

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 3

Atena
Editora
Ano 2020

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 3

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural
3 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de
Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-29-0

DOI 10.22533/at.ed.290201302

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Monteiro, Solange Aparecida de
Souza.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Brinquedo que for dado, criança brinca
brincando com fardado, criança grita
mas se leva pro sarau, a criança rima
(Carnevalli, Rafael, 2015)

A Educação, nas suas diversas dimensões, seja política, cultural, social ou pedagógica, é articular, acompanhar, intervir e executar e o desempenho do aluno/cidadão. As dimensões pedagógicas são capazes de criar e desenvolver sua identidade, de acordo com o seu espaço cultural, pois possuem um conjunto de normas, valores, crenças, sentimentos e ideais. Sobretudo, na maneira de conhecer as pessoas e conhecer o mundo, suas expressões criativas, tudo isto, é um espaço aberto para o desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica adequada à escola e de acordo com o disposto na Lei no 9394/96, Título II, Art. 2o: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais. No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Nesta nova realidade mundial denominada por estudiosos como sociedade do conhecimento não se aprende como antes, no modelo de pedagogia do trabalho taylorista / fordista fundadas na divisão entre o pensamento e ação, na fragmentação de conteúdos e na memorização, em que o livro didático era responsável pela qualidade do trabalho escolar. Hoje se aprende na rua, na televisão, no computador em qualquer lugar. Ou seja, ampliaram-se os espaços educativos, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social. A obra “A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, POLÍTICA,

SOCIAL E CULTURAL” em seus 04 volumes compostos por capítulos em que os autores abordam pesquisas científicas e inovações educacionais, tecnológicas aplicadas em diversas áreas da educação e dos processos de ensino. Esta obra ainda reúne discussões epistemológicas e metodológicas da pesquisa em educação, considerando perspectivas de abordagens desenvolvidas em estudos e orientações por professores da pós-graduação em educação de universidades públicas de diferentes regiões/lugares do Brasil. Essa diversidade permite aos interessados na pesquisa em educação considerando a sua diversidade e na aproximação dos textos percebe-se a polifonia de ideias de professores e alunos pesquisadores de diferentes programas formativos e instituições de ensino superior, podendo também cada leitor se perceber na condição de autor de suas escolhas e bricolagens teórico-metodológicas.

Entendemos que esses dois caminhos, apesar de diferentes, devem ser traçados simultaneamente, pois essas aprendizagens não são pré-requisito uma da outra; essas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo. Desde pequenas, as crianças pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural. Todo indivíduo tem uma forma de contato com a língua escrita, já que ele está inserido em um mundo letrado. Segundo a educadora Telma Weiz, “a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar à criança a cultura do grupo em que ela vive”. Este desafio requer trabalho planejado, constante e diário, além de conhecimento sobre as teorias e atualizações. Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. (GILLES DELEUZE, A literatura e a vida. In: Crítica e Clínica) Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FORMAÇÃO E PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	
Julliano Cruz de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2902013021	
CAPÍTULO 2	14
FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: PRINCIPAIS CAUSAS	
Maria do Rosário Alves de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.2902013022	
CAPÍTULO 3	24
GAME DA ÁGUA: UMA ATIVIDADE LÚDICA PARA O ENSINO DA QUÍMICA DA ÁGUA PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO	
Regianne Ferreira da Silva	
Karolayne Amorim Souza	
Tatiana. Aparecida Rosa da Silva	
Edina Cristina Rodrigues de Freitas Alves	
DOI 10.22533/at.ed.2902013023	
CAPÍTULO 4	36
BRINCADEIRA PROTAGONIZADA COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR	
Fernanda Oliveira Brigatto Silvano	
DOI 10.22533/at.ed.2902013024	
CAPÍTULO 5	45
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PERSPECTIVAS E REALIDADE	
Nazaré dos Santos Costa Alves	
Ione Oliveira Jatobá Leal	
DOI 10.22533/at.ed.2902013025	
CAPÍTULO 6	54
IGARAPÉ BEM TEMPERADO 2016: A EXTENSÃO DA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DOS MUROS DA FACULDADE	
Laylla Gabrielle Borges Correia Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.2902013026	
CAPÍTULO 7	69
INFÂNCIAS MARCADAS PELAS DINÂMICAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS: UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PAULO FREIRE	
Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro	
Renata Cristina de L.C.B. Nascimento	
Samantha Dias de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.2902013027	

CAPÍTULO 8	79
JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DO JOGO RPG (<i>ROLE PLAYING GAME</i>) DIGITAL PARA O ENSINO <i>ONLINE</i> DAS ROTAS DO TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS NA BAHIA	
Joelma Cerqueira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2902013028	
CAPÍTULO 9	88
<i>LIGHTBOT</i> LOGICAMENTE: UM GAME LÚDICO AMPARADO PELO PENSAMENTO COMPUTACIONAL E A MATEMÁTICA	
Daniella Santaguida M. de Souza	
Graziela Ferreira Guarda	
Ione Ferrarini Goulart	
Maria Luiza F. Goulart	
DOI 10.22533/at.ed.2902013029	
CAPÍTULO 10	99
LITERATURA GAMIFICADA	
Carolina Müller	
DOI 10.22533/at.ed.29020130210	
CAPÍTULO 11	109
NANOCIÊNCIA E NANOTECNOLOGIA: UMA PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR PARA O ENSINO MÉDIO	
Marccus Victor Almeida Martins	
Débora Silva Vidigal Dourado	
Jerliam Soares Araújo	
Jocélia Pereira de Carvalho Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.29020130211	
CAPÍTULO 12	117
NOVOS OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA	
Rosemeire Ferrarezi Valiante	
Noely de Assunção Gomes	
Priscila Dayse Gomes Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.29020130212	
CAPÍTULO 13	133
O CURSO DE EXTENSÃO <i>OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO</i> : REFLEXÕES, MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NOS RESULTADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS ALFABETIZANDAS	
Luciane Manera Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.29020130213	
CAPÍTULO 14	145
O ENSINO DO DIREITO PARA OS INDÍGENAS	
Nadia Teresinha da Mota Franco	
Patrícia Guerrero	
DOI 10.22533/at.ed.29020130214	

CAPÍTULO 15	157
O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM RONDÔNIA	
Rudhy Marssal Bohn Marilsa Miranda de Souza Francisco Cetrulo Neto	
DOI 10.22533/at.ed.29020130215	
CAPÍTULO 16	177
O PAPEL DO CORPO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: A RELAÇÃO CORPO/ MENTE NA ESCOLA	
Caio Cezar Piraciaba de Brito	
DOI 10.22533/at.ed.29020130216	
CAPÍTULO 17	188
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO CENÁRIO DAS ASSIMETRIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
Ana Kely Martins da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.29020130217	
CAPÍTULO 18	201
O PROFESSOR, A SALA DE AULA, OS DESAFIOS QUE SE APRESENTAM E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA	
Diego Souza dos Santos Irene da Silva Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.29020130218	
CAPÍTULO 19	211
O USO DE <i>FANFICTIONS</i> COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Greicielle da Silva Borges Karyne Paula de Souza Franco Tauã Carvalho de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.29020130219	
CAPÍTULO 20	219
O USO DO LITEMAP EM UMA DISCUSSÃO COLABORATIVA	
Luziana Quadros da Rosa Renata Oliveira da Silva Lucyene Lopes da Silva Zaida Cristiane dos Reis Márcio Vieira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.29020130220	
CAPÍTULO 21	231
OBJETOS E FOTOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Jéssica Domenic Candiani Martins Magda Madalena Tuma	

DOI 10.22533/at.ed.29020130221

CAPÍTULO 22 245

OFICINA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA PROFESSORES DO QUARTO E QUINTO ANO DA ZONA RURAL DA SEMED

Cleusa Suzana Oliveira de Araujo
Lucia Helena Soares de Oliveira
Maria José Pereira de Sousa
Kamila Queiroz Guimarães
Elizama de Oliveira Pereira Gaspar

DOI 10.22533/at.ed.29020130222

CAPÍTULO 23 254

OS DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS: ADEQUAÇÃO DOS LÉXICOS UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS DE LIBRAS DA UFJ

Thábio de Almeida Silva
Kamilla Fonseca Lemes
Érica Ferreira Melo

DOI 10.22533/at.ed.29020130223

CAPÍTULO 24 264

OS MÉTODOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO

Ayer Barsanulfo Franco
Alexsandro Silva Mateus
Max Miliano Costa
Jair Pereira Melo Júnior
João Eduardo Viana Guimaraes

DOI 10.22533/at.ed.29020130224

CAPÍTULO 25 272

OS POVOS ORIGINÁRIOS DO CARIRI PARAIBANO: DIÁLOGOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Elenilda Sinésio Alexandre da Silva
Aristófanés Alexandre da Silva

DOI 10.22533/at.ed.29020130225

CAPÍTULO 26 280

OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM OLHAR SOB O PRISMA DISCENTE

Leonardo Mendes Bezerra
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
Terezinha de Jesus Maia Lima

DOI 10.22533/at.ed.29020130226

CAPÍTULO 27 292

OUTRO PERSONAGEM DE RANCIÈRE? - LOUIS-GABRIEL GAUNY E SEU RELATO AUTO-FORMATIVO

Vinicius B. Vicenzi

DOI 10.22533/at.ed.29020130227

CAPÍTULO 28	305
PABLO PICASSO: TRAÇOS E DESENHOS GEOMÉTRICOS. RELATOS DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ACADEMICA DE ARTES VISUAIS – MODALIDADE PARFOR	
Lilian Verônica Souza	
Lindamir Aparecida Rosa Junge	
Roseli Kietzer Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.29020130228	
CAPÍTULO 29	313
PAULO FREIRE E MARIO OSORIO MARQUES: UM LEGADO DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	
Antônio Carlos Gonçalves do Amaral	
Milton César Gerhardt	
Walter Frantz	
DOI 10.22533/at.ed.29020130229	
CAPÍTULO 30	322
EDUCAÇÃO SEXUAL: CRIANÇAS E O PROCESSO DE (RE)CONHECIMENTO DO CORPO, DA SEXUALIDADE, DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Melissa Camilo	
Débora Cristina Machado Cornélio	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Heitor Messias Reimão de Melo	
Fernando Sabchuk Moreira	
Valquiria Nicola Bandeira	
Carlos Simão Coury Corrêa	
Andreza de Souza Fernandes	
Monica Soares	
Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.29020130230	
SOBRE A ORGANIZADORA	351
ÍNDICE REMISSIVO	352

EDUCAÇÃO SEXUAL: CRIANÇAS E O PROCESSO DE (RE)CONHECIMENTO DO CORPO, DA SEXUALIDADE, DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES

Data de aceite: 31/01/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Heitor Messias Reimão de Melo
Fernando Sabchuk Moreira
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Cury Corrêa
Andreza de Souza Fernandes
Monica Soares
Vanessa Cristina Scaringi

“As coisas que me fazem diferente
são as coisas que me fazem ser eu”

Ursinho Pooh

RESUMO: Ciências naturais vê o corpo humano como matéria estruturada por uma organização social pré-determinada e exclusiva, o que constitui a individualidade de cada ser. Trata-se de um corpo que fala de si, se (re)apresenta na história. Dessa forma, não se tem como tentar compreender o ser somente em termos de natureza, pois nele também encontramos um corpo social e um corpo biológico. Ambos em total sintonia, ditando a intensidade, o ritmo e a maneira como esse corpo habita todo o conjunto social, natural e histórico-cultural.

