhando valores como respeito mútuo, dignidade, solidariedade valorizam a pluralidade da cultura corporal.

ganhando fôlego no meio político neste início do século XXI, a exemplo das discussões travadas sobre as questões de gênero que acabam influenciando também os aspectos escolares.

Essa diferenciação, essa distinção que revoga a igualdade de gênero e que se nega a discutir as relações de gênero nas escolas, é importante afirmar, revela uma concepção histórica da sociedade e que precisa ser colocada em relevo:

> [...] a construção da categoria gênero pode potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais. Ao se considerar a categoria gênero. é possível ainda colocar em causa as tradicionais assertivas sobre o que é natural, no mundo, ao sentido do que é inato e instintivo, para cada um dos sexos (AUAD, 2006b, p. 138).

A despeito do esforço na diferenciação dessas identidades flutuantes, a teoria não tem a pretensão de criar um projeto novo de sujeito. Através dessas possibilidades, podemos vislumbrar apenas o caráter cultural e não fixo das diversas identidades que sugerem a propagação das formas de gênero e sexualidade. Como salienta Louro (2004b, p. 24), "[...] não se trata pois de tomar sua figura como exemplo ou modelo, mas de entendê-la como desestabilizadora de certezas e provocadora de novas percepções".

Essa teoria questiona o predomínio da heterossexualidade como a identidade considerada "normal", discutindo a forma como os processos discursivos de significação tentam fixar determinada identidade sexual. Segundo esse pensamento, para Silva (2003, p. 107):

> Nós somos o que nossa suposta identidade define que somos o que se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe a identidade e aos conhecimentos sexuais, mas que se estende para o conhecimento de identidade. A Epistemologia que é nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, profana desrespeitosa.

Observar essas características nas aulas de Educação Física também faz pensar na função do/a professor/a como mediador/a das interações possíveis nessas aulas. Se sua percepção quanto às questões de gênero for marcadamente sexista ou influenciada pelas tendências socioculturais da diferença entre homem e mulher, teoricamente suas aulas manterão um padrão de separação entre o que meninos e meninas podem ou não fazer.

Auad (2006b, p. 32) considera que "assumindo as diferenças que existem entre as crianças dos variados gêneros, torna-se mais fácil evitar que tais diferenças se traduzam em desigualdades, em dominação de um gênero sobre outro". Tão importante quanto isso é tentar

---

[29] Sexista ou discriminação de gênero é o preconceito ou discriminação baseada no sexo ou gênero de uma pessoa. O sexismo pode afetar qualquer gênero, mas é particularmente documentado como afetando mulheres e meninas. Tem sido ligado a estereótipos e papéis de gênero e pode incluir a crença de que um sexo ou gênero é intrinsecamente superior a outro. O sexismo extremo pode fomentar o assédio sexual, estupro e outras formas de violência sexual (LOBATO et al., 2006).

entender o que alunos e alunas pensam a respeito dessas questões, quais são suas percepções a respeito de gênero e sexualidade e como se dão suas relações entre colegas durante as aulas de Educação Física.

3.2.1 Sexualidade e Educação Física

Altmann (2001), ao trazer em seus estudos o conceito de sexualidade, situa esse tema no centro das discussões em diferentes instâncias, principalmente na escola, como assunto cotidiano. Situamos que desde os Parâmetros Curriculares Nacionais a sexualidade é considerada como Tema Transversal e, portanto, deve ser discutido nas escolas. Essa temática passou a fazer parte das políticas públicas educacionais nas últimas décadas do século XX e a autora considera isso como um discurso de poder do Estado que se impõe sobre o público, na medida em que passa a regular os sujeitos por meio da sexualidade.

Ao situar sua discussão na perspectiva dos dispositivos de poder, Altmann (2001) traz à tona as questões políticas que estão por trás dos discursos do Estado e que influenciam as discussões sobre sexualidade nas escolas brasileiras. Não se trata, no entanto, de um discurso generalizante, que aborde o significado da sexualidade e o modo como alunos/as lidam com esse tema. Os assuntos propostos desde os PCN se constituem em dispositivos de poder sobre corpos, o que acaba influenciando nas práticas educativas da Educação Física escolar.

Como aponta Adichie (2015, p. 16-7):

> Se repetirmos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vermos uma coisa com frequência, ela se toma normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar ‘normal’ que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens.

Refletir sobre esses discursos e sobre o que significam de modo amplo para alunos/as professores/as compreende perceber que o termo sexualidade é uma forma de identificar as verdades escondidas nessas relações de poder que emanam desde o Estado, e pensar que esse discurso ainda interfere nas questões sobre sexualidade nas aulas de Educação Física, o que poderíamos chamar de micropoder, lembrando as lições de Foucault.

Para Altmann (2001), em decorrência do aumento dos casos de gravidez, pesquisas mostram que essa temática tão necessária nem sempre é situada como assunto a ser tratado, permanecendo esquecido nos meios escolares.

Atualmente, a sexualidade ainda não é compreendida e aceita com naturalidade pelas pessoas, considerando as marcas deixadas pelo modelo patriarcal. Assim, seria possível,

através de uma Educação Sexual intencional, consciente e planejada, ir construindo e transformando o conceito de sexualidade. A Educação Física, disciplina curricular, pode contribuir para essa reflexão necessária, pois é preciso que a sexualidade seja entendida de maneira clara como parte do ser humano.

Acredita-se que a Educação Sexual só valerá a pena "[...] se os educadores se dispuserem a vivê-la pessoalmente e consequentemente no coletivo, superando os tabus e possibilitando uma compreensão, um respeito maior enquanto seres humanos" (NUNES, 1987, p.115).

Neste contexto, entra a questão do saber e do poder dos/as professores/as a respeito de temáticas importantes como as questões de gênero e sexualidade e como isso deve ser uma discussão permanente entre professores/as e alunos/as que frequentam a escola.

Teixeira e Dumont (2009, p. 14) salientam que "[...] diferença corporal não implica desigualdade, porém, a desigualdade de gênero é ideologicamente e cognitivamente construída e justificada com base na diferença sexual, ou seja, qualidades e comportamentos aprendidos são atribuídos à natureza". Também ressaltam que as culturas e sociedades são dinâmicas e por isso mudam suas normas e valores. Para os mesmos autores:

> A construção da identidade depende de dinâmicas socioculturais complexas, portanto, as identidades são instáveis no curso da vida individual; ademais são múltiplas, pois as pessoas têm características diversas - sexo, idade, renda, posição social, ocupação religião - combinadas de modo peculiar e circunstancial. Enfim, feminilidade ou masculinidade não é uma essência fixa e os modos de parecer masculino e feminino são plurais e mutantes, podendo assumir uma configuração homogênea num grupo ou contexto social, a exemplo do machismo (TEIXEIRA, DUMONT, 2009, p. 16):

Centrada na prática esportiva, herança também cultural, a aula de Educação Física tende a valorizar o esporte e seus/suas praticantes respectivamente como espaço de habilidades e de corpos que se superam, mas, principalmente, constitui-se espaço de exclusão. Embora haja maior participação feminina nessas aulas, é possível perceber preferências entre um esporte e outro e, exclusão quando meninas tendem a praticar aqueles culturalmente associados à masculinidade.

Para Auad (2006a, p. 139), quando se observa situações e atividades desenvolvidas por meninos e meninas nas escolas, é possível identificar "onde e como as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero se inscrevem no cotidiano escolar". Isso permite também observar que entre alunos/as existem diferenças refletindo contextos extraescolares, ou seja, eles e elas trazem de suas vivências familiares e sociais o que é próprio da mulher e o que é coisa de homem.

Sendo a escola o espaço de socialização que representa o contexto amplo de diferentes sociedades, classes sociais, econômicas e culturais, conceitos e preconceitos tendem a aparecer com frequência nas aulas de Educação Física, pois nesses momentos o que está em jogo são os corpos, e os corpos são diferentes. E está em jogo também o esporte, geralmente associado a corpos fortes, saudáveis, nada frágeis. Separa-se, assim, o que os meninos podem e devem fazer: jogar bola, por exemplo, e o que as meninas não podem porque são frágeis, mas, principalmente, porque "não é coisa de mulher".

Por outro lado, as mesmas autoras observam que as meninas tendem a questionar mais, o que revela um embate de gênero que está presente em todos os contextos da escola, talvez melhor observado na Educação Física. Para Auad (2006a, p. 138):

> É amplamente conhecida a existência de diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, desigualdades, quando da coexistência, em sociedade, de indivíduos ou grupos sociais variados. Ao focalizar especificamente a educação formal, são muitas as autoras que afirmam, com propriedade, que a escola é um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades entre o masculino e o feminino.

Observar essas características das aulas de Educação Física também leva a pensar na função do/da professor/a como mediador/a das interações possíveis nessas aulas. Se sua percepção quanto às questões de gênero for marcadamente sexista ou influenciada pelas tendências socioculturais da diferença entre homem e mulher, teoricamente suas aulas manterão um padrão de separação entre o que meninos e meninas/adolescentes podem ou não fazer.

Se a escola desenvolve uma prática sexista, ou seja, utiliza as diferenças, está se transformando no espaço da desigualdade. Assim, a ação dos sujeitos é, sem dúvida, importante para a transformação da realidade cotidiana. Conforme Auad: "Além dessa resistência minuciosa, há de se apostar em uma mudança do sistema de ensino mais amplo e sistemático" (2006b, p. 78).

A proposta da autora é a de juntar meninos e meninas na mesma escola ou na mesma classe, ao que ela denomina de coeducação. Nas suas palavras:

> Ao utilizar o termo coeducação, refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas no sistema de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (AUAD, 2006b, p. 79).

O que se propõe é a superação de uma visão teórica e prática sexista. Entretanto, colocar em prática a proposta na escola como um todo requer planejamento, reflexões e isso

pode ser iniciado nas aulas de Educação Física e, a partir dela, ser ampliada para outros momentos e espaços escolares.

Cada professor/a, ao analisar sua prática, pode pensar quais são as melhores medidas a serem tomadas, com o objetivo de superar a visão sexista vigente na escola. A consequência dessa prática tende a se ampliar para a sociedade, considerando que os/as alunos/as aprendem o novo conhecimento e o colocam em prática fora dos muros escolares. Por certo, a longo prazo, as mudanças na sociedade vão acontecer. Reafirmamos que essa mudança só poderá ocorrer a longo prazo, porque a visão patriarcal, machista, está muito enraizada na cultura brasileira.

Em síntese, ainda há muito o que aprender e ensinar relacionado à sexualidade e às questões de gênero, seja na escola ou demais espaços da sociedade.

3.2.2 Brincadeiras generificadas nas aulas de Educação Física

A brincadeira da loba[30] tem como foco o gênero, entendido numa perspectiva de poder e como uma construção relacional em que não somente está se forjando a ideia de "homem" como também de "mulher" (LOURO, 1997). O poder é praticado por todos, uma vez que tem efeitos sobre suas ações. Dessa forma, podemos interrogar como o exercício do poder, organizado por manobras, práticas e discursos da loba resulta em ações absorvidas, aceitas, contestadas, resistentes, criando, assim, as categorias de gênero - meninos e meninas.

Segundo Louro (1997), a linguagem é o campo mais eficaz e persistente na instituição das distinções, porque "[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende, fixar diferenças". Dessa forma, a autora ressalta a importância de se escutar não apenas o que é dito, mas, sobretudo, o não dito, o que é silenciado, porque "[...] os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados". Para a mesma autora, "Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais - e da homossexualidade - pela escola" (LOURO, 1997, p. 67).

De acordo com a mesma autora, a loba está servindo para colocar em prática uma certa cobrança não revelada de participação. A própria estrutura da brincadeira exige a constituição

[30] Loba: é uma brincadeira, classificada como um jogo sinistro, só para quem for homem, a loba é pura adrenalina para você jogar tem que saber bater e também saber apanhar. A brincadeira constituía-se em jogar uma latinha de refrigerante como se fosse bola, que era chutada pelos meninos sem direção definida, com o objetivo de acertar alguém, ao mesmo tempo em que cada um individualmente, tentava fugir e não ser atingido por tal objeto. Quando alguém era acertado, tinha que escapar das pancadarias corria em direção a uma das traves da quadra. Todos os outros corriam em sua direção, para atingi-lo com socos, chutes, pancadas com o braço, enfim todo tipo de agressão.

de um grupo e fazer parte dele é ficar preso a essa rede estabelecida entre meninos, criando uma distinção das meninas e desse “outro”, que não se constitui como menino, uma vez que não faz parte desse grupo. Dessa forma, estão presos a essa rede de jogadores e dependentes desse “companheiro” para sair. Há todo um mecanismo de coação para a participação, permanência e manutenção da brincadeira e do grupo.

Nas suas observações, Louro identificou que alguns meninos apanhavam bastante, sentavam um pouco na arquibancada chorando e, mesmo machucados, eram incapazes de procurar as autoridades da escola para denunciar a brincadeira, demonstrando o pacto que sustentava a dinâmica da brincadeira e mantinha a coerência da identidade de gênero. Outros chegavam a revelar para a Coordenação, acompanhados de um pedido de sigilo, que embora não quisessem participar desde o início, só entraram na brincadeira depois de serem convencidos por meio de discurso de ameaça da homossexualidade (LOURO, 1997).

A brincadeira, ao que tudo indica, foi organizada para amenizar a ameaça da homossexualidade, como se esta fosse uma doença, um problema a ser combatido. Um mito muito presente na organização dos discursos da homossexualidade masculina no contexto escolar é a prática de esportes, em que futebol passou a ser atributo de meninos. Por consequência, aqueles que não jogam recorrentemente são classificados como homossexuais. Isso cria uma certa tensão em quem não possui habilidades para o esporte, muitas vezes colocando-o na obrigação de jogar para não ser desvalorizado e classificado no contexto da homossexualidade.

> Essa pluralidade do masculino e do feminino demonstra que, por meio das relações sociais, os gêneros são construídos, revelando a ação das práticas sociais na direção dos corpos, na constituição dos seres. Neste sentido, a discussão sobre as relações que se estabelecem e que servem para organizar a brincadeira levam a pensar em algo mais amplo, na medida em que ela serve para pensar a discussão de gênero no contexto escolar, buscando problematizar as maneiras e os mecanismos de compreensão e representação das características sexuais. Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos (LOURO, 1997, p. 22).

As concepções de gênero, conforme observado, estão presentes também de modo mais restrito a um contexto social menor, e influenciam diretamente as ações dos sujeitos, porque são construções culturais (LOURO, 1997). Para a mesma autora,

> [...] O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vem sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (LOURO, 2004b, p. 21).

No entanto, ao adentrarem à escola, esses corpos passam a ser moldados por convenções sociais decorrentes tanto de instâncias políticas quanto sociais, que se sobrepõem no que diz respeito aos corpos. Com isso, conforme já afirmado, a escola se constitui no lugar de padronização de comportamentos, o que envolve sexualidades. Na medida em que padroniza e normatiza, como reflexo da sociedade na qual essa escola se insere, também exclui os corpos que não assumem a forma desejada, esperada, padrão.

> Tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações. Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam "instaladas" ou "assentadas" nos indivíduos (LOURO, 1997, p. 9).

Desde que nascemos, e ao longo da vida, nos constituímos como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais, etc), embora muitas vezes esses aspectos sejam ignorados, sendo vistos apenas sob a perspectiva essencialista.

Neste contexto, entra a questão do saber e do poder dos/as professores/as a respeito de temáticas importantes, como as questões de gênero e sexualidades e como isso deve ser uma discussão permanente na escola.

> [...] a consideração da categoria gênero pode potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais. Ao se considerar a categoria gênero, é possível ainda colocar em causa as tradicionais assertivas sobre o que é "natural", no sentido do que é inato e instintivo, para cada um dos sexos (AUAD, 2006, p. 138).

Para a autora, quando se observa situações e atividades desenvolvidas por meninos e meninas nas escolas, é possível identificar "onde e como as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero se inscrevem no cotidiano escolar" (AUAD, 2006, p. 139). As questões de gênero referem-se às relações sociais de poder entre homens e mulheres, em que cada gênero tem seu papel social determinado pelas diferenças sexuais. Este tipo de relação desigual imposto pela sociedade antes mesmo da criança entrar na escola é bastante comum na nossa sociedade. Conforme Louro

> [...] admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25)

As questões de gênero nas aulas de Educação Física desde os anos 1980 vêm sendo discutidas nos meios acadêmicos. Embora haja diferentes perspectivas e análises, o cotidiano

escolar ainda traz surpresas quando se trata de percepções de professores/as e alunos/as quanto a essa temática. Isso leva para a questão da sexualidade, tema que também faz parte de diferentes discussões educacionais em âmbito nacional.

No Brasil, em 2014, os estudos e discussões sobre equidade de gênero eram prioridade no Plano Nacional de Educação (PNE) com validade para 10 anos, juntamente com o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM, BRASIL, 2014). Se tivesse sido aprovado o primeiro documento do modo como foi redigido, o mesmo situaria como dever da escola abordar temáticas de gênero e sexualidade na busca de uma formação voltada para os direitos humanos, isso porque, nas palavras de Carvalho (2009, p. 12), “falar sobre questões de gênero no processo de ensino é falar sobre respeito aos direitos humanos”.

