

## **GÊNERO E SEXUALIDADE: MAPEANDO AS COMPOSIÇÕES COTIDIANAS DE UMA ESCOLA**

*Heloisa Raimunda Herneck<sup>1</sup>  
Mariana Gonçalves Esper Turnes<sup>2</sup>  
Jairo Barduni Filho<sup>3</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo surgiu a partir do interesse de pesquisarmos os cotidianos de uma escola pública municipal, localizada na zona rural, no interior de Minas Gerais. Particularmente, focalizamos na observação das práticas escolares em relação aos temas gênero e sexualidade, acompanhando as redes que ali eram tecidas e os conflitos que emergiam naquele ambiente. Para tanto, optamos por acompanhar o recreio dessas crianças, que transcorriam em um grande pátio da escola, onde as brincadeiras eram vigiadas por professoras responsáveis por este momento escolar.

Com base em Ferraço (2008), entendemos como sendo redes os *saberesfazeres*, o lugar de performances, de resistências, negociações, táticas e estratégias<sup>1</sup> (CERTEAU, 1994). Ou seja, o cotidiano é um lugar do vivido, do acontecido. Um tecido movente, afinal, o ser humano é mutante em seu modo de ser, pensar, comportar etc. Assim:

Queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido (*Ibidem*, p.31).

Deste modo, este artigo compreende o ambiente escolar como redes de sujeitos (docentes, discentes, funcionários e outros sujeitos diversos que adentram este território). Embora o leitor perceba que as relações descritas neste artigo circundam particularmente a relação entre docentes e discentes, é importante entender que o

---

<sup>1</sup> Professora Doutora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Atua na área de Gestão Escolar e orienta pesquisas Formação Continuada de Professores/as com foco nos Cotidianos Escolares E-mail: [hherneck@gmail.com](mailto:hherneck@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: [mariana.turnes@ufv.br](mailto:mariana.turnes@ufv.br)

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor na Universidade Estadual de

ambiente escolar é múltiplo em suas vivências.

Também é importante ressaltar que as observações são interessadas. Queremos dizer com isso que o sujeito pesquisador não se neutraliza em campo: ele aguça a sua subjetividade, seu interesse particular que aqui é em relação aos temas da sexualidade e do gênero.

No tocante à sexualidade, entendemos sua manifestação na escola enquanto expressão das crianças e dos adolescentes escolares onde as conversas começam a girar em torno dos desejos do corpo, da atração sexual, da comparação do que 'eu não sou' em relação ao 'outro', já que tanto a masculinidade quanto a feminilidade se aprende negando o gênero oposto. Por exemplo, o garoto aprende que ser sensível e ser delicado são características femininas, e que, portanto, estas não o pertencem. Caso este sinta possuir tais características, ele pode não só se sentir culpado por possuí-las, como se tornar um alvo em potencial de descobertas e perseguições por outros meninos. Os discursos de gênero e sexualidade estão presentes nos cotidianos escolares, e negar tais discursos é ignorar as possibilidades de educar para a diferença, para a tolerância e para o combate ao preconceito. Sendo assim, como as escolas lidam com os temas de gênero e sexualidade em seu cotidiano? E como as crianças habitam/reproduzem comportamentos e papéis sociais nas escolas?

A escola é um dos principais espaços de vivência em sociedade para as crianças e adolescentes. Pode vir a ser um local de grande reprodução e legitimação de desigualdades ao impor em suas práticas pedagógicas valores e comportamentos dominantes. Essas práticas são reflexos da nossa estrutura social, das formas consideradas "corretas", de como se portar em sociedade, reforçando vários tipos de estereótipos. A percepção dos papéis sexuais faz parte do processo de socialização da criança, que acabam assumindo comportamentos e atitudes de acordo com o seu sexo. Dessa forma, os estereótipos de papéis sexuais moldam a forma como as crianças devem ou não agir de acordo com o seu sexo.

Não é raro ouvirmos frases nas escolas tais como: "não vou brincar com determinado aluno, ele gosta de bonecas!" Ou "meninos devem brincar com

---

Minas Gerais. E-mail: [rfbarduni@yahoo.com.br](mailto:rfbarduni@yahoo.com.br)

meninos!”. O que chama atenção em falas como estas é a reprodução mecânica, corriqueira e fácil de discursos cristalizadores de comportamento de gênero.