PALAVRAS CHAVE: Educação sexual. Do

corpo. Sexualidade. Gênero

ABSTRACT: The natural sciences see the human body as a matter structured by a predetermined and exclusive social organization, which constitutes the individuality of each being. It is a body that speaks of itself, if it (re) presents itself in history. Thus, there is no way to try to understand being only in terms of nature, because in it we also find a social body and a biological body. Both in complete harmony, dictating the intensity, the rhythm and the way in which this body inhabits the whole social, natural and historical-cultural ensemble.

KEYWORDS: Sexual education. Of the body. Sexuality. Genre

1 | INTRODUÇÃO

A ciências naturais vê o corpo humano como matéria estruturada por uma organização social pré-determinada e exclusiva, o que constitui a individualidade de cada ser. Trata-se de um corpo que fala de si, se (re)apresenta na história. Dessa forma, não se tem como tentar compreender o ser somente em termos de natureza, pois nele também encontramos um corpo social e um corpo biológico. Ambos em total sintonia, ditando a intensidade, o ritmo e a maneira como esse corpo habita todo o

conjunto social, natural e histórico-cultural.

Levando isso em consideração, é de fácil entendimento a compreensão pelos processos que formam o homem. Ele vai se constituindo, momento após momento, de acordo com a religião, com a família, pela classe, pelo gênero e por demais intervenções sociais e culturais, denominadas como ações ideológicas. Esse processo ideológico, que podemos considerar uma “apropriação social do corpo”, faz com que o ser não atue e se desenvolva baseado por si mesmo, mas potencializando as mediações culturais a que ele está inserido.

Nesse campo, corpo é entendido como um amontoado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinado tempo-espço, adquirindo novos sentidos de acordo com o poder regulador que ele recebe, impondo limitações, obrigações e fazendo com que ele sempre peça autorização para ser e existir enquanto sujeito ativo da própria vida. Concepções essas produzidas com o passar do tempo, por meio de práticas e saberes sociais, instituindo “verdades”, incluindo e excluindo corpos e grupos. (MATOS; LOPES,2008)

2 | O CORPO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA SEXUALIDADE E NO GÊNERO.

“No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (Daolio, 1995, p. 105)

Assim, a história da civilização é a história do corpo e das suas manifestações. Cada cultura, cada sociedade, cada grupo, age sobre o corpo, enquanto indivíduo ou membro do coletivo, determinando-o e construindo suas particularidades, enfatizando determinados atributos de acordo com o que outros corpos ensinam e impõem, criando assim padrões de condutas sociais.

Surgem os padrões de beleza, de postura, de saúde, de sensualidade, que vão apresentando referências aos indivíduos para se construírem homens e mulheres. Com o tempo, esses modelos produziram o que podemos chamar de história corporal social, funcionando como um mecanismo de codificação de sentidos, produtores e mantenedores de corpos moldados e estruturados historicamente.

Com as relações ganhando novos horizontes, principalmente graças as possibilidades da internet e dos mundos virtuais, tornou-se mais perplexo o processo de construção dos corpos. A liberdade de se expressar, de experimentar o mundo, de se experimentar enquanto pessoa e corpo, apresentou e construiu uma nova forma de se enxergar os corpos. Hoje, alguns julgam-se incapazes de, ou mal preparados para, entender como que se configura essa nova forma de se viver e a maneira como

isso implica na liberdade dos corpos. Surge então, novos olhares, novas condutas, novos questionamentos. Quem somos nós? Até que ponto o meu corpo é um produto das minhas experiências e/ou da forma que me construíram? Que possibilidades encontro hoje para que eu possa me descobrir enquanto pessoa, corpo, sociedade?

Não existe uma resposta correta ou que abranja todas essas indagações, mas passear pela História e observar as diferentes formas de ser um corpo, de estar um corpo e de se expressar um corpo pode clarear um pouco essa discussão. Também deve-se caminhar pela sexualidade e pelo gênero para entender como que a sociedade se desenvolveu e moveu para o ponto que estamos.

Todas as culturas e sociedades, desde os tempos mais primórdios até o período vigente, lidam de várias formas com a dimensão sexual dando sempre uma (re)significação, tentando compreender e dar sentidos, criando normas, permissões e interditos, não sabendo e não entendendo como lidar com o sexo e suas representações de modo natural. Dá-se, quase que sempre, um valor imoral.

Refletindo sobre o ambiente, os afetos, as manifestações e pensando num corpo dinâmico, construído pela sociedade e pela sua cultura, é que tentaremos explicar as mudanças que foram acontecendo nos padrões corporais e sociais, suas contribuições para as discussões acerca da educação sexual e sua importância dentro do espaço escolar. Desprendidos de delimitações de datas e épocas, mas focando em traços que foram se destacando em determinados períodos, tentaremos compreender melhor o corpo que conhecemos hoje e todas as suas expressões. Importante salientar que os períodos marcados não se constituem independentes uns dos outros, mas sim encadeados uns nos outros e sempre com a ideia de que falamos de uma história ainda – e sempre – em aberto e em constante devir.

O modo pelo qual compreendemos os vários aspectos da nossa existência não foi construído abruptamente; ao contrário, ele se constituiu num trabalho contínuo da consciência através do tempo. Ele se fez em tradição...

2.1 O Corpo Idealizado: Grécia Antiga

Narrativas que remetem a sexualidade estão bem presentes na cultura mítica da Grécia Clássica. Para os gregos, a sexualidade estava inteiramente ligada a natureza e as forças divinas, pois acreditavam que todo e qualquer sentimento não poderia ser puramente humano, mas objeto resultante de interferências dos Deuses. Eles não se sentiam capazes de sentir, se considerando seres vazios. Seguindo essa linha, acreditavam em três principais Deuses ligados ao amor e a sexualidade: Dionísio, Afrodite¹ e Eros.

¹ Originário de Chipre, o culto à deusa estendeu-se por Esparta, Corinto e Atenas. Os cânticos de Homero retratam-na como filha de Zeus e Dione. Casou-se por ordem de Zeus com Hefesto, o mais feio dos imortais, a quem foi muitas vezes infiel: com Ares teve alguns filhos, dentre eles Eros. Além de Ares⁷, foi amante de Hermes, Dioniso e alguns mortais.

Afrodite (ou Vênus para os romanos) era a deusa da beleza e da paixão sexual, sendo muitas vezes representada ajudando os amantes a superar obstáculos. Na obra *Religião Grega na Época Clássica e Arcaica*, Walter Burkert (1977) argumenta sobre a influência que a imagem da Deusa causava no povo grego:

“A esfera de influência de Afrodite é, de entre as dos outros deuses, a que é dada de modo mais direto e perceptível: a consumação da sexualidade e do prazer. O velho substantivo abstrato para desejo sexual, eros, do gênero masculino, torna-se no deus Eros, filho de Afrodite.” (BURKERT, 1977, p. 300/301)

A medida em que os cultos a Afrodite cresciam, seus atributos também aumentavam, quase sempre relacionados ao poder do erotismo, da fertilidade e do amor. Tanto que, para representar as relações amorosas, usavam o termo “aphrodisia”, que significava que o amontoado de sentimentos e ações amorosas estava diretamente sendo regido por Afrodite.

Foucault (2002) analisa as relações dos gregos como algo ligado ao controle das práticas da moral, justificando que tudo o que conhecemos hoje como sexualidade, foi ligado diretamente ao que a cultura greco-romana chamou de “artes da existência”.

Ainda considerado uma referência, e muitas vezes usado compondo um elogio, o corpo grego é bastante revelador enquanto modelo de construção social e de ideias estéticas. Esse corpo, que era muito radicalmente idealizado, treinado e produzido em função do seu aprimoramento, demonstra o quão contrário ele era a uma natureza, qualquer que ela fosse, e sim um artifício criado numa civilização fechada e contrária a uma diversidade de corpos. Assim, esse corpo construído e exaltado, era a imagem idealizada de cidadão padrão que todos deveriam trabalhar e produzir por meio de exercícios e meditação. Nesse momento, o corpo era um elemento de glorificação e de interesse do Estado.

O corpo nu era um objeto de admiração e, quando seguia os moldes sociais da época, era a expressão mais pura de saúde e beleza apreciada pelos gregos. O corpo era valorizado pela sua capacidade atlética e pela sua fertilidade, que antes era denominada pela forma do corpo e não exatamente pela sua potência. Para eles, cada faixa etária tinha a sua beleza própria, levando em consideração a busca pela estética e pelo intelecto ideal. O corpo padronizado era tão importante quanto uma mente brilhante que não fugisse também dos moldes sociais da época.

Quando o assunto era corpo e sexo, não existia uma moral muito rígida, organizada e autoritária, apenas algumas normas de conduta para se evitar os excessos. Tais excessos, quando aparentes, mostravam a falta de controle do indivíduo sobre si mesmo, o que demonstrava que ele não era o cidadão ideal, fazendo-o perder moral entre os demais. Prescreviam o que consideravam o “bom uso” dos prazeres – comida, bebida e sexo. (ROSÁRIO, 2006). Porém, só podiam

gozar dos prazeres os cidadãos, isto é, os homens livres, excluindo os escravos e as mulheres. A esta cabia apenas cumprir as funções de obediência e fidelidade aos seus pais e maridos, além de seus corpos servirem apenas para a reprodução. O homem era visto como um corpo quente e forte, enquanto o da mulher era frio, estático, obsoleto.

Richard Sennett teoriza, entre outras questões, com base em estudos do registro “Das Partes dos Animais”, de Aristóteles:

“Para Aristóteles, o esperma era superior por gerar vida, em contraposição à menstruação, inerte. Ele distingue “o macho, dotado do princípio do movimento e da geração, e a fêmea, possuidora do princípio da matéria”, estabelecendo um contraste entre forças ativas e passivas no corpo.” (SENNETT, Richard. 1994, pág. 38)

A partir de pesquisas como as de Galeno de Pérgamo, desenvolveu-se conceitos fisiológicos sobre a mulher e o homem que se mantiveram por séculos e tinham como base noções de calor. Apenas um corpo quente era considerado digno de sabedoria e experiências, o que desencadeou no desenvolvimento de uma história da sexualidade predominantemente masculina.