No entanto, a aprovação do PNE foi sendo protelada em razão de conflitos resultantes de interesses políticos, religiosos e da sociedade mais conservadora, cujos embates acabaram por influenciar alterações significativas nesse documento. Em razão das alterações, embora ainda consideremos dever da escola essa abordagem, gênero e sexualidade não são mencionados como categorias específicas no citado documento, diluídas em expressões que formam um arcabouço de palavras que não explicitam a temáticas de forma específica.

As discussões elaboradas até aqui refletem um contexto social, político, econômico, cultural e histórico que vem, ao longo da história, situando papéis para homens e mulheres sob uma perspectiva biológica e também social, marcada pelo padrão heteronormativo. Com o tempo, embates e discussões buscam mostrar que se trata de uma construção cultural, portanto não dá conta da diversidade e da construção das identidades dos sujeitos. Esse contexto se reflete na escola e cabe também a ela estabelecer o diálogo que promova a compreensão sobre gênero e sexualidade. Para entender como essa temática está presente na escola, apresentamos, no capítulo que segue, o contexto metodológico da pesquisa e os dados obtidos por meio de entrevistas focalizadas realizadas com professores/as e alunos/as da Escola Itinerante de Lages acerca de suas percepções sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

O ser humano desde que nasce está em permanente contato com a natureza e os objetos de seu entorno. Aprende pelo princípio da inclusão e exclusão a discerni-los, interpretando seu universo por meio da tradição cultural e social que faz parte de seu mundo. Vivencia crenças, e suas experiências trazem conhecimentos que, segundo Barros e Lehfeld (2002, p.12), "pode[m] abranger tanto elemento de emancipação do ser humano, como de destruição".

O conhecimento científico pode ser considerado como o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, que se atém aos fatos, sendo um tipo de conhecimento que o homem utiliza para compreender a realidade social que o cerca. Conforme Barros e Lehfeld (2002, p. 13): "O conhecimento científico também pode ser gerado por meio de investigações realizadas a partir de um procedimento sistemático, que busca informações sobre objetos e fenômenos já pesquisados e demonstrados e/ou comunicados".

Ainda segundo Barros e Lehfeld (2002, p. 30), "a pesquisa é um procedimento sistemático e intensivo que tem como objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade", sendo assim, situações recentes parecem indicar a necessidade de se manter discussões constantes sobre as questões de gênero nas escolas. Uma das áreas do conhecimento que parece pertinente para se pesquisar e identificar as questões de gênero e sexualidade é a Educação Física, disciplina curricular do ensino básico. Sayão (2002) considera que ao pensar sobre a temática de gênero no âmbito da Educação Física, do esporte e do lazer, situa-se a relevância desta discussão. Mas, também destaca um fator fundamental e que diz respeito ao pensamento ocidental que tende a considerar dicotomias que não cabem nas questões de gênero, a exemplo de masculino-feminino, natureza-cultura, corpo-mente.

Essas dicotomias tendem a aumentar as discussões sobre o tema, o que não é mais pertinente neste século XXI, quando se faz premente discutir e encetar ações que possibilitem mudanças quanto às questões de gênero e sexualidade nas diferentes sociedades. Na área da Educação Física, momento em que meninos e meninas se reúnem para desenvolver atividades físicas, em muitos casos faz-se claro o pensamento enraizado na sociedade de que há diferenças, há separação entre o que um gênero pode fazer e outro não pode. Essa percepção está, no entanto, numa diferença cultural, e isso nos levou a questionar: Quais são as percepções de professores/as e alunos/as quanto às questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física?

Buscou-se desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como base a pesquisa de campo, com entrevistas com professores/as e alunos/as para identificar as percepções desses sujeitos sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física do Ensino Médio da Escola Itinerante de Lages.

Para Minayo (2003), quando se fala em pesquisa qualitativa, está-se tratando de coleta de dados sem considerar quantidade e sim as contribuições desse material para as discussões que se pretende desenvolver.

A discussão pretendida a partir das entrevistas focalizadas com professores/as e alunos/as sobre as temáticas propostas tem por base conceitual as relações de poder circunscritas nos discursos oficiais e no discurso de docentes e alunos do Ensino Médio sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física.

A discussão implica na construção de um referencial teórico que permita estabelecer diálogos entre teoria e os discursos proferidos pelos sujeitos. Parte-se do princípio de que os conceitos de gênero, sexualidade, corpo e Educação Física são construções históricas, marcadas em espaço e tempo de acordo com as sociedades que os proferem. No caso desta proposta, buscamos no espaço rural os discursos dos sujeitos e identificar nesse discurso as relações de poder forjadas histórica e culturalmente a respeito das questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola na modalidade Itinerante. Para Gil (1991), o levantamento de um referencial bibliográfico é ponto de partida para se poder discutir e analisar um determinado objeto de pesquisa.

Por se tratar de uma proposta que resultou em um trabalho de campo, no sentido de estar com os sujeitos no lugar onde suas práticas acontecem, neste caso a Educação Física escolar, foram usados recursos próprios que envolvem gastos com gravador, material impresso, deslocamentos, aquisição de livros e outros materiais que permitiram desenvolver a pesquisa.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com entrevistas focalizadas. A pesquisa qualitativa tem alguns aspectos característicos como veremos em Flick (2009), iniciando com a delimitação e formulação do problema decorrente de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos onde se realiza a pesquisa, da observação reiterada e participante do objeto pesquisado e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele.

As características da pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009), apresentam quatro bases teóricas: a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições objetivas de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa. Subsequentemente, estes autores "traduzem" estas bases teóricas em 12 características da pesquisa qualitativa. Mayring (2002), por outro lado, apresenta treze alicerces da pesquisa qualitativa. Agregando estes dois conjuntos, chegamos a cinco grupos de atributos da pesquisa qualitativa: a) características gerais; b) coleta de dados; c) objeto de estudo; d) interpretação dos resultados; e) generalização.

4.1.1 Entrevista focalizada

A entrevista focalizada caracteriza-se como o método que apresenta a possibilidade de um diálogo capaz de facilitar a interação entre duas ou mais pessoas. Trata-se de uma troca de informações que permitem dar sentido à realidade que abrange os sujeitos (FLICK, 2009).

A interação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado se dá mediante o diálogo que permite estabelecer pontos de partida, iniciando com a pergunta, cuja resposta é elaborada pelo pesquisado de forma espontânea e livre, tendo o pesquisador como o norteador para que o tema se mantenha no foco determinado previamente.

Condiz, desse modo, a uma técnica de coleta de dados bastante utilizada em pesquisas da área educacional, caracterizando-se como uma conversa metódica estabelecida entre pesquisador e sujeito pesquisado sobre um problema específico para o qual se buscam respostas. Os dados originados dessa conversa são analisados posteriormente na busca dos elementos que permitam responder o problema que originou o estudo.

4.2 OBJETO DE ESTUDO

Para Mayring (2002), a ênfase na totalidade do indivíduo como objeto de estudo é essencial para a pesquisa qualitativa. Além do mais, a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é vista na sua historicidade no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto no qual o indivíduo se formou. Tanto Mayring (2002) quanto Flick (2009) sublinham que o ponto de partida de um estudo seja centrado num problema, pois a diferenciação entre pesquisa básica e aplicada não é frutífera. Flick (2009)

salienta, ainda, que as perspectivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do pesquisador.

4.3 ANÁLISE QUALITATIVA DE CONTEÚDO

Neste item abordamos sobre a análise qualitativa de conteúdo que orientou a leitura das entrevistas focalizadas com professores/as e alunos/as da Escola Itinerante de Lages. Essa forma de análise nos permitiu credibilidade, conhecimento amplo e conteúdo abrangente como aspectos do aprendizado que uma pesquisa de campo oportuniza aos pesquisadores. Para a análise de conteúdo, foi utilizado o método apresentado por Mayring (2002).

A análise de conteúdo, segundo Flick (2009, p. 291), "[...] é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material – que pode variar desde produtos da mídia até dados de entrevista". Esse método apresenta procedimentos particulares através da construção de categorias pontuais que propõem o entendimento do objeto pesquisado sobre o referencial teórico.

Conforme Mayring (2002, p. 46), há quatro pontos que referenciam as ideias básicas da análise do conteúdo. A primeira etapa diz respeito "a definir o material e selecionar as entrevistas ou aquelas partes que sejam relevantes na solução da questão de pesquisa". A segunda etapa consiste em "analisar a situação da coleta de dados [...]". Na terceira etapa "há uma caracterização formal do material [...]" e, na quarta etapa, define-se "a direção da análise para os textos selecionados, o que de fato se quer interpretar [...]". Segundo o autor, é importante, nesse contexto, que "[...] a questão de pesquisa da análise seja previamente definida com clareza, devendo estar teoricamente associada à pesquisa anterior quanto ao assunto e ser, geralmente, diferenciada, em subquestões" (MAYRING, 2002, p. 47).

Nesse sentido, quando a análise de conteúdo é escolhida como procedimento de análise mais adequado, como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica apropriada. Para Flick (2009), além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, a análise de conteúdo desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas. Dessa forma, vem se mostrando como uma das possibilidades de análise de dados mais utilizada nas pesquisas qualitativas.

Flick (2009), dentre os procedimentos centrados na pesquisa empírica, relaciona:

> [...] a síntese da análise de conteúdo, por meio da omissão de enunciados; análise explicativa de conteúdo, com o esclarecimento de trechos difusos, ambíguos ou

> contraditório; por fim, a análise estruturadora de conteúdo, por meio da estruturação no nível formal relativo ao conteúdo (FLICK, 2009, p. 292-293)

Podemos observar que a análise de conteúdo deve seguir procedimentos específicos e organizados, podendo haver mudanças, se necessário. Após a aquisição de todo o material resultante da pesquisa, passamos a analisá-lo. Buscando orientações em Flick (2009), para a análise, observamos

> [...] o cuidado com detalhamento do processo da pesquisa como um todo (o planejamento da pesquisa), como também a adequada exposição dos dados (incluindo a redação) na busca da confiabilidade, ou seja, na busca pela validação e confiabilidade, uma boa redação dos resultados da pesquisa, na qual se torna explicita uma boa organização dos dados, é fundamental (FLICK, 2009, p. 742).

Podemos dizer com Flick (2009) que a análise qualitativa de conteúdo é um método clássico na análise de materiais textuais adquirido em entrevistas. Segundo o mesmo autor:

> Uma de suas características essenciais é a utilização de categorias, as quais são normalmente obtidas a partir de modelos teóricos: as categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas (FLICK, 2009, p. 291).

Para a análise de conteúdo, Mayring (2002) desenvolveu alguns procedimentos: na primeira etapa foi aplicada a técnica da síntese da análise de conteúdo, as entrevistas foram transcritas, condensadas e resumidas com omissão de textos não relacionados ao tema da pesquisa. Na segunda etapa, partimos para a análise explicativa do conteúdo, esclarecendo parte dos textos que estavam difusas, ambíguas ou contraditórias, envolvidas no material do contexto na análise, aplicando conceitos e definições baseadas na fundamentação teórica. Na terceira etapa, aplicamos a análise estruturadora de conteúdo, tipificando e escalonando os conteúdos adquiridos durante a entrevista.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

O presente estudo desenvolveu-se na Escola Itinerante que integra o sistema de ensino municipal de Lages/SC, situada na localidade de Lambedor, com 10 professores/as e 32 alunos/as, no período diurno.

A Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza foi criada em 1984 e iniciou suas atividades pedagógicas em março de 1985 para atender, primeiramente, dezessete (17) alunos/as da localidade de Santa Terezinha do Salto, interior do município. Essa unidade escolar representava a continuidade dos estudos dos concluintes da 4ª série/5º ano oriundos das Escolas Multisseriadas do Campo e, mais tarde, em 1990, abriu turmas para os

concluintes da 8ª série/9° ano do Ensino Fundamental, que encontraram nessa unidade escolar a continuidade dos estudos no Ensino Médio (SOUZA, CARON, 2015).

> Segundo relatório[31], essa possibilidade de escola foi sugerida por um lavrador em uma das reuniões que aconteciam com pequenos proprietários de terra na localidade de Santa Terezinha do Salto, tendo a participação das Comunidades Rurais Organizadas (CROs) e a equipe administrativa da Prefeitura de Lages. Na ocasião, foi solicitado ao então prefeito Paulo Duarte que construísse escolas básicas nas comunidades rurais (SOUZA, CARON, 2015, p. 75).

Conforme descrito nesse relato, havia interesse da administração pública em cumprir essa proposta, que era uma das suas metas de governo. A educação seria a garantia de que a "[...] administração pública pudesse ser levada a efeito e que suas aulas fossem guiadas para o escopo da participação e decisão comunitária" (SOUZA, CARON, 2015, p. 76), evitando o êxodo rural. A Escola tinha como objetivo oferecer Ensino Fundamental e Médio de qualidade à população campesina, conscientizando-a da necessidade do uso sustentável da terra e da importância de permanecer no campo.

Para atender aos sujeitos moradores no campo, foi elaborado pela Secretaria da Educação o projeto para a Escola Itinerante. Na ocasião, a Secretaria da Educação contava em seu quadro administrativo com a supervisora escolar Maria Alice Wolff Souza[32], pessoa que, juntamente com a equipe pedagógica da qual fazia parte, escreveu, no primeiro semestre de 1984, o projeto com o título "Experiência Pedagógica para o Meio Rural". Nesse mesmo ano, o referido projeto foi encaminhado e tramitou nos órgãos competentes – 7ª UCRE, atual Gerência Regional de Educação (GERED), Secretaria Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Educação (CEE). Conforme Processo n° 150/84 e o Parecer do Conselho Estadual de Educação, n° 471/84, de 18 de dezembro de 1984, a escola foi aprovada e autorizada para funcionar a partir do ano de 1985 (SOUZA, CARON, 2015).

O jornal Correio Lageano, de 24 de junho de 1987, publicou uma manchete na qual ressaltava-se que a criação da Escola Itinerante era de relevada importância na história da educação brasileira, indicando-a como uma: "Alternativa para a nossa educação".

---

[31] Relatório de ações desenvolvidas pela Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação e designado por esse Conselho no Processo 692/87.

[32] Maria Alice nasceu em Lages, Estado de Santa Catarina, no dia 09 de abril de 1946. Filha de José Wolff e Senhorinha Pereira Wolff, foi casada com Luiz Silveira Sousa, com quem teve dois filhos homens, mais tarde adotando uma menina. Formou-se em Pedagogia na Faculdade de Lages e foi admitida no quadro funcional da Secretaria Municipal da Educação de Lages em 08 de junho de 1983, onde assumiu o cargo de Chefe de Divisão da Supervisão Escolar, cargo que ocupou até a data de seu falecimento, em 08 de outubro de 1986. Maria Alice destacou-se na SMEL, criando o projeto "Proposta Pedagógica para o Meio Rural - Escola Itinerante", a qual, após o seu falecimento, recebeu seu nome como homenagem. Criou também o Projeto de Implantação de Escolas Básicas para a rede municipal de ensino de Lages (PPP, 2010, p. 6).

Ressalte-se que a Constituição da República Federativa do Brasil, em fase de elaboração à época (1987), previa alterações ao ensino público e privado. Assim, a Escola Itinerante de Lages caracterizava uma excelente alternativa para o meio rural, evitando o êxodo, substituindo estrutura física cara e encurtando distâncias na medida em que se levava a escola até a comunidade rural.

No que diz respeito a esta pesquisa, por ser uma abordagem qualitativa, que buscou captar e compreender a realidade dos sujeitos da pesquisa, os dados foram coletados na própria escola em horários que não atrapalhassem as aulas de Educação Física.

Para a realização deste estudo, primeiramente foram enviados documentos relativos à pesquisa empírica para o Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado, sob o nº 1.790.769, da Universidade do Planalto Catarinense, informando que a mesma seria realizada no mês de outubro de 2016. O Pesquisador e a Orientadora elaboraram as questões norteadoras para as entrevistas com os/as quatro professores/as e também para os/as seis alunos/as do Ensino Médio regularmente matriculados e frequentando o ano letivo de 2016 (Apêndice A).

O primeiro contato com professores/as e alunos/as foi para apresentar a pesquisa, mediante encontro realizado na Escola Itinerante, no qual foi explicado o motivo e a metodologia da entrevista que deveria coletar percepções sobre gênero e sexualidade. Foram apresentados o objetivo geral e os específicos e realizada a leitura e a entrega do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) para assinatura e autorização dos/as responsáveis pelos/as alunos menores que concordaram em participar deste estudo, conforme opção dos/as próprios/as alunos/as que, entre eles/as, decidiram quem representaria as percepções do grupo, somando seis alunos/as entrevistados/as. Após a autorização, foi dado início à coleta de dados, utilizando-se da entrevista focalizada, conforme proposto por Flick (2009). A entrevista, gravada, foi realizada por meio de um roteiro pré-estabelecido pelo pesquisador e a orientadora, com perguntas norteadoras (Apêndice C).