Como ponto de partida, buscamos acompanhar os fluxos de uma sala de aula, atentando para as questões de gênero e sexualidade. Além disso, nos atentamos nas observações da rotina escolar no intuito de identificar a postura do/da professor/professora nas questões das relações de gênero e sexualidade entre os alunos e alunas na busca de entender como estes compreendem o tema, e qual a importância que atribuem ao mesmo. Além disso, também foi intenção identificar as redes de brincadeiras vivenciadas no cotidiano escolar que pudessem dizer algo a respeito das temáticas pesquisadas.

### **GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO ENQUANTO PRÁXIS COTIDIANA PARA AS DIFERENÇAS**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>2</sup>, formulados pelo Ministério da Educação (MEC), o conceito de gênero é estabelecido da seguinte forma:

[...] diz respeito ao conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se os de desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social (BRASIL, 2000, p. 321-322).

O termo “gênero”, gramaticalmente empregado para definir os sexos como masculino e feminino, sofreu modificações com relação ao seu significado, sendo atualmente utilizado para se referir à identificação sexual dos sujeitos, construída por meio de aspectos sociais que influenciam na formação de identidades. Para Silva (2004), o gênero opõe-se a “sexo”; enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos dos processos de identificação social.

Com base nesses conceitos, percebe-se que a sexualidade não é algo inerente somente pela natureza. É, pois, uma realidade que depende de inúmeros fatores, em especial o meio social em que o sujeito está inserido. Portanto, o gênero é construído

por meio da cultura, simbolizando atividades como masculino e feminino.

Foucault (1988) coloca que a sexualidade tem obtido uma expansão frequente desde o século XVII, indo ao encontro com a chamada hipótese repressiva. Foucault afirma que a partir do século XVII foi iniciada uma repressão da sexualidade, própria das sociedades burguesas, que visava à necessidade da força de trabalho. O autor afirma ainda que, a partir do século XVI, a confissão foi incentivada pela igreja católica e que no século XVII esta era uma prática na qual eram relatados os mínimos detalhes da vida sexual, incluindo sonhos eróticos. Assim, o sexo acabou se tornando um instrumento de regulação populacional, ou seja, a dimensão biológica passa a refletir-se na política; a vida e seus processos passam a ser traduzidos em cálculos de longevidade, fecundidade e outros que se configuram em uma maneira de controlar a sociedade, de transformar a vida humana.

A partir do século XIX aparecem as tecnologias médicas do sexo e a medicina passa a relatar toda a etiologia das doenças mentais, bem como o conjunto de perversões sexuais, o que, juntamente com a biopolítica, sustentou os preconceitos dos séculos XIX e XX (FOUCAULT, 1988). Vale ressaltar que nesta época a homossexualidade era tida como doença. Levando em conta o seu relato histórico, Foucault afirma que pontos de resistência, assim como as instituições, decisões regulamentares, leis, morais e também o dito e o não dito completam um dispositivo social ao qual chamamos de sexualidade.

Com o passar dos anos e uma maior visibilidade para a sexualidade surgiu como uma imposição social o que conhecemos como heteronormatividade.

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000, p. 9).

Perpetuam-se frequentemente no ambiente escolar práticas que dão ênfase a desigualdades, como homofobia e sexismos. A heteronormatividade, juntamente com o binarismo sexual, tem trazido problemas sociais que afetam jovens em período

escolar, o que faz com que acabem sofrendo com discursos homofóbicos e discriminatórios. No campo da educação, práticas de segregação não devem ter continuidade. O ambiente escolar deve, supostamente, acolher seus alunos e suas alunas independentes de classe social, opção sexual, raça ou gênero.

Sendo assim, a homossexualidade é vista por muitos como algo fora da norma, e por não se encontrar dentro do padrão homem e mulher deve ser rejeitada. Vista como algo fora do normal e não aceito, a homossexualidade continua sendo um tema pouco tratado no ambiente escolar, causando desconforto das partes envolvidas na maioria das vezes quando o assunto é mencionado.