“O registro médico, passando de fêmea, fria, passiva e frágil, para macho, quente, forte e participante, formava uma escala ascendente de valores; tratava os machos como superiores às fêmeas, embora fossem da mesma matéria.” (SENNETT, Richard. 1994, pág. 40)

Os prazeres eram estritamente masculinos. Da mesma forma aconteciam com o padrão corporal citado, onde as mulheres não se enquadravam nessa busca pelo padrão ideal, já que seus corpos eram apenas para servir os homens e as crias. Além disso, as normas para os homens eram mais liberais, permitindo a bigamia e a homossexualidade como práticas saudáveis e naturais (ROSÁRIO, 2006).

Naquele período as relações sexuais estavam mais ligadas a forma como essa relação se dava, valorizando o posicionamento mais ativo do que passional, demonstrando a característica extremamente patriarcal. Também se diferenciavam perante a lei, podendo os homens andarem nus dentro dos ginásios e andar nas ruas com vestes soltas para manterem o equilíbrio térmico do corpo; as mulheres, determinava-se o uso de roupas em casa, e em passeios ou afazeres pela rua o corpo deveria estar sempre bem coberto, como se dentro de um casulo (TUCHERMAN, 2004).

Como objeto social de admiração, os corpos eram construídos e trabalhados dentro dos ginásios e eram exaltados muitas vezes nos Jogos Olímpicos. A expressão e exibição de um corpo nu estava associada diretamente a saúde do mesmo. Desconheciam o pudor físico, e enxergavam o corpo como uma prova de

criatividade dos deuses e que por isso deveria ser adestrado, perfumado, treinado e referenciado, pronto para arrancar olhares de admiração, mas principalmente de inveja dos demais mortais.

Não era apenas narcisismo ou de uma desmedida paixão por si mesmo. A vida, diziam os deuses, não era uma graça, mas um dom a ser mantido. Os saltos, as corridas, os discos, os halteres, os dardos, eram provas que as divindades exigiam para que se mostrassem dignos da vida, dignos de terem sido premiados a viver. Os deuses representavam não somente qualidades humanas que poderiam ser melhoradas, mas a excelência que se podia alcançar. Vale ressaltar que, através desta forma idealizada e padronizada de se viver e de se pensar o corpo, definem-se também princípios filosóficos e sociais, além de formas de se viver em sociedade e o modo como ela funciona (CUNHA, 2004). Verifica-se, ainda hoje, que esta forma de ler e ver a realidade se mantém. Segundo Foucault (1994), nos séculos I e II, os filósofos enfatizavam a necessidade de se tomar cuidado consigo mesmo, pois somente assim, se autorregulando e adaptando é que alcançaríamos uma vida plena. Por isso era tão recomendado as meditações, a leitura e os regimes rígidos de atividades físicas e dietas. O objetivo sempre foi se manter dentro de um padrão aceitável e esperado pelos demais integrantes da sociedade em que se vivia.

Sabe-se que os Gregos eram mais abertos as exposições do corpo, e o celebravam a todo momento, enquanto que os romanos não o faziam. Em Roma, o poder estava no Imperador e na grandiosidade. Para tanto, eram construídos monumentos, para que todos olhassem, obedecessem e acreditassem que aqueles corpos eram o exemplo maior, o que deveria ser seguido e almejado (TUCHERMAN, 2004). As representações eram mais dramatizadas, evidenciando de forma clara um contraste entre o nu e o vestido, a força e a incapacidade física, a morte e a vida. Os valores ligados ao corpo eram distintos, os gregos o expressavam abertamente, os romanos não o expunham a luz do dia. Porém, no momento de maior domínio político do Império Romano, esses valores foram alterados, consequentes de um pensamento filosófico e de uma nova aceitação corporal instituída (PELEGRINI, 2006). Embora, tenha sido orientado fortemente pelos costumes pagãos, a arte romana manteve-se fiel pela expressão do ideal de beleza grego.

Posteriormente, as representações do corpo mudaram de dimensão, subjugando-o a temas que potencializavam as discussões acerca de questões místicas e religiosas. (GOMBRICH, 1999 apud Pelegrini, 2006)

2.2 O Silêncio: Cristianismo e o Calar dos Corpos

Com o fortalecimento do cristianismo uma nova percepção de corpo surgiu. Agora, ele sai de uma perspectiva de expressão, beleza e desejo puro e passa

a ser fonte de proibição. De mãos dadas com a teologia, por muito tempo foram reticentes com a transformação, interpretação e crítica das imagens e monumentos que veiculavam corpos. Uma das prováveis razões é o fato de o cristianismo possuir uma história própria e de difícil relação com o corpo. Santo Agostinho, um bispo de Hipone – a Tunísia de hoje -, foi quem instituiu o mais pesado manto da vergonha sobre a nudez e os corpos do paganismo. O pecado rondava tudo e todos, e perante o deus cristão, os homens e mulheres deviam ocultar os seus corpos até mesmo dentro de sua intimidade conjugal. O corpo deveria ser inteiramente desvelado.

O cristianismo constantemente reprime o corpo e suas expressões, mas por outro lado, esse mesmo corpo é glorificado pela representação do corpo de Cristo, como se a dor física tivesse um valor espiritual que se adequa aos valores pregados e estimulados pela igreja. A lição seria o modo como Cristo aceitou sua morte e lidou bem com a sua dor corporal, que de alguma forma seria mais importante do que saber lidar com os prazeres da carne e com suas vontades sexuais. (TUCHERMAN, 2004)

É evidente a separação da alma e do corpo, prevalecendo uma força maior a primeira. Essa divisão torna-se ainda mais acentuada, embora já determinada entre os séculos V e IV a.C. por Sócrates, Platão e Aristóteles. O que antes era visto de forma una e integrada, agora era mais do que nunca visto paralelamente; um mundo material e outro ideal, o corpo e alma, o desejo e o pensamento. (RAMMINGER, 2000; PAIM & STRAY, 2004)

O cristianismo pregava que o homem deveria descobrir-se como mais do que o seu corpo, descobrir-se como alma que deveria lutar contra os desejos para escapar das consequências da morte e conquistar a eternidade e a salvação divina. (VAZ, 2006). O corpo, prisão da alma, deveria sempre permanecer coberto, já que era considerado um vexame, dessa forma, também permanecer longe dos desejos de si e dos outros.

Durante os mil e quinhentos anos seguintes, o Ocidente, envergonhado de si mesmo e banhado em culpa por entenderem que eram feitos de carne e de sexo, não livre de desejos considerados obscuros, se escondeu em seus trajes negando todo e qualquer tipo de olhar ou expressão.

Foi também nessa época que, durante um grande período, hoje um caso muito grave de pessoas que sofriam de algo semelhante aquilo a que hoje denominamos de anorexia nervosa. Esta recusa de alimentação era acompanhada da vontade de abandonar a vida material e alcançar o que eles chamavam de plano espiritual (CARMO, 1997)

Ainda nessa época, os papéis de homens e mulheres eram bem segmentados. O homem, ainda como provedor, forte e valente; a mulher limitada aos afazeres do lar e a criação das crianças. Poucas eram as que tinham função realmente

social e que podiam extrapolar as condições da igreja. Porém, foi no período do cristianismo que a mulher ganhou mais uma função: estava destinada a levar à família, à sociedade e à Igreja aquilo que lhe é próprio: a sua delicadeza e ternura, a generosidade incansável, a intuição e agudeza de espírito, a piedade profunda e simples, a constância e fidelidade. Novamente, sobrava a mulher a função de “mãe”, seja dos seus filhos ou da comunidade a que fazia parte, zelando pelos bons costumes e padrões embutidos.

Os trabalhos de Foucault (2004) mostram de forma bem clara a forma como essas experiências religiosas influenciaram não somente a época a qual pertencem, mas todo um contexto na história da humanidade, desenvolvendo um código sutil que é passando de geração para geração, que restringe certas formas de experienciar o corpo, estimula e transforma as relações externas e internas, modificando não apenas os espaços privados, mas principalmente os comportamentos que viriam a público. Dessa forma, alterando e construindo a cultura.

Não contribuiu somente para a maneira como as pessoas encaravam a religião, mas também fez com que essa religião transformasse a maneira como que essas pessoas se portariam em público, como colocariam seus corpos no meio social. Assim, produzindo, reproduzindo e mantendo padrões estipulados. Muitas vezes, padrões esses que limitavam as vivências e experiências ligadas ao corpo, ao sexo, a sexualidade, ao gênero e ao simples fato de ser.

2.3 Idade Média: O Abismo entre a Alma e o Corpo

Ainda com a presença bem forte da igreja, nesse período os corpos eram contidos e escondidos, impedidos de qualquer manifestação que fosse, por medo de desagradar os poderes humanos e divinos ao qual era fortemente impostos. Agora, numa grande parceria com a Monarquia, o cristianismo ainda influenciava as noções de vivências dos corpos e dos gêneros, (re)significando as noções e vivências. A preocupação com os corpos, que veio da sociedade greco-romana não era mais aceita, o que aumentou o abismo entre os corpos e a almas, fazendo com que o segundo tivesse uma força e importância muito maior do que o primeiro. (ROSÁRIO, 2006).

O corpo passa a ser a prisão da alma, pois por ser material e terreno, estaria ligado aos pecados e a carne, tornando-se por imediato pecador e sujeitado a purificações, que muitas vezes eram feitas por meio de punições corporais. Passando a empregar, em nome do Tribunal do Santo Ofício (a Inquisição – oficializada pelo Papa Gregório IX), castigos e punições públicas. E mais tarde empregou a fogueira e a tortura, que eram assistidas não somente pelos populares, mas por todas as autoridades, como forma de controlar a população, afim de evitarem manifestações

contra o sistema empregado.

A fogueira foi mais usada para queimar as bruxas – mulheres que estavam a frente de seu tempo e entendiam que o lugar delas não era apenas o de servir, mas o de sujeito tão importante quanto o homem, com direitos e deveres sociais. Por esses motivos, essas mulheres eram consideradas objetos do demônio, que já apresentavam uma força contra o sistema e uma sexualidade não reprimida, o que era um comportamento agravante e nada adequado. Mulheres de sexo livre, que praticavam quando queriam e com quem queriam, que supostamente abriram seus corpos durante o ato sexual para que demônios entrassem e desgraçassem com a vida delas e com quem mantivesse contato profundo. Porém, somente as mulheres acabavam sendo queimadas na fogueira, enquanto os homens que se relacionassem com elas, recebiam punições menos severas. Salienta-se que, por terem “nascido da costela de Adão”, de acordo com o cristianismo, nenhuma mulher continha pureza e deveriam ser trabalhadas desde pequenas para obterem a purificação. Seus corpos eram invadidos, raspados e vasculhados em busca de alguma marca que as entregassem como objetos do obscuro, do mal, verdadeiras *agentes do demônio* (feiticeiras), mesmo se a sua única atitude contra o sistema fosse o fato de querer existir enquanto ser e viver como bem entendessem.

Por medo de morrerem ou de serem maltratadas, as mulheres se ligavam a religião e faziam dela a própria vida, buscando um nível que chegasse próximo a perfeição esperada pela sociedade, tentando transcender o corpo material. Corajosas aquelas que tentavam lutar por uma sociedade mais igualitária, mas que infelizmente acabaram perdendo a vida por causa de uma sociedade fortemente segmentada e machista.