4.4.1 Participantes da pesquisa

Os/as seis alunos/as participantes da pesquisa são moradores do interior do município de Lages/SC, portanto residentes na zona rural, filhos/as de agricultores/as semianalfabetos/as que trabalham em pequenas propriedades na agricultura de subsistência. Cinco são católicos/as e apenas um/a evangélico/a. Para esses sujeitos, estudar na Escola Itinerante é a oportunidade de melhorarem seus conhecimentos e futuramente exercerem profissões diferentes das de seus pais, deixarem a zona rural e inserirem-se no mercado de trabalho,

objetivando melhor qualidade de vida, tanto para si quanto aos familiares. A faixa etária dos/as alunos/as está entre 15 e 19 anos de idade. Em caso de publicação das entrevistas, suas identidades serão mantidas em sigilo, utilizado os codinomes Tulipa, Tango, Antúrio, Astromélia, Crisântemo e Delfim, conforme Apêndice D.

Os/as quatro professores/as são graduados/as e com especialização na área de Educação Física. São casados/as e residentes em Lages/SC, católicos/as pertencentes a uma classe social que podemos considerar como média. Todos/as são efetivos/as no sistema municipal de educação e pertencentes ao quadro funcional da Escola Itinerante. A faixa etária dos/as professores/as está entre 28 e 52 anos de idade. Para manter o sigilo dos/as respondentes, nas descrições das respostas serão usados os codinomes, Cravina, Cravo, Íris e Flox, conforme Apêndice D.

Cabe lembrar que a pesquisa com alunos/as foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2016, sendo três deles do gênero masculino e três do gênero feminino. Com os/as Professores/as, as entrevistas aconteceram em dois períodos distintos. O primeiro, foi de outubro a novembro de 2016, com dois/duas professores/as e, o segundo, em agosto de 2017, com outros/as dois/duas professores/as. Dois são do gênero masculino e duas do gênero feminino e estão, todos, na faixa dos 28 aos 52 anos de idade.

5 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS DA ESCOLA ITINERANTE DE LAGES/SC

Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa realizada com professores/as e alunos/as da Escola Itinerante do município de Lages/SC para conhecer as percepções deste público sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física.

Os estudos de gênero e sexualidade nessa área do conhecimento desencadearam novas perspectivas aos/às professores/as que, durante suas aulas, analisam o corpo tendo como foco principal aspectos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos, químicos, psicológicos, ou seja, sob o domínio das áreas biológicas e médicas, minimizando sua dimensão histórica e social (GOELLNER, 2013).

Assim, a categoria analítica de gênero possibilita a percepção de que "[...] no entorno das práticas corporais e esportivas, sejam elas no âmbito da Educação Física escolar, do lazer ou do alto rendimento, existem desigualdades de acesso e permanência entre meninos/homens e as meninas/mulher" (GOELLNER, 2013, p. 38).

No contexto de desigualdades de gênero, portanto nas práticas corporais e esportivas, surge o conceito de equidade de gênero que, segundo Xavier Filha (2009, p. 12), caracteriza "[...] a condição de igualdade de direitos para os sujeitos, independente de gênero feminino ou masculino".

Por essa razão, cumpre enfatizar o papel pedagógico e político exercido pelos estudos de gênero e sexualidade no universo escolar da Educação Física, contribuindo para a construção de uma prática mais igualitária, na medida em que se fornece ferramentas analíticas e conceituais que habilitam aos/às profissionais dessa área entenderem como necessária uma ação educativa que busque a equidade. Ação esta que deve começar pelo questionamento sobre a justificativa historicamente construída para manter a condição desigual entre homens e mulheres, meninos e meninas ou, ainda, entre feminilidades e masculinidades no entorno das práticas corporais e esportivas.

A construção de perspectivas mais igualitárias que surtam efeitos ao cotidiano de sua prática prediz ir além da percepção e da constatação das desigualdades, para investir na busca de alternativas que se direcionem para minimizá-las ou, talvez, extingui-las (GOELLNER, 2013).

Neste sentido, parece-nos imprescindível maior aproximação entre esses campos teóricos e a Educação Física, visto os desafios imensos a enfrentar quando se pensa em desigualdades não só de gênero e sexualidades, mas também de raça, etnia, orientação sexual,

classe social, habilidade física, entre outras, presentes no universo cultural que os sujeitos vivenciam.

5.1 DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No decorrer da pesquisa foram realizadas diversas leituras para a fundamentação do estudo, utilizando-se de vários autores como Guacira Lopes Louro, Daniela Auad, Helena Altmann, Marcio Rodrigo Vale Caetano, Berenice Bento, Maria Simone Vione Schwengber e outros/as. Assim fundamentado o estudo, utilizou-se o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica das distinções e diferenciações baseadas no sexo (RIBEIRO, SOUZA, SOUZA, 2004).

Quanto à função da escola nesse contexto, Caetano afirma que:

> A educação escolar funciona como agente de manutenção da hierarquia e no seu interior residem os papéis de gênero que diferenciam as inserções dos homens e das mulheres, independente da orientação sexual, na sociedade brasileira. O conceito rígido estabelecido em torno do papel masculino e feminino no interior da escola e, sobretudo, nas suas relações, traz a exclusão dos agentes homossexuais que não se adaptam aos comportamentos preconcebidos para os gêneros e/ou não suportam o autocontrole diário de seus desejos, gestos e comportamentos para não serem identificados (CAETANO, 2011, p. 130).

Assim, a escola, a família, a religião, o clube e as diversas instâncias sociais nas quais o indivíduo interage desde o nascimento estabelecem práticas culturais que determinam os estereótipos do que é aceitável ou não em relação a ser menino ou ser menina.

Resulta desse contexto de reprodução de práticas, conceitos e discursos a importância que o ambiente escolar tem na constituição, na possível desestabilização e até na perpetuação desses atributos pré-estabelecidos, que têm por objetivos subjugar o desejo e a expressão da vontade.

Segundo Louro (1998, p. 76), “[...] a escola e o currículo integram as disputas políticas que, atualmente, ocorrem em torno das identidades sexuais e de gênero”. Em análise a essas colocações, nos situamos com Ribeiro et al. (2008), ao entender que essas disputas não contribuem para fundar pressupostos capazes de vincular a prática cotidiana de sala de aula à “[...] análise de como as identidades de gênero – feminino ou masculino – são inscritas nos corpos dos/as alunos/as” (RIBEIRO et al., 2008, p. 113).

Assim, é preciso situar as discussões de gênero no plano da ética democrática e dos direitos humanos, a partir de perspectivas de inclusão social, do reconhecimento, da emancipação e da produção e democratização do conhecimento.

Aos/às professores/as e alunos/as foi questionado se percebem diferenças durante as aulas de Educação Física. A Professora Cravina (2016) afirmou que:

> *Na verdade sempre há uma diferença. A questão assim é, ao longo né, que nem você citou no início, ao longo de uma experiência de uma forma de trabalho eu sempre trabalhei com crianças, adolescentes e alunos/as. Então quando se fala em gênero ou semelhanças, diferenças, sempre há. Mas é uma coisa assim tão natural para nossos alunos que pra gente acaba sendo natural também. Enquanto professora, eu nunca me choquei com nada nesse sentido, eu sempre achei bonito e tive vários alunos que na hora de escolher a atividade que supostamente seria dirigida para as meninas optavam por ficar com elas. As meninas da mesma forma, hoje eu quero jogar futebol com os meninos... Então assim, eu nunca percebi ao longo da minha história, enquanto educadora, algo que desabonasse a atitude de ambos. Pra mim sempre foi tudo muito natural. Muito tranquilo.*

Observa-se a forma como a professora Cravina trabalha com seus/suas alunos/as, com "naturalidade", dando-lhes acesso a uma diversidade de atividades para que possam experimentar e conhecer diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas em função de seu gênero.

Como explica Caetano (2011, p. 121),

> [...] entendida e naturalizada em nossas culturas é atravessada por inúmeros discursos – religiosos, científicos, políticos, culturais, sociais... e são eles determinantes à construção do estatuto de naturalidade que atravessa nossas subjetividades, nossos entendimentos sobre o que somos e como olhamos e atuamos em nossas relações sociais. Ela é, de início, nossa primeira lição sobre as dicotomias do mundo e, através de e com ela, aprendemos e limitamos, quase sempre, nossa visão a dois polos: deus e o diabo, o bem e o mal, o homem e a mulher... Para alguns sujeitos, é fácil dizer: *sou uma mulher e me chamo Maria*. É como se estivesse inscrito em seus corpos um caráter imutável, intransponível, religiosamente dogmático dessas marcas. Elas foram tantas vezes repetidas e ditas que assumiram um caráter de verdade.

Situando as colocações de Caetano de que as questões de gênero são culturais, as definições e atributos do que seja feminino ou masculino é construção, é cultura e está atravessada por diferentes contextos que, juntos, compõem um arcabouço cultural, portanto um padrão a ser seguido. As comparações de Caetano quanto a uma construção dicotômica centrada no bem e no mal não fogem ao espectro dual do certo e do errado, portanto, do lugar de cada gênero/sexo na sociedade. Diante dessa constatação, e analisando a prática de Cravina, podemos pensar que ações pedagógicas podem oportunizar discussões que levem à desconstrução do antagonismo masculino/feminino. Lembramos com Louro (2000a) que, na forma usual de compreender e analisar as sociedades, emprega-se um pensamento polarizado sobre os gêneros:

> Muitas vezes concebe-se homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para a autora, a proposta desconstrutiva rompe com esta forma de pensar. A proposta da desconstrução das

> dicotomias significa problematizar a constituição de cada polo, demonstrar que cada um, na verdade, supõe e contém o outro; mostrar que cada polo não é único, mas plural; mostrar que cada polo é internamente fraturado e dividido. O mesmo processo pode ser utilizado para desconstrução das dicotomias, ao pensar nas atividades físicas ditas femininas ou masculinas (LOURO, 2000a, p.73).

É dentro desta lógica que se aprende a pensar e a negar as construções culturais que determinam lugares fixos, "naturais", para cada gênero. Há necessidade, conforme entende Louro (1997), de desconstruir dicotomias, de pensar que a ocupação de lugares, de espaços, não pode ser negada por questões de gênero.

Podemos pensar que a desconstrução dos polos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão que nos aproxima das formas como alunos/as se relacionam frente às diferenças de gênero na adolescência. O discurso da professora Cravina vai ao encontro do que o aluno Tango (2016) comentou: "*aqui na escola a gente faz Educação Física tudo mundo junto, menino, menina, não tem separação. Jogar bola, jogar vôlei, correr, pular corda tudo menino com menina, não tem esse tipo de situação não. Todos somos iguais"*.

Também as colocações de Tulipa (2016) corroboram essas falas, no sentido de que as diferenças não são sentidas nas aulas de Educação Física. Se, por acaso, o contato de corpos gerar desejos, estes são considerados normais, da natureza humana, por parte de Tulipa:

> *É, eu mesma nunca vi, mas acho que não ia mudar em nada, se observasse qualquer comportamento diferente, porque sendo colegas, pra mim não mudaria nada. Na maioria das aulas de Educação Física, nossos corpos se tocam, se esbarram e seria normal que um ou outro menino fique excitado! Tem alguns meninos que são mais assanhados mesmo. Eu nunca fiquei inibida ou me senti constrangida por encostar em uma menina ou menino, pra mim é normal. Acho que a maioria também sente assim.*

A observação nas aulas de Educação Física enseja muitos questionamentos quanto às atividades praticadas por alunos/as. São momentos de descontração, de evidência dos corpos, conforme já afirmado, no entanto, há que se refletir sobre outras questões que surgem nesses momentos e entender como profissionais da Educação Física percebem gênero em suas aulas e o modo como veem meninos e meninas nesses momentos.

Cabe retomar, antes, palavras de Carvalho (1999) sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física, situando que:

> Gênero não é um conceito que apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações de gênero entre homens e mulheres. Esse código pode também servir para interpretar e estabelecer significados que não têm relação diretamente com o corpo, com a sexualidade, bem como relações entre homens e mulheres, categorizando, em termos de masculino e feminino, as mais

> diversas relações e alteridades de natureza e da sociedade, conforme cada compreensão cultural e histórica (CARVALHO, 1999, p. 405).

Conforme Carvalho (1999), gênero não se relaciona apenas ao sexo, mas a diversos símbolos desenvolvidos nas percepções das diferenças sexuais. Nesse sentido, no decorrer da entrevista sobre a questão de gênero e sua complexidade, observou-se que são diferentes as possibilidades de entendimento do conceito de gênero por parte dos/as entrevistados/as.

A Professora Iris (2017), com relação ao conceito de gênero e a diferença entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física traz uma percepção cultural que atribui condições físicas diferenciadas para meninos e meninas, retomando uma construção cultural que os estudiosos sobre gênero e sexualidade vêm tentando desconstruir desde o século passado. Contudo, se observarmos nas palavras dessa professora, conceitos, marcas e sentidos do que é próprio do masculino e do que diz respeito ao feminino ainda são bastante presentes:

> *Acontecem com certeza, os meninos normalmente eles apresentam mais habilidades, as meninas tem um jeito diferente até de conduzi-las na aula, elas são mais... como vou dizer, elas são mais delicadas, sensíveis, dóceis, meigas... Gostam de atividades menos intensas, que não transpirem tanto. Percebo que elas não têm as mesmas facilidades que os meninos têm por exemplo, numa atividade que seja mais intensa, corridas, eles apresentam mais habilidades físicas, os meninos são bem mais fortes fisicamente, são mais viris, ousam mais, enfim, eles apresentam mais facilidades do que as meninas, eu vejo bastante diferença.*

A ideia de que meninos são mais fortes, ágeis e habilidosos, enquanto as meninas têm mais dificuldades na realização de algumas atividades que exijam esforço, se nos aprofundarmos na discussão, são resquícios de uma sociedade que determinou lugares, trajetos, atividades próprias para cada gênero. A ligação da masculinidade com a força, e da feminilidade com o frágil ainda é constante. E nas percepções, parece que ainda não se tem espaço para pensar que se trata de desenvolvimento de habilidades, desde que todos tenham o mesmo espaço, as mesmas oportunidades. Crianças cujo gênero é determinado pelo sexo biológico ao nascerem, tendencialmente são criadas para serem masculinas-fortes, femininas-frágeis. Sendo a escola o espaço no qual a sociedade se reflete e reproduz, as falas de Iris remetem a esse contexto e demonstram que ele necessita ser desconstruído.

Uma explicação para essas percepções, se podemos dizer, sexistas, pode estar nas palavras do Professor Cravo (2016):

> *Bem, falar de gênero realmente não é tão simples. Porque não é simples? Enquanto graduando no curso de Educação Física, nenhum professor falou sobre gênero pra nós. Tão pouco solicitaram algum tipo de trabalho relacionado ao tema gênero. Entendo que ao me referir sobre gênero, estou fazendo a distinção entre masculino e feminino. E quando falo sobre isso com meus alunos (esporadicamente), digo a eles que gênero define aquilo que identifica ou diferencia masculino do feminino, ou seja,*

> *gênero pode ser masculino ou feminino tanto pra pessoas como para outras espécies.*

Observa-se que para os/as professores/as de Educação Física pesquisados/as, discussões relativas a gênero são complexas, difíceis de serem retomadas. Contudo, elas podem ser refletidas nas "[...] relações das práticas educacionais cotidianas desconstruindo e redescobrindo significados, questionar conceitos e pré-conceitos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo remexer e atribuir novos significados à nossa própria história" (FINCO, 2003, p. 99).

De acordo com o Professor Flox (2017), que retoma a ideia de complexidade e falta de informações acadêmicas na formação inicial:

> *Percebo que buscar informações sobre gênero, sexualidade, sexo, identidade de gênero e afins, depende muito do interesse nosso enquanto profissionais da educação e formadores de opinião. Abordar sobre as temáticas citadas realmente não parece ser tão fácil, principalmente quando não se recebe instruções enquanto acadêmico ou mesmo nas ditas formações continuadas durante ou após a conclusão do curso de Educação Física ao qual me formei. Hoje, os meios de comunicações, nos abastecem diariamente de informações dos mais variados assuntos, e a temática proposta é de extrema relevância para nossa sociedade, porque nunca se falou tanto sobre gênero como nos últimos anos. Então, se a academia não deu conta de nos informar sobre o tema, cabe-nos buscar os conhecimentos necessários para repassar aos nossos alunos e que estes, possam ser multiplicadores das informações recebidas.*

Observa-se nesta resposta que muitos profissionais de educação, principalmente de Educação Física, durante sua formação, não tiveram instruções sobre gênero, sexualidade, sexo e identidade de gênero. Embora isso, conforme observado nas palavras de Flox, há possibilidades de buscar informações por meio dos recursos e aparatos tecnológicos. São modos de conhecer e se inteirar do tema para abordar na escola enquanto espaço de informação e formação dos sujeitos. Concordando com o que dizem Trevisan, Marzari e Schwengber (2013, p. 2), "[...] é importante estudar o contexto escolar, pois a escola está entre os espaços sociais ocupados pelas crianças e pelos adolescentes na contemporaneidade".

No entanto, educar é, mais do que valorizar a cultura do/a educando/a, ensinar o sujeito a pensar em si no mundo, indo além daquele no qual ele/ela se insere. O Professor Flox (2017), por exemplo, comenta que:

> *Quebrar determinados tabus e preconceitos se faz necessário e urgente para que possamos ter uma sociedade mais igualitária, onde todos possam gozar dos mesmos direitos. Buscar e promover a equidade entre as pessoas é fundamental para todos os seres humanos independente da sua identidade de gênero. Não podemos e nem devemos fechar os olhos para essas questões tão vitais nos dias atuais onde situações de preconceitos, ódio, racismo, violência de gênero ainda se propagam na sociedade onde estamos inseridos. Acredito muito no interesse de cada educador pra fazer a diferença em sala de aula.*

Na fala desse Professor, observa-se a importância de que o/a profissional Educador/a amplie o conhecimento sobre como meninos/as se relacionam no espaço escolar, principalmente nas aulas de Educação Física. Para Trevisan, Marzari e Schwengber (2013), mergulhar nesse tema significa mapear minuciosas descrições do cotidiano escolar, destacando alguns fatos (cenas escolares) que possibilitem compreender essas relações.