Pensar a formação de professores a respeito do tema “Orientação Sexual” e outros temas transversais é, pois, de extrema importância, visto que a reprodução (mesmo que inconsciente) de práticas sexistas baseadas na heteronormatividade habitam o lugar comum na fala de professores e professoras nas escolas. Devemos considerar que esses/as acabam repetindo práticas que foram observadas por elas em suas trajetórias escolares, de forma que, ao apresentarem pouco conhecimento sobre o tema sexualidade, as acabam (re)produzindo.

Por isso, é importante que a escola trabalhe um currículo que seja pensado na dimensão das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos que praticam o cotidiano (FERRAÇO, 2008). Nesta lógica de se pensar o currículo, o sujeito não pode ser culpabilizado por dificuldades de inclusão, já que as diversas outras implicações relacionadas a estrutura escolar de reprodução da ideologia cristã heterossexual implica neste processo de exclusão, de *bullying* homofóbico entre tantas outras perseguições e ataques de natureza tanto físicas quanto verbais.

Ferraço (2008) advoga que esta ótica de pensar o curricular abarcando as redes que compõem o cotidiano enfatiza o que cada indivíduo possui de possibilidades, e que sua história de vida é levada em conta pelos professores e gestores. Pensando na perspectiva da sexualidade e do gênero, o currículo se transforma, então, em uma ferramenta para valorizar as diferenças existentes no cotidiano escolar em vez de invisibilizar, criminalizar e maltratar diferentes subjetividades estudantis e mesmo docentes. É importante lembrar que o currículo reflete a política da escola; sendo

assim, é pela intencionalidade política e social que uma escola se destaca das outras por se comprometer em lutar, transformar práticas excludentes em includentes. E isto não ocorre de um dia para o outro: é um processo lento, que se vai conquistando aos poucos até galgar o *status* de uma escola inclusiva.

Para que isso ocorra é preciso uma atitude teórico prática que possa levar a uma transformação de si e do mundo - no caso, um currículo que possa através de uma *práxis* transformadora, agir em prol da realidade. Vasquez (1968, p.195) distingue alguns tipos de *práxis*, e uma delas é a *práxis* política que, segundo ele: “enquanto atividade prática transformadora alcança sua forma mais alta na *práxis* revolucionária”. Logo, é uma *práxis* social que pode reverter discriminações no cotidiano já que a educação é um ato político de um agir em prol de um currículo que inclui as diferenças, sejam elas de gênero, de classe, de raça, de anatomia, etc.

## A ESCOLA E SUAS REDES COTIDIANAS

Buscando compreender as intensidades que são criadas no ambiente escolar, levando em conta o tema de estudo, optamos como metodologia os estudos com os cotidianos. Ferraço (2007) aponta, quando aborda os espaços escolares, que pesquisar no cotidiano é pensar em um ambiente onde as práticas se dão de formas concomitantes, ou seja, não se pode pensar isoladamente currículo, planejamento, e plano político pedagógico (formação acadêmica) sem considerar as tessituras das redes cotidianas praticadas pelos praticantes da escola.

Na pesquisa devem ser consideradas as práticas e saberes sobre sexualidade e relações de gênero. A turma escolhida para a pesquisa é composta por crianças de 9 (nove) e 10 (dez) anos de idade. O acompanhamento da turma ocorreu informalmente, por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, observações da sala de aula e recreio, entrevistas, conversas.

Na análise do Projeto Político Pedagógico da escola foi possível identificar uma passagem que diz respeito à linha norteadora da instituição. É possível perceber, em sua missão<sup>3</sup>, aspectos que remetem a uma pedagogia inovadora que busca combater todas as formas de preconceito. A escola apresenta como proposta

Formar cidadãos autônomos, críticos, conscientes, justos e solidários, com a responsabilidade de questionar todas as formas de preconceitos, discriminação e injustiça social, centrado no respeito mútuo, elevação da autoestima entre funcionários, professores, alunos e pais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 19).

Segundo Barros e Passos (2009, p. 17), “a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência - o que podemos designar como plano da experiência”.

Em relação ao local da pesquisa, a Escola Pública teve seu início em 1955 com o curso de treinamento de Professores Rurais, mas foi somente em 1994 que ocorreu a municipalização para funcionamento legal da escola pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Atualmente sua entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal da Cidade, que fica a 5 quilômetros da escola.