Por sorte, paralelamente a esse comportamento, surgia uma manifestação que ampliava o valor da mulher e toda a sua significância, havendo assim um corpo que deveria ser exaltado, objeto de experiências que libertariam os demais corpos. (CUNHA, 2004; TUCHERMAN, 2004). Todo esse amor provençal se opôs ao que era costume na época, principalmente ao cristianismo, o que ocasionou na criação de uma cultura e sistema de valores diferentes e libertadores, intensificando e permitindo experiências e vivências intensas para os corpos. Como nos diz TUCHERMAN (2004, p. 67) “em diferentes épocas e em diferentes sociedades, o amor foi inventado e reinventado, assim como o corpo que o suporta e o experimenta. ”

No que se refere a corpo e ao gênero, não existiram muitas mudanças nas suas significâncias até meados do século XVIII, o que também não quer dizer que experimentações e vivências diferentes não foram feitas, mas sim que muito pouco foi relatado. O corpo segue em movimento, ora lento ora acelerado, mas jamais inerte.

2.4 A Era Moderna: Uma nova Visão sob o Corpo e suas Expressões

Com o avanço dos métodos científicos, as ações humanas, as concepções de corpo e a liberdade do ser humano foram novamente colocadas em pauta. Esse avanço desenvolveu nos indivíduos da idade moderna uma necessidade e apreço pelo uso de uma razão científica como a forma mais segura de conhecimento.

O corpo passa então a ser visto como objeto de estudo e experiências, um corpo renascentista. O corpo analisado, descrito, investigado. Era como se o corpo estivesse sendo redescoberto, reavaliado, ressignificado. Passou a ser explorado em obras de artes, como as pinturas de Da Vinci e Michelangelo. Um novo estudo é consolidado e o corpo, assim como suas dimensões, são trazidos novamente à tona e saem, delicadamente, do silêncio causado pela igreja.

Foi também nessa época que novas condutas foram adotadas. A disciplina e controle corporais deveriam ser levados mais a sério. As atividades físicas passaram a ser algo controlado e acompanhado de perto, visando uma saúde corporal adequada aos parâmetros da época.

Nesse período, ocorreu um declínio dos sacerdotes que condenavam a vida na terra, fazendo com que um movimento de pluralismo de religiões e crenças surja, trazendo à tona aquele sentimento de carne intensa, ativa, que mesmo carregando estigmas cicatrizados, consegue ser soberana e quer mostrar-se.

A luta por um corpo sadio dominava o indivíduo e suas práticas, domavam-se as vontades, fazendo com que o Estado ainda tivesse o controle pelos corpos. (PELEGRINI, 2006).

Nesse novo contexto, o filósofo Descartes aparece e consegue, definitivamente, instalar a divisão entre corpo-mente, que ainda recebia influência das concepções da antiguidade clássica. O homem era constituído por duas substâncias: uma pensante e outra material. A alma-razão e o corpo. Mesmo se, essa concepção de subjetividade já tivesse sido pensada, foi somente pelo intermédio de Descartes que ela foi aceita e o físico passou a estar a serviço da razão.

Defronte ao crescimento e aperfeiçoamento da produção agrícola e o acréscimo de produtividade, aliado a uma expansão comercial, desenvolveu-se a indústria moderna que, junto as mudanças sociais, oficializou o surgimento do sistema capitalista. A produção desse sistema, fez com que mudanças drásticas acontecessem nas relações com os trabalhadores. Com o trabalho em série, o corpo e suas expressões foram limitados a uma simples ação fisiológica, desprovida de qualquer indicio de criatividade. O corpo mostrou-se, novamente, oprimido e manipulável, passando a ser disciplinado.

Não que uma sociedade não possa ser disciplinada, mas anular as vontades, expressões, pulsações e criatividade do ser, além de ser cruel, gera uma sociedade

alienada e aquém as necessidades de seu eu. Essa nova forma de poder sob os corpos, possibilitou um controle sobre a forma como ele atuava e se fazia nos espaços.

Assim, essa movimentação mecânica deu origem a uma compreensão secular do corpo, contestando a antiga noção de que a alma seria a fonte de energia do corpo, quebrando assim alguns dogmas religiosos.

Com a sua expansão no século XIX, o capitalismo trouxe uma nova forma de produção. A padronização da produção industrial repercutiu também nos corpos, movimentos e expressões, desencadeando um processo de homogeneização de gestos e hábitos que se estenderam as todas as esferas. (HOBBSAWM, 1996 apud PELEGRINI, 2006). Assim, o ser humano fica a serviço da economia e da produção por escala, fazendo-se um corpo produtor que necessitava ter saúde para melhor produzir e adaptar-se aos moldes e padrões para ser um consumidor em potencial. (ROSÁRIO, 2006). Novamente, o corpo é objetivado.

A evolução social-industrial nos propiciou um desenvolvimento técnico-científico bem elevado, possibilitando a elite burguesa moderna, um crescimento nas práticas e técnicas sobre o corpo. Os novos meios de transporte e comunicação, assim como o aumento na expectativa de vida, expandiram as formas de se interagir os corpos e de realizar atividades.

Dessa forma, o acesso a informações trouxe novas e infinitas possibilidades de conhecimento, tanto que nos séculos XVIII e XIX, o saber passa a ocupar novamente papel de destaque, havendo a necessidade de corpos ativos e livres, contrariando as práticas mecanicistas. Porém, a beleza padronizada junto com a necessidade de consumo criada pelas novas tecnologias e homogeneizada pela lógica da produção industrial, fez com que a quantidade e qualidade das vivências corporais do ser contemporâneo diminuísse consideravelmente.

Nesse novo momento, o corpo – agora novamente padronizado – passa a ser reproduzindo não apenas em pinturas e desenhos, mas alcança um novo patamar, fazendo parte da fotografia, do cinema. Assim, atingindo, reprimindo e moldando uma porcentagem maior de indivíduos.

“Chegando ao século XIX, temos uma sociedade anônima, uma vasta população de gente que não se conhece. O trabalho, o lazer, o convívio com a família são atividades separadas, vividas em compartimentos a ela destinados. O homem procura proteger-se do olhar dos outros... (TUCHERMAN, 2004, p. 69)”

Nesse novo momento, parece surgir uma nova forma de solidão. O sentimento de corpo social, que de certa forma pertence a tudo e a todos, um novo isolamento que não é protegido pelo espaço privado, mas constantemente posto a prova no campo social. Um corpo que administra a ausência de contato, seja ele de qualquer dimensão. Essa vivência passiva e defensiva, que tenta se enquadrar ao que os

outros esperam, é notória na forma como as pessoas caminham, se movem e se evitam. Cria-se segregações corporais e comportamentais.

2.5 Um Corpo em Crise: Novas Concepções sobre as Vivências do Corpo, Sexualidade e Gênero

Cada vez mais as pessoas investem no próprio corpo, com o objetivo de se fazer parte de um sistema, tentando obter por ele mais prazer e estimulação social, adequando-se a um mercado crescente de produtos e serviços. As mídias veiculam cada vez mais corpos inacessíveis, comportamentos ditos adequados e expressões sempre dentro do mesmo molde.

Modelos corporais são evidenciados como indicativo de beleza e aceitação social, num jogo de pura sedução pela imagem. Ideais de saúde, magreza e atitude estão associados ao aceitável, ou bom, ao respeitável. Dessa forma, a publicidade apodera-se da subjetividade de cada ser, incitando-o a recriar-se de acordo com o modo ou estilo de vida que ela propaga (PELEGRINI, 2006).

Essa lógica comercial atua nas nossas carências mais profundas, como o medo da morte ou da velhice, que poderão ser, aparentemente e erroneamente, amenizados com produtos e técnicas estéticas. O que se vende além da possibilidade de se permanecer vivo e belo, e a possibilidade de se ser aceito pelas massas, de se fazer parte.

A necessidade de se encaixar nos padrões estabelecidos e criados, parece desencadear uma crise nas imagens. Assim, as indústrias de beleza e de saúde tem no corpo o seu maior consumidor. Tal crise, além de estar associada diretamente ao corpo, também traz consequências para os fundamentos da nossa cultura, assim como trazendo também uma crise a própria subjetividade do ser.

Nota-se que os discursos – científicos, tecnológicos, publicitários, médicos, estéticos – que normalizam o corpo, vão tomando conta da vida interior do indivíduo, sendo invasiva as dimensões expressivas e simbólicas da corporeidade, fornecendo imagens e informações que (re)configuram o âmbito da vivência corporal e expressiva. (NOVAES, 2006).

Disciplinamos o corpo para que consigamos reconhecimento social e aprovação de pessoas que estão inseridas no mesmo sistema de regulação que nós. Nem mais, nem menos.

Essas noções de corpo modelado começam a sofrer alterações e se ver novamente próximo da liberdade, quando estudos feministas nas décadas de 60 e 70, sobre diferenças entre homens e mulheres serem baseadas em fatores históricos e culturais e não, como até então, em fatores exclusivamente biológicos e sexuais. Porém, ainda resistente, homens e mulheres continuam tentando se adaptar aos meios e grupos sociais, muitas vezes desistindo da sua liberdade de

ação e expressividade. O ser humano só entende a sua própria existência quando está em posições distintas: corpo e alma, razão e emoção, feminino e masculino, construindo dessa forma um conceito de corpo numa lógica de produção, mercado, economia e consumo.

Institui-se assim um corpo sexual, delimitando o que é masculino e feminino e as limitações de cada esfera. E mesmo que sendo negada, esse processo faz com que todo esse poder, que reprime e conduz o corpo, reforçam a importância da sexualidade. Esse estímulo provocará, necessariamente, uma atenção redobrada ao corpo, ao prazer e, conseqüentemente, a uma super estimulação da sexualidade. Assim, ao mesmo tempo que negam a sexualidade, a liberdade dos corpos e das expressões, o próprio sistema instiga as pessoas a pensarem sobre.

Sexo passa a ser a representação – errônea – do corpo. Esse deve tornar-se um objeto social de desejo para o outro, para que consiga satisfazer as vontades do outro. Em outras palavras, o corpo que deveria servir a si próprio toma uma posição de servir ao que as outras pessoas esperam que ele represente. Perde-se a liberdade de ser, de se expressar, de se existir na sua mais simples e profunda subjetividade.

Assume-se a condição de alvo estigmatizado, pois deve-se servir, sentir, vestir, consumir, comportar, viver pelos moldes impostos. A tecnologia e a ciência muitas vezes se juntam nessa onda de padronizam e ditam conceitos e vivências ideias, numa tentativa – que até então está dando certo – de reger os corpos, os seres.

Dessa forma, cria-se uma problemática entre as identidades, as singularidades de cada ser. A este respeito Turner (1994) refere que se criou, no séc. XX, uma “sociedade somática”, “uma sociedade na qual os nossos maiores problemas políticos, sociais e morais são expressos através da conduta do corpo humano” (p. 6), fazendo com que entrássemos numa era de crise do/no corpo.

