



PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE E AS CONSEQÜÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Cláudia Moraes e Silva Pereira¹.

Édina Schimanski².

RESUMO: O debate sobre sexualidade está cada dia mais presente na vida acadêmica, social e política mundial. Junto com o debate, percebemos posições favoráveis e desfavoráveis em relação à homossexualidade em diversos campos da sociedade, tais como família, lazer, escola. A escola reflete o que perpassa pela sociedade e torna-se um campo amplo e favorável para a discussão da homossexualidade. Para além da discussão, por ser um espaço de múltiplas representações, a escola passa a ser um local de prática da homossexualidade e uma possibilidade para a quebra de preconceitos e a busca de uma sociedade mais justa. As aulas de educação física apresentam-se como um espaço de manifestações da sexualidade, tanto positivas e negativas, que podem ser trabalhadas pelos professores. Entendendo os debates de gênero como um debate interdisciplinar, o presente trabalho tenta aproximar as teorias de gênero no sentido de problematizar a sexualidade na escola, bem como a construção da identidade e subjetividade e a problemática do preconceito no espaço escolar.

Palavras-chave: homossexualidade, escola, práticas esportivas, capacitação de professores.

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas têm mostrado a importância de relacionar as questões de desigualdades de gênero no campo da Educação. Este tema se faz presente a cada vez mais em congressos, seminários e publicações no intuito de compreender uma realidade específica dentro do contexto do campo educacional e da formação de agentes sociais.

Debater as desigualdades de gênero e as possibilidades de superação das mesmas se torna essencial quando tratamos do processo educacional e da

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, bolsista CAPES.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.



formação de professores capacitados a responder tais questões. Por este motivo, o tema “gênero e sexualidade” é relevante e atual, principalmente quando observamos como os profissionais estão sendo capacitados para responder tais demandas, já que são temas que envolvem valores e argumentos morais de diversas naturezas, não sendo raro encontrar posicionamentos tradicionais que não superam uma visão marcada pelo preconceito.

Nesse trabalho pretendemos levantar alguns conceitos teóricos relacionados com a discussão de gênero e sexualidade diante da problemática escolar, mais especificamente nas aulas de educação física, bem como a capacitação de professores para lidar com a temática. Gênero e sexualidade se colocam em uma discussão interdisciplinar e exige que profissionais sejam preparados para não reproduzir preconceitos e atitudes sexistas em relação à formação dos alunos, mas sim proporcionar uma formação ampla no que diz respeito à diversidade.

CONCEITOS E TEORIAS: GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

É comum observarmos nos dias atuais debates em torno ao *bullying* na escola de todos os sentidos. Contudo, podemos perceber que a violência contra homossexuais, transexuais e travestis no espaço escolar está cada vez mais visível. Não somente por parte de alunos, mas também de equipes pedagógicas que não estão preparadas para trabalhar com o tema da diversidade no espaço escolar.

Isso se dá pelo fato de vivermos em uma sociedade que se baseia na lógica binária homem e mulher, tendo o homem como o elemento modelo nessa relação e a mulher entendida como o Outro. Essa definição do feminino apareceu em um primeiro momento com Simone de Beauvoir no qual ela considerava que o sujeito é sempre masculino, fundido com o universal, diferenciando-se de um feminino que está fora das normas universalizantes que constituem a condição de pessoa. (BEAUVOIR apud BUTLER, 2003).



A mulher acaba por tomar um lugar secundário por sua própria condição de mulher, determinada pelo seu sexo que, conseqüentemente, determina sua função na sociedade.

Monique Wittig, autora feminista materialista, desconstrói o mito da mulher num mundo onde elas têm a obrigação de possuir corpos dóceis, os quais são incorporados pela cultura e aprisionadas pela mesma (CONBOY et al, 1997). Para a autora, o sexo é uma categoria política da mente heterossexual (*straight mind*) que impõe às mulheres a heterossexualidade e a obrigação de reproduzir a espécie.

Monique Wittig levanta a crítica ao sistema sexo/gênero universal e a utilização do conceito de sexo como estratégia de discussão desse sistema. Para ela, os conceitos são construídos dentro de uma lógica universalizadora que reafirmam categorias do sistema binário sexo/gênero, produzindo uma ordem simbólica necessária para produzir uma coerência interna da sociedade. (SOLEY-BELTRAN, 2009, p.30)

Nessa lógica, entendemos que o feminino não se restringe ao que pode ser considerado mulher, mas toda forma de identidade, corpos e relações que estão longe do modelo ideal masculino e heterossexual. Essa determinação é construída pela heteronormatividade que se resume ao fato de assumir normas e convenções culturais do sistema heterorreprodutivo. A heteronormatividade, de acordo com Miskolci (2012), significa: “ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe as normas de gênero.” (MISKOLCI, 2012, p. 44)

Entendendo a escola como um aparelho do Estado na definição e regência de suas normas (SAVIANI, 2001), ela interfere na formação segregada das crianças, atuando na manutenção dos valores impostos de gênero, classe e etnia. A escola se constrói como uma das principais instituições que mantém a diferença entre meninos e meninas, estimulando a competitividade e a segregação das classes sociais.



A escola reflete o sexismo que permeia toda a sociedade. (...) O problema do preconceito de gênero, que afeta meninos e meninas, homens e mulheres, nas salas de aula ou no espaço escolar, tem base em um sistema educacional que reproduz, em alguns momentos, as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparece até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares. (Rosemberg, 1989; Pinto; Negrão, 1990; apud Viana e Ridenti, 1998, p. 102).

O esquema binário, que coloca masculino e feminino como oposição, estende-se para as definições do que é ser homem e mulher em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem ser as atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de estabelecermos as relações sociais (Viana e Ridenti, 1998, p.99).

O trabalho com o tema da diferença sexual na educação escolar procura mudar as relações de poder, transformar a cultura hegemônica, educar através do diálogo com experiências invisibilizadas, não-reconhecidas, violentadas. Educar na concepção não normalizadora é, primeiramente, identificar e desconstruir os pressupostos de neutralidade do processo educativo e do espaço escolar, ampliando o olhar para além dos muros da escola.

Miskolci (2012) sugere que devemos retirar a heterossexualidade da posição de sujeito universal neutro, bem como, devemos perceber que os programas educacionais, as escolas, as ordens arquitetônicas são construídas em uma perspectiva heterossexista, fazendo valer a heteronormatividade. Junto a isso, precisamos questionar o binário hetero-homossexual como única forma de existência da sexualidade e trabalhar com as diversas expressões afetivas e sexuais do ser humano. (MISKOLCI, 2012, p. 56)

No livro intitulado “Masculinities”, Connel (1995) traz um estudo sobre a construção da masculinidade na perspectiva da socialização de meninos durante a infância, destacando que a escola possui um papel relevante. A autora desenvolve o contexto de “masculinidade hegemônica”, mostrando que em cada sociedade, em cada época e entre diferentes grupos sociais variam as características do “ser homem” e do “ser mulher” e que a existência desse conceito é histórica.



(CARVALHO, 2011)

Pierre Bourdieu, com sua obra “A dominação masculina” aborda a necessidade de se construir um conhecimento para além do objetivo e do subjetivo, ou seja, um conhecimento que o autor denominou de “praxiológico” (PIES, 2009). Na sua concepção, conhecimento praxiológico busca a ação na transformação, principalmente no que se refere à dominação androcêntrica e o poder simbólico que adquire na sociedade. Para o autor é necessário buscar a superação do que ele chama de “violência simbólica”, em que os sujeitos dominantes e dominados reproduzem atos de submissão, naturalizando as diferenças entre os gêneros. Ou seja, a violência simbólica se institui por meio do não questionamento da lógica dominante, isto é, ela ocorre por meio da não disposição a pensar e a refletir de forma profunda acerca da relação do dominado com o dominante. A sua manifestação se dá quando não busca conhecimentos para além do senso comum, o que possibilita tornar a relação naturalizada, construindo o ser social na lógica da dominação. (BOURDIEU, 2010)

Nesse sentido, podemos compreender que o conceito de gênero: “(...) não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto o sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito feminino ou masculino.” (LOURO, 1996, p.9). Essa definição pode ser considerada como um “divisor de águas” entre a concepção naturalizada e a concepção de construção de gêneros, indo para além das noções do “ser homem” e “ser mulher”, assumindo a possibilidade de outras formas de identidades sociais que se constroem para além do sexo biológico, como por exemplo, gays e lésbicas. E a escola tem papel fundamental na formação dos alunos, tendo responsabilidade por desmistificar os preconceitos relacionados ao gênero e sexualidade.

No que diz respeito à Educação Física, percebe-se que a formação de *corpos generificados* e a *espetacularização do corpo*, são objetivos traçados por professores nas aulas ministradas no espaço escolar. É nesse espaço que podemos perceber as práticas, as experiências e as relações sociais que



produzem o corpo, sendo este considerado como uma construção social, cultural e histórica, construído por uma linguagem que esse mesmo corpo produz. O trabalho com o esporte necessita ir além de uma visão competitiva, ou seja, uma prática esportiva não saudável colocando o esporte como espaço de *espetacularização do corpo*. Além disso, é possível trabalhar com os obstáculos que as mulheres encontram em superar nas práticas esportivas tais como o futebol, *hugby* e boxe, pois são tidos como esportes “masculinizantes” (GOELLNER, 2003).

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E A HETERONORMATIVIDADE

Muitos são os discursos que afirmam o modelo binário em que nos colocamos nos primeiros anos de nossa existência. A maioria de nós nasceu em uma família constituída por homem e mulher e continuamos aprendendo que essa formação que devemos nos referenciar, tanto pelos ensinamentos educacionais quanto religiosos. Somos socializados desde pequenos e há lugares em que não é possível viver ambivalências. Nossas experiências formativas na primeira infância, passagem na escola, identificações e desidentificações, primeiras experiências sexuais, influenciam na construção da nossa subjetividade.

Podemos visualizar a construção da subjetividade nas crianças através dos pais que reproduzem os valores sexistas. Desde a infância, a concepção de mãe é imposta à menina. Enquanto meninos brincam de bola, carros, pipas, damas, xadrez, brinquedos ao ar livre desenvolvendo a inteligência, várias meninas, inconscientemente, aprendem a “ser mãe”, pois são colocadas em suas mãos bonecas, roupas, fogão, jogos de chá e panelinhas, direcionando as brincadeiras a atividades caseiras e domésticas, sem desenvolver a liberdade e o raciocínio lógico, somente delimitando a aprendizagem da subordinação e do seu “verdadeiro” papel na sociedade. (MORGADO, 1986).

Podemos perceber que as meninas são educadas para exercer seu papel de inferioridade, sendo responsabilizadas por cuidar da família ou exercer funções



específicas dentro da sociedade, através da demarcação de profissões, como cozinheira, enfermeira, costureira, dentre outras. Desenvolvem uma subjetividade da futura mulher que irão se tornar, brincam como se representassem suas mães, aprendem o que devem ser quando alcançarem a idade adulta. Isso demonstra que o papel da mulher na família já é pré-determinado e as meninas devem aprender esse modelo.

Por isso é que a discussão sobre o gênero, como diz Louro (1996), não é somente uma discussão provinda do biológico, mas sim é uma discussão política e social, vinculada ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista patriarcal e da cultura de cada povo.

Nesse sentido, as representações da feminilidade desempenham um papel central na formação da subjetividade e da sexualidade de mulheres, e o mesmo acontecem com os homens e as representações de masculinidade. (USSHER, 1997). As meninas buscam maneiras de corporificar as formas ideais do que seria uma representação de um corpo da mulher, através das *barbies*, maquiagens, modelos infantis, etc. Os meninos referenciam seus objetivos nos heróis, guerreiros e jogadores de futebol. O comportamento da menina e do menino é antecipado pelo dever de vir a ser uma mulher e um homem ideal representados nos discursos de uma sociedade machista e heteronormativa.

De acordo com a teórica feminista Jane Ussher (1997), o conhecimento que temos sobre tais construções não é algo inato, evidentemente, nem inerente ao indivíduo. Existe um processo contínuo de aprender, ensinar, praticar, treinar, performar, do que significa ser homem e ser mulher. De acordo com a autora, homens e mulheres estão em um processo de negociação constante com as representações simbólicas de feminilidade e masculinidade.

Pensar esse sujeito subalterno que se encontra entre o que ele deve ser, o que está imposto, ou o que ele deseja ou quer ser (se identifica como algo diferente do “normal”) não é uma tarefa fácil. O sujeito homossexual busca uma relação conjugal com uma pessoa do mesmo sexo, contudo suas experiências educacionais e da sua própria formação enquanto indivíduo, o ensinaram que



deveria ser “outra coisa”, ou seja, uma pessoa heterossexual que pudesse casar e gerar filhos. É um sujeito que se encontra em intenso conflito com sua subjetividade.

Lauretis (1994), em seu trabalho intitulado “Tecnologias de gênero” afirma que as novas tecnologias de gênero construíram indivíduos com determinadas características e proporcionam um impacto forte na subjetividade e no imaginário social e cultural. Esse imaginário está em constante movimento que tende a reproduzir uma herança dominante em paralelo com a construção da subjetividade. Essa se produz a partir dos discursos que são filtrados pelas experiências que passam as pessoas. As experiências podem ser individuais, mas os discursos são hegemônicos e marcam essas experiências individuais de certa forma. As maneiras de ser do indivíduo aparecem, mais frequentemente, por corresponder aos discursos hegemônicos, mas ao mesmo tempo possibilitam discutir formas de transgressão e contestação. (ADELMAN e RUGGI, 2012)

Algumas pessoas conseguem aceitar-se como homossexual, passando pelo processo que se chama “sair do armário” e rompendo com os discursos dominantes da heteronormatividade. Contudo, outros, por medo de sofrer preconceito ou não serem mais aceitos em seus círculos sociais, acabam por não se afirmarem quanto homossexuais. Os que se afirmam promovem uma atitude não apenas individual, mas também política, pois ele assume uma identidade que ele deseja ser. É um ato de visibilidade que vai contra o discurso hegemônico, rompendo e transgredindo normas colocadas para ele. Ocorre, assim, um processo de desidentificação.

Susan Bordo discute a relação entre as imagens e a construção dos corpos e da subjetividade, que de certa maneira podem estar relacionadas às imagens construídas de gays e lésbicas como formas diferentes de percepção. Ela diz que as imagens tecnológicas tornam-se parte da construção de corpos e subjetividades, promovendo as imagens do ser. Por outro lado, criam-se novas imagens que vão contra a exigência de padrões, além das contradições dentro de si. Criam-se novos idiomas e imagens para explorar as possibilidades. (ADELMAN



e RUGGI, 2012)

Essa intensa negociação com o simbólico e material do imaginário social com a subjetividade e corporalidade em relação à identidade individual, mostra que ainda incorporamos normas e construímos um eu corporificado na busca, talvez de uma maior aceitação dentro de uma sociedade socializada. Além disso, os processos de transgressão são minimizados e não proporcionam um impacto transgressor, mas um cuidado ao transgredir.

Portanto, há a necessidade de construirmos novos diálogos de como pensar a construção da subjetividade corporificada e como se podem dar os processos de transgressão para que exista realmente uma mudança na maneira de se construir sujeitos, não de acordo com normatizações, mas buscando a identidade que se quer ter, sem o encaixe necessário do binário e da heteronormatividade.

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES E INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Até os dias de hoje, há uma influência muito grande da educação física voltada a educação do corpo, a educação do físico sem uma atuação da mesma no âmbito teórico e reflexivo, ainda mais quando tratamos da educação física escolar. E isso também reflete na formação sexista e na construção da subjetividade heteronormativa em crianças e adolescentes.

Podemos perceber que, no espaço escolar e em determinada idade, quando as crianças começam a se unir em grupos, não é somente pelo fato de que há uma semelhança biológica entre as mesmas, mas também porque há um aprendizado de que a criança é menino ou menina, levantando um pensamento de rejeição ao sexo oposto. Quando isso não acontece, as crianças são tachadas de adjetivos referentes não ao seu sexo e, portanto, são discriminadas.

Os pais tratam e educam seus filhos diferentemente de acordo com o



sexo, desde o nascimento, o que fatal e inevitavelmente irá proporcionar diferentes tipos de experiências. A influência de pais e professores sobre as crianças será determinada em muitos aspectos, dependendo do conceito de masculinidade e feminilidade que estes possuem. Sumarizando, pode-se afirmar que as crianças desde cedo, são ensinadas de acordo com o sexo, a serem “homem” ou “mulher”. (ROMERO, 1994, apud TEJERA e SAMPAIO, 2006).

As práticas das crianças já são pré-determinadas e quando estas não são seguidas “naturalmente”, são consideradas uma anormalidade ao sistema. As crianças são reprimidas pelos pais, professores e colegas por não poderem brincar de atividades que socialmente e historicamente são determinadas a tal sexo, vivenciando uma sociedade machista e opressora dos direitos de escolha da criança.

Lo cierto es que los niños ingresan a la escuela con un ‘nucleo duro’ sobre lo que significa ser un ‘verdadero’ varón. Movimientos, gestos, desplazamientos, estilos, posturas corporales, formas de expresión, o ciertas vestimentas son un buen ejemplo de esto último. (SCHARAGRODSKY, 2007, p.20).

Dentro das aulas de educação física as manifestações entre meninos e meninas se diferenciam de uma forma bastante intensa, seja no comportamento, na linguagem, na prática esportiva, nas atividades, etc. A educação física, como qualquer outra atividade inserida na macro-sociedade, também é um meio pelo qual se reforça e mantém os estereótipos sexuais e as desigualdades sociais. (TEJERA E SAMPAIO, 2006, s/p).

De acordo com Scharagrodsky, nas aulas de educação física os meninos, através das práticas esportivas – especialmente o futebol – aprendem a reafirmar sua identidade masculina heterossexual como parte de um discurso aceito e natural. Isto se dá a partir de símbolos e imagens que se transmitem, distribuem e colocam em circulação a ideia da sexualidade ativa, penetrante e impulsiva. (2007, p. 21).

O esporte dentro das aulas de educação física vem sendo um forte fator de exclusão entre os gêneros, não só o esporte, mas também a forma



como outras culturas do movimento são desenvolvidas e também para quem elas são desenvolvidas. O mundo esportivo é praticamente um “mundo masculino”, devido ao fato deste ter se desenvolvido na sociedade industrial, que foi quase exclusivamente determinada pelos homens. Desta sorte, o esporte inserido nesse contexto foi moldado por formas de movimento e manifestação tidas como masculinas. As características do comportamento masculino dentro do esporte têm sido transmitidas e reproduzidas nas aulas de Educação Física, tendo uma aceitação social positiva (KUNZ, 1994 apud TEJERA e SAMPAIO, 2006, s/p).

Muitos são os debates em torno da formação profissional na área da Educação Física, pois ainda hoje a polêmica em torno ao objeto de estudo da área é nebuloso. Há pouco tempo, definiu-se que o objeto da Educação Física é o movimento humano e suas implicações para o ser humano. De acordo com alguns autores, “(...) o foco de atenção é o estudo do ser humano como um indivíduo engajado em performances motoras requisitadas na vida diária e que vão proporcionar uma melhor qualidade de vida”. (VERENGUER, 1992; TANI, 1988; OLIVEIRA, 1993 apud GHILARDI, 1998, p.3)

Historicamente, essa concepção de Educação Física vem sendo questionada pelas matrizes que defendem este campo do conhecimento desde uma perspectiva histórico-cultural, com autores como Castelani Filho (1988), Bracht (1999), Ghirardelli Jr. (1988) e Cavalcanti (1984). Como relata Pirolo (s/a) ao se referir ao papel da Educação Física:

(...) a Educação Física tem reivindicado historicamente para si, tanto sua parcela de contribuição no processo de formação ampliada dos sujeitos (cidadãos educados e conscientes de seu papel histórico-social em função de uma determinada perspectiva de classe), quanto no processo de formação restrita (manifestação na forma de instrução ou treinamento de habilidades e/ou hábitos comportamentais de ordem motora, moral ou higiênicoterapêutica) (PIROLO et al, s/a, p.3).

O esporte ainda tem grande influência no trabalho da Educação Física e o olhar do espetáculo na prática deste supervaloriza o corpo, seus moldes, músculos, marcas entre outras. O corpo “se constrói a partir de seus elementos



biológicos e da sua inserção na cultura” (GOELLNER, 2006, p. 36), ou seja, é produto também de uma cultura de valores e padrões masculinizados.

Tais valores e padrões ideais da construção de corpos (fortes e definidos – masculinos e femininos) que são cotidianamente reforçados principalmente pela mídia, são buscados pelas crianças e adolescentes no ambiente escolar, principalmente nas aulas de Educação Física. O aluno que não chega ao modelo determinado é submetido a diversas situações, tais como exclusão na prática das atividades, rejeição à prática por se sentir constrangido, rejeição e “chacota” por parte dos colegas, construção de adjetivos preconceituosos voltados à sexualidade, etc.

É notório que o professor de Educação Física está em contato diário com dezenas de alunos e sua atribuição central está voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades diretamente relacionadas com o desenvolvimento do corpo humano. No espaço escolar são comuns as atividades que colocam os alunos em contato uns com os outros, gerando a possibilidade de situações constrangedoras ou até mesmo de situações que explorem um posicionamento de ordem preconceituosa.

É possível que o professor não possua habilidades para abordar estas questões de modo educativo, sendo em alguns casos, o principal responsável pela disseminação de um determinado comportamento homofóbico ou que coloque o aluno em uma situação de constrangimento perante aos colegas.

Práticas homofóbicas são constantes no espaço escolar, principalmente entre meninos, como utilizar as palavras “gay, boiola, bixa” para insultar algum colega de classe ou diminuir-lo quando este não consegue desenvolver determinada atividade. Não há espaço para sexualidade homossexual sem sofrer taxações, o que poderia ser aceito normalmente por cada indivíduo, se a escola não fosse um espaço também de reprodução de valores heteronormativos construídos na sociedade.

Em casos de relacionamentos dentro da escola, estes são repudiados, não só pelos alunos, mas professores e funcionários que reproduzem a lógica da



discriminação com palavras de insulto. Brincadeiras também aparecem com frequência, reproduzindo piadas homofóbicas que aparecem na televisão, principalmente em programas humorísticos. Dificilmente se vê um professor combatendo um comentário homofóbico na escola.

É possível que o professor estimule o preconceito ao invés de transformar uma situação em que o preconceito se manifeste em uma situação educativa, mostrando que se trata de uma forma ideológica que busca excluir pela diferença. A representação social deste professor pode estar vinculada à sua formação inicial ou aos valores que cultiva em suas relações sociais.

Para essa gama de problemas o professor precisa estar preparado para atender, sem reproduzir o preconceito em relação à homossexualidade. O professor deve ser um agente político-pedagógico que

(...) deveria apresentar bases filosóficas e científicas suficientes para poder "dar conta", além de sua aula, das ações concretas para compreender a dinâmica social – onde desenvolve sua ação profissional – a fim de defender, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade (PIROLO, s/a, p. 4).

Práticas preconceituosas são decorrentes durante as aulas. Cabe ao professor minimizar atos e atitudes preconceituosas e discriminatórias, pois este é um agente social que transmite valores. “Ele necessita ter uma postura profissional ética e consciente no trato de temas, como é o caso da homossexualidade, tanto a masculina como a feminina.” (SILVA e SCHWARTZ, 2001, p.38).

Silva e Davis (1993 apud REGO, 1998) relatam a importância de formar professores com uma percepção menos preconceituosa dos seus alunos e de sua prática, sem estigmatizá-los, assunto essencial para relacionar futuros professores a professores em exercício.

Nesse sentido, abre-se a oportunidade de continuar a explorar o desenvolvimento desse tema, no que diz respeito à formação de professores e suas representações sociais, como aponta Minayo (2004), as quais constituem a



vivenciadas relações objetivas pelos atores sociais, que lhe atribuem significados e passam para outros, por serem agentes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que o professor é fruto dessa sociedade binária e heteronormativa que estamos inseridos, muitos caminhos devem ser traçados para que este se aprofunde nos debates de gênero e se coloque cada vez mais distante de práticas que reafirmam a heteronormatividade e o preconceito no espaço escolar.

É possível que a escola se construa aprofundando os debates em torno à diversidade e que se prepare para atender essas demandas, pois sendo um espaço de múltiplas possibilidades, professores, alunos e funcionários podem ser capacitados em torno às teorias de gênero e discutir as diferenças com naturalidade.

Para tanto, é necessária a inclusão de atividades relacionadas à diversidade para que continuamente esse debate seja trazido à visibilidade, propiciando um aprofundamento teórico e prático, ao mesmo tempo que diminui os processos de preconceitos e exclusão no espaço escolar.

REFERENCIAS

ADELMAN, M. LECHAKOSKI, L. *O homem cordial: modernização do Brasil e homosociabilidade*. v. 1, n. 1 (2011): Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFES - GT 1 – Dinâmicas sociais, gramáticas emancipatórias e novos movimentos teóricos., 2011

BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.



BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, M.P. O conceito de Gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da Anped (1999-2009). In: *Revista Brasileira de Educação*, v16, n. 46, jan-abr, p. 102. 2011.

CONBOY, K. MEDINA, N. STANBURY, S. *Writing on the body: Female embodiment and feminist theory*. New York: Columbia University Press, 1997.

GHILARDI, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. In: *Revista Motriz*. V. 4, n. 1, Junho, 1998.

GOELLNER, S.V. A produção cultural do corpo. In: *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GOLLNER, S.V. As práticas corporais e esportivas e a produção de corpos generificados. In: *Corpo Gênero e Sexualidade: Problematizando Práticas Educativas e Culturais*. Rio Grande do Sul: Ed da Furg, 2006.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In LOPES M.J.M., MEYER D. e WALDOW V.R. (orgs) *Gênero e Saúde*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 28, 1997.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: BUARQUE, Holanda de (org^a). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MISKOLCI, R. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. In: *Série Cadernos da Diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOREIRA FILHO, F. C. MADRI, D.M. Conceituando Homossexualidade. In *IV Encontro de Iniciação Científica e III Encontro de Extensão Universitária*. V. 4 n.4, 2008. Disponível em <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/1645/1568>> Acesso em 10 set 2011.

MORGADO, B. *A solidão da mulher bem-casada: um estudo sobre a mulher brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.



PIES, N. A Concepção de Habitus em Pierre Bourdieu, In: */// Senafe: Vida, cultura e diferença*, 2009. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/senafe/trabalhos/eixo2/eixo2_neripires.pdf> Acesso em: 14 set 2011.

PIROLO, A.L., PALAFOX, G.H., TERRA, D.V. AMARAL, G.A. Educação Física Escolar: Conceito e Fundamentos Filosófico-Pedagógicos para O PCTP/EF. In: *Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal Nepecc/UFU*, s/a.

REGO, T.C.R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo: Summus, p.53, 1998.

ROCKWELL, E. EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

ROSA, M. *Educação Física e Homossexualidade: Investigando as Representações Sociais dos Estudantes do Centro de Desportos/UFSC*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34. ed. revista; Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5).

SCHARAGRODSKY, P.A. Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices: El caso de la Educación Física argentina. In: *Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas*, Tânia Swain [et al], organizado por Paula Regina Costa Ribeiro [et al]. Rio Grande do Sul: Editora FURG, 2007, p.18-30.

SCHWARTZ, G. SILVA, R. Ética X Preconceito: Um Desafio para Profissionais no Âmbito Do Lazer. In: *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, v. 12, n. 2, p. 35-41, 2. sem. 2001.

SOLEY-BELTRAN, P. *Transexualidad y la matriz heterossexual: um estudo crítico de Judith Butler*. Belaterra, 2009.

VIANA, C. RIDENTI, S.G.U. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito, in *Diferenças e Preconceitos*, Summus editorial, Sao paulo, 1998, p. 93-106.

TEJERA, D.B.O, SAMPAIO, T.M.V. A contribuição dos estudos de gênero na área do lazer e da educação física. In: *Encontro Nacional de Recreação e Lazer*. Curitiba-PR: PucPR - Anais, 2006.



/// SIES

III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL
Corpos, Identidade de Gênero e Heteronormatividade no espaço escolar
Maringá-PR, 24 a 26 de Abril de 2013

Anais do
**SIMPÓSIO INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO SEXUAL**
ISSN 2236-1995

USSHER J. *Fantasies of femininity: reframing the boundaries of sex*. New Jersey: Rutgers University Press, 1997.