Durante o período em que foi realizada essa pesquisa, a instituição atendia um total de 121 alunos, distribuídos em seis turmas de tempo integral, estas destinadas à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Seu horário de funcionamento é das 7h às 16h.

Com a proposta de tempo integral a escola apresenta uma gama de atividades que se organizam contemplando campos de conhecimentos, tais como: acompanhamento pedagógico, cultura, arte, patrimônio, esporte e lazer; cibercultura, segurança alimentar nutricional, educação socioambiental, direitos humanos, cidadania e agroecologia.

Na escola, em atividades externas, é comum encontrar meninos brincando na horta da escola, não deixando as meninas participarem. Estas, por sua vez, reproduzem brincadeiras de “casinha”, como típicas cuidadoras do lar. Trata-se de uma cena que não é rara no contexto das escolas.



**Imagens: cenário rural da escola e crianças brincando com a terra. Arquivo pessoal.**

A intenção da pesquisa foi inicialmente apresentada à diretora da escola e logo ela nos disse que todas as turmas tinham casos específicos de alunos com problemas de comportamento. Sendo assim, ela optou por indicar uma turma com menos problemas de indisciplina entre os alunos, alegando que os desentendimentos que surgissem ali seriam exatamente o que eu precisaria ver. Portanto, a opção pela turma a fazer parte da pesquisa foi uma “escolha direcionada”. Foi possível identificar na sala de aula a presença de 6 meninos<sup>4</sup> e 15 meninas.

Nos momentos de recreação os alunos se dividem em dois grupos, os das meninas e o dos meninos. Transitar entre os grupos é mais difícil para as meninas, pois não são bem aceitas nas brincadeiras ditas de meninos.

O sexismo, preconceito referente ao sexo se encontra presente na educação e no cotidiano através de algumas ações, seja por meio da linguagem, nos livros, nos gestos, que de maneira muito singular acabam por distanciar meninas e meninos, reforçando as diferenças e desfavorecendo a igualdade de gêneros. Por essa razão existe tanta dificuldade e resistência quanto a sua superação [...] (SANTOS e SOUZA, 2010, p. 5).

Em inúmeras ocasiões observamos algumas alunas querendo participar dos jogos de queimada e futebol. Ao tentarem se inserir nos jogos que estavam sendo organizados somente por meninos, foram recebidas com reclamações e xingamentos, e a palavra “sapatona”<sup>5</sup> chamou a atenção de imediato. Dirigimo-nos naturalmente até o grupo e perguntamos para o aluno que pronunciou a palavra se ele sabia o que significava. Achando graça da situação, ele me disse que se tratava de um sapato grande! Problematizamos a resposta questionando qual era o motivo de se referir a

uma colega usando esse termo, já que o seu significado não fazia sentido! O aluno não respondeu e se afastou correndo para outro espaço do pátio.

Foram inúmeras ocasiões que os termos “sapatona” e “bichinha<sup>6</sup>” foram usados na turma - a maioria das vezes em momentos de recreação. A expressão “bichinha” é usada com frequência pelos meninos de forma pejorativa. Os alunos chamados assim ficam retraídos e acabam não se envolvendo no grupo dos meninos naquele momento.

Os crescentes casos de homofobia nos apontam que uma onda de intolerância e desrespeito tem afetado a todas as pessoas em seu exercício cidadão, mas, em especial, pessoas que ousam destoar do comportamento heteronormativo imposto às práticas sociais. Jovens que não compartilham do binarismo sexual homem/mulher, e rompem com a barreira que o sexo lhes impõe, são agredidos por colegas, professores/as, funcionários/as verbal, simbólico, e, muitas vezes, fisicamente, simplesmente por não comungarem, conforme Butler (2000), do princípio da heterossexualidade presumida. Termos como o “veadinho” da turma X, a “bichinha” Y, a “sapata” do 3º ano agridem existencialmente os sujeitos, pois o empurram para o universo de desvalorização, marginalidade e da segregação (SOARES, 2012, p. 9).