2.6 O Corpo Pós-Moderno: Vivências Livres e suas Contribuições para a Cultura e Política Mundial

As transformações que marcam a passagem da modernidade para a pós-modernidade trazem a tendência da separação entre o saber e o poder, que na modernidade estavam interligados (FOUCAULT, 1994).

A autonomia nos mais variados campos e em diferentes graus – social, político, estético -, é o principal objetivo dessa nova vivência. Assim, mais que finalmente, os indivíduos deixam de ser movidos por padrões estipulados, assumindo cada um a sua essência e escolha, trabalhando e enaltecendo a sua singularidade.

Agora, percebe-se uma mudança um tanto radical de referência, passando de uma identidade estável, centrada, firme, totalizável e constante voltada ao que era entendido como ser homem ou ser mulher, para uma nova relação com o nosso

próprio eu, com o mundo e com os outros, que se manifesta numa identidade mais instável, descentrada, processual, mutante a qual corresponde um corpo fragmentado (TUCHERMAN, 2004), Pode-se dizer que o corpo pós-moderno não se desvincula da modernidade, mas que ele é capaz de se adaptar, recriar, inovar e fazer rupturas constantes com aquilo que não o nutre ou que não o faz se sentir ser da própria existência.

Na realidade, como referem Cristina Paim e Marlene Strey (2004) o corpo pós-moderno encontra-se em plena metamorfose. Atualmente, o indivíduo procura no seu corpo uma verdade sobre si mesmo, que a sociedade não lhe consegue proporcionar, pois ela, de forma ampla e complexa, não consegue atingir a complexidade da subjetividade de cada ser.

Como já dito em outro subcapítulo, a cultura centrada na supervalorização de um corpo aceitável, encontra na publicidade a disseminação da sua imagem, normalizando o que seria o corpo, expressão ou comportamento ideal, além de um conjunto de práticas necessárias para a sua manutenção. Porém, nesse momento de pura desconstrução de estereótipos, o corpo torna-se uma tela inacabada, onde o artista tem total liberdade para pintar o que quiser da forma que acreditar sem melhor. Corpo, sexualidade, expressão e comportamento tornam-se objetos da subjetividade e vontade de cada ser, dando voz ao pluralismo social, cultural e político.

3 | SEXUALIDADE, SEXO E GÊNERO: DESENCADEAMENTO DE DISCUSSÕES ACERCA DO TEMA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE DENTRO DAS ESCOLAS.

Fixada a história e a modificação do corpo e da sua concepção pela e/na história, chegamos a outros pontos que ajudam a encontrar o caminho para as considerações que permeiam o meio da Educação para a Sexualidade. Dentre elas, já citadas no subtítulo e discutidas no capítulo anterior, nos resta explicar o (pré) conceito existente acerca do termo gênero.

Gênero é uma construção social e cultural que reflete um padrão de papéis sociais conferidos a homens e mulheres. Não são papéis conquistados, e sim impostos numa ótica patriarcal, que revela uma relação de poder.

Não pode ser resumido a um conceito meramente biológico, pois é assimilado e aprendido. Homens e mulheres nascem diferentes, mas não desiguais. A desigualdade é fruto do que se impõe na coletividade, em relação ao que se espera do comportamento dos indivíduos. Portanto, as relações de gênero são produtos de um processo pedagógico que se inicia no nascimento, passa pela infância, se vê reforçada durante a permanência escolar e continua por toda a vida, reforçando as desigualdades pré-estabelecidas entre homens e mulheres, contribuindo cada vez mais para um futuro de violência, discriminação e preconceitos.

A importância de se incluir esta temática na grade curricular não se resume somente a levar informação as pessoas que estão inseridas nesse contexto. Mais do que isso, serve para que essa informação seja difundida na família, entre amigos e outras pessoas de seu convívio, aplicando o conceito social que já é atribuído a instituição escolar.

Exemplos negativos estão a amostra em todos os lugares que frequentamos e me alimentaram a querer cada dia mais desenvolver esse trabalho. Essa visão para as desigualdades já fazia parte da minha realidade como criança, jovem e adulta, mas quando finalmente me apropriei de vivências como estudante de pedagogia é que eu pude mergulhar fundo nesse sentimento de insatisfação social e presenciar esses casos dentro das escolas.

Desde as brincadeiras e brinquedos que eram distribuídos e divididos de acordo com o sexo do aluno, indo até as escolhas de cores para a construção de atividades pedagógicas e chegando, infelizmente, aos modos de tratamentos professor/aluno que muitas vezes também se baseavam no gênero da criança.

Diferente do que ouvimos nos ambientes sociais, isso não se denomina como “ideologia de gênero”, mas sim como um estudo social acerca do gênero, da sua construção histórica e implicações no cotidiano. Dessa forma, apresentar isso para o aluno, direta ou indiretamente, além de contribuir para o conhecimento e análise sócio-histórico-cultural, também é de grande valia na construção de pessoas com pensamentos críticos, que respeitem e que sejam respeitadas em todos os seus modos de convívios sociais.

Tendo isso em vista, iniciarei esse segundo capítulo com algumas explicações acerca da história do termo gênero. A maneira como ele influenciou manifestações e mobilizações sociais, (re)criando realidades e alterando a vida das pessoas, contribuindo para a construção de documentos como Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que garante a dignidade e os direitos de todas as pessoas de forma igualitária.

3.1 A construção da categoria gênero e a sua contribuição social

O termo gênero, quando nos referimos aos estudos contemporâneos, é compreendido como uma categorização social, que se estabeleceu conceitualmente a partir da metade do século XX e que está em constante construção para distinguir os aspectos biológicos dos aspectos sociais dos indivíduos. Nessa mesma época o Movimento Feminista apropriou-se do termo para evidenciar as diferenças e lutas por equidade de gênero que elas enfrentavam, denunciando e explicando a situação inferior da mulher na sociedade.

Entretanto, suas origens antecedem as teorizações feministas, pois, desde

o surgimento da palavra, o termo gênero sofre seguidas interpelações teóricas e abordagens passando em variadas conceituações, das quais algumas estão em vigor ainda hoje. Abordagens essas que estão em diferentes campos, mas principalmente no da linguagem, conforme constatado em sua etimologia.

A palavra gênero deriva-se da base indo-europeia gnê- ou gen que significam, respectivamente, nascer ou gerar. Nas suas raízes latinas, descendente da indo-europeia, encontra-se como *genus*, -eris, que tem como significado: nascimento, origem, descendência e linhagem. (CUNHA, 1982). Agora, gênero surge como instrumento classificatório, para separar elementos em grupos específicos, ou seja, é compreendido como a divisão em conjuntos, agrupamentos ou espécies.

Assim, na Antiguidade, principalmente na greco-latina, tal concepção de gênero é empregada na categorização das artes: gêneros literários, teatrais, musicais, etc. Ainda desse modo, refere-se também as subcategorias presentes nos gêneros como por exemplo na música, onde encontramos o jazz, a ópera, o clássico e tantas outras técnicas. É neste momento também que gênero adquiri um novo conceito, que ainda permanece nesse sentido de classificação, no que se refere à natureza do discurso e a retórica.

De acordo com Plebe (1978) foi por meio do filósofo grego sofista Protágoras de Abdera (490 a.C. – 415 a.C) que foi atribuído a gênero, além da divisão e classificação, a formação dos substantivos em três naturezas: feminino, masculino e neutro. Onde eles poderiam, no caso do masculino e feminino, referir-se a seres animados do sexo feminino e masculino, e quando se tratando do gênero neutro, tratar de seres inanimados, nem femininos ou masculinos. Lucchesi (2009, p.295) ressalta em relação a esse último que “na formação das línguas românicas, verifica-se a passagem de um sistema tripartido encontrado no chamado latim clássico para um sistema fundado na oposição entre o masculino e o feminino, com o desaparecimento do neutro”. Assim, por mais que existam fragmentos do gênero neutro na língua portuguesa, foi extinta sua presença no idioma.

Desde aquela época, o termo gênero foi associado exclusivamente ao sexo biológico das pessoas, referenciando-se as mulheres e aos homens, conseqüentemente, a ideia de sexo feminino e masculino. Esse conceito permaneceu por muito tempo, e somente a partir da metade do século XX que surgiram as primeiras abordagens visando as relações sociais construídas entre homens e mulheres, por intermédio dos estudos realizados em diferentes perspectivas e campos de atuação dentro das Ciências Sociais e Humanas. Tendo como base as relações históricas e culturais, originou-se um novo conceito de gênero. Nesse momento visto como uma categoria social, e mais à frente na história, a análise dessas relações e conseqüências sociais.

Como ressaltado por Suárez (1995), estas abordagens, que antecederam esse

novo conceito de gênero, iniciaram-se, principalmente, na Antropologia da década de 1930 nos Estados Unidos e Inglaterra. A contribuição que a Antropologia daquela época nos deixou, baseia-se na investigação de civilizações onde a cultura, os costumes, as relações, ritos e tradições se diferem da cultura ocidental, principalmente no que se diz respeito as condutas e comportamentos de mulheres e homens, fascinando e aguçando a curiosidade com relação a esta visão eurocêntrica² de mundo, e usando dessas tribos e aldeias como objeto de estudo.

Cronologicamente, a antropóloga cultural norte-americana Margaret Mead, que é um dos destaques e primeira pesquisadora a falar sobre os papéis sexuais, publica, no ano de 1928, o livro “*Coming of age in Samoa*”, no qual constata que os temperamentos não provem diretamente do sexo biológico, e sim que é construído durante toda a vida pelas sociedades a quais estamos inseridos, discutindo o contraste entre os estadunidenses e os moradores da ilha Ta’u, localizada em Samoa. Tempo depois, em 1935, Mead publica “Sexo e temperamento” e no mesmo sentido do seu trabalho anterior, esclarece que o comportamento humano não se determina pelo sexo biológico. Ao usar outras culturas como fonte de pesquisa e contraste, afirma que características são desenvolvidas a partir do meio que vivemos, e que o temperamento humano pode ser compartilhado por pessoas do mesmo sexo ou não, assim como seus preferencias, gostos e sentimentos.

Dessa forma, apesar de ser abordado de forma indireta na primeira metade do século XX, é apenas na segunda metade que gênero sofre suas primeiras teorizações.

Em 1949, a famosa escritora francesa Simone de Beauvoir foi a maior influenciadora a usar o termo gênero com conceito ligados a sexualidade, igualdade e equidade. Sendo figura importante na história da luta feminista, afirmou em seu livro “O Segundo Sexo”, que “Não se nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]” estabelecendo dessa forma a identidade feminina como algo construído socialmente de acordo com as expectativas relacionadas aos sexos biológicos.

Apesar disso, a autora somente se refere as relações desiguais de poder que são construídas e mantidas entre ambos os sexos, os aspectos sociais determinados culturalmente em torno da sobreposição deles, em outras palavras, em que o homem é visto como sujeito universal, superior, um cidadão pleno, enquanto a mulher é o sujeito secundário, inferior e de cidadania imperfeita. Mas mesmo assim, será referência que propiciara novas abordagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento de gênero como uma categoria social.