A escola, portanto, bem como as aulas de Educação Física acabam reproduzindo alguns estereótipos de gênero - masculino e feminino -, delimitando espaços, definindo o que pode ou não fazer, o que é designado só às meninas e o que é próprio dos meninos, definindo também posturas, jeitos, preferências, conforme relacionado pela Professora Iris.

O Professor Flox (2017) complementou a entrevista explicando sua concepção de gênero:

> *Falar sobre gênero, identidade de gênero, sexo e sexualidade pra mim nos dias atuais com tanta tecnologia, tais meios nos propicia adquirir conhecimentos para podermos discutir em sala de aula. Então, o que eu entendo por gênero? Gênero pode ser a construção cultural, social e política dos sujeitos para determinar o que é masculino e feminino. As produções científicas publicadas em diversos livros, artigos e revistas podem nos auxiliar na busca do conhecimento quando a academia não dá conta disso.*

A partir da fala do Professor Flox, buscou-se em Graupe e Grossi (2014, p. 27):

> [...] que a formação dos profissionais de educação deve abranger discussões sobre as questões de gênero, diversidade, sexualidade e relações étnico-raciais para que cada profissional possa aprender a reconhecer e trabalhar as representações que são atribuídas a alunas e alunos e, assim, estimular todas e todos a se desenvolverem de forma integral independentemente de seu sexo, cor, etnia, classe social, religião e orientação sexual. Entendemos que desse modo contribuímos para que a escola proporcione uma educação equitativa.

Trata-se do ideal de sociedade que almejamos, na qual a diversidade constitui a humanidade e não seja motivo de diferenciação, discriminação, marginalização e preconceito. Embora as conquistas, conforme já situado nos capítulos teóricos desta dissertação, retrocessos caminham a passos largos, contribuindo para acentuar as desigualdades vividas por meninos e meninas no sistema educacional. Por consequência, fortalecem a disparidade de oportunidades sociais, oferecendo uma educação com foco no desenvolvimento das potencialidades de cada um e isso está relacionado ao modo como são percebidos meninos e meninas e os papéis sociais atribuídos a cada gênero. Contudo, as aulas de Educação Física parecem ser espaço no qual se pode desconstruir estereótipos, porque nesses momentos se evidencia o corpo, a sexualidade.

Para o aluno Antúrio (2016):

> *Nas aulas de Educação Física eu me sinto mais a vontade, até porque é um momento mais, de descontrair e no qual realmente a maioria dos alunos estão com menas roupas e estão com o seu corpo mais exposto, então já aconteceu comigo de ter ereção numa aula de Educação Física, talvez por ter visto o corpo de um colega mais a mostra e também já vi vários casos de outras pessoas tendo esse mesmo comportamento, tipo ereções durante a aula, por verem uma menina ou as meninas comentando sobre os piás e assim por diante. [...] Então, hoje nas aulas aqui na Escola os professores são bem liberais, mas também tem umas regras que geralmente a gente cumpre elas, na qual as meninas geralmente nas aulas de Educação Física vem com legging e uma regata e os meninos às vezes, eles fazem os times os com camisa e os sem camisa e particularmente, falando de mim mesmo o que me desperta na pessoa e em algumas ocasiões durante a aula, que eu reparo bastante em uma pessoa do mesmo sexo que o meu é o sorriso da pessoa e também tipo o corpo, porque é uma coisa que chama bastante atenção, se ela tem um corpo legal e tal, é o que eu acho mais interessante*.

Na escola pesquisada, conforme depoimentos dos/as alunos/as, nas aulas de Educação Física existe abertura para discussão e exposição de dúvidas ou certezas relacionadas com a sexualidade, o gênero e o sexo, o que nos reporta às palavras de Caetano:

> Sem dúvida, a potencialidade pedagógica da sexualidade, aqui entendida como a curiosidade pela experiência, poderá fazer emergir outra configuração na prática da vida e, por sua vez, nos movimentos curriculares da escola. Não se trata de aprisioná-la nos discursos sobre o ato sexual, mas ampliá-la para as práticas e experiências que, no prazer de produzir o corpo e a vida e, defendo que somente nele, aloque a invenção do conhecimento de si e, através de si, o conhecimento do mundo (CAETANO, 2011, p. 125).

Neste contexto, por exemplo, em atividades de pintura e desenho, em que alunos/as retratam os corpos masculinos e femininos, conforme Vieira (2010), nunca foi deixado de lado o fato de que as construções sociais, como a moda, entre outros atributos, caracterizam melhor os corpos do que as naturais características anatômicas, como poderia se supor. Para Ribeiro, Souza e Souza (2004):

> Nosso corpo é a expressão do inter-relacionamento com o meio. É o resultado dos lugares por onde transita, das maneiras como vive e convive, dos procedimentos que o regulam. É ele produzido na sua própria trama histórica cotidiana e não meramente algo posto, pré-determinado na herança genética (RIBEIRO, SOUZA, SOUZA, 2004, p. 145).

Para compreender como isso se dá nas aulas de Educação Física, questionamos os/as alunos/as entrevistados/as sobre suas percepções sobre diferenças entre meninos e meninas. As respostas de Crisântemo, Tango e Delfim situam pontos para discussão:

> *Quando acontece, eu nunca peguei assim, já vi olhando e tudo, já vi os piás comentarem porque eu ando mais com os piás, né! Porque é pouca menina. Mas eu já vi bastante os piás comentarem e coisa. Eu, na hora dou risada, né! Porque não tem muito o que fazer. Piá é piá, né? Não tem muito, na hora a gente dá risada. E daí da questão da roupa, tem umas que exageram. É tem umas que exageram demais, calça transparente, camiseta aparecendo a barriga, tem umas que já fazem*

> *pra chamar atenção mesmo pros piás olharem pra elas. Fazem de propósito (CRISÂNTEMO, 2016).*
>
> *É, chama né? Chama atenção. [...] Chama atenção. Até uma vez teve uma professora, os alunos, os piás ficaram olhando pra ela, usava camiseta curta, calça legging, daí os piás ficavam olhando, etc. Menina também, né? [...] É [...] meninos e meninas provocam igual, acho rs rs. [...] Olham pro corpo. [...] Rs. Não, muitas vezes procura não olhar, falta de educação, etc. (TANGO, 2016).*
>
> *Depende das meninas, né! Deixa eu ver [...] Acho que sim, se excita um pouco, né! Já. Agi com naturalidade. Ah não sei rs (DELFIM, 2016).*

Podemos observar nas falas dos alunos/as a simplicidade e a diversidade que podem significar variedade, diferença e multiplicidade. Nesse sentido: "A diferença pode ser entendida como qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança" (ABRAMOWICZ, 2006, p. 153). Podemos afirmar, então, que onde há diversidade existe diferença. E a diferença não caracteriza uma marca dos sujeitos, mas sim "uma marca que os constituem socialmente, e se estabeleceu como uma forma de exclusão, ser diferente na educação ainda significa ser excluído e/ou ser sub-representado nas instâncias sociais" (COSTA, 2008, p. 75).

A fala do aluno Crisântemo revela também indícios da cultura machista ainda presente em discursos e práticas que tendem a culpar a mulher pelo assédio e a violência contra o gênero feminino. Na percepção desse aluno, são as mulheres que provocam os desejos dos homens quando não cumprem o que se espera delas, ou seja, manter um padrão representado nos modos, nas atitudes e nas roupas que usam. Quando saem da norma que prevê o recato, tornam-se culpadas e, por isso, merecem punição.

Diante do exposto, sobre a percepção de alunos/as no que diz respeito a gênero e diferenças entre meninos e meninas, observou-se que estes/as entrevistados/as manifestaram pouco conhecimento sobre gênero, expressaram diferenças através dos corpos, sendo que o masculino tem características associadas com a força e o feminino ainda permanece constantemente relacionado com a fragilidade. Quanto aos/às professores/as, em seus relatos observou-se que se eximem da discussão nas aulas de Educação Física sobre gênero e sexualidade, por não estarem preparados/as para esta discussão. Dentre as justificativas que subjazem, destaca-se a ausência dessa temática nos cursos de formação inicial.

5.2 SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A escola representa um importante papel na vida social do indivíduo. Depois da família, constitui-se na primeira instituição que produz informações e conhecimentos. Conforme Klein e Pátaro (2008, p. 3), "[...] a educação escolar em sua dimensão cognitiva

busca transmitir conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade; em sua dimensão socializadora permite que os sujeitos se integrem ao coletivo". Historicamente, a relação entre escola e sociedade passou por algumas transformações, desse modo, refletir sobre as funções desta instituição em diferentes contextos torna-se importante na medida em que buscamos novos caminhos para a educação escolar, caminhos estes, articulados com a complexidade que caracteriza a atual sociedade.

Ao trabalhar com a sexualidade, a escola pode debater de forma crítica sobre gênero e sexualidade, pois, as atitudes dos/as alunos/as no convívio escolar, o comportamento entre eles/as, as brincadeiras e versos inventados e repetidos, tudo isso transpira sexualidade. Cabe, portanto, à escola, estimular a concepção dos/as alunos/as para o que é "certo" ou "errado" (SAYÃO, 1997).

Conforme o professor Flox (2016), *"[...] vejo que falar sobre sexualidade na escola nos dias atuais é de grande relevância para o crescimento sadio dos nossos educandos, visto que são eles os disseminadores de tudo que aprendem nos bancos escolares e ao entorno dele"*.

As disciplinas que fazem parte do currículo escolar podem oportunizar debates com os/as alunos/as, conforme a fala do professor Cravo (2016):

> *Nas disciplinas de Ciências e Biologia, eles aprendem algumas coisas sobre aparelho reprodutor masculino e feminino e outros assuntos pertinentes. Agora nas aulas de Educação Física, eu procuro trabalhar sobre o tema com naturalidade sem deixar ninguém constrangido. É importante falar sobre sexualidade para que desde cedo todos se respeitem e diminua o índice de violência e preconceito que ainda impera na nossa região.*

A proposta dos PCN considera a sexualidade como um processo natural do ser humano, que se manifesta em todas as idades, sendo construída ao longo da vida. Ainda, entende que: "Além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas" (BRASIL, 1997, p. 295). Considera, também, que a sexualidade "[...] encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito" (BRASIL, 1997, p. 295). Desta forma, percebemos que a sexualidade é compreendida como algo inerente à vida, assim como o prazer é considerado como uma necessidade biológica fundamental das pessoas, sendo as dimensões psíquica e sociocultural, assim como as implicações políticas, relacionadas como secundárias, pois apenas agiriam na personificação da sexualidade biologicamente estabelecida (LIZ, 2016).

O papel do/a professor/a consiste em orientar, desenvolver momentos de reflexão, discussão e estudos relacionados à sexualidade que possam auxiliar os/as alunos/as em suas dúvidas. Desse modo, poderá alcançar seu objetivo de formar indivíduos íntegros.

Para a Professora Cravina (2016):

> *Com certeza a escola deve abordar. Vejo que na escola os alunos sentem-se mais a vontade para fazer perguntas, tem mais liberdade [...] mesmo tendo alunos tímidos e retraídos eles sempre tem curiosidades pra falar sobre sexo, sobre gênero, sobre sexo seguro, sobre gravidez e outros assuntos pertinentes. Como você citou, quando unimos os interesses os conhecimentos entre família e escola isso tudo facilita pra nós educadores. Sou educadora e infelizmente na minha graduação não recebemos nenhuma instrução ou conteúdos sobre gênero [...] masculino [...] feminino [...] o pouco que sei adquiri nos cursos de formação continuada e assim, bem vagamente, bem superficial.*

A professora Cravina (2016) complementa sua fala, situando: *"Mas com certeza a escola deve e tem que haver um projeto que favoreça estas questões porque é importante principalmente nos dias atuais"*.

No relato dessa professora, observa-se que o/a professor/a tem o papel de buscar junto aos/às alunos/as o que eles/as conhecem sobre sexualidade. Depois, responder corretamente e de forma simples para que o/a aluno/a tenha conhecimento e sane seus anseios e dúvidas. Conforme o Professor Cravo (2016):

> *Falar sobre sexualidade na escola é certamente fundamental para nossos educandos. Mas falar sobre isso para alunos que vivem no meio rural é ainda mais complexo porque as famílias são bem tradicionais e praticamente não falam sobre o assunto em casa. Temos que ter muito cuidado ao falar sobre sexualidade para que isso não chegue em casa de maneira distorcida ou que possa causar problemas entres pais e filhos.*

Os pais são os primeiros educadores dos filhos, portanto, já acionam um roteiro para a criança de como ser homem ou como ser mulher. Mas, conversar sobre sexualidade com os filhos/as, para pais que vivem no meio rural, é uma tarefa árdua. Muitos sentem-se constrangidos, e isso alia-se à falta de conhecimento sobre o assunto e à cultura do campo, que, em tese, mantem por mais tempo valores tradicionais e do patriarcado. Nesse contexto:

> A cultura abrange o conjunto de valores, atitudes, comportamento, aspirações, modos de relação características de um determinado estágio de evolução de uma sociedade. A cultura está silenciosamente presente nos gestos, palavras, olhares, ações do nosso cotidiano. Está presente na maneira como nos vemos e vemos o mundo, e nas maneiras de nos relacionarmos conosco mesmos, com a Natureza, com a sociedade, com cada pessoa, com quem convivemos diariamente, com os nossos ancestrais e com os seres que nos sucederão em infindáveis gerações futuras. A cultura está presente até na maneira como protestamos, nos indignamos nos revoltamos contra ela e os modos de ela se expressar em nós e na sociedade (LOCKS, 2016, p. 120).

A cultura é inerente ao ser humano. E quando falamos de gênero e sexualidade, quando nos reportamos aos sujeitos em suas identidades, a cultura da divisão, da atribuição de papéis a cada gênero sobressai. Mais ainda quando se trata da escola, da Educação Física e da educação realizada em escolas situadas no meio rural, onde questões culturais se modificam mais lentamente. Nestas circunstâncias, em relação ao conhecimento dos/as alunos/as sobre sexualidade, pode-se entender o posicionamento de alguns, conforme destacamos na sequência:

> *Então, foram poucos professores que abordaram esse assunto com nós na sala de aula. Mas, alguns que vieram nos avisar de como nos prevenir e sobre o assunto, eles foram tipo se especificando pra que o assunto chegasse de uma maneira legal e que nós conseguíssemos adquirir o conhecimento do que se tratava.[...] De como fazer um sexo seguro, quase não era citado em sala e nem em casa e ou outros locais. As vezes nas aulas de Educação Física a professora abordava* (ANTÚRIO, 2016).
>
> *Como fazer sexo seguro e se prevenir foi, em Biologia no 1.º ano, conteúdo é [...] só isso. Sim, relação, doenças. [...] Isso, já encerramos na verdade o assunto. [...] Não, não é muito comentado, nas aulas não. [...]Há aí sim, né? [...] Conforme o que for, né? Conforme o que for, daí a gente conversa, mas se for alguma coisa muito "besterento" o professor corta, não deixa terminar. Na Educação Física a professora fala de modo geral bem na nossa linguagem rs... rs...* (TANGO, 2016)
>
> *Em fazer sexo seguro? Já foi falado sim, uma vez como se prevenir das doenças e coisas assim, Nas disciplinas de Ciências e Biologia. E daí, tivemos que estudar o corpo humano "coisarada" assim, né? Daí fui lembrando das coisas. Foi falado também. Em Sociologia também foi feito, por causa que achemos, causa que é o tema do ENEM, né? Tava meio em alta tudo. Daí nós fizemos redação tudo, redação sobre esse tema. Ah, lembrei que nossa professora de Educação Física trouxe um vídeo sobre esse assunto e foi bastante interessante pra nossa turma* (ASTROMÉLIA, 2016).

Observamos que as falas de Antúrio, Tango e Astromélia estão correlacionadas com a perspectiva da Educação Sexual "médico–biológica". Isso caracteriza também reflexo das políticas educacionais, cujos textos abordam a sexualidade e a identificam nessa perspectiva, a exemplo da seguinte afirmação: "[...] há também a presença clara da sexualidade dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos menores" (BRASIL, 1997, p. 292). Esse entendimento demostra o quanto a sexualidade ainda se encontra nos aspectos biológicos, reduzindo-a a algo dado pela natureza, não reconhecendo a multiplicidade de suas dimensões, conforme o conceito de sexualidade apresentado pelos próprios PCN (LIZ, 2016). Ainda, foi possível identificarmos outras perspectivas, como a dos Direitos Sexuais. De acordo com Furlani:

> A Declaração dos Direitos Sexuais foi elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1997, em Valência (Espanha). Posteriormente foi revisada

> pela Assembleia Geral da Associação de Sexologia Mundial *(WAS – World Association for Sexology)*, em 26 de agosto de 1999, e aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, República Popular da China, de 23 a 27 de agosto de 1999) (FURLANI, 2011, p. 24).

Os Direitos Sexuais são Direitos Humanos já reconhecidos em leis nacionais e documentos internacionais. Têm como objetivo assegurar, reivindicar e conquistar direitos como liberdade sexual, autonomia sexual e integridade sexual. No Brasil, o Ministério da Saúde legitima e reconhece estes direitos na Cartilha "Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais", na qual considera o:

> [...] direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições. Direito de escolher o(a) parceiro(a) sexual. Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças. Direito de viver a sexualidade independentemente de estado civil, idade ou condição física. Direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual. Direito de expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras. Direito de ter relação sexual independente da reprodução. Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/AIDS. Direito a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e atendimento de qualidade e sem discriminação. Direito à informação e à educação sexual e reprodutiva (BRASIL, 2009, p. 4).

Nos PCN, são relacionadas recomendações a serem observadas pelas escolas de todo o país e, à época em que esse documento foi elaborado, o Ministério da Educação e Cultura tinha por meta ampliar as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas como forma de garantir uma formação cidadã. E, ainda, buscar a promoção de uma sociedade mais igualitária, distanciada do preconceito com relação a identidades de gênero, à diversidade e à sexualidade, esta última, principalmente, um tabu a ser vagamente abordado somente no recesso do lar.

Para o aluno Delfim (2016):

> *Como fazer sexo o quê? Há! Na Escola. Deixa eu ver [...] Eles falaram, os professores falaram na Escola que [...] Sobre sexo. Sobre sexo. Sexo seguro também. Daí tem que usar camisinha. Os preservativos, isso. Doenças e aquelas [...] Sexualidade foi na aula de Educação Física quando nós vimos um vídeo que a professora passou foi bem legal.*

Segundo o aluno Crisântemo (2016):

> *Foi, que eu lembre na Escola foi uma vez só, comentaram assim que entraram mais a fundo nesse assunto. Sexo seguro. Eu até não tava, não tinha ido pra aula, só peguei mesmo o resumo. Foi comentado, sobre as doenças, como se prevenir, como pode mudar a tua vida e coisas assim. Uma aula de Educação Física a professora passou um vídeo pra turma explicando mais direitinho sobre isso. Essas coisas assim e lá em casa a mãe sempre aconselha pra gente sobre como se cuidar, né? Sempre se prevenir, coisa assim [...] Eu acho que sim. É bastante importante. Eu acho que esse papel é da mãe e do pai. Eu acho que a Escola, que nem diz, tá ali pra ensinar mas não sobre isso assim. É só. Que nem diz, pra finalizar mais ou menos só. Mas o papel é do pai e da mãe.*

Percebermos nas aulas que "[...] falar de sexo com as crianças e adolescentes, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso: [...] tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos" (FOUCAULT, 2010, p. 33). Falar com os/as alunos/as sobre Educação Sexual é ação que se configura a partir do interesse em controlar e normatizar o corpo segundo padrões estabelecidos pelas Ciências e valores reificados (LIZ, 2016). Como explica Louro (2013, p. 65), a escola disciplina e fabrica sujeitos por meio de:

> [...] um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo que, estes reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades 'escolarizadas' (LOURO, 2013, p.65).

Para a aluna Tulipa (2016):

> *É sempre falado, né! Pra se cuidar, se prevenir das doenças. Cartazes, trabalhos, foi feito bastante coisa sobre o tema doenças sexualmente transmissíveis. A professora de educação Física e Biologia trabalharam bastante sobre isso. Creio que ficou bem claro pra nós como devemos nos prevenir. Foi bastante proveitoso tudo que aprendemos sobre isso. Esclareceu muitas dúvidas. Em casa a mãe quase não fala sobre isso, acho que ela tem vergonha mesmo. Nem é falta de conhecimento, é vergonha de falar pra nós sobre essas coisas né!* (TULIPA, 2016).

Conforme as falas dos/as alunos/as, buscamos em Novac (2013, p. 27) que trabalhar a sexualidade na escola "[...] não significa incentivar a prática sexual, mas sim resgatar valores para a vida e desenvolver a autoestima". As orientações dos PCN são de que a sexualidade seja trabalhada na escola com vínculo principalmente nas aulas de Ciências.

Segundo Liz (2016, p. 111), nas orientações dos PCN, "[...] a disciplina de Educação Física também aparece como um espaço privilegiado para trabalhar a Educação Sexual, pois possibilita através das práticas corporais, afetivas e sociais a estimulação da autonomia, da autoestima, do autocuidado e da mentalidade preventiva".

No relato da professora Iris (2016), conforme suas experiências, faz-se importante que a escola e o professor trabalhem nas aulas de Educação Física sobre sexualidade. Para essa Professora:

> *Na verdade assim, na minha prática cotidiana sempre trabalho com o tema sexualidade. Então assim, eu não vejo dificuldades pra falar sobre isso. A escola Itinerante tem uma prática diferente, né? se você não consegue acompanhar o que os outros professores estão fazendo, normalmente você não acompanha muito, mas na minha prática principalmente sempre cuido desse tema sexualidade, sempre trabalho em forma de aula teórica com eles, disponibilizando vídeos, cartazes, slides e outras ferramentas para que as aulas se tornem mais atrativas e prazerosas. Algumas turmas a gente sente mais necessidade para trabalhar tais temas, pois o comportamento dos alunos requer a necessidade maior da abordagem principalmente sobre sexo (Professora Iris, 2016).*

Também com relação ao trabalho do/a professor/a e da escola sobre sexualidade na Escola Itinerante, entendemos que esse profissional necessita estar bem preparado/a e consciente sobre as comunidades do interior. Para o professor Flox (2016):

> *Atuar nas comunidades rurais onde a escola Itinerante leva aos filhos do homem do campo os mais diversos conhecimentos é diferente. [...] Lá no interior tudo é diferente, as informações muitas vezes demoram chegar devido ao acesso, muitas famílias não possuem internet, os meios são mais lentos e as vezes nem chegam até nossos alunos. Então, a figura do professor é sempre bem recebida. Mas falar sobre sexo para alunos que vivem no meio rural é ainda mais complexo. Todo cuidado é pouco pra abordar sobe sexualidade com esses sujeitos, pois podem causar desconforto entre filhos e pais. Na elaboração dos conteúdos cada início de ano letivo, contemplo a temáticas relacionada a sexualidade através de projetos possibilitando a todos os alunos expor suas dúvidas e angústias sobre o assunto. Percebo que existe ainda, resistência intrínseca nos educandos, visto que o assunto raramente é comentado ou debatido em casa pela família.*

No estudo apresentado por Silva (2010), há indicação de que, embora haja políticas que legitimem a abordagem da sexualidade na formação inicial de professores/as, ela ainda está ausente em muitos currículos. Quando aparece, o enfoque que lhe cabe é predominantemente conservador.

A possibilidade de mudança encontra-se no texto dos PCN sobre os Temas Transversais e a sugestão de que estejam presentes na escola de forma interdisciplinar. Assim, na confluência de todas as disciplinas para um mesmo assunto, com orientações, discussões e reflexões sobre temas sociais, questões de gênero e de sexualidade podem ser colocados em pauta mesmo em escolas do interior, porque será um discurso único de todos os sujeitos da escola. Talvez assim a formação para a cidadania, como situa Liz (2016), tenha maior alcance.

5.3 O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Observando diferentes momentos durante as aulas de Educação Física foi possível perceber que meninos e meninas ainda não possuem uma prática sexista durante as aulas, dado importante para reflexão, considerando que a teoria vem mostrando a reprodução, na escola, e por ela, de padrões normatizadores que têm como foco a atribuição de papéis distintos para homens e mulheres. Na escola pesquisada, observa-se um certo contorno a essa situação no que tange aos/às alunos/as, embora professores/as entrevistados/as tenham relacionado a dificuldade de abordagem sobre a temática em foco.

Na compreensão de Louro (2002), a escola situa-se como instituição muito importante neste processo, porque nela são ensinadas certas concepções, condutas e formas de comportamento, em geral diferenciadas pelo gênero. Aos poucos, esse ensinamento vai sendo interiorizado e naturalizado. Assim, conforme as palavras da mesma autora: “Tal naturalidade

tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas" (LOURO, 1997, p. 56).

O/A Professor/a de Educação Física caracteriza-se como sujeito que pode intervir nas discussões sobre sexualidade no sentido de naturalizá-la de outro modo, desconstruindo preconceitos e abordando o tema de modo à construção de uma juventude capaz de entender sobre si e sobre o outro. As palavras da Professora Cravina (2016) reforçam a ideia de evidência dos corpos e da sexualidade nas aulas de Educação Física, tendo como base o respeito:

> *As coisas acontecem muito naturalmente. As orientações que eu repasso enquanto professora é de que, o respeito ao outro é fundamental. Olha, quanto aos corpos se tocarem frequentemente, na idade que eles estão, eles não se preocupam muito com isso. Estão, preocupados com a diversão, com a Educação Física, rir, brincar, jogar, etc... E é legal porque todos interagem, todos gostam, todos brincam. Bem como você falou, a Educação Física ela é muito prazerosa. E ela dá muitas opções para os alunos, pro adolescente extravasar suas energias. Então ali assim a relação deles é muito legal, mas a questão de hoje quanto a estética, eles não tão preocupados sim... se a Educação Física vai mudar, se vai deixar o corpinho mais sarado, eles não pensam e nem objetivam isso nas aulas de Educação Física. Talvez se preocupem com isso mais tarde e busquem uma academia para cuidar esteticamente dos seus corpos.*

Podemos perceber que a professora Cravina situa as aulas de Educação Física como espaços/momentos de prazer, de recreação, lugar onde se pratica esportes não competitivos entre alunos e alunas. O lúdico serve como atividade de entretenimento, diversão e lazer, portanto, uma forma de incentivar as atividades físicas no sentido da descontração e despertar o interesse de ambos os gêneros para essa troca, esse relacionamento, sem que se perpetue nesses momentos a dualidade homem/mulher como lados opostos que se diferenciam entre o poder e o não poder fazer. Ações como as propostas pela professora Cravina revelam que a Educação Física é muito mais do que futebol e vôlei, que os/as alunos/as podem aprender e desenvolver capacidades físicas e socialização do grupo com aulas mistas. Isso porque, a prática revela que os meninos têm um desejo de impor superioridade.

Segundo Trevisan, Marzari e Schwengber (2013, p. 3):

> Meninas muitas vezes mostram-se submissas, porém às vezes decidem lutar pelo seu espaço nas aulas de Educação Física. Precisamos considerar que o processo de socialização das novas gerações não pode ser considerado simples, linear ou mecânico. Ele é complexo, sutil e marcado por inevitáveis resistências individuais e grupais, bem como por profundas contradições. Isso porque são contradições fortalecidas pelo viés cultural, difíceis de ser modificadas.

Já a Professora Iris (2017) percebe diferenças entre meninos e meninas durante as aulas de Educação Física, sendo este um espaço no qual se observa maior liberdade de expressão. Pode-se dizer, também, que nessas aulas as gírias e a linguagem corporal são explicitadas mais livremente e as aproximações físicas entre meninos e meninas se realizam (SCHLINDWEIN et al., 2014).

Para Iris (2017):

> *Eu procuro sempre fazer atividades que eles explorem o toque, contato físico, do respeito um ao outro, então assim na hora em que vou planejar uma atividade, eu planejo uma atividade onde, já tenha trabalhando essas questões do contato com o outro, respeitando a sexualidade, valorizando o outro exatamente como ele é. No início do ano letivo deixo muito bem claro essas questões para não ter nenhum atrito quanto a identidade sexual do colega. Busco enfatizar as questões do preconceito, do bullying, do direito a igualdade entre os sexos. Ninguém é melhor que ninguém, somos todos iguais e que o respeito e a valorização pelo ser humano deve ser primordial, tanto nas minhas aulas como nas demais e assim na nossa vida social e familiar. Ah, eu não vou abraçar ela, eu não quero abraçar uma menina e o próprio menino, com menino eles têm muito assim ó, se tem que dar um abraço em uma dinâmica eles não querem um menino. Então assim, na minha prática é que isso se torne uma coisa comum entre eles na escola em qualquer atividade. Eu não vejo nenhuma dificuldade com isso na hora de trabalhar nas aulas de educação física. A diversidade de Identidade Sexual ou de Gênero, é constante e é perceptível nas aulas de Educação Física seja ela, no meio rural ou urbano e temos que lidar com essas dicotomias da melhor maneira possível promovendo o bem-estar físico e mental de todos [...].*

Em outras palavras: “Ao supor que as marcas (ou ausência delas) determinam o que somos, a escola vem reforçando a ideia de que as marcas são dadas, de que existe uma essência e que isso tudo adquire visibilidade através dos corpos” (SOUZA, 2008, p. 35).

Desse modo, as identidades são produzidas e marcadas a partir dos seguintes sinais: cidadão é homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, etc. Nesse contexto dual, Souza (2008) comenta que no discurso escolar só há espaço para as identidades hegemônicas, e que todas as demais são marcadas como diferentes.

Os corpos são produções híbridas – biológicas, históricas e culturais – que estão constantemente sendo modificadas e (re)significadas em função das diversas formas com que têm sido pensados, narrados, interpretados e vividos ao longo do tempo nas diferentes culturas.

Para Goellner (2013, p. 29):

> Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operaram, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas.

Neste contexto, podemos afirmar com Goellner que os corpos são produções socioculturais, constituídas na e pela linguagem, cuja atribuição tem sido a de nomear e supostamente descrever esses corpos, atuando no processo constitutivo das identidades.

Para o professor Cravo (2016):

> *Dentro do meu conhecimento e do que é possível, procuro trabalhar com naturalidade e de forma clara, objetivando e valorizando o conhecimento de cada sujeito sobre o assunto. [...]. Nas atividades práticas os corpos se tocam com naturalidade, pois os contatos estão presentes nas atividades coletivas. Trago projeções (slides), vídeos, algumas revistas que abordam sobre o tema [...]. No planejamento das atividades constam conteúdos relacionados ao tema "corpo", para que eles apropriem-se das atividades coletivas de forma tranquila e respeitosa.*

Concorda-se com Ribeiro et al. (2008, p. 37) ao dizer que a escola é uma instituição com papel de destaque na produção de representações sobre os corpos e de identidades. Sendo assim, torna-se importante que se incorporem outras abordagens sobre os corpos no currículo, buscando a superação das perspectivas biologizantes e naturalizadas.

No que tange aos PCN, norteadores da educação no Brasil, e sua orientação para o currículo e o trabalho com os Temas Transversais, para Liz (2016, p. 103):

> A proposta sugere que a organização do currículo seja realizada por meio da interligação de todas as áreas pelos Temas Transversais, sugerindo assim uma prática interdisciplinar. Desta forma, a importância dos temas transversais como fio condutor para elaboração do currículo estaria na possibilidade de os professores de todas as áreas poderem incluir nos seus planos de aula, assim como problematizar em sala de aula, as questões sociais relevantes, visando a uma educação voltada para a construção da cidadania.

Para o professor Flox (2017):

> *Quando planejo minhas aulas, procuro sempre contemplar as atividades que privilegiem ambos os sexos, visto que todos trabalham juntos no mesmo espaço físico. Por isso, busco planejar minhas atividades visando valorizar e respeitar a capacidade e limites físicos bem como o conhecimento adquirido dos meus alunos. Como as aulas são realizadas com turmas mistas, masculinos e femininos juntos, não posso esquecer que cada sujeito tem sua capacidade, sua habilidade e limites físico e intelectual. E quanto ao se tocarem durante as aulas, nunca percebi nada de estranho, nada de anormal, ou que cause preocupação. Partindo da interação e respeito mútuo para que as atividades sejam realizadas com êxito, pra mim, os toques são normais, impossível não haver toques, contatos nas atividades coletivas, ah, percebo sim que o respeito um pelo outro é relevante. [...] Claro que a competição sempre estimula uma equipe ou um time ser mais competitivo que o outro, mas nunca a rivalidade entre eles é preponderante, por isso a importância em formar equipes ou times mistos. [...] Programar aulas mistas na Educação Física nos dias atuais é fundamental, assim estaremos contribuindo par a equidade e o direito de igualdade entre meninos e meninas né! Ah, eu costumo agir assim nas aulas que ministro e percebo muito sucesso.*

O planejamento das aulas de Educação Física descrito pelo professor Flox contempla aulas mistas (meninos e meninas). A respeito desse tipo de aula, buscamos em Dornelles e

Fraga (2009) que existem aulas mistas e aulas em regime de co-educação, com diferença importante entre elas. Essa ressalva justifica-se pela presença desses termos, que são comumente tratados como sinônimos na literatura. Desse modo:

> As aulas mistas envolveriam apenas questões de distribuição e organização de meninos e meninas de forma conjunta no espaço escolar, isto é, apenas a mistura de meninos e meninas. Já o ideal de co-educação objetiva problematizar as relações de gênero, objetivando uma compreensão da construção cultural das diferentes posições de poder ocupadas pelo feminino em relação ao masculino e vice-versa na nossa sociedade, assim como tenta reverter ou minimizar algum tipo de hierarquia entre esses pólos. Uma última ressalva na diferenciação dos termos é que a escola mista é essencial para o trabalho em regime de co-educação, pois é necessário o agrupamento de meninos e meninas; entretanto, nem todo trabalho misto segue um viés co-educativo (DORNELLES, FRAGA, 2009, p. 147).

Segundo a aluna Tulipa (2016), o contato dos corpos nas aulas de Educação Física é frequente: "*nossos corpos se tocam, se esbarram, a gente age com naturalidade e respeito*". Essas falas apontam que há uma intervenção da cultura que se apropria ou determina as expressões e modos de funcionamentos corporais, estando centrada na heteronormatividade e nas concepções biológicas que se aliam a uma filosofia da moral, negando, repudiando, castigando e excluindo toda forma de expressão sexual e de gênero que não coadune com os padrões heteronormativos.

5.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Conforme observado na literatura, na prática pedagógica e na fala dos/as pesquisados/as, as percepções sobre essa temática têm base nos ensinamentos e orientações oriundos de espaços formativos dos sujeitos, iniciando pela família, a sociedade de entorno e a escola.

Para Caetano (2011, p. 121):

> Dados os movimentos de interação e formação sócio-educativas, possuímos - em qualquer que seja o espaço em que vivemos ou atuamos - uma visão sobre o que é ser homem ou mulher. Essa visão, muitas vezes binária, é fruto dos instrumentos que nos educaram e que nos auxiliaram na construção singular de nossa ideia de masculino e feminino.

Conforme refletido por Caetano (2011), o tema gênero e sexualidade pode ser trabalhado tanto pela família como pela escola. Segundo Egypto (2012, p. 13), a "[...] sexualidade está presente na vida de todos nós, desde que nascemos até morrermos, e a educação sexual acontece constantemente, de uma forma ou de outra". Portanto, sempre estamos sendo educados sexualmente, seja em casa, ou na escola.

Para a professora Cravina (2016):

> *Com certeza a escola deve abordar. Vejo que na escola os alunos sentem-se mais a vontade para fazer perguntas, tem mais liberdade [...] mesmo tendo alunos tímidos e retraídos eles sempre tem curiosidades pra falar sobre sexo, sobre gênero, sobre sexo seguro, sobre gravides e outros assuntos pertinentes. Quando unimos os interesses os conhecimentos entre família e escola isso tudo facilita pra nós educadores. Infelizmente na minha graduação não recebi instruções ou conteúdos sobre a temática sexualidade, o pouco que sei adquiri nos cursos de formação continuada e assim [...] bem vagamente, bem superficial.*

Para a professora Íris (2017):

> *Eu penso que é dever da família e da escola. Vejo assim, que pra escola fica mais fácil, do que pros pais trabalhar essas questões. A escola está mais presente,[...] muitos pais têm dificuldade de conversar isso com os filhos, é dever deles também, mas eu vejo grande influência da escola nessa questão de Gênero e Sexualidade. Eu penso que a escola deve trabalhar bastante, não que a família não deva, a família têm, né? É dever da escola e da família no meu entendimento, mas eu vejo na escola como um fator bem importante pra trabalhar estas questões eu acho mais fácil pra escola do que pra muitos pais, alguns não, mas parte deles, principalmente no interior tem dificuldade com estas questões.*

Importante se torna entender que o trabalho da escola ajude a refletir e a debater valores, não deixando essa tarefa somente para a família. Na escola, quando são realizadas discussões reflexivas, utiliza-se a metodologia participativa que estimula o/a aluno/a a pensar e a dizer o que pensa. Isso influencia que ele/a seja ouvido/a na escola, que conquiste novos canais e, também, frequentemente, leve o assunto para casa para ser debatido com a família, considerando a evidência de que são frequentes as diferenças entre a visão da escola e a da família (EGYPTO, 2012).

Essas diferenças entre a escola e a família são importantes que existam, porque à família cabe direcionar o que é certo ou errado, em quais valores ela acredita. À escola cabe ampliar o diálogo, colocando tudo em discussão. Não se trata de confronto de ideias, mas de ampliação de um arcabouço de informações que permitam aos/as alunos/as ampliarem seu repertório discursivo, o conhecimento e percepção de que um mesmo tema pode ser visto sob vários ângulos. No caso das discussões sobre gênero e sexualidade, o diálogo na escola pode contribuir para a quebra de tabus e abrir para a possibilidade de alunos e alunas se perceberem como sujeitos que possuem identidade, e que nem sempre ela é definida pelo binômio homem-mulher. No caso da sexualidade, saber sobre o corpo, sobre o prazer, sobre a vivência da sexualidade sem preconceito e com responsabilidade pode auxiliar alunos e alunas a correr menos riscos, a respeitar o próprio corpo e o do/a outro/a, o que poderia contribuir para uma vivência saudável. Para a professora Iris, a ausência de diálogo entre as famílias sobre esse tema decorre da falta de conhecimentos.

Essa professora complementa sua entrevista:

> *Acho que é falta de conhecimento, atualmente vários meios de comunicação [...].Penso que é mais a dificuldade de falar, um pouco de preconceito. E de querer esconder muitas vezes dos filhos achando que isso talvez seja a solução. Acho que a escola, nesse caso é o canal mais esclarecido (Íris, 2017).*

Conforme o professor Cravo (2016):

> *Temos que ter muito cuidado ao falar sobre sexualidade para que não chegue em casa de maneira distorcida ou que possa causar problemas entre pais e filhos. Nas disciplinas de Ciências e Biologia, eles aprendem algumas coisas sobre aparelho reprodutor masculino e feminino e outros assuntos pertinentes. Agora nas aulas de Educação Física, eu procuro trabalhar sobre o tema com naturalidade sem deixar ninguém constrangido. É importante falar sobre sexualidade minimizando a prática da violência e preconceito que ainda impera na nossa cultura.*

Dados importantes são colocados em pauta nessas entrevistas, principalmente a questão do diálogo, ou da ausência dele, entre as famílias. Conforme já relacionado, no campo tende-se a manter por mais tempo valores culturais e tradições. Também o preconceito, o tabu e a discriminação com as diferenças tendem a durar mais. O que, de certo modo, inviabiliza as discussões em sala de aula, conforme relacionado pelos/pelas Professores/as entrevistados/as. Há que se ter cuidado com palavras, com formas de abordagem para não causar constrangimentos entre o/a aluno/a e a família ou a família e a escola. Se compararmos a realidade do campo apontada pelos/pelas professores/as e o contexto nacional, urbano, conservador, vislumbramos o contexto que se nos avizinha como retrocesso. E nos questionamos, mudamos ou apenas vivemos reflexos de um modelo tradicional que se preocupava sobretudo com valores morais pautados no patriarcalismo e no machismo? A realidade campesina relativa às discussões aqui propostas, conforme lembra Dias (2011), de certa forma mantém a prerrogativa de que os meios urbanos são particularmente nocivos à família (DIAS, 2011).

Para o professor Flox (2017), em relação a escola e a família trabalharem o tema gênero e sexualidade:

> *Vejo que falar sobre sexualidade na escola nos dias atuais é de grande relevância para o crescimento sadio dos nossos educandos, visto que são eles os disseminadores de tudo que aprendem nos bancos escolares e ao entorno dele. Atuar nas comunidades rurais onde a escola Itinerante leva aos filhos do homem do campo os mais diversos conhecimentos é diferente, porque é diferente? Lá no interior tudo é diferente, as informações muitas vezes demoram chegar devido ao acesso, muitas famílias não possuem internet, outras apenas televisão onde dois ou três canais conseguem assistir, enfim, os meios são mais lentos e as vezes nem chegam até nossos alunos. Então, a figura do professor é sempre bem recebida e como detentor do conhecimento. [...] Na elaboração dos conteúdos cada início de ano letivo, contemplo a temáticas relacionada a sexualidade através de projetos possibilitando a todos os alunos expor suas dúvidas e angústias sobre este assunto. Nas aulas teóricas são projetados vídeos, slides e cartazes para obtenção dos conhecimentos necessários. Também organizo seminários, debates e atividades em grupo a fim de socializar o que cada aluno aprendeu sobre a temática. Observo que*

> *ainda existe muita resistência intrínseca nos educandos/as, visto que o assunto raramente é comentado ou debatido em casa pela família.*

Ficou evidente na fala do professor Flox (2017) a importância de a escola abordar sobre o tema gênero e sexualidade, principalmente nas aulas de Educação Física, que "[...] aparece como um espaço privilegiado para isso, seja devido aos seus conteúdos e dinâmica de aula, seja pela relação que se estabelece entre professores/as e alunos/as" (CARVALHO, 2001, p. 583).

No contexto familiar, o tema gênero e sexualidade ainda encontra barreiras, tabus e princípios morais enraizados pela tradição, o que gera problemas e/ou dificuldades de diálogo entre pais e filhos/as. Conforme Bomfim (2008, p. 21):

> Muitas vezes, questões ou obstáculos de ordem sexual são construídos, desenvolvidos e perpetuados devido à influência da educação sexual recebida pela família de origem. Tal educação, transmitida e recebida na família, de geração em geração, está impregnada por fatores que costumam trazer consequências marcantes para o comportamento e sexualidade de seus integrantes, visto que em alguns ambientes familiares as manifestações de sexualidade dos seus membros são contidas por meio de atitudes repressoras ou até mesmo através da omissão. A maioria dos pais encontra-se cercado por muitas dúvidas sobre a maneira de se portar em relação à sexualidade dos filhos, pois os genitores, em grande parte, advêm de uma geração repressora cujos valores eram mantidos como absolutos e inquestionáveis. Tal realidade faz com que estes se sintam desconfortáveis e inseguros com as demandas de seus filhos e, em última instância, acabem reproduzindo os valores que lhes foram impostos por outras gerações que, por sua vez, não contemplam as questões atuais e geram mais dúvidas e insatisfação entre pais e filhos.

Portanto, considera-se de suma importância a superação dos modelos tradicionais e repressores de educação sexual no contexto familiar, bem como o enfretamento da sexualidade precoce, para que se possa criar novos espaços de diálogo entre pais e filhos/as baseados em valores que proporcionem discutir o prazer e a responsabilidade na vida sexual.

5.5 HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR PERCEBIDA POR ALUNOS/AS

Para saber como essa questão homofobia é percebida no ambiente escolar, perguntamos aos/as pesquisados/as se já perceberam algum tipo de discriminação sexual, preconceito ou prática homofóbica entre professores/as ou colegas de classe quanto à identidade sexual sua ou/de alguém da Escola.

Para o aluno Antúrio (2016):

> *Sim, eu já percebi em alguns momentos e até então, sou homossexual. Na Escola acontecia em forma de bullying. Mas eu achei tipo natural porque eu ignorava [...] via que não valia a pena discutir com pessoas que não se abaixavam ao nível, que não [...] Isso. Pessoas que não tinham a mente aberta para, pra pessoas novas assim, tipo é uma coisa que não é comum as pessoas aceitarem na sociedade, mas*

> *elas têm que conviverem, porque é uma escolha, eu digo pra mim é uma escolha minha é a minha felicidade, então eu estou indo, tipo encontrar ela, então eu não vou desistir, eu não vou parar por outras pessoas. Não, em casa não aconteceu em nenhum momento é tudo muito de boa e na sociedade também não, mas na Escola já aconteceu alguns casos.*

O aluno Antúrio (2016), por ser homossexual, por reconhecer sua identidade e escolha pode ser um ponto de partida para que professores/as de Educação Física, diante de uma situação de homofobia nas aulas dessa disciplina, promovam discussões sobre sexualidade com a turma, chamando os sujeitos para a questão do respeito à liberdade de escolha e à diversidade. A escola pesquisada apresenta um contexto não muito comum, de respeito às individualidades e escolhas. Nas palavras do aluno Tango (2016):

> *Não [...] não tenho nenhum tipo de preconceito aqui na escola, com os professores/as, com os alunos/as, nunca percebi. Tranquilo. [...] Todo mundo se respeita, por causa que cada um escolhe o que quer ser, não dá pra julgar as pessoas, todo mundo se respeita, aqui na escola pelo menos é.*

Percebe-se na fala desse aluno que é na diversidade que homens e mulheres são diferentes, contudo, fazer dessas diferenças motivo de discriminação e preconceito é algo a ser combatido. Ao que indicam os/as entrevistados/as, quando ocorrem situações aproximadas ou de preconceito, há professores/as que fazem intervenções, o que já se torna um passo importante na luta contra a homofobia. As palavras da aluna Astromélia são elucidativas a esse respeito.

> *Como posso dizer assim. [...] Ah agora você me complicou, aquele dia eu fiz um texto, a professora foi me dizendo, aí eu fui meio que [...] Como é que posso, não sei se eu tô certa. É [...] o preconceito, coisas assim? Tô certa? Preconceito contra a homofobia, contra [...] como são os outros, os outros eu não lembro. Eu mesmo não fui. Mas a gente já vê assim, a gente vê né? Já vi acontecer isso aí, como vou dizer: tem colegas assim, vamos dizer né? Que daí tipo assim, não sei se é considerado bullying no caso né? Daí eles sofrem, às vezes uma brincadeirinha assim e tal, meio que se queima. Às vezes nem ofensiva, mas daí tipo meio que se queima (Astromélia, 2016).*

Observa-se a dificuldade em falar sobre o tema, que nos parece bastante acentuada nas falas da aluna Astromélia, a indecisão em definir, a tentativa de não usar palavras como homossexual, gay, por exemplo. E também indícios de uma cultura de culpabilização da vítima: “uma brincadeirinha” e “meio que se queima”. Entende-se que, nestes casos, há necessidade de intervenções por parte da escola até mesmo como conversa elucidativa para evitar o preconceito e oportunizar que alunos/as entendam escolhas e identidades como partes inerentes dos sujeitos e, como tal, devem ser respeitadas.

Um aspecto que chama a atenção é quanto à visibilidade do que acontece na escola a esse respeito. Já efetuamos leitura de preconceito existente nessa escola, contudo, a maioria

dos/as entrevistados/as não percebe situações do gênero. A exemplo do aluno Delfim (2016): "*Não me lembro. Ah não sei. Acho que nunca vi ninguém falar mal de nenhum homossexual. Não. Não, acho que não. Que eu me lembre, não. Não, não*"; e do aluno Crisântemo (2016), "*não, por enquanto não percebi nada assim. Não que eu lembre"*.

Ao que parece, o preconceito é reconhecido muito mais por quem sofre do que pelos sujeitos que o praticam, conforme se depreende de duas situações localizadas nessas falas: existe preconceito e quem se deu conta, sentiu na pele, foi o alvo do mesmo. Assim, podemos dizer que o preconceito é invisibilizado na medida em que não afetar a heteronormatividade. Exemplo disso é relatado pela aluna Tulipa (2016):

> *Ah ficou meio estranho assim, né? Mas eu aceito bem tranquila. Eu me aceito como sou... tenho minha identidade sexual bem definida, quem quiser aceitar que aceite... importante eu estar bem comigo mesma. O que os outros vão pensar sobre mim pouco me importa. Talvez por ser bem resolvida nesta questão, nunca sofri qualquer tipo de preconceito ou alguém fez piadinha de mal gosto. Sei me dar ao respeito e por isso as pessoas me respeitam também. Aqui na escola nunca percebi nenhum tipo de xingamento ou atos discriminatórios entre nós. Todos se respeitam.*

Conforme observado, nas palavras de Prado e Ribeiro (2015, p. 139), "Nos espaços escolares torna-se difícil expressar-se em uma sexualidade não heterossexual quando a homossexualidade é representada como uma conduta "inapropriada" para os corpos considerados como "homens". Sair do padrão ou apresentar uma conduta diferente do normativo é objeto de crítica, de violência e de proibição, desse modo, para evitar situações nas quais vão se encontrar sozinhos/as para combater, a homossexualidade se esconde, ou se anula socialmente na identidade em que se identifica, mantendo aparências. Ou, ainda, enfrenta a situação e se coloca como alvo de violência. Para os mesmos autores: "A injúria se constitui como uma linha de subjetivação que força os homossexuais a se esconderem ou a enfrentarem, constantemente, o ritual de hostilização acionada pelos que se identificam com a heteronorma" (PRADO, RIBEIRO, 2015, p. 139).

Nessa leitura, os autores ressaltam que a injúria

> [...] se faz presente no cotidiano de todo sujeito, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTTTI) que, a qualquer momento, pode ouvi-la em sua vida. Enunciações do tipo "veadinho", "bicha" ou "sapatão" não são simples palavras jogadas ao vento. Associadas à significados depreciativos, são agressões que deixam sequelas, pois se inscrevem na memória e no corpo (PRADO, RIBEIRO, 2015, p. 139).

A pesquisa nos mostrou que a escola está distante de atender às necessidades que o momento exige no tocante ao gênero e sexualidade. Vimos que o tema é abordado apenas na área de Ciências, pela relação que o mesmo guarda com os conteúdos dessa disciplina.

Também foi visto que alguns/mas professores/as ainda não se sentem preparados/as para abordar o tema gênero, sexualidade e sexo, o que requer mais formação continuada.

Podemos pensar que ainda há um longo caminho a ser trilhado, e os percalços tendem a aumentar neste momento de tentativas de imposição de retrocessos, de extinção de direitos adquiridos muitas vezes às custas do sangue de pessoas que lutaram para que grupos discriminados e marginalizados tivessem voz. Dentre eles, as mulheres e a comunidade LGBTTTI.

Sabemos que a reflexão não se esgota neste trabalho, porque são muitas as nuances a serem pensadas no que tange à sexualidade na escola, nas aulas de Educação Física. Isso nos leva para um repensar constante de práticas que levem a discussão para a sala de aula e que contribua para a diminuição do preconceito. A formação para a cidadania passa pelo respeito à diversidade e pela convivência harmônica independente de identidades ou opções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Se a educação e as pedagogias que ela [a escola] oferece puderem "navegar as fronteiras culturais" do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder. Isso significa, por um lado, compreender as sexualidades em tantos termos quanto possíveis e ainda assim conseguir assinalar as sexualidades como algo que é moldado na linguagem e na conduta. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor. Por outro lado, navegar fronteiras culturais significa algo mais: que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já, a abertura à ideia de alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes (BRITZMAN, 1996, p. 93)

Ao concluirmos esta pesquisa, certamente passado e futuro se (re)encontram. Refletimos sobre o que aprendemos nos percursos que juntos trilhamos nesta investigação e nos deparamos com os desafios que ainda precisamos enfrentar para que a temática ganhe mais visibilidade e credibilidade, pois, certamente, outros questionamentos vislumbram no cotidiano escolar e precisam ganhar forma e consolidação.

Esta pesquisa foi apenas o início de longos caminhos que ainda necessitam ser trilhados para compreender o tema pesquisado. Entendemos a significância e relevância de abordar sobre gênero e sexualidade nos dias atuais, assim sendo, estamos cada vez mais convictos que tais temáticas devem fazer parte do currículo escolar na Educação Básica com a finalidade de descortinar e cada vez mais minimizar preconceitos, ações e práticas discriminatórias, e possibilitar o combate à homofobia e ao sexismo que ainda está presente na escola e na sociedade.

Entendemos que uma das formas mais eficientes para esse processo é capacitar, preparar profissionais da educação para que se tornem multiplicadores da luta pela equidade de gênero como direito de todos os seres humanos.

Quando iniciamos esta pesquisa, sabíamos que o caminho não seria fácil, as inúmeras reflexões, discussões e questionamentos relativos ao objeto de investigação - gênero e sexualidade no contexto escolar - ainda precisam ganhar fôlego e transparência para que possamos diariamente lidar com determinadas situações tanto no ambiente escolar quanto em torno dele.

Certos de que os aprendizados obtidos na formação acadêmica não seriam suficientes, nos debruçamos em leituras, seminários e participações em eventos que contemplavam a temática em discussão, a fim de angariar conhecimentos. As significativas mudanças

ocorridas com o passar do tempo nos fizeram refletir sobre a necessidade de ampliar saberes e, também, quebrar determinados paradigmas para podermos lidar com diferentes situações. Neste processo de (re)construção, passamos por etapas de (des)construção e buscamos conhecimentos para uma nova partida sobre gênero e sexualidade. Nesse caminhar, fez-se necessário descontruir, repensar, reescrever e reelaborar toda a bagagem de aprendizado para transformá-la em ações profícuas durante a pesquisa.

Pesquisar sobre gênero e sexualidade em muitos momentos foi denso, tenso, reflexivo, instigante, desgastante e intenso, pois o comprometimento com a qualidade exigida nos exigia cada vez mais a sermos melhores no propósito de escrever algo que despertasse interesse em outras pessoas. E, que esses registros pudessem, de alguma forma, tornar-se fio condutor, contribuindo na formação de uma sociedade inclusiva, justa e equitativa.

Assim, esta pesquisa visa despertar novos adeptos à temática, objetivando continuidade e eficácia em futuras produções científicas. Como citado, este estudo é apenas um ponto de partida para novas pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição. Durante a produção dissertativa, buscamos fomentar reflexões e tendências para formar e capacitar educadores/as intencionados/as com as causas desta temática, por entendermos que a mesma a cada dia ganha mais espaço e visibilidade nos diferentes meios de comunicação e nas redes sociais no Brasil e no mundo.

Na certeza de que muitos caminhos ainda precisam ser percorridos, podemos afirmar que os objetivos desta produção foram alcançados ao analisarmos e descrevermos as percepções de professores/as e alunos/as sobre o que pensam sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física da escola Itinerante de Lages/SC.

A pesquisa iniciou com leituras e reflexões de diversos/as autores/as correlatas ao tema. Isso foi de extrema importância, pois subsidiaram suporte nos dados empíricos e no fortalecimento da pesquisa. Na segunda etapa, buscamos *in loco* as contribuições dos/as professores/as e alunos/as, respeitando e valorizando os conhecimentos de cada sujeito pesquisado sobre o tema em discussão. Foram profícuos e oportunos estes momentos, possibilitando-nos amplas discussões nas práticas cotidianas dos sujeitos entrevistados, ações estas que nos fizeram (re)pensar o quão é fundamental oportunizar momentos reflexivos nas salas de aula. Observamos, assim, o engajamento de toda a comunidade escolar e a necessidade de aprofundar conhecimentos que, por vezes, são ainda tabus, principalmente nas comunidades mais afastadas dos grandes centros.

Desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como base a pesquisa de campo com professores/as e alunos/as do Ensino Médio da escola Itinerante de Lages para

identificar as percepções destes sujeitos sobre gênero e sexualidade. Foram entrevistados/as seis alunos/as e quatro professores/as de Educação Física da referida escola. A partir dos objetivos propostos, a pesquisa e o estudo fundamentaram-se no método de entrevista focalizada, que possibilita diálogo e interação entre dois ou mais sujeitos, bem como, uma troca de informações que dão sentido à realidade que abrange os sujeitos envolvidos na pesquisa. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas com a finalidade de analisarmos as percepções dos entrevistados.

O estudo sobre a temática questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física cumpriu seu objetivo de analisar as percepções de professores/as e alunos/as sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física da Escola itinerante de Lages.

Ao concluir a pesquisa, percebemos que professores/as ainda não se sentem preparados/as para discutir com seus/suas alunos/as assuntos referentes a gênero e sexualidade na escola, principalmente nas aulas de Educação Física. Quando o fazem, repassam o que entendem por educação sexual a partir do senso comum, omitindo a questão dos sentimentos, que são manifestações típicas da sexualidade humana. Esta educação, ou "deseducação" sexual, não satisfaz as necessidades dos/as alunos/as, não satisfazendo, também, suas curiosidades, angústias, ansiedades e dúvidas. Estes/as alunos/as buscam informações em outros espaços, fora dos muros da escola e da família, de maneira informal, compartilhando sua intimidade e esclarecendo suas dúvidas em espaços que nem sempre são os mais apropriados.

A partir de diferentes leituras e visões, compreendemos que os/as professores/as da disciplina de Educação Física ainda lidam de forma muito velada sobre gênero e sexualidade. É preciso que se criem formas para ampliar o espaço de discussão com os/as alunos/as sobre gênero e sexualidade de forma regular, embora com alguns cuidados, por exemplo: o risco de que a orientação sexual se torne algo normativo, na qual não haja espaço para os alunos/as descobrirem seus próprios valores.

Com este estudo, percebemos que ainda é necessário discutir mais profundamente as implicações sociais, subjetivas e políticas da inclusão do tema gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física. Assim, esperamos que a Escola Itinerante de Lages/SC, e outras escolas do sistema municipal de ensino, estadual e também particulares possam usufruir deste trabalho.

As experiências vividas nos fizeram acreditar em futuras gerações com mais abertura e sensibilidade quando o assunto for o “outro”, quando estivermos falando da “sexualidade” do

outro. É importante reconhecer a diferença existente entre os gêneros para que nos tornemos mais humanos e solidários.

Podemos dizer que são pontos a serem refletidos o reconhecimento, por parte dos/as professores/as, de suas limitações conceituais e a disponibilidade para a capacitação, o que demonstra a sensibilidade para problematizar a discussão sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, concordando que o tema tem relevância social para ser implementado; a honestidade dos/as professores/as ao perceberem suas fragilidades, admitindo que necessitam se atualizar, incorporando outros elementos de análise para atender à demanda atual dos/as alunos/as; o entendimento de que falar sobre gênero e sexualidade requer a participação compartilhada de outras instâncias sociais, como a família, dividindo com ela as responsabilidades; e a transversalidade, ao afirmarem que todo/a professor/a precisa estar preparado/a para realizar um investimento educativo sobre o assunto, atendendo às solicitações e às necessidades dos/as alunos/as.

A pesquisa também teve por finalidade estabelecer a comunicação entre professores/as de Educação Física e alunos/as, buscando a facilidade, colaborando para que o trabalho sobre gênero e sexualidade tenha outro olhar na concepção dos alunos/as e que torne legítimo o papel e atuação do professor/a neste campo de pesquisa.

O trabalho mostrou que além da importância de levar e discutir gênero e sexualidade na escola com os/as alunos/as, é interessante que os/as profissionais de Educação Física discutam em suas aulas outros temas complexos. Ao analisar as entrevistas, observamos que os/as entrevistados/as ainda sentem carência nas abordagens sobre gênero e sexualidade. Ficou nítido como a falta de conhecimentos tanto para professores/as como alunos/as faz com que essa temática cause certo constrangimento, porque o tabu ainda está arraigado nas pessoas. Faz-se, portanto, necessário, a continuidade de estudos que contemplem estes temas e outros afins.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A escola e a construção da identidade na diversidade. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê/Autores Associados, 2006. p. 41-64.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos femininos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-9, 2001.

_____. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. **Feminismo**: que história e essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Relações de gênero na sala de aula, atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pró-Posições**., v. 12, n. 3, p. 137-149, set./dez. 2006b.

_____. **Relações de gênero nas práticas escolares**: da escola mista ao ideal de co-educação. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ÁVILA, Simone; GROSSI, Miriam Pillar. Transexualidade e movimento transgênero na perspectiva da diáspora queer. **Revista de Estudos Jurídicos**, v. 6, n. 1, p. 155-170, jan./jun. 2011.

BALESTRIN, Patrícia Abel. **Onde "está" a sexualidade?** Representações de sexualidade num curso de formação de professores, 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

_____; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. In.: RETRATOS DA ESCOLA. Escola em formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **ESFORCE,** v. 9, n. 16, jan./jun. 2015.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia e Sociedade**. Porto, Portugal, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011.

BARROS, Aidil Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 02, ago. 2012.

BERALDO, Flávia Nunes de Moraes. Sexualidade e escola: espaço de intervenção. **Psicologia Escolar e Educação**. Campinas, v. 7, n. 1, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script+sci_arttext&pid+S1413-85572003000100012&lng+en&nrm=iso>. Acesso em: 7 dez. 2016.

BOMFIM, Sandra Souza. **Orientação sexual na escola:** tabus e preconceitos, um desafio para a gestão. 2009. 72f. Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia. Universidade do estado da Bahia, Salvador, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 dez. 2016.

_____. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à implementação de Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de3 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, quarta-feira, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. p. 1-50. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011. Ministério da Educação. Portaria nº 1.612, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, n. 222, 21 nov. 2011. Seção 1, p. 67-68. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/servidores/portal/cadastro/PortariaMEC16122011NomeSocial.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Secretaria de Política para as Mulheres. **Plano nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114p. il. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada de amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUTLER, Judit. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236p.

_____. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo". In.: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Tradução dos artigos - Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

_____. Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares. In: SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig. (orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação** [recurso eletrônico]. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. 182p.: il.

CÂMARA, Marcos Vinicius. Reich e Nietzsche: problematizando o trinômio corpo-mente-sociedade. **Revista da Sociedade Wilhelm Reich**. Porto Alegre: SWRRS, v. 4, n. 4, 2000.

_____. Um certo olhar sobre o corpo na clínica Reichiana. **Revista Reichiana**. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, n. 15, 2006.

CARVALHO, Gabriela M. Dutra. **"Tá ligado?" Diálogo entre adolescentes e telenovelas na rede globo**: interface na construção da compreensão da sexualidade. 2009. Dissertação [Mestrado em Educação] - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CARVALHO, Mari Eulina Pessoa. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 5, p. 581-58, jan./abr. 2001.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP.: Papirus, 1988.

CAVALCANTI, Diego Rocha Medeiros. O surgimento do conceito de corpo: implicações da modernidade e do individualismo. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 9, p. 53-60, set. 2005.

CORRÊA, Gustavo Figueredo Pires. Corpo e sexualidade na contemporaneidade. **Anais do II Simpósio Internacional de Educação Sexual**. Maringá, PR, 24 a 26 abril, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE; Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Corpo, gênero e sexualidade: problematizando estereótipos. In. RETROT DA ESCOLA. **Escola de Formação da Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, Esforce, Brasília: CNTE, v. 9, n. 16, jan./jun. 2015.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. 2011. In: FREITAS, Nivaldo Alexandre. Escola sem partido como instrumento de falsa formação humana. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, a. 14, v. 14, n. 1, jan;/jun. 2017.

DIMENSTEIN, Gilberto. Estudo relaciona falta de escolaridade com gravidez, **Folha de São Paulo,** Caderno Campinas, 4 out. 1999.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, p. 39-50, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em educação Física**. ISSN 2175-8093, v. 1, n. 1, p. 141-156, ago., 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Aula-mista-versus-aula-separada-na-Ed-F-escolar.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone. (org.). **Educação Física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção Educação Física).

EGYPTO, Antonio Carlos. (org.). **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, 2007.

FERRARI, Anderson. Loba é uma brincadeira muito perigosa, muito violenta e bruta...: gênero, sexualidade e violência no contexto escolar. In.: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Tradução dos artigos por Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa, PR: Editor UFPG, 2014.

FINCO, D. Relações de gêneros nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições.** Campinas, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./ dez. 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOSTER, David W. Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade en la literatura latinoamericana. **Letras: literatura e autoritarismo**, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Traduzido por Selma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. História da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Tradução dos artigos - Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GARCIA, Olga Regina Zigelli.; GROSSI, Miriam Pillar.; GRAUPE, Mareli Eliane (orgs.). **Desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidades étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão, SC: Editora Copiart, 2014.

GASPERIN, Emerson. Linha de montagem: Escola Sem Partido discute a neutralidade do ensino no país. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 08 jul. 2016. Caderno Nós, não paginado.

GAYA, Adroaldo. Será o corpo humano obsoleto? **Sociologias**, v. 13, p. 324-337, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física; In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGHER, Maria Simone Vione (org.). **Educação Física e gênero.** Ijuí: Unijui, 2013.

_____. A produção cultural do corpo. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 5. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2010.

GRAUPE, Mareli Eliane; GROSSI, Miriam Pillar. Superando obstáculos: a implementação do GDE em Santa Catarina. In. GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli Eliane. (orgs.). **Desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidades étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão, SC: Editora Copiart, 2014.

GRAUPE, Mareli Eliane. **Gênero e magistério:** discursos e práticas sociais. Brasília: Usina de Letras, 2009.

GROSSI, Miriam Pillar. Gênero, violência e sofrimento. **Cadernos Primeira Mão**. Florianópolis, PPGA/UFSC, 1995.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mitos e realidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

GUSMÁN, Bóris Ramirez. Colonialidad e cis-normatividade. Entrevista con Viviane Vergueiro. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales (III)**, 2014, p. 15-21. Tradução de Diogo Campos Silva. Disponível em: <http://iberoamericasocial.com/ colonialidade-e-cis-normatividade-conversando-com-viviane-vergueiro>. Acesso em: mar. 2016.

GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física**. 4. ed. Porto Alegre: IPA, 1985.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. Brasília, 2012. 42p. il. (algumas color.).

JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfobia e crimes de ódio: assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. **História Agora, Revista de História do Tempo Presente**. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38611160/Transfobia_e_Crimes_de_Odio_Genocidio.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512355685&Signature=4STZ%2BVgvGAzjUaMftEnaBulWFPY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTransfobia_e_crimes_de_odio_Assassinatos.pdf >. Acesso em: 12 nov. 2017.

JORNAL CORREIO LAGEANO. **Alternativa para a nossa educação**. 24 de junho de 1987.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "A homofobia não é um problema. Aqui não thá gays nem lésbicas!" Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 9, n. 1, 2010.

KLEIN, Ana Maria; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **A escola frente às novas demandas sociais**: educação comunitária e formação para a cidadania. **Revista Cordis – Revista eletrônica de história social da cidade**. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10312>. Acesso em: 28 out. 2017.

LAROUSE CULTURAL. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 2009.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Lana L. da G. Confissão e sexualidade. In.: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina M. (orgs.). **Sexualidades brasileiras.** Rio de Janeiro: Relume Dumará/ABIA:IMS/UERJ. 1996.

LIONÇO, Tatiana. Atenção integral a saúde e diversidade sexual no processo transexualidade do SUS: avanços e impasses. **Physis. Revista Brasileira de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 43-63, 2009.

LISBOA, Teresa Kleba. Violência de gênero, políticas públicas para o seu enfrentamento e o papel do Serviço Social, **Temporais**, Brasília, a. 14, n. 27, p. 33-56, jan./jun. 2014.

LIZ, Daniele de Melo. **Sexualidade e regimes de verdade**: uma análise genealógica dos discursos. 2016. 142fp. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. Lages-SC, 2016.

LOBATO, Maria Inês et al. Follow-up sex reassignment surgery in transexuals: a brasilian cohort. Actives of Sexual Behaviour, v. 35., n. 6, 2006. In: PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011.