As manifestações de preconceitos entre os alunos demonstram como conceitos carregados de estereótipos estão entranhados na sociedade de forma que já afetam o pensamento de crianças, que, por sua vez, dividem o que é ser menina e ser menino. Fugir a essa norma causa estranheza, que acompanha o preconceito. Segundo Ribeiro (2012, p. 39) “somos produto de dinâmicas sociais e culturais que conformam o nosso corpo e sua forma de habitar o mundo”. Para Louro e Butler (2000), sabe-se que os corpos não cumprem totalmente a norma imposta, e, por isso, podem requerer para si outras expressões sexuais. É neste contexto que se observa a dificuldade de travestis, transexuais, meninos afeminados e meninas masculinizadas que não se encaixam nos padrões estabelecidos, e que são constantemente submetidos ao desprezo e à homofobia.

Percebemos que formas de ofensas como os termos “bichinha” e “sapatona”, em uma sociedade machista e heteronormativa, vêm carregadas de intenções negativas. Não se trata somente do significado da orientação sexual, mas de todo um histórico de comportamentos “fora do padrão” que foram erroneamente atribuídos aos grupos homossexuais.

Por ser uma escola de tempo integral, os alunos podem levar roupas para trocarem depois do horário do almoço, porém, as roupas escolhidas por grande parte das meninas são consideradas um problema, pois a nudez feminina é vista como ameaça para as regras escolares, regras de comportamento.

Ao trocarem de roupa as meninas colocam seus shorts e blusas, que, na maioria das vezes, mostram a barriga e causam incômodo as professoras, que logo as censuram com as seguintes falas: *“menina tem que ser comportada!”* Ou *“temos que respeitar o ambiente escolar, esse tipo de roupa não é permitido aqui!!!”*. Em momento algum houve censura na bermuda ou camiseta usada pelos meninos, ou mesmo na nudez dos meninos que tiravam a camisa para limpar o suor do rosto. Cenas como essa são extremamente comuns na escola. As meninas, ao deixarem partes do corpo à mostra, são reprimidas.

O gênero feminino continua sendo um ícone para os modos de restrição impostos à orientação sexual, pois a forma de ser mulher tem sido o foco de preocupações de várias instituições sociais. Quando há casos que envolvem homens e mulheres no que diz respeito a sexualidade é reafirmada a condição de que a “culpa é das mulheres”. O imaginário social reproduz a concepção de que há uma sexualidade ativa inscrita nos corpos dos homens e uma sexualidade que deve ser passiva no corpo das mulheres. (FRANÇA e CALSA, 2008, p. 4).

Assim, as professoras, em suas posturas rotineiras, podem disseminar e até mesmo determinar valores tidos como ideais e normais por reproduzirem essas práticas cotidianamente. As meninas são vítimas do processo de disciplinamento dos seus corpos, sendo obrigadas a seguirem o modelo da delicadeza e timidez. E, ao não condizerem com esse modelo, são rechaçadas em suas vestimentas.

Além disso, observamos a repressão constante do modo de sentar das meninas, escutando sempre a mesma frase *“Fecha as pernas, menina tem que sentar de pernas cruzadas e comportadas!”* Essa constante coibição no modo de agir das meninas exhibe o reforço por alguns desses sujeitos da educação na manutenção de um comportamento de gênero. Souza (2006) salienta que a sociedade acaba reforçando o processo de educação sexista estabelecendo concepções que são vistas como “naturais”, e existe toda uma estrutura na qual a família, a religião, a escola e os meios

de comunicação estão envolvidos, determinando ações e conceitos que atuam como “verdades absolutas” e que reproduzem os estereótipos construídos socialmente.

Foi possível encontrar também um silenciamento entranhado no comportamento de algumas professoras, ao tratarem das práticas de xingamentos entre alunos. Como mencionado, ofensas com os termos “bichinha” e “sapatona” são habituais para os alunos. Além de observá-los, notamos a atitude - ou falta dela - da professora em sala e das outras professoras na hora do recreio. Seria um processo de naturalização de tais discursos? Mas tais discursos poderiam implicar no processo de indisciplina que tanto foi dito pela diretora no início da pesquisa? Assim sendo, qual motivo da não intervenção das professoras?