Gênero foi usado pela primeira vez, trazendo significados acerca do papel

2 O Eurocentrismo é um termo utilizado para designar a centralidade e superioridade da visão europeia sobre as outras visões de mundo. As pessoas eurocênicas levam em conta somente os valores europeus.

social humano com o psicólogo e sexologista John Money, em 1955, professor da John Hopkins University na época, quando utilizou “*gender role*” (papel de gênero) para distingui-lo de conjuntos biológicos, quando estudou o processo cirúrgico redesignação sexual³ em pessoas intersexuais⁴. Antes dele, gênero era utilizado somente como sinônimo de sexo, conforme sua origem gramatical, desta forma atribuindo todas as características do indivíduo somente ao seu sexo biológico e não as contribuições sociais. Sua conceituação de gênero, ainda que inovadora, era falha e insuficiente, diante da compreensão verdadeira e total.

Somente em 1968 foi estabelecida a diferença entre gênero e sexo, conceitualmente, pelo psiquiatra e psicanalista norte-americano Robert Stoller, com a publicação do livro “Sexo e Gênero”. A medida em que o autor, usando da perspectiva psicológica, foi se aprofundando em entender as relações sociais do indivíduo, conseguiu contribuir para o desenvolvimento da categoria gênero e para a exploração e análise de questões envoltas a formação individual, fator até então ignorado por John Money. Durante esse período, surgem ainda no contexto norte-americano, e se expandem pelo mundo, muitas outras solicitações para a instauração de estudos nas Universidades de correntes das manifestações sociais que norteavam o cotidiano da época, estudos que ainda não faziam parte da vida acadêmica. Tais reivindicações deram origem a um campo de pesquisa acadêmico chamado *Women’s Studies* (Estudos das Mulheres), abordava também outras temáticas relacionadas as desigualdades sociais, que logo passou a dar origem a outras linhas de pesquisa como “*Gender Studies*” (Estudos de Gênero), os *Queer*⁵ *Studies* (Estudo Queer) e os *Lesbian and Gay Studies* (Estudos Gays e Lésbicos), sob forte apoio das feministas lésbicas.

Neste contexto de reivindicações, muitos antropólogos investigaram e publicaram artigos sobre as questões relacionadas ao gênero, mas foi o artigo “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica” da historiadora Joan Scott, em 1975, que se tornou um marco para esses estudos em todo o mundo. Nesse artigo, Scott conclui que gênero é uma categoria válida para uma pesquisa histórica das relações dos homens e das mulheres diferente do que Robert Stoller tinha proposto.

3 A cirurgia de redesignação sexual (CRS) é o procedimento cirúrgico pelo qual as características sexuais/genitais de nascença de um indivíduo são mudadas para aquelas socialmente associadas ao gênero que ele se reconhece. É parte, ou não, da transição física de transexuais e transgêneros.

4 Pessoa cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos, coexistência de tecido testicular e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas.

5 A palavra *queer*, de origem inglesa, no português significa *estranho*, no sentido de incômodo, problemático, desviante, porém que foi historicamente utilizada em países de língua inglesa como insulto às pessoas homossexuais, transexuais e transgêneros em geral, à princípio à homens gays, que no português se assemelha a termos ofensivos que não merecem espaço nesse trabalho. Apesar disso, o *queer* foi adotado pelas(os) teóricas(os) feministas sob uma ressignificação terminológica na teoria feminista pós-moderna, conhecida como Teoria *Queer*.

Surge, no início da década de 1990, uma renovação acadêmica trazida pelas correntes teóricas do movimento chamado pós-estruturalista e/ou pós-modernista que contribuiria muito nos Estudos de Gênero e nas demais teorizações feministas.

Neste momento, Judith Butler, filósofa pós-estruturalista e uma das maiores contribuintes da teoria queer, publica o aclamado livro “Problemas de gênero (1990)”. Consigo, a problematização e crítica da limitação do atual conceito ligado ao gênero, assim como, as teorizações feministas de sua época, discutindo o sujeito mulher, a matéria identitária construída e produzida culturalmente como mulher e desmistificando a naturalização das construções identitárias humanas. Butler (2007), questiona os fundamentos das categorias que organizam as pessoas em um binarismo, feminino/masculino, sob um sexual específico, a heterossexualidade, que impossibilita e discrimina a manifestação livre das pessoas, introduzindo o caráter performativo dos gêneros.

Partindo da teoria Queer, que pertence aos Estudos de Gênero e que originou os Estudos Queer, o pensamento sobre as identidades e a maneira como elas interferem no desenvolvimento e convívio social entre homens e mulheres, são questionadas e encaradas de uma nova forma. Assim, um novo olhar é lançado, e todas as representações que transitam as chamadas fronteiras de gêneros são colocadas como objeto central de estudo. Por mais que a grande alavanca para esse novo modo de enxergar a sociedade tenha acontecido graças a comunidade LGBTQIA+, isso possibilitou que mulheres cisgêneros⁶ e homens cisgêneros também conseguissem lutar por mais direitos e possibilidades de expressão e de vivências.

A palavra gênero, enquanto instrumento analítico, se objetiva como um demonstrativo da maneira como o feminino e o masculino são formulados em suas relações de interações, em determinado espaço e tempo. Scott (1995, p. 75) explica que

“o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres”.

Analisando a historicidade de gênero, conseguimos ver, com as teorias acadêmicas sobre as categorias sociais do início da segunda metade do século XX, primeiramente apropriada pelo movimento Feminista e mais pra frente pelo movimento LGBTQIA+, e por demais movimentos sociais organizados, um grande e intenso processo de mobilizações e reivindicações de direitos, com a criação da ONU e promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como muitos outros documentos que viriam a seguir, para a garantia dos direitos de tais

6 Cisgêneros (Cis) é o termo utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu “gênero de nascença”.

indivíduos. Ressaltando que, tais direitos, deveriam e devem ser garantidos pelo Estados.

A identidade de gênero pode ser classificada, então, como a auto percepção de cada indivíduo em relação as segregações sociais que dizem respeito ao feminino e masculino. Seu desenvolvimento ocorre desde o nascimento, nas relações das crianças com pessoas que fazem parte do seu convívio social e também aos objetos culturais que ela tem acesso, como brinquedos e literatura. (LOURO, 2000,2003; SOUZA, 2005)

Esses modelos de gêneros são construídos a partir de modelos de grupos sociais aos quais elas estão inseridas. Na nossa cultura essa representação dominante do ser é evidenciada, de forma bem clara e presente, pelo homem branco e cristão. (BRITZMAN, 1996; FELIPE e GUIZZO, 2004; MEYER e SOARES, 2004; LOURO, 2003; RAGO, 2003; RIDENTI e VIANNA, 1998; SILVA, 2004). Dessa forma, a educação vai se moldando nos mesmos moldes sociais, não apenas reproduzindo ou refletindo concepções de gênero e sexualidade, mas ela mesma produzindo essas diferenças.

Souza (2009, p.4) argumenta que “Os estudos de gênero não se limitam (...) aos estudos de/sobre as mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso. ”

O senso comum acredita que as distinções de gênero são naturais, inatos, e não fruto da educação e dos exemplos que cada pessoa recebe ao decorrer da infância e juventude. Lógica essa que é totalmente desconstruída pela antropologia que nos traz essa diferença de comportamento como um processo de endoculturação⁷. Um menino e uma menina agem de maneiras diferentes não somente por motivos hormonais, mas por receberem uma educação diferenciada.

De acordo com o PCN de Temas Transversais (1998, p.4) “Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero.”

Desse modo, conceitos relacionados a homens e mulheres começam a ser discutidos através dos papéis historicamente destinados a cada um, ao modo de vida considerado adequado aos mesmo e a forma como vemos e somos vistos socialmente. Define-se, então, o sexo como algo biológico e o gênero algo construído socialmente de acordo com a cultura a qual estamos inseridos.

7 Endoculturação é o processo permanente de aprendizagem de uma cultura que se inicia com assimilação de valores e experiências a partir do nascimento de um indivíduo e que se completa com a morte, onde são ensinados modos e maneiras de se viver, possibilitando ao sujeito ser enquadrado com “normal” dentro de uma sociedade.

Desde o início, somos influenciados por uma cultura que nos ensina a como nos portar e comportar, moldando dessa maneira o homem e a mulher, de modo que sigamos modelos estabelecidos historicamente. Assim, as pessoas que não seguem esses moldes e padrões, são vistos como anormais pela sociedade.

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (FINCO, 2009, p. 271).

Para a autora, a nossa sociedade e cultura nos impõem conceitos e nos adestram, mostrando como devemos nos portar de acordo com as suas regras de conduta.

Para conseguirmos visualizar melhor como esse tipo de situação contribui para o desenvolver da sociedade, devemos nos atentar ao papel da criança durante o acontecer da história da humanidade, que por muito tempo, e ainda presente em muitos casos, se construiu pautado nas vontades dos adultos. As crianças foram submetidas a cuidados e formadas por adultos, os quais determinam valores e normas aos mesmo.

Fazendo uma pequena análise histórico-cultural, é bem presente características adultocêntricas⁸ nas crianças, e o mundo que as norteiam é baseado numa preparação para a sua vida adulta, suas funções e posições sociais, pensando em um sucesso pré-definido pelos adultos que as cercam. Como se anulassem toda significância da infância, das vontades e sentimentos infantis.

Esses papéis pré-determinados pelo gênero não surgiram de forma inconsciente e/ou de repente, mas foram construídos culturalmente e economicamente durante toda a história.

A preparação para a vida adulta sempre foi colocada como uma questão cotidiana para a sociedade e essa função destinada as crianças é constantemente observada na vida delas, principalmente quando vivenciamos as brincadeiras e os brinquedos as quais elas estão expostas diariamente.

De acordo com MAUAD:

Diferentes discursos produzidos pelo universo adulto enquadraram a criança e o adolescente, determinando os espaços que eles poderiam frequentar e estabelecendo os princípios e conceitos norteadores do seu crescimento e educação. Paralelamente, era a rotina do mundo adulto que ordenava o cotidiano do mundo infantil e juvenil, por meio de um conjunto de procedimentos e práticas

8 Uma prática social que estabelece o poder aos adultos, deixando jovens e crianças com menos liberdade. Alguns consideram o adultocentrismo como uma forma de discriminação, já que a criança é extremamente influenciada pelos adultos, perdendo dessa forma a identidade infantil, tentando suprir todas as expectativas adultas.

Ainda complementa falando que os discursos que os pais faziam estipulavam os espaços e experiências que as crianças poderiam vivenciar. Junto com a família, a escola sempre teve um papel fundamental na instrução e controle das crianças ao mundo adulto, definindo dessa forma, os papéis que seriam de homens e mulheres desde a infância. Além dos pais interferirem no mundo infantil, a educação também se assume como uma válvula de manutenção das concepções impostas as crianças.