LOCKS, Geraldo Augusto. Cultura de fazenda e persistência do passado em práticas sociais contemporâneas na serra catarinense. In: PEIXER, Zilma Isabel; Carraro, José Luiz. **Povos do campo, educação e natureza**. Lages, SC: Grafine, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, PT: Porto Editora, 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e sexualidade: refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". **Labrys, Estudos Feministas**, n. 1-2, jul./dez. 2002.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. Gênero, questões para a educação. IN: BRUSCHINI, Cristina.; UNBEHAUM, Sandra. G. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC Editora 34, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. Os Estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: PASSINI, Elisiane. (org.). **Educando para a diversidade**. Porto Alegre: Nuances, 2007, p. 11-13.

_____. Pedagogias da sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria de queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____; MAYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica

LUZ JUNIOR, Agripino Alves. **Gênero e Educação Física**: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90? 2001, 122 f. Dissertação [Mestrado em Educação Física] - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi et al. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, p. 151-156, 2012.

MAYRING, Philipp. **Einführung in die qualitative Sozialforschung.** [**Introdução à pesquisa social qualitativa]**. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2009.

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

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem.** São Paulo, v. 57, n. 1, p. 15-18, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2003.

MIRANDA, Francielle Felipe F. Heteronormatividade: uma leitura sobre construção e implicações na publicidade. **Fragmentos de Cultura**, v. 20, n. 1, p. 81-94, 2010.

MIRANDA, Tereza Lopes; SCHIMANSKI, Edina. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. In.: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa, PR.: Editor UFPG, 2014.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOORE, Henrietta L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Caderno PAGU**, v. 14, n. 2, p. 13-44, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635341/3140>. Acesso em: 18 jan. 2017.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 2. ed. Londrina: Meiograf, 2001.

NOVAES, Joana Vilhena. Ser mulher, ser feia, ser excluída. **Psicologia.com.net. O portal dos psicólogos**. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0237.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

NOVAK, Elaine. **Dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar educação sexual com adolescentes**. 2013, 38f. Monografia [Especialização em Ensino de Ciências] - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Medianeira, 2013.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, SP.: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Flavio; MACEDO, Romário; SILVA, Adson. Fatores associados a participação das meninas nas aulas de Educação Física: uma questão de gênero? **ACTA Brasileira do Movimento Humano – BMH**, v. 4, n. 5, p. 73-86, 2015.

PAIM, Maria Cristina Chimelo; STREY, Marlene Neves. Corpos em metamorphose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na actualidade. 2004. **Revista Digital.** Buenos Aires, a 10, n. 79. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd133/cultura-de-tempo-livre-do-trabalhador.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

PELEGRINI, Thiago. (2006). Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. **Revista Urutágua**, Disponível em: <www.urutagua. uem.br/008/08edu_pelegrini.htm>. Acesso em: 9 set. 2006.

PEREIRA, Elcimar Dias. **Desejos polissêmicos**: discursos de alunos/as mulheres negras sobre sexualidade. 2008. [Dissertação de Mestrado] - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011.

PPP. Projeto Político Pedagógico, 2010. In.: LAGES (SC). Prefeitura do Município de Lages; Sistema Municipal de Educação Secretaria da Educação; EMEF ITINERANTE MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA. Histórico da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, 2010.

PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gênero, sexualidade e educação física escolar: um início de conversa. **Motriz.** Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun. 2010.

PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Homofobia e educação sexual na escola. **Revista Retratos da Escola**, Brasilia, v. 9, n. 16, p. 137-152, jan./jun. 2015

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

RAMOS, Michelle Rodrigues Ferraz.; DEVIDE, Fabiano Pires. O discurso docente sobre a relação entre conteúdos de ensino e identidades de gênero. In.: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone. (org.). **Educação Física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção Educação Física).

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. **Do humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 1990.

REICH, Wilhen. **Análise do caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RETRATOS DA ESCOLA. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, **Esforce**, Brasília: CNTE, v. 9, n. 16, jan./jun. 2015. Brasília: CNTE, 2007.

RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (orgs.). **Educação e sexualidade:** identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

_____; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Estudos feministas, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 109-129, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100006/7945>. Acesso em: 14 jan. 2018.

RODRIGUES SILVA, Fernando; CAETANO NARDI, Henrique. A construção social e política pela não-discriminação por orientação sexual. **Physis-Revista de Saúde Coletiva**, v. 21, n. 1, 2011.

ROSÁRIO, Nísia Martins. **Mundo contemporâneo**: corpo em metamorphose. [versão online]. 2006. Disponível em: <http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. **Notas sobre a "Economia Política" do sexo**. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

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

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi; CAMARGO, Dulce Maria Pompeo. Prefácio. In.: SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2. ed. rev. Campinas, SP.: Autores Associados, 2001.

SANTOS, Juliana Anacleto dos. Desigualdade Social e o Conceito de Gênero. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: Acesso em: 21. nov. 2016.

SANTOS, Luiz Henrique. **Heteronormatividade e Educação**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres - MEC, 2007. Disponível em: <http://www. britishcouncil. org.br/download/LuisHenrique.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

SANTOS, Renato dos; LOBATO, Fátima. (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física. **Motrivivência**, n. 19, 2002.

SAYÃO, Yara. **Abrigo**: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

_____. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In AQUINO, Júlio Groppa. (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 1997. p. 107-118.

SCHEREIBER, Elizabeth. **Gênero na Educação Infantil**: análise dos planejamentos e do PPP de um núcleo de educação infantil de Florianópolis. 2016, f 56. [Monografia Especialização] - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Curso de Gênero e Diversidade na Escola.

SCHLINDWEIN, Vanderléia de Lurdes Dal Castel; MORAIS, Paulo Rogério. Prevalência de transtornos mentais e comportamentais nas instituições públicas federais de Rondônia. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 1, p. 117-127, 2014.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; TREVISAN, Tatiana Bonfada; MARZARI, Taline. A construção das identidades entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, v. 179, p. 1- 12, 2013.

SCOTT, Joan Waltach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez.1995.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

_____. Prefácio: a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 11-27, 1994.

SECCHI, Kenny; CAMARGO, Brigido Vizeu; BERTOLDO, Raquel Bohn. Percepção da imagem corporal e representações sociais do corpo. **Psicologia - Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 229-236, abr./jun. 2009.

SILVA, Alessandro Soares da. **Luta, resistência e cidadania:** uma análise psico-política dos movimentos e paradas do orgulho LGBT. Curitiba: Juruá, 2008.

SILVA, Cristiane Gonçalves da. Semana 3 – orientação sexual, identidades sexuais e identidade de gênero. **Unidade 1 – Sexualidade**: dimensão conceitual, diversidade e discriminação. Módulo 3. GDE. Biblioteca virtual GDE. COMFOR-UNIFESP. 2009. Disponível em: <http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/GDE/mod3/Semana3_Mod3_GDE.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SILVA, Fabiane Ferreira. Lições de sexualidade na escola. In. SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig (orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

SILVA, Lucia Rejane Gomes. **Sexualidade e orientação sexual na formação de professores**: uma análise da política educacional. 2010. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMÕES, Júlio; FACHINNI, Regina. Paradoxos da identidade, In: SIMÕES, Júlio Assis.; FACHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Saraiva, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2. ed. rev. Campinas, SP.: Autores Associados, 2001.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. Lecturas: Educación Física y Deportes, **Revista Digital**. Buenos Aires, a. 17, n. 169, jun. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 9 set. 2017.

SOMMERNANN, Américo. Pedagogia da alternativa da transdisciplinaridade. In. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. I Seminário Internacional. Salvador 1999. Disponível em: <www.cestran.com.br>. Acesso em: dez. 2016.

SOUZA, Eustáquia Salvadora.; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cadernos CEDES**, a. 19, n. 48, 1999.

SOUZA, Marli Coscodai.; CARON, Lurdes. **Políticas e práticas de educação no campo**: um estudo a partir da escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza no município de Lages-SC (1984-2010). Curitiba, PR: CRV, 2015.

SOUZA, Nádia Geisa S. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 169-186, jan./jul. 2006.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson. (orgs.). **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas, para a ação docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Belo Horizonte-MG: GSS, FUNDEP, 2009.

TREVISAN, Tatiana Bonfada; MARZARI, Taline; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. A construção das identidades entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. **EFDportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, a. 18, n. 179, p. 1-7, abr. 2013. Disponível em: <http.//www.efdeportes.com/>. Acesso em: 21 jul. 2017.

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

VELÁZQUEZ, Suzana. **Violências cotidianas, violência de gênero**: escutar, compreender, ajudar. Buenos Aires: Paidós, 2006.

VIEIRA, Carla Borin. **A presença do corpo feminino como objeto na arte contemporânea:** as artistas contemporâneas e suas autorias. 2010. 123f. (Dissertação) – Pós-Graduação em Artes visuais. Universidade Federal de Santa Maria, RS. Santa Maria, 2010.

VILAR, Duarte. **Falar disso**: a educação sexual nas famílias de adolescentes. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

WEEKS, Jeffrey. Sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidade. 2007. In. REVISTA DA ESCOLA. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE). Brasília: CNTE, v. 9, n. 16. jan./jun. 2015.

XAVIER FILHA, Constantina. (org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

APÊNDICE A - ROTEIROS DE QUESTÕES PARA PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ALUNOS/AS

Questões norteadoras das entrevistas com Professores/as

1. Professor, nas aulas práticas você observa que existem diferenças entre meninos e meninas na execução das atividades? O que você compreende por gênero?

2. Falar sobre sexualidade não é tão comum durante as aulas de Educação Física devido à tabus ainda enraizados na nossa cultura. Como esta temática é abordada nas suas aulas?

3. Professor, na sua opinião a escola deve trabalhar gênero e sexualidade com seus alunos ou é da família o compromisso? Justifique sua opinião.

4. Mesmo as escolas não reconhecendo que é trabalhado questões de gênero, sexualidade, pois os alunos e profissionais da educação não deixam no portão de entrada seus corpos e sua identidade. Poderia relatar na sua prática cotidiana como desenvolve essas temáticas com seus estudantes?

5. Na sua opinião há diferenças entre meninas e meninos/adolescentes nas aulas de Educação Física quanto ao:
- Comportamento;
- Habilidades Físicas;
- Interesse por algum desporto específico;
- Recreação, atividades lúdicas;
- Bem estar físico e qualidade de vida.

Justifique:

Questões norteadoras das entrevistas com Alunos/as

1: Sua família ou na escola já falaram sobre sexo seguro e sexualidade para você?

2: Na sua escola, você presenciou algum tipo de discriminação, preconceitos, diferentes entre professores e estudantes quanto a orientação sexual? Você já discriminou na escola ou fora dela alguém em relação a isso?

3: Você gostaria que na escola ou na família falassem sobre sexualidade? Quando? A partir de que ano (série) no seu entendimento esses temas deveriam ser abordados?

4: Quando você tem dúvida sobre sexualidade, como você procura ajuda? Ou com quem?

5: Nas aulas de Educação Física, os corpos, ficam mais em evidência, você concorda com isso? Por que?

6: O professor/a adota postura diferente nas atividades praticas para aulas de Educação Física?
( ) Sim, ( ) Não - Porque:

7: Você observa que os critérios de avaliação feita pelo professor/a é diferente para meninos e meninas nas atividades física? Por que?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu,_____, portador da Carteira de Identidade_____, RG_____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa "Gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física: percepções de professores e alunos/as da Escola Itinerante de Lages/SC"**.** Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, estando ciente que:

1 - O estudo busca analisar as percepções de professores de Educação Física e alunos/as do Ensino Médio da Escola Itinerante sobre gênero, sexualidade nas aulas de Educação Física.

2 - A pesquisa é importante para obter informações sobre as percepções dos professores e alunos/as, sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, no sentido de buscar elementos que auxiliem a compreender como se dão as relações entre alunos/as nas aulas de Educação Física e como os corpos e sexualidade são pensadas por esses sujeitos.

3 - Participarão da pesquisa, 4 professores/as e 6 alunos/as, matriculados no ano letivo de 2016 e participantes das aulas de Educação Física da Escola Itinerante do Município de Lages/SC, lúcidos e esclarecidos, sendo capazes de compreender, falar e se expressar espontaneamente.

4 - Para a realização da pesquisa será dividida em três etapas: na primeira se caracterizará por uma abordagem qualitativa e interpretativa, que buscará captar e compreender a realidade dos participantes da pesquisa, os dados serão coletados na própria Escola Itinerante dos participantes e após, transcritos e analisados. Na segunda etapa com os sujeitos da pesquisa já selecionados, será iniciada a entrevista propriamente dita, serão

apresentados os objetivos do estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A entrevista terá o áudio gravado e será feita através de um roteiro pré-estabelecido pelo pesquisador com as seguintes perguntas norteadoras: Professores: Para você o que é gênero? E em sua opinião como a escola desenvolve em seus documentos e práticas cotidianas questões de gênero? Professor(a), em sua opinião e práticas a escola deve trabalhar gênero e sexualidade com seus alunos, ou é da família o compromisso? Como sua família e vida escolar foram desenvolvidas as questões de sexualidade? Mesmo as escolas não reconhecendo que já é trabalhado questões de gênero, sexualidade, pois os alunos/as e profissionais da educação não deixam no portão seu corpo e sua identidade. Poderia relatar na sua prática cotidiana como desenvolve essas temáticas com seus estudantes? Na sua opinião há diferenças entre meninos e meninas adolescentes nas aulas de Educação Física, quanto ao: comportamento; habilidade física; interesse por algum desporto específico; recreação, atividade lúdicas; bem-estar físico e qualidade de vida, Justifique. Perguntas norteadoras aos alunos/as: Sua família, escola já falaram sobre sexo seguro e sexualidade? Na sua escola, você presenciou algum tipo de discriminação, preconceitos, diferenças entre professores e estudantes quanto a orientação sexual? Você já discriminou na escola ou fora dela alguém em relação a isso? Você gostaria que na escola ou na família falassem sobre sexualidade? Quanto? A partir de que ano (série) no seu entendimento esses temas deveriam ser abordados? Quando você tem dúvidas sobre sexualidade, como você procura ajuda? Ou com quem? Nas aulas de Educação Física, os corpos ficam mais em evidências, você concorda com isso? Por que? O professor/a adota postura diferente nas atividades práticas para aulas de Educação Física? Você observa que os critérios de avaliação feita pelo professor/a é diferente para meninas e meninos adolescentes nas aulas de Educação Física? Terceira etapa: a partir dos dados coletados nas entrevistas, serão transcritos e separados por etapas conforme Mayring (2002) e Flick (2009).

5 - Com relação aos possíveis riscos decorrentes da participação nesta pesquisa, segue a consonância com o Capitulo V da Resolução 466-2012 e seus artigos, parágrafos e incisos, mantendo a observância na condução da coleta de informações conforme o artigo V.3. Na hipótese de ocorrência de qualquer dano ou eminência de risco a integridade física ou psicológica será provida à assistência imediata aos/as participante(s) independente do momento da pesquisa ou mesmo posterior ao seu encerramento conforme artigos V.6 e V.7 da referida Resolução. Os riscos eminentes aos participantes desta pesquisa poderão ocorrer durante a realização da entrevista gênero e sexualidade. Os participantes da pesquisa podem apresentar algum tipo de constrangimento ou desconforto emocional ao reportarem

lembranças de situações desconfortáveis que ocorreram durante suas vidas, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, agressividade, angústia, decepção, empatia, frustração, isolamento, intriga e melancolia. Nesse caso, o pesquisador procurará preservar os participantes, ressaltando que podem falar apenas quando se sentirem confortáveis e que tenham plena liberdade para desistir temporária ou definitivamente da pesquisa. Além disso, em situações mais graves, os pesquisadores contam com o apoio do serviço escola da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelo pesquisador durante o processo. Em caso de necessidade, os pesquisadores farão agendamento para atendimento psicológico na Clínica Escola, seguindo as normas do Centro de Saúde da UNIPLAC.

6 - Os benefícios decorrentes do estudo referem-se à possibilidade dos participantes da pesquisa ampliar os seus conhecimentos sobre gênero, sexualidade. Além disso, a presente pesquisa serve para se manter discussões constantes sobre gênero e sexualidade na escola em todas as disciplinas principalmente na Educação Física objeto deste estudo.

7 - Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o responsável pela pesquisa Antonio Celio de Moraes e/ou Mareli Eliane Graupe no(s) telefone(s) (49) 991565511 ou (49) 984001522, ou no endereço Avenida Castelo Branco, 170, Bairro Universitário, Lages, SC, 88509-900.

8 - Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.

9 - As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

10 - Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa diretamente com o pesquisador.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de_____

_____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pela pesquisa: Antonio Celio de Moraes.

Endereço: Rua Adolfo Freygang – 149, casa 05

Bairro: Beatriz – Lages – SC

CEP: 88505-130

Fone: (49) 991565511

Email: moraes.ac77@hotmail.com

Professora Orientadora: Mareli Eliane Graupe

Endereço: Agostinho MalivernI, 50, apto. 4

Bairro: Centro – Lages – SC

CEP: 88502-260

Fone: (49) 991615076
e-mail: mareligraupe@hotmail.com

APÊNDICE C - CODINOMES PROFESSORES(AS)

CRAVINA

CRAVO

IRIS

FLOX

APÊNDICE D - CODINOMES ALUNOS/AS

TULIPA

TANGO

ANTÚRIO

ASTROMÉLIA

CRISÂNTEMO

DELFIM