Ao perguntar para a professora a sua opinião sobre trabalhar a sexualidade com os alunos, ela considera que o tema precisa ser trabalhado, mas somente do 5º ano em diante, pois não considera adequado abordar tal assunto antes. Mas quando surgem situações em que o tema está presente, se ela considerar necessário interferir, afirma que o fará por meio de conversas com os/as alunos/as.

No período da pesquisa com a turma foi possível presenciar inúmeras ocasiões em que uma intervenção seria necessária, mas a professora apenas ignorou. É importante ressaltar que, embora alguns discursos de falta de formação para lidar com a sexualidade dos/as alunos/as tenham se tornado uma constante justificadora para a inércia de alguns professores, o fato é que nem todas as professoras conseguem de fato adquirir em seu curso de formação o embasamento mínimo para pensar instrumentos de intervenção contra práticas excludentes de gênero e sexualidades. São temáticas que ainda ocupam espaço marginal nos currículos de formação de professores e mesmo nos cursos de formação continuada. O corpo, e com ele a sexualidade, é algo que ainda é visto como desnecessário de preocupação no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a conversa com a professora, ressaltamos a sua fala quanto à diferença de tratamento dos seus alunos: para ela é essencial tratá-los igualmente. Em suas palavras: “*Não trato nenhum deles diferente não, faço o possível para ser justa e tratar todos eles iguais!*” A professora ainda ressalta que a diferença de tratamento

está em pequenos gestos muito frequentes na escola como na separação dos alunos por filas de meninos e meninas e completa reiterando que não reproduz essa prática. Logo, é possível afirmar que nem todas as professoras agem sem compreensão do modelo binário pelo qual, por exemplo, se traduzem as filas escolares de meninos e meninas nesta escola. Reconhecer que as filas que separam os gêneros não é algo natural, mas sim uma construção de gênero em função do binarismo é algo importante no processo de conscientização política de gênero e sexualidade para o cotidiano escolar.

Em um segundo momento, em conversa com outra professora, percebemos que a concepção desta sobre gênero e sexualidade, ou mesmo o seu entendimento sobre a prática de intervenção era peculiar. Explicamos a ela rapidamente do que se tratava e, ao perguntar se ela achava ser um assunto relevante para ser trabalhado com as professoras e alunos, ela respondeu que sim, mas que precisaria estudar muito para “fazer direito”. O seu “fazer direito” retrata como as professoras se consideram inseguras ao trabalharem temas que giram em torno da sexualidade dos alunos, mas também mostra que estão abertas a aprender e que enxergam em livros e numa formação formal o percurso correto para se preparar sobre este assunto. O saber enciclopédico ganha relevância, talvez, como caminho único e confiável para se aprender. Trata-se de um discurso comum de que o saber só pode ser adquirido pelos livros que trazem a ciência enquanto verdade universal.

Para outra professora, a sexualidade na escola é “*complicada*”. Segundo ela, “*os alunos ficam cheios de gracinhas e risos quando o tema surge de alguma forma*”, e por isso ela evita abordar qualquer assunto que possa dar possibilidade para falar sobre sexualidade com eles. Aqui é possível identificar um tipo de discurso que é o do silenciamento, pois o não dizer também é um tipo de discurso, e, ao não falar do tema de gênero e sexualidade, justificando-se muitas vezes pelos docentes escolares como não preparação, não segurança na abordagem, reforça-se o medo de entrar em um território movediço. Por isso, pensar a sexualidade na escola torna-se algo “complicado”, e o “complicado” termina por eliminar qualquer intencionalidade de mudança do *status quo* de preconceito e falta de informação. A formação para o

combate à homofobia e ao sexismo na escola geralmente tem como base os direitos humanos, citados nas Diretrizes do Plano Nacional de Educação Para os Direitos Humanos onde consta que:

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2003, p. 7).

É importante que uma escola que se proponha, em seu PPP, à garantia dos Direitos Humanos, e que assim o faça em suas ações, não tornando este um documento de fundo de gaveta. Todas as escolas precisam garantir o combate ao sexismo e à homofobia por meio não apenas de seu projeto pedagógico, mas principalmente da *práxis* cotidiana - uma *práxis* consciente para a inclusão de toda a diversidade, abrindo possibilidades de reflexão sobre gênero e sexualidade não de maneira pontual como geralmente acontece com ações esporádicas, mas com a visibilização constante em diferentes disciplinas, em diferentes espaços; com diferentes materiais de apoio ao professor e fazendo com que a escola seja também um espaço de acolhimento dessas diferenças que, muitas das vezes não encontram em outros espaços como na família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho buscamos entender um pouco mais do ambiente da escola pública municipal. Foi possível observar como as relações de gênero são (re)produzidas no cotidiano escolar e os vínculos e amizades que surgem ali.

A escola em questão é um espaço em que se conserva, por parte de alguns sujeitos da educação, discursos e práticas que beiram ao sexismo, seja pelo que é dito, como pelo que se deixa de dizer contra práticas sexistas, que sabemos se tratar de uma herança patriarcal produzida historicamente na sociedade e que se reproduz nos espaços condicionados para as binaridades de gênero, como é a escola moderna. É importante dizer que nem todas as professoras compactuam com esses discursos sexistas e que nem todas as escolas negligenciam este aspecto, por vezes há uma

consciência de tal fenômeno. Porém, falta uma *práxis* transformadora desta realidade, que, sobretudo, as façam sair do lugar comum de aprendizes para planejadoras e executoras de ações inclusivas.

É necessário olhar para a educação para além das diferenças, pois é no ambiente escolar que o começo para uma educação não sexista deve iniciar. O papel dos professores e professoras é essencial, pois é a partir de suas práticas na escola e na sala de aula que os estereótipos podem ser extintos.

Várias escolas já aplicam uma educação que visa trabalhar o gênero e a sexualidade com seus alunos. Essa visão de que tais temas precisam ser trabalhados nas escolas aos poucos vem ganhando um espaço no ambiente escolar, e não podemos deixar de enfatizar esta luta individual ou coletiva que ganha uma expansão desse tema democratizando a educação e tornando-a mais inclusiva.

<sup>1</sup> Estratégia para o autor é o cálculo de relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um “ambiente”. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. (CERTEAU, 1994 p. 46-47). Logo, entende-se que tais conceitos se interligam em uma relação de negociações, isso ocorreria nos diferentes modos de poder existente no cotidiano, ora o sujeito, é uma relação de astúcia cotidiana que pode mudar a forma como o sujeito de coloca neste jogo de perdas e ganhos.

<sup>2</sup> Os PCNs tinham como objetivo definir os conteúdos básicos a serem ensinados em todas as escolas brasileiras. Fez parte das políticas públicas homogeneizantes a partir da década de 1990. Começaram a ser elaborados em 1995 e foram concluídos em 1997.

<sup>3</sup> Missão compõe uma das partes da estrutura do Projeto Político Pedagógico da Escola. Este define a identidade da escola e os caminhos onde se quer chegar. Faz parte do PPP a definição de qual é a Missão, a visão e os valores que a escola, sendo a missão o que ela se propõe a fazer dentro de determinado período de tempo.

<sup>4</sup> A turma observada é composta por 21 alunos/as, sendo 15 meninas e 6 meninos. Essa diferença de 15 meninas para 6 meninos na turma não afeta o comportamento daqueles que se apresentam como mais “indisciplinados”, e, embora estejam em número menor, os meninos estão constantemente desafiando algumas meninas específicas da classe.

<sup>5</sup> Nome dado a mulher lésbica que aparenta ser masculina, na nossa sociedade machista, o apelido pejorativo.

<sup>6</sup> Nome dado ao homem que aparenta possuir uma feminilidade indevida, na nossa sociedade possuidora de uma masculinidade dominante ou hegemônica, o apelido pejorativo parece fazer sentido na ação de determinar qual o lugar desses sujeitos não “dignos” de uma sexualidade/gênero masculino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016, 1998b.

BUTLER, J. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: I. Artes de fazer**; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. Introdução: rizoma. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v, cap. 1, p. 11-37.

PROFESSOR PAULO MÁRIO DEL GIÚDICE. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Professor Paulo Mário Del Giúdice. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisar com o cotidiano**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n.98, p.73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: \_\_\_\_\_ (org). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo, v.6).

FOUCAULT, M., **História da sexualidade: A vontade de saber**. 13ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANÇA, F. F; CALSA, G. C. **As contribuições dos estudos de gênero e sexualidade no cotidiano escolar dos docentes**. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST40/Franca-Calsa\\_40.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST40/Franca-Calsa_40.pdf). Acesso em: 14 maio 2016.

\_\_\_\_\_, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAULON, M. S; ROMAGNOLI, R. C. **Pesquisa-Intervenção e cartografia: Melindres e meandros metodológicos**. Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, A. L. **Homofobia: a percepção do professor mediante essa prática no ambiente escolar**. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação para Diversidade e Cidadania) - Universidade Federal de Goiás. 2012. Disponível em: <http://www.jk.edu.br/arquivos/downloads/artigo-homofobia-1-01615128.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental da América: produção do desejo na era da cultura industrial**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 2 ed.,

Belo Horizonte: Autêntica. 2004. p. 91-97

SOUZA, E. Q. SANTOS, P. J. **Práticas sexistas na Educação Infantil**: Uma questão de gênero. In: Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.6, N.11; 2010. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2010c/praticas%20sexistas.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

SOUZA, F. C. **Meninos e meninas na escola**: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk, 2006.

VASQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1968.

## **GÊNERO E SEXUALIDADE: MAPEANDO AS COMPOSIÇÕES COTIDIANAS DE UMA ESCOLA**

**Resumo:** Esta pesquisa tem por objetivo compreender as relações entre gênero, sexualidade e as dificuldades e obstáculos enfrentados pelos sujeitos que compõem um ambiente escolar bem como observar a reprodução dos papéis sociais de gênero na turma do Ensino Fundamental com alunos de nove e dez anos em uma escola rural da cidade de Viçosa – MG. Para análise utilizamos os estudos realizados por Foucault (1988) e pesquisadores ligados a estudos com os cotidianos escolares, como Ferraço (1998). Percebemos que as relações entre os alunos e a forma como as professoras lidam com as manifestações da sexualidade infantil são abordadas de forma a reproduzir ações consideradas sexistas e que reforçam o preconceito em relação ao gênero indicando uma lacuna de formação inicial e continuada no assunto.

**Palavras-chave:** Gênero e Sexualidade, Cotidiano Escolar, Formação de Professores.

## **GENDER AND SEXUALITY: MAPPING THE DAILY COMPOSITIONS OF A SCHOOL**

**Abstract:** This research aims to understand the relationships between gender, sexuality and the difficulties and obstacles faced by the subjects that compose a school environment as well as to observe the reproduction of the gender social roles in the Elementary School class with nine and ten year old students in a school of the city of Viçosa - MG. We used the studies carried out by Foucault (1988) and researchers linked to studies with school everyday, such as Ferraço (1998). We note that the relationships between students and the way teachers deal with the manifestations of child sexuality are approached in a way that reproduces actions considered sexist and reinforces gender bias, indicating a lack of initial and continuing education in the subject.

**Keywords:** Gender and Sexuality, Daily School, Teacher Training.

## **GÉNERO Y SEXUALIDAD: MAPEANDO LAS COMPOSICIONES COTIDIANAS DE UNA ESCUELA**

**Resumen:** Esta investigación tiene por objetivo comprender las relaciones entre género, sexualidad y las dificultades y obstáculos enfrentados por los sujetos que componen un ambiente escolar así como observar la reproducción de los roles sociales de género en la clase de la Enseñanza Fundamental con alumnos de nueve y diez años en una escuela rural de la ciudad de Viçosa - MG. Utilizamos los estudios realizados por Foucault (1988) e investigadores vinculados a estudios con los cotidianos escolares, como Ferraço (1998). Se percibe que las relaciones entre los alumnos y la forma en que las profesoras tratan con las manifestaciones de la sexualidad infantil son abordadas para reproducir acciones

consideradas sexistas y que refuerzan el prejuicio en relación al género indicando una laguna de formación inicial y continuada en el asunto.

**Palabras Clave:** Género y Sexualidad, Cotidiano Escolar, Formación de Profesores.

---

*Submetido em Maio de 2017*

*Aprovado em Setembro de 2017*