Olhando atentamente para a história, conseguimos ver vestígios de uma educação voltada para as expectativas sociais relacionadas ao gênero, afinal, a escola foi pensada exatamente como uma instituição voltada exclusivamente para a educação dos meninos. Foi somente depois de muito tempo e de muita luta, como já citado acima, que, segundo Louro (2006, p.4), as meninas/mulheres “conquistaram o direito de serem educadas”. Frisando o fato de que se acreditava que as mulheres deveriam ser mais educadas do que realmente instruídas, sobressaindo o fato de que toda e qualquer educação recebida, deveria contribuir para as ações que elas exerciam, ou seja, cuidar do lar, dos filhos e do marido.

No século XIX, crianças brasileiras do Rio Grande do Sul com idades até dez anos eram mantidas em aulas mistas, com os meninos podendo escolher participar ou não das aulas das meninas. Porém, a partir dessa idade, os meninos eram ensinados por homens de “caráter”, para que desde pequenos conseguissem observar os valores de superioridade do gênero masculino. (SCHNEIDER, 1993 apud MÜLLER, 2006)

Já para as meninas, a aulas se restringiam a costura, bordado, desenho, dança e música, além de leitura e escrita, já objetivando o futuro “do lar” delas.

“Temas como ‘a virtude das donzelas’, ‘os prejuízos das zombarias’, a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã e todo um leque de outros ‘ensinamentos’ considerados fundamentais para uma boa educação eram visitados de forma a ficar gravados na memória das crianças constituindo-se numa autentica bula de moral e valores comuns.” (DEL PRIORE, 2000, p. 100).

Porém, cabe esclarecer que essas escolas mistas não foram bem aceitas no começo do processo, e somente com uma luta muito grande de professoras e demais mulheres, que se iniciou esse período de mudanças educacionais. Num primeiro momento, aqui no Brasil, a escola era dividida, onde cada período era destinado para um dos gêneros assinalando uma reação negativa em relação à efetuação da promiscuidade dos sexos, como é possível observar:

“Nas escolas mixtas a instrução será dada promiscuamente aos meninos e às meninas, em duas sessões diárias de três horas; - a primeira das 7 ½ às 10 ½ da manhã, destinada às alumnas, a segunda das 2 às 5 da tarde, destinada aos

Somente depois de algum tempo que as escolas se enquadraram no molde que conhecemos hoje, com aulas unissex, contemplando meninas e meninos em todos os seus períodos.

Ainda que séculos tenham passado e a cultura educacional tenha se alterado, a escola continua sustentando valores impostos por gêneros. Desse modo, a educação ainda determina como objetivo principal a formação para a vida adulta, para que ela consiga se moldar aos padrões sociais esperados. E assim, a criança e o jovem desenvolvem-se naturalizando as diferenças e discriminações relacionadas ao gênero, como o menino sendo construído e moldado para o papel de opressor e a menina como subordinada e destinada a funções menos privilegiadas que as dos homens.

Mesmo o Brasil sendo signatário de todos os documentos oficiais de direitos humanos, e assumindo compromissos jurídicos e sociais para o desenvolvimento de uma cultura em/para direitos humanos e tendo adquirido alguns avanços nessa área, o caminho que temos que percorrer ainda é muito grande. A primeira década do século XXI é marcada por algumas conquistas e desventuras que possibilitaram a nossa sociedade experimentar, levantar expressivas participações e muitas mobilizações relacionadas ao gozo da cidadania e ao exercício (quase) pleno dos direitos humanos e sua participação e atuação em sociedade.

Apesar de, infelizmente, hoje a educação voltada para os Estudos de Gênero estarem voltadas a proteção de direitos dos sujeitos e grupos sociais, podemos considerar que essa luta pelo direito de sermos quem somos está cada dia mais viva. Aqui no Brasil, essa imposição popular, essa luta por direitos e equidade, se iniciou no mesmo período de ditadura militar, onde as pessoas começaram a reivindicar pelo reconhecimento dos direitos e respeito, pela proteção e defesa dos direitos humanos.

Voltando ao âmbito educacional, educar/ensinar é, também, a formação de consciência - seja política, moral, humana, ética, etc. - em compreender e organizar as ideias e valores, construídos e acumulados ao longo da história da humanidade e da nossa própria história pessoal. Porém, essas potencialidades não estão sendo suficientemente trabalhadas na educação formal, impossibilitando uma formação realmente cidadã. Educar, de acordo com os Direitos Humanos e com os Estudos de Gênero, significa empoderar⁹ as crianças e jovens de tais princípios, tornando os capazes de problematizar e criticar enunciados e vivências, das mais cotidianas

⁹ Empoderar é um verbo que se refere ao ato de dar ou conceder poder para si próprio ou para outrem. O ato de empoderar é considerado uma atitude social que consiste na conscientização dos variados grupos sociais, principalmente as minorias, sobre a importância do seu posicionamento e visibilidade como meio para lutar por seus direitos. Um dos atos de empoderar mais conhecido é o empoderamento feminino, ou seja, quando há a conscientização das mulheres de reivindicarem socialmente por igualdades de direito entre os diferentes gêneros.

ou não, para que eles consigam interferir de forma direta e positiva na participação política e social, conseguindo perceber e diagnosticar iniquidades e ansiar uma mudança, conforme afirma Marinho (2012, p.53):

“Educar, segundo essa perspectiva, é entender que os direitos humanos significam (devem significar) prática de vida em todas as áreas de convívio social dos sujeitos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e valores com base nos princípios de respeito ao outro, de alteridade, de solidariedade, de justiça, em todos os níveis e modalidades de ensino.”

Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos redigiu a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), dando início a uma importante etapa para o desenvolvimento do Brasil. Com a participação social, o plano foi concluído e divulgado em 2006 e foi atualizado em 2013. De acordo com esse documento, o objetivo da educação é a formação de sujeitos que entendam e pratiquem os direitos contemplados, assim como permitam e respeitem o direito dos outros indivíduos. Assim, o desenvolvimento de uma cultura em/para direitos humanos que fosse adequada a realidade brasileira. Em 2012, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no Diário Oficial da União (BRASIL, 2012), que também assume o compromisso de orientar e estruturar a educação, tendo os direitos humanos como item obrigatório.

“[...] Se traduz na perspectiva da “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos”, da “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais”, da “formação de uma consciência cidadã”, do “desenvolvimento de processos metodológicos participativos”, do “fortalecimento de práticas individuais e sociais”. (CARBONARI, 2011, p. 121).”

De acordo com Dallari (2004) os profissionais que estão diretamente ligados ao processo de educação, desempenham um papel essencial por meio da possibilidade que possuem de influenciarem, de forma positiva, a vida social e a fixação de valores e padrões de convivência, tarefa essa que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, onde a dignidade da pessoa seja promovida.

Em meio ao conjunto de conteúdo a serem trabalhados e desenvolvidos na educação em/para gêneros, devemos sempre nos atentar a que momento político o nosso país se encontra, tendo em vista que isso influencia as massas, fazendo com a escola tenha que ir se adequando e moldando as necessidades do seu público.

Podemos pegar o momento atual do nosso país e, analisando, conseguimos perceber que existe uma divisão social extrema, onde verifica-se que parte da população quer ter acesso a esse tipo de temática, sendo ela ou não pertencente aos grupos de mobilizações, e outra parte sendo da oposição, assumindo uma ignorância proposital – em que não há o mínimo interesse de se conhecer o assunto – e negando

as questões relacionadas ao gênero. Extremos que vem tomando ampla proporção nos debates acerca das políticas públicas brasileiras. De toda forma, promovendo e possibilitando visibilidade para o assunto.

Apesar de o Brasil, nos últimos anos, ter passado por medidas políticas progressistas, tendo como consequência expressividade nas reivindicações sociais, nem sempre tais medidas relacionadas aos direitos humanos são incorporadas e consolidadas de fato dentro das escolas. Infelizmente, também conseguimos ver mobilizações individuais, a nível de controle político, interesses que são sobrepostos as necessidades e reivindicações populares causando, dessa forma, um retrocesso sobre os direitos já adquiridos.

De acordo com FURLANI (2016), os movimentos reacionários as políticas públicas, estruturado em sua maioria por grupos religiosos em conjunto com alguns políticos que representam interesses individuais, usam o slogan de “ideologia de gênero”, uma suposta ideologia criada para se referir aos estudos de gênero. O termo “ideologia de gênero” é fundamentada em confusões teóricas, propositais ou não, e usos inadequados. Cabe aqui dizer que ideologia de gênero não existe.

O termo ideologia é complexo, podendo ter vários significados que podem até ser opostos entre si. No senso comum, ideologia tem como significado algo relacionado a ter uma ideia, uma doutrina, uma visão de mundo. Portanto, quando empregamos o termo ideologia com o termo gênero, construímos uma ideia errada sobre o real objetivo de se discutir e debater assuntos relacionados a gênero dentro das escolas. Acredita-se que essa “ideologia” surgiu da intenção de se doutrinar as pessoas, mudar a sua sexualidade, controlar comportamentos. O que não faz sequer o mínimo sentido, já que a luta é justamente contra todo esse controle. É dar a possibilidade de as pessoas agirem, serem e se constituírem como sujeitos de acordo com o que ela acredita, de acordo com o que ela é, com o que ela sente, com o modo como ela se enxerga.

[...] a influência de alguns setores religiosos nas políticas, como pudemos constatar recentemente na mobilização para a retirada do termo gênero dos Planos de Educação, desde os municipais ao nacional, sob a justificativa de que contemplar gênero significava trabalhar na perspectiva da ideologia de gênero, poderia acabar com a família tradicional heterossexual, vista como modelo e consolidada no Estatuto da Família, de 2015 (DIÓGENES; ROCHA; BRABO, 2015, p. 307).

Embora essa abordagem de gênero na educação esteja contemplada pelo PNEDH, bem como em outros documentos já citados, os Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, tiveram o termo gênero removidos em 2015 de suas redações. Contudo, a tentativa de inibir um tema dentro da escola não o impede de existir e se apresentar no ambiente escolar.

Partindo do ponto de que os valores e conhecimentos transmitidos e vividos

no cotidiano escolar dependem das concepções que estão contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola, podemos concluir que eles refletirão na construção da identidade dos alunos, funcionários, professores e gestores. Para que a escola consiga trabalhar essa temática de forma significativa e coerente, há necessidade de sensibilização e conhecimento da temática por parte de todos os envolvidos no processo educacional, tanto no que diz respeito às práticas relacionadas aos Direitos Humanos e cidadania, quanto ao processo histórico que alteraram a realidade das pessoas e a criação dos documentos voltados para a educação nesta temática.

Tendo acesso aos conhecimentos acerca da educação em/para gêneros, assim como em/para a educação em direitos humanos, conseguimos dialogar, discutir e debater de forma ampla a nossa realidade, pois, aqueles que não conhecem seus direitos e dos demais, que não sabem se defender e defender os que estão sendo discriminados, que não tem conhecimento sobre as lutas sociais e mobilizações, que não conhece e reconhece as suas particularidades e dos demais, dificilmente conseguirá “existir” como ser humano, ficará aquém da realidade, não conseguirá pensar de forma crítica e emancipadora. Usando Padilha (2005, p.169), podemos aprofundar nossas indagações:

[...] como ensinar alguém desacostumado a ser ético a agir socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Questão essas que serão discutidas com maior assiduidade no próximo capítulo, afim de explanar melhor o papel social do professor e da escola.

REFERÊNCIA

BEAVOUIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014

BRASIL. Referencial Curricular Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 20/09/2017.

BURKERT, Walter. Religião Grega na Época Clássica e Arcaica, p.300-301. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. Portugal, 1977

CAMARGO, A.M.F; RIBEIRO, C. Sexualidade(s) e Infância(s): A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Editora Universidade de Campinas, 1999.

CARBONARI, P.C. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). Fundamentos para educação em direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 119-127.

CARMO, I. (1997). Magros, gordinhos e assim-assim: perturbações alimentares dos jovens. Porto: Edinter.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações de gênero na escola: lições do projeto de formação em educação não sexista. Lilás: Revista Informativa da Coordenadoria da Mulher, Recife, Ano 3, n.3, jan. p.28-36, 2004.

CESAR, M.R.A. Lugar de Sexo é na escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2009, p. 49-58.

CUNHA, A. G. Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

Cunha, M.J. (2004). A imagem corporal. Uma abordagem sociológica à importância do corpo e da magreza para as adolescentes. Azeitão: Autonomia 27.

DALLARI, D.A. Direitos humanos e cidadania. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o Império. In: História Social da Infância no Brasil, organizado por Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997, p. 84-106.

DIÓGENES, E. M. N.; ROCHA, M. C. J.; BRABO, T. S. A. M. Os movimentos feministas brasileiros na luta pelos direitos das mulheres. In: BRABO, T. S. A. M. Educação, Mulheres, Gênero e Violência. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 305-322.

FAGUNDES, T.C.P.C. Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero. Salvador: Ed. Helvécia, 2005, p.14-20.

FINCO, D. Socialização de gênero na educação infantil. Cienc. Let, Porto Alegre, n.43, p.261-274, 2009. Disponível em : <http://www1.fapa.com.br>. Acesso em: 16/05/2018

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I : A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977, p. 6-10.

FOUCAULT, M. (2002). Microfísica do poder (17ª Edição). Rio de Janeiro: Ed. Graal. (Edição original de 1979).

FREUD, S. El Final del Complejo de Édipo, 1923. In Obras Completas, vol. II, Madrid. Ed. Biblioteca Nueva, 1968, p. 501-504.

FURLANI, J. "Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 31 de Dezembro 2017.

GAYA, A. (2005). Será o corpo humano obsoleto? Sociologias,13, p. 324-337.

JUNQUEIRA, R.J. Corpos, Gênero e Sexualidade na escola: por uma educação promotora do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. IN: Ribeiro, P.R.C, et al (orgs.) Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2 ed. Rio Grande, FURG, pp 12-16

LOURO, G.L. Sexualidade: lições da escola, In: Meyer, D.E.E. (org.). Saúde e Sexualidade na escola, 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, p.85-96, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 125-140, 2001.

LOURO, G.L. Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003

- LOURO, G.L. Feminilidades na pós-modernidade. Labrys. Estudos Feministas (Online), v.10, 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/riogrande/guacira.htm> Acesso em 03/10/2017
- MACCOBY, E.E. Role Talking in Childhood and its Consequences for School Learning. Child Development, vol. 30, p. 239-258. 1959.
- MARINHO, Genilson. Educar em Direitos Humanos e formar par cidadania no Ensino Fundamental. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.
- MATOS, A. A. de; LOPES, M.de F. Corpo e gênero: uma análise da revista TRIP para mulher. Estudos Feministas, v. 16, n. 1, p. 61-76, 2008.
- MAUAD, A.M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: História Social da Infância no Brasil, organizado por Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997, p.137-176
- MEAD, M. Coming of Age in Samoa: A psychological Study of Primitive Youth for Wistern Civilisation. Editora: William Morrow and Company, 1928.
- MEAD, M, Sexo e Temperamento. Tradução: Kraus, R.R. Editora: Perspectiva, ed. 4, 2000.
- MEYER, D.E.; SOARES, R.F.R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: Meyer, D.E. (org.) Corpo, Gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, p. 5-6, 2004
- MEYER, D.G. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: Barbosa, R.L.L. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP, p. 257-265; 2003.
- MEYER, E.E.; KLEIN, C.; ANDRADE, S.S. Sexualidade, Prazeres e Vulnerabilidade: questões para a Educação Escolar. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED. 2009, p.81-89.
- MOITA LOPES. Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MÜLLER, V.R. História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007
- NOSELLA, M.L.C.D As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. Campinas: Moderna/UNICAMP, 1981.
- Novaes, J. V. (2006). Ser mulher, ser feia, ser excluída. [versão online]. Acesso em 11 de janeiro, 2019 em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0237.pdf>
- NUNES, C.A, SILVA, E. A Educação das Crianças: Subsídios teóricos e propostas praticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.
- Paim, M. C. C. ; Strey, M. N. (2004). Corpos em metamorphose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na actualidade. [versão online]. Revista Digital Buenos Aires, 79. Acesso em 26 de janeiro, 2019, em <http://www.efdeportes.com/efd133/cultura-de-tempo-livredo-trabalhador.htm>
- PARÁ. Decreto 625, de 2 de janeiro de 1899.
- Pelegriani, T. (2006). Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. [versão online]. Revista Urutagua, 08. Acesso em 12 de dezembro, 2018, em www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegriani.htm
- PLEBE, A. Breve História da Retórica Antiga. São Paulo: E.P.U., 1978

RAGO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola, Trad. A.V. Fuzatto. Campinas: Moderna/UNICAMP.

RIDENTI, S.; VIANNA, C. Relações de gênero e escola: das diferenças aos preconceitos. In: Aquino, J.G. (org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo, Summus, p.93-105, 1998.

ROSÁRIO, N. M. (2006). *Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose*. [versão online]. Acesso em 14 de novembro, 2018, em http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99

SENNETT, Richard. Carne e Pedra – O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental. 1994, p.38

SILVA, C.D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L.A.D. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n107, pp 207-225, 1999.

SILVA, R.A.S, O ponto fora da curva. In: Meyer, D.; Soares, R.F.R. (orgs.) Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação; p.85-94, 2004.

SOARES, G.F. Mulher e espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero. In: Ribeiro, P.R. C.et al. (org.) Educação e Sexualidade: Identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2 ed. Rio Grande, FURG, p.124-134. 2008

SOUZA, J.F. Gênero e Sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil, recuperado em 08/11/2017, de <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/Souza.pdf>. 2005.

SUÁREZ, M. Reflexões sobre a noção de crime sexual. Brasília, UnB, 1995. Séries Antropológicas, 178.

TOSCANO, M. Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.

TUCHERMAN, I. Breve história do corpo e de seus monstros. Lisboa: Veja. 2004

TURNER, B. (1994). Preface. In P. Falk (Ed.), *The Consuming Body* (p. 7 - 17). London: Sage Publications.

VAZ, P. (2006). Corpo e risco. [versão online]. Acesso em 12 de janeiro de 2017, em <http://www.angelfire.com/mb/oencantador/paulovaz/INDEX.html>

VIOTTO FILHO, I.A.T.; PONCE, R.F; ALMEIDA, S.H.V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequenas introduções as teorias e suas implicações na escola. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n.29, p.27-55, dezembro, 2009. Disponível em : http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo, 2006.

WHITAKER, D.C.A. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: Serbino, R.V.; Grande, M.A.R.L. (orgs.) A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural. São Paulo, UNESP, p.31-52, 1995

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX".

ÍNDICE REMISSIVO

A

Água 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34

Alfabetização 71, 125, 133, 134, 135, 139, 142, 144, 152, 231, 234, 237, 238, 242, 247

Alfabetize 133, 134

Aprendizado 20, 24, 33, 54, 79, 85, 97, 122, 127, 133, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 179, 202, 204, 206, 208, 228, 246, 259, 302

Aprendizagem 1, 2, 4, 5, 6, 10, 11, 15, 17, 20, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 43, 51, 54, 70, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 119, 120, 121, 122, 123, 130, 133, 134, 142, 143, 151, 152, 156, 177, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 189, 192, 198, 201, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 222, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 260, 262, 265, 267, 273, 275, 280, 282, 287, 289, 291, 297, 298, 306, 307, 308, 315, 321, 341

Assimetrias 188, 190, 191, 199, 200

B

BNCC 45, 46, 211, 212, 213, 216, 217

Brincadeira protagonizada 36, 37, 39, 43

C

Corpo 11, 168, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 195, 253, 262, 283, 284, 290, 294, 295, 297, 307, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 339, 342, 348, 349, 350

D

Desafios 15, 49, 51, 96, 100, 103, 105, 108, 143, 176, 189, 191, 200, 201, 204, 206, 214, 222, 244, 254, 274, 279, 286, 318, 319, 349

Desenvolvimento profissional 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 286, 288

Dicotomia corpo/mente 177

Direito 8, 15, 21, 52, 72, 73, 75, 78, 123, 127, 128, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 163, 212, 259, 260, 270, 288, 299, 300, 319, 343, 344, 345

E

Educação continuada 133, 136, 142

Educação infantil 35, 36, 39, 41, 42, 43, 72, 231, 305, 306, 308, 309, 311, 348, 350

Educação profissional e tecnológica 1, 2, 3, 12, 13

Educação pública 45, 46, 47

Educação superior 3, 12, 158, 159, 160, 164, 165, 166, 175, 176, 188, 189, 190, 191, 199, 200, 229, 248, 256

Eficácia social 145, 146, 147

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 41, 42, 48, 50, 52, 55, 59, 73, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100,

107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 123, 126, 131, 135, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 231, 232, 233, 234, 237, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 270, 271, 277, 278, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 298, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 315, 345, 349, 351

Ensino de química 25, 31, 33, 34, 35

Ensino médio 6, 7, 9, 16, 24, 25, 27, 34, 59, 88, 90, 91, 94, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 164

Ensino público 163, 171, 201, 204

Ensino superior privado 157, 158, 159, 160, 164, 166, 167, 172, 175, 176

Estatística aplicada 54

Extensão da sala de aula 54

Extraescolares 14, 17, 19, 20, 21, 22

F

Fanfics 211, 212, 213, 215, 216, 217

Formação de professores 1, 13, 21, 36, 41, 133, 143, 188, 189, 199, 245, 246, 256, 263, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 306, 308, 311, 312

Foucault 177, 178, 179, 182, 185, 187, 297, 303, 325, 327, 329, 334, 348

Fracasso escolar 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

G

Gestão democrática 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Gestor escolