

OS SABERES PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AO GÊNERO E A ORIENTAÇÃO SEXUAL

Leila Cristina do Nascimento *

RESUMO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais a Orientação Sexual é um tema transversal que deve ser tratado por todas as áreas do currículo escolar. Com isso, a Educação Física, ao idealizar as práticas da cultura corporal do movimento e, como componente curricular que deve ser integrado à proposta pedagógica da escola, tem a total responsabilidade de trabalhar com a Orientação Sexual. Contudo, as perguntas que surgem são: como os professores de Educação Física estão trabalhando com a Orientação Sexual em suas aulas? Como a escola e, em especial, as aulas de Educação Física, reconhecem a importância de desenvolver essas aulas, frente ao gênero e à sexualidade dos adolescentes? Assim sendo, o objetivo desta pesquisa foi investigar como a Orientação Sexual e o gênero, agrega a prática pedagógica de professores de Educação Física na escola. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, como método de abordagem o hipotético-dedutivo, na qual a pesquisa partiu de uma premissa geral para uma específica. Os resultados indicaram que, as manifestações da sexualidade nas aulas de Educação Física, relacionam-se principalmente, aos preconceitos e às necessidades sexuais próprias da adolescência, sendo o papel da Educação Física no trabalho com a Orientação Sexual estudar o corpo e suas “marcas” históricas, bem como, permitir o reconhecimento desse corpo e de suas potencialidades – limites, prazeres e desejos. Essas constatações revelam avanços significativos na área da Educação Física Escolar, além de indicarem a necessidade de se pensar um currículo que contemple o corpo como elemento central na articulação de projetos ligados à Orientação Sexual na escola.

Palavras-chave: Sexualidade; Educação Física Escolar; Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

A área de Educação Física contemporaneamente, envolve uma multiplicidade de conhecimentos que são produzidos e usufruídos pela sociedade, a saber: o

*Leila Cristina do Nascimento - Doutoranda em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS - Email: lcnascimento29.ln@gmail.com

corpo, o movimento, gênero, orientação sexual e a sexualidade. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de corpo e movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (Gebara et al. 2012).

Sendo assim, de modo específico, é importante dizer que a Educação Física escolar pode planejar e organizar circunstâncias de ensino e aprendizagem que favoreçam aos alunos a promover os conhecimentos práticos e conceituais. Para tanto, faz-se necessário transformar o destaque no rendimento e na aptidão física que caracterizava a Educação Física, em detrimento de uma concepção mais abrangente, que possa tornar efetivo as práticas da cultura corporal do movimento.

Desse modo, acrescenta-se que a Educação Física escolar deve oportunizar a todos os alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos, evidenciando uma vertente teórico-prático moderna da disciplina.

Com isso, há o interesse em pesquisar a temática, para buscar refletir acerca do papel da Educação Física e a prática do professor em orientar sobre a sexualidade entre gêneros dentro do atual contexto social-cultural, considerando que é indiscutível a necessidade de que deva existir, e principalmente de que seja introduzido no processo educacional de uma sociedade um estudo na área de Educação Sexual.

O princípio de tudo, portanto, é a necessidade de pensar sobre o sentido da vida avaliando as dificuldades que se tem em discutir práticas que possam estar em conformidade com uma ideia de educação escolar que permita contribuir para a construção social de formas de vida melhores e mais justas.

O estudo das práticas e significações atribuídas, pelos professores, ao gênero e à sexualidade, permite identificar como, nas relações interpessoais da vida habitual, naquilo que é aparentemente banal e rotineiro, que já não causa nenhum estranhamento ou indignação, se expressam e se instituem os significados para os valores e preconceitos que sustentam os mecanismos de produção das diversas formas de exclusão e de desigualdades sociais, na e pela escola (Louro, 1999).

Com isso, a educação física, pode ser uma aliada desse movimento de educar a sexualidade na escola, sendo ela também responsável pela tarefa de produzir essa “normalização” dos corpos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Sexual x Orientação Sexual: conceitos básicos

A educação é um processo que permeia toda a existência humana de forma voluntária ou involuntariamente, onde todos os indivíduos estão submetidos. A Educação Sexual particular cabe aos pais a responsabilidade de serem os primeiros e mais importantes agentes no processo educativo. Envolve também outras pessoas da família ou não, os irmãos mais velhos, parentes, vizinhos, colegas, amigos, professores. Atualmente, se pode destacar como efeitos e eficientes agentes educativos, os meios de comunicação social de massa, especialmente a televisão (Egypto, 2003).

Nesta concepção, a **Educação Sexual** deve ser trabalhada em nível de prática social, já que estabelece um intercâmbio entre escola, família, igreja, entre outros a própria cultura, a qual os adolescentes estão inseridos. Por outro lado, a abordagem da Orientação Sexual é sistemática e desenvolvida pela escola, sendo que o seu papel é o de ampliar esse conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade. Na sala de aula pode tornar-se um laboratório de possibilidades e expressão de liberdade, permitindo aos alunos, o pensar, o refletir e avaliar seu comportamento sexual.

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização. Assim, as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do processo que denominamos educação sexual. Tem um caráter não intencional e existe desde o nascimento, ocorrendo inicialmente na família e depois em outros grupos sociais. É o modo pelo qual construímos nossos valores sexuais e morais, e se constitui de discursos religiosos, midiáticos, literários etc (Maia; Ribeiro, 2011, pp.75-76).

No entanto, a sexualidade que, segundo (Brasil 1997), está presente no ambiente escolar, que podemos perceber por meio de suas interações, gestos, palavras, atitudes e comportamentos dos alunos, competindo à escola inserir em

seu projeto político pedagógico, como uma visão integral sobre essa temática, onde quase sempre, quando abordado, só se faz no currículo de Ciências Naturais.

Já a Orientação sexual é a maneira como um indivíduo vivencia suas relações sexuais e afetivas na sociedade, ou seja, representando o tipo de atração sexual e/ou emocional que um indivíduo sente atraída por pessoas de um gênero diferente ou do mesmo gênero. Nos dias atuais, são reconhecidos cinco tipos de orientação sexual: a **heterossexualidade** (pessoa que sentem atração afetiva, romântica, sexual e erótica por pessoas de outro gênero); a **homossexualidade** (pessoas que sente afetiva, sexual e erótica por pessoas do mesmo gênero); e a **bissexualidade** (pessoas que sente atração afetiva, sexual e erótica tanto por pessoas do mesmo gênero quanto pelo gênero oposto); **assexuais** (Pessoas assexuais não se sentem atraídas afetivamente, nem romântica, nem sexualmente por outras, muito menos erótica, seja qual for sua identidade de gênero); **pansexual** (são pessoas que podem desenvolver atração afetiva, física, romântica, desejo sexual e erótica, por outras pessoas, independentemente de sua identidade de gênero ou sexo biológico)

Louro (1999), aduz que o termo orientação sexual se confronta com opção sexual, aqui entendida como uma escolha deliberada e consciente a respeito dos desejos afetivo-sexuais, supostamente realizada de maneira autônoma e consciente. Todas as maneiras de sentir, agir e pensar se manifestam de modo complexo e profundo aos contextos das experiências sociais “normativas”. Assim, “a definição dos objetos de desejo não pode resultar em uma simples opção efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa” (Louro, 1999, p. 89)

Outrossim, na cultura ocidental moderna, houve grande linha divisória, correlacionada à diferença sexual e ao gênero, que foi estabelecida para diferenciar as variadas expressões da orientação sexual. Isto ocorreu, em parte, advindas das consequências das teorias biomédicas ocidentais do século XIX, que culminou na origem da **sexologia**. Tais teorias articularam uma variedade de expressões da orientação sexual a determinadas constituições corporais, a fim de identificar as “anomalias” e as “perversões” em termos de comportamento sexual (Louro, 1999).

Disso resultou a expressão homossexual, que é quando aqueles e aquelas sentiam atração por pessoas do mesmo sexo, como se representassem um “terceiro sexo” e um tipo especial de personalidade. Assim, com o passar dos anos, o termo “homossexualismo” foi utilizado posteriormente para indicar um tipo de patologia associada aos desejos e às práticas homossexuais. Hoje, o termo

“homossexualidade” é adotado para designar a orientação sexual para o mesmo gênero, entendida como uma das formas possíveis e legítimas de experienciar a sexualidade, sem as conotações de doença, patologia ou anomalia que o termo “homossexualismo” sugere (Britzman, 1996).

A reboque de tudo isso, houve um esforço de mascarar as ditas anomalias, estabelecendo categorias de identidade, resultando na imposição da heterossexualidade como sendo a orientação natural, saudável.

Dessa forma, a heteronormatividade ficou na base da ordem social em que meninas e meninos são criados e educados; está no controle a que todas as pessoas são sujeitas no que diz respeito à sua identificação como homem ou como mulher. Logo, enquanto as disposições coerentes em relação ao que é esperado do gênero masculino e do feminino são estimuladas e celebradas em meninos e adolescentes, as expressões divergentes desse padrão, assim como as amostras de afeto ou atração por pessoas do “mesmo sexo” são corrigidas. Com isso, produziu-se violência contra os jovens identificados como gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, que são constantemente lembrados que a sociedade não respeitará suas “escolhas” (Louro, 2000).

E dentro dessa coerencia, a reprodução da norma heterossexista funciona também a serviço da reprodução da dominação masculina, haja vista que a masculinidade se constrói tanto em oposição à homossexualidade, quanto à feminilidade: os meninos e os adolescentes são submetidos a um controle minucioso destinado a afastar qualquer sinal de atração por outros meninos, assim como qualquer atitude classificada como feminina (Louro, 2000).

Sobre esse assunto, desde o ano de 1974, a Associação Norte-Americana de Psiquiatria (APA) não mais considerou a homossexualidade como distúrbio mental. Reiterada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) porque não aceita que a homossexualidade seja considerada uma doença e, por isso, excluiu-a do Código Internacional de Doenças (CID). Em 1987, a APA aprovou que seus membros não usassem mais, como diagnóstico, códigos que patologizassem a homossexualidade. No ano de 1993, o termo “homossexualismo” foi substituído por “homossexualidade”. O que levou no Brasil, que o Conselho Federal de Medicina retirasse o termo homossexualidade da condição de desvio sexual (Butler, 2003).

Dissertando ainda sobre o assunto, a orientação sexual existe sem que a pessoa tenha controle direto sobre ela. Não se trata, portanto, de algo que se escolha voluntariamente ou se modifique segundo as conveniências (Butler, 2003).

Esta constatação deve trazer consequências importantes para a experiência escolar, pois o processo de descoberta da homossexualidade pode acontecer de modo igual àquele em que meninas e meninos sentem os primeiros impulsos e paixões de caráter heterossexual. Porém, a diferença encontra-se nos jovens que são identificados como heterossexuais e podem expressar sua orientação com tranquilidade, enquanto os impulsos homossexuais precisam ser escondidos por questões de preconceito. Tanto quem se sente atraído por pessoas “do mesmo sexo” como quem não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer acabam tendo que enfrentar as violências cotidianas de colegas e educadores que negam a possibilidade e a liberdade de sua sexualidade (Butler, 2003).

Apresentou-se uma diversidade de orientação sexual e de identidades de gênero e que não deveria determinar a classificação das pessoas em diferentes categorias, pois desta forma, incentiva a discriminação e ignora o caráter flexível do desejo humano que é algo inato. Na sociedade, no entanto, o direito de existência e expressão das diferentes possibilidades da sexualidade não é plenamente respeitado (Louro, 2000).

O que resta para os que se “desviam” da norma heterossexual são poucas alternativas: ou o silêncio e a dissimulação, ou a humilhação pública, a segregação e a violência, por meio de ofensas, humilhações e ameaças que são dirigidas contra quaisquer manifestações ou sugestões de homossexualidade são um poderoso meio de pressão e controle nos grupos juvenis de amizade, especialmente entre rapazes, constituindo-se um dos veículos principais de disseminação cultural da homofobia (Britzman, 1996).

2.2 A importância de gênero, da sexualidade e a formação das crianças entre escola e sociedade .

Historicamente, a escola brasileira foi gerada e organizada de acordo com os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando como padrão um único componente: o adulto, masculino, branco, heterossexual. Por isso, no espaço da educação,

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (Louro, 2004, p. 27)

A sexualidade diz respeito ao ser humano. E, portanto, está presente e se desenvolve na escola, por meio das relações entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Isso fica claro no jeito de os alunos serem homens e mulheres, nas suas curiosidades e dúvidas, mas também, nas suas preocupações com a normalidade física, a autoestima e a aprendizagem da prevenção e fatores de riscos de gravidez e IST – Infecção Sexualmente Transmissíveis e AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

Ela está presente desde o nascimento até a morte, pois acontece constantemente, seja em casa, com a postura e as opiniões de pais e filhos, seja por meio da mídia, lendo reportagens nas revistas e jornais, navegando na internet. Daí, que se recebe uma carga de informações seja de preconceito ou de ideias (Egypto, 2003).

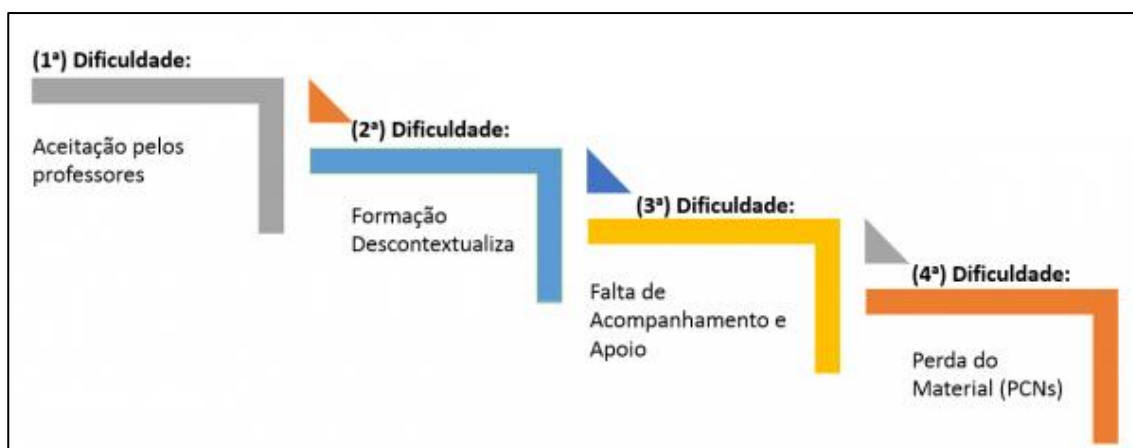
Neste sentido, acredita-se necessário salientar, que de acordo com Sayão (2004), que desde os primeiros anos de vida, relacionados a educação sexual, as noções e valores relacionados à sexualidade devem ocorrer predominantemente no contexto familiar.

A escola e os professores, no entanto, negam-se a discutir sobre a questão, ficando a margem do que ela faz, ou seja, a sexualidade é expressa no intervalo, nos bilhetinhos, nas conversas paralelas durante as aulas, logo a sexualidade está na escola. Assim, a partir do momento em que esta se omite, está deixando que essa sexualidade continue a ser tratada apenas informalmente.

Mas, em contrapartida, na visão de Córdula (2013, p. 23), estão listadas algumas dificuldades encontradas pelos professores em implantar os temas transversais, fruto de uma pesquisa junto aos professores entre os anos de 1998 até 2003 no Estado da Paraíba. Os resultados estão contidos na Figura 2.



Figura 1 - Dificuldades encontradas no desenvolvimento dos PCN e dos temas transversais



Fonte: Entrevistas não diretas – de 1998 a 2003 na Paraíba (acervo), Córdula (2013)

O autor relata como a primeira dificuldade está relacionada com a falta de tempo por parte dos professores, pois alegaram ter jornadas duplas e até mesmo triplas, o que faltaria tempo para pesquisar e modificar o planejamento.

A segunda dificuldade centra-se na falta de informações para contextualizar o tema. Pois as múltiplas realidades na escola não eram contempladas no PCN.

A terceira dificuldade envolve a falta de acompanhamento, pois a equipe diretiva só estava preocupada em resultados imediatos ao processo de ensino recém-instalado.

E, por fim, a quarta e última dificuldade, foi a falta de interesse dos professores em colocar em prática a proposta dos PCN.

Diante da pesquisa apresentada no Estado da Paraíba, demonstra-se que o professor ainda possui várias dificuldades em termos teóricos, discursos e práticas para a real efetivação das relações de gênero e sexualidade, uma vez que concentra em sua responsabilidade o papel de salvador.

Pensando de uma forma pragmática, nem tudo está perdido, para uma reviravolta no ensino e, assim, possibilitar mudanças reais, toda a sociedade civil organizada devem estar envolvidos e não deixar essa responsabilidade apenas para escola, em especial o(a) professor(a). (Córdula, 1999a, 2009).

Para os pensadores Tardif e Gauthier (2001) os saberes da experiência, que provém da prática profissional, abrem vários caminhos de diálogo com as outras formas de saber, bem como uma permanente releitura destes, o que conseqüentemente, implicará em uma prática pedagógica decorrente da tríade:

conhecimento de senso comum; da formação profissional e da história de vida dos professores.

No entanto, tais conhecimentos são modificados a partir das exigências da prática pedagógica e das novas interpretações dadas a eles por quê:

é ingênuo acreditar na neutralidade e passividade muitas vezes atribuídas aos docentes, quando são tomados como vítimas da estrutura social e considerados reprodutores incondicionais das ideologias dominantes. Isso não quer dizer que esses atores sociais, assim como tantos outros, são capazes de perceber claramente as contradições dos condicionantes e determinantes que lhes são impostos. Mas a partir de uma leitura possível do real eles reagem, interagem e transformam à sua maneira (Tardif; Gauthier, 2001, p. 31).

Sendo assim, pesquisar os saberes de professores de educação física no contexto escolar requer, portanto, uma viagem em lugares pantanosos cujos caminhos ainda não foram suficientemente mapeados. O significado desse imbróglio é o de que esses caminhos não devem ser trilhados exclusivamente pela teoria, pois, exige esforços da própria prática, mesmo quando orientada em explicações de senso comum (Geertz, 1999).

Em outras palavras, para descrever os saberes pedagógicos dos docentes no dia a dia das aulas de educação física, é condição primordial o entendimento da funcionalidade cultural dessa disciplina, além de que os próprios profissionais desejem estar convencidos do papel que lhes cabem na sociedade.

E para ilustrar essa tese, diante das temáticas gênero e sexualidade, Tardif (2002) pontua a existência de três grandes concepções da prática educativa que ao longo do tempo e da história ainda predominam na cultura ocidental. São elas: a) a educação enquanto arte; b) a educação enquanto técnica guiada por valores e, por último, c) a educação enquanto interação. Infere-se que cada uma delas se entrelaçam na fundamentação de diferentes representações que se estabelece entre saberes e ações no processo educativo. Porém, o autor apresenta uma quarta concepção da prática educativa, que centra-se na esfera da tradição, denominada de senso comum.

Na concepção da educação enquanto arte, à docência se fundamenta na exigência de atividades pedagógicas subsidiada pelos saberes científicos, mesmo que de forma pouco rigorosa. Isto é o prelúdio de que o educador age guiado por objetivos, na medida em que a sua ação não representa a finalidade última do

processo educativo. Ainda segundo Tardif (2002), a arte de educar se constitui de uma atividade racional com um triplo fundamento, a saber: em si mesma, visto que ao ensinar o professor se torna um bom educador; na pessoa do educador, haja vista que é possível aprender a educar, desde que o sujeito reúna pré-requisitos do ofício (“talento”); por último, no educando, que representa a finalidade da educação, inerente à prática.

A segunda concepção – a educação enquanto técnica guiada por valores –, surge na modernidade, e sempre se institui na oposição entre as esferas da objetividade e da subjetividade. E assim, essa concepção conserva a maior parte das teorias modernas acerca da prática educativa que, por sua vez, concebe as atividades humanas a partir de duas categorias de ação: guiadas por princípios axiológicos imparciais, fazendo crer no controle dos fenômenos da vida natural e social, sendo que a prática se alicerça em princípios objetivos, que se aplicam a partir de técnicas e; dirigidas por normas e interesses, em consonância com as normas aceitas e reconhecidas pelos interesses defendidos pelos atores sociais, oriundos, portanto, de uma esfera subjetiva. Portanto, a prática educativa movimenta, ao mesmo tempo, um saber moral e prático, e um saber técnico-científico.

Já a terceira concepção apresentada por Tardif (2002), - a educação enquanto interação – contempla às atividades nas quais os seres humanos agem em função uns dos outros na interatividade, pois a ação interativa não se constitui pela relação que subentende o controle e a manipulação dos objetos e do ambiente, mas pelo embate entre seres humanos, o que evidencia a natureza social da ação educativa.

Mediante as três concepções, e inclusive na categoria pautada no sendo comum, depreende-se que estas não apresentam explicações que clarificam as representações e ações dos professores. Conforme afirma Tardif (2002, p. 22),

os saberes mobilizados durante as práticas educativas não possuem unidade epistemológica, o que aumenta significativamente a complexidade da docência. Nesse sentido, não é permitido aos professores derivações e justificações quando os saberes em questão pertencem a classes ou naturezas distintas.

Ou seja, o autor defende a ideia de que pelas ações tradicionais dos docentes, que apesar de muitas vezes encontram-se legitimadas no seio imaginativo

e social da escola, estas não podem ser justificadas por meio de explicações racionais ou técnico-científicas, uma vez que não desabona os saberes docentes, desde que não se faça juízo de valor ao analisar (avaliar) suas práticas.

De maneira resumida, entende-se nesse contexto que repensar os processos formativos de professores é pensar na complexidade dessa profissão; reconhecer que não basta saber conteúdos ou aplicá-los, mas construir possibilidades de outra educação; em sua constituição identitária profissional que reflete em seu trabalho (Gatti, 2009).

Dessa forma, em relação aos termos gênero e sexualidade, não há como negar que, atualmente, ambos permanecem como alvos privilegiados da vigilância e do controle das sociedades como nos anos passados. Observa-se a ampliação e a diversidade de suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas. Foucault (1988), afirma sobre o aumento crescente dos discursos sobre o sexo e que as sociedades continuam produzindo, intensamente, um saber sobre o prazer, ao mesmo tempo em que experimentam o prazer de saber.

Aliado a esse pressuposto, ainda para Foucault (2011), a sexualidade é um mecanismo histórico, uma invenção social, na qual é atribuída por meio de discursos que a controlam, que normatizam e conectam uns aos outros, segundo as relações de poder e saber. Assim como a importância das relações de gêneros nas desconstruções de ser feminino e masculino.

Sobre isso, Louro (2010, p. 34), destaca que “Um dos efeitos da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que se abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se constituem socialmente”.

Assim sendo, a escola é um dos locais em que as crianças manifestam relações diversas e plurais, dentre as quais, talvez uma das mais marcantes seja a de relações de gênero, apontando suas diferenças, na medida em que meninos e meninas disputam espaços, entrando assim, em conflitos. E como bem ilustra Louro (2010), a escola determina espaços, servindo-se de símbolos e códigos, cujos significados podem interferir ou não nas concepções dos professores e dos alunos.

É relevante destacar então que as ideias descritas por Foucault, de fato, não oferecem novas diretrizes, mas há provocações e sugestões para a pesquisa em Educação, pois seu pensamento problematizador convida a um novo enfoque, além

de que contribuem na exploração de vários assuntos, como a diversidade no campo da Educação.

Desse modo, mudar o pensamento e o enfoque é discutir na contemporaneidade, as relações de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física repensando as práticas utilizadas na escola.

Isso leva a refletir que Rodrigues e Galvão (2005) entendem que a Educação Física se aproxima do tema transversal Orientação Sexual, uma vez que privilegia o uso do corpo, pela construção de uma cultura corporal cujos valores sobre beleza, estética corporal e gestual, assim como as questões de gênero e de coeducação, aparecem frequentemente.

Na visão de Britzman (2010), tudo aquilo que envolve a sexualidade resulta, mesmo que de forma indireta, significações eróticas a partir do corpo. Ainda, que a autora, veja a pessoa um “ser sexual”, as demonstrações de gestos e comportamentos produzidos a partir dos corpos – aquilo que cada um considera e vê como erótico e prazeroso – serão bastante distintos. Assim, ela preleciona que o ponto de partida para se trabalhar Orientação Sexual, parte das formas de falar sobre a sexualidade e de produzir significados a partir dos corpos.

A Educação Física, ao entender que as práticas da cultura corporal de movimento, “transformam-se num importante instrumento de expressão e ressignificação dos afetos, sentimentos e emoções, gerando possibilidades de se obter satisfação e prazer a partir do corpo” (Brasil, 1997, p. 56).

De modo mais específico, nas aulas de Educação Física, os alunos expressam os valores e princípios, ideias e conceitos aprendidos como exclusivamente corretos e imutáveis, a partir das famílias, cabendo ao professor abordá-los e reconstruí-los, a fim de se tornar possível uma convivência com aqueles que não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos mais respeitosa, plural e compreensiva.

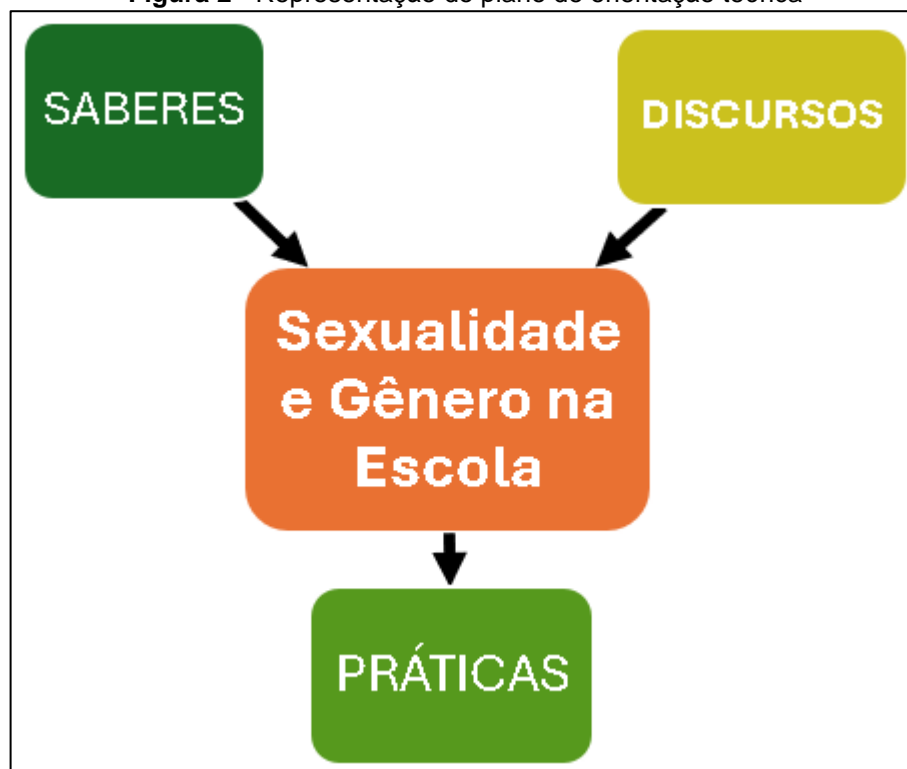
Ainda dentro desse tema, a área do conhecimento que lida diretamente com o corpo – *locus* por excelência em que se manifestam os prazeres e as angústias referentes à sexualidade – é a Educação Física, onde o professor possibilita que os alunos vivenciem atividades com movimentos corporais, muitas vezes, é vista como uma disciplina que está diretamente ligado à concretização da Orientação Sexual na escola, reconhecendo o seu próprio corpo, os limites, prazeres e os desejos dele provenientes (Louro, 2011).

No tocante a este assunto, corrobora Louro (2010) quando propõe que, a escola deve executar uma pedagogia das sexualidades e gêneros fazendo uso de várias tecnologias de governo, para que os sujeitos construam suas formas de ser, por meio das palavras, dos discursos e situações pedagógicas dentro da escola.

De acordo com os PCNs, o trabalho de Orientação Sexual nas unidades de ensino deve levantar questionamentos sobre a temática, problematizando algumas situações e possibilitando ampliar conhecimentos e opções para que o próprio aluno escolha se relacionar. A Orientação Sexual proposta pelo documento legal não é um conjunto de instruções para a execução de um plano, e não tem caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso significa dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite pedagógico e coletivo, sem incentivar ou invadir a intimidade, e o comportamento de cada aluno ou professor.

Assim, no plano das relações de gênero e sexualidade no contexto escolar, faz-se necessário aqui delinear no plano de orientação teórica, certos saberes e discursos para que a prática do professor de Educação Física deva conhecer, conforme Figura 1.

Figura 2 - Representação do plano de orientação teórica



Fonte: Elaborada pela autora, 2018

A partir da interpretação dessa representação, percebe-se que o estudo sobre a sexualidade e gênero na escola, deve passar pelas etapas, transformado em saberes, discursos e práticas pedagógicas na escola, demarcando assim, fronteiras entre a forma de ver e dizer as temáticas.

O que significa dizer que a sexualidade as relações de gênero na escola implicam os saberes, práticas e discursos, percebendo que os adolescentes são sujeitos que tecem expectativas em outros profissionais que possam advogar uma verdade e/ou solução para resolver seus questionamentos.

Freire (1996) ressalta que a prática educativa e seus saberes necessários, ao afirmar que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Freire (1993) também lembra para o professor ficar atento ao respeito com os educandos e estimula-o a falar de suas experiências de vida diária como testemunho do fazer e pensar, entendido pelo autor, como um modo de aproximação e fortalecimento de experiências democráticas.

Para Tardif (2002, p. 265), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.”

Desse modo, a produção dos saberes, práticas e discursos dos professores de Educação Física sobre a temática em questão tem forte embasamento no que eles dizem por meio de relações interativas na escola. O que implica dizer então, que estes devem priorizar os saberes e práticas que vão possibilitar um exame minucioso dos saberes anatômicos e fisiológicos do corpo.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa se propôs a investigar como As questões de gênero e orientação sexual integram as práticas pedagógicas de professores de Educação Física na escola. Sua relevância está no fato de possibilitar se pensar nos principais elementos que norteiam o professor de Educação Física no trabalho com esse tema transversal. De fato, o corpo necessita ser olhado com mais cuidado na escola, visto que, ao longo de sua história, essa instituição priorizou (e tem priorizado) a educação dos indivíduos sob a ótica do intelecto e do cognitivismo. Isso justifica, as

dificuldades encontradas pelo sistema escolar no desenvolvimento de trabalhos significativos com a Orientação Sexual, além do contexto das aulas de Educação Física, propiciar situações de interação pelas quais desvelam-se as necessidades e as dificuldades sexuais dos adolescentes, assim como, os preconceitos que estes carregam consigo. Todavia, se por um lado as características da prática pedagógica parecem favorecer ao trabalho de Orientação Sexual na escola, por outro, exigem que os professores de Educação Física estejam devidamente preparados para tal. Mais especificamente, é necessário que o professor de Educação Física mostre-se “sensível” às manifestações da sexualidade dos adolescentes. Dessa forma, retoma-se a questão da formação do professor de Educação Física, apontando para a importância desse profissional restabelecer contato com o seu próprio corpo, com os seus próprios bloqueios e dificuldades ligados à sexualidade. Ao professor de Educação Física e aos educadores de uma forma geral, deve ser dada a oportunidade de aproximarem-se de referenciais teóricos, vivências corporais, entre outras coisas, capazes de garantir a compreensão da sexualidade e várias questões sobre gênero, como algo que perpassa todo o processo de vida do indivíduo e que portanto, caracteriza o seu modo de ser e agir na sociedade. Diante de todas as constatações que surgiram dessa pesquisa, percebe-se que a Educação Física pode contribuir significativamente no trabalho de Gênero, Orientação Sexual e Sexualidade. Cabe aos órgãos públicos, como as Secretarias Municipais de Educação, que gerenciam o sistema de ensino, promoverem cursos de formações continuadas para atender às necessidades do seu corpo docente, levando em consideração à sua realidade (André et al., 1999; Gatti, 2009).

Assim, diante dos diferentes tabus, crenças, preconceitos, comportamentos e estereótipos presentes na sociedade, a escola tem por obrigação informar, levantar problema e debater, pois, o silenciamento desse debate corrobora para que sejam mantidas as práticas de exclusão, de violência simbólica e física.

Em relação a postura dos professores de Educação física, estes precisam entender os significados reais e objetivos dos valores democráticos e pluralistas, a valorização da igualdade de gênero, do respeito as individualidades. Durante as orientações, torna-se necessário que respeitem a opinião de cada aluno e, garantindo a participação de todos, esclarecendo todas as formas de preconceitos e enfatizando pela não-discriminação das pessoas. Torna-se necessário um trabalho

coletivo de toda equipe escolar, em especial a diretiva, para apoiar a construção dessa postura ética, definindo princípios educativos. (Egypto, 2003).

Com relação à família, estabelece-se que é sua função falar sobre sexualidade, porém, não dispõe de informações e estímulos capazes de satisfazer o jovem, deixando-o na dependência de fontes informais, dos amigos, dentre outros. Por isso, acredita-se que a escola possa trabalhar sistematicamente a questão da sexualidade na disciplina Educação Física, pois do contrário, se a escola não participar, deixará o jovem à mercê de ansiedades, de dúvidas e questionamentos que vão se desenvolvendo ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

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

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens na educação física.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.

ARROYO, Miguel. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos. Relações de gênero na escola.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, v. 44, p. 19-32, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

BETTI, Irene Conceição Rangel. Jogos: **possibilidades e adequações.** *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 26-30, 2005.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 2001.

BRACHT, Valter. A Constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago, 1999.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos Secad 4. Gênero e Diversidade Sexual: reconhecer diferenças e superar preconceitos,** Brasília: SECAD, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-112.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, jan./jul., 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física e Temas Transversais na Escola.** Campinas: Papirus, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; NETO, Luiz Sanchez. O contexto da educação física na escola. In: **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

EGYPTO, Carlos. **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante.** São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ética, Sexualidade e Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves.** Rio de Janeiro: Forense, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política** (traduzido de ditos e escritos). Seleção e organização de textos de Manoel Barros da Motta; 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1. A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1999.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana.** 2. ed. Florianópolis: Autêntica, 2003.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Rev Bras Formação Professores – RBFP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico – social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física Progressista: **A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 10. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva no campo da educação para a saúde. In: **Pedagogia Cidadã: Caderno de Formação, Educação Física**. Organizado por Suraya Cristina Darido e Edison Moraes Maitino. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na escola: Mito e realidade**. São Paulo: Mercado de letras, 2005.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. São Paulo: Ibrasa, 1991.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LOURO, G. L. Segredos e mentiras do currículo. In: Silva, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 33-47, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’”. In: Louro, G. L., Neckel, J. F. & Goellner, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: Lopes, Denilson et al. (Orgs.).

Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes, org. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 2000.

LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

passo de APA para ABNT a lista de referencias a seguir: Silva, Thomaz Tadeu da, (2010). **Documentos de Identidade, Uma introdução a teoria dos currículos.** 3 ed – 1 reimp – Belo Horizonte. Autêntica.

PENHA, J. B. B.; ROCHA, M. D. L. C. **A influência da psicomotricidade na educação infantil.** Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2010.

PEREIRA, M. E. et al (Org.). **Gênero e diversidade na escola: Formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações**

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, G.V.; RIBEIRO, P.R.M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P.R.M. **Sexualidade e educação sexual: Apontamentos para uma reflexão.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002, p. 81-96.

RODRIGUES, L. H.; GALVÃO, Z. Novas formas de organização dos conteúdos. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 80-101.

ROMERO, Elaine. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 15, n. 3, p. 226-234, jun. 1994.

SAYÃO, R. **A educação sexual nossa de cada dia.** Disponível em URL: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p269-281_c.pdf. Acesso em 20 jul. de 2018.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Org.), **Os professores e a sua formação** (pp.). Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: L. Paquay; P. Perrenoud; M. Altet; E. Charlier (Orgs.). **Formando**

professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TIBA, Içami. **Adolescência: o despertar do sexo.** São Paulo: Gente, 1994.

TORALLES-PEREIRA, M. L. **Notes on Education: the transition toward a new paradigm.** *Interface*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 51-68, 1997.

VIDAL, Diana G. Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940). In: Cristina Bruschini; Heloísa B. Holanda (Orgs.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil.** São Paulo: Ed. 34, 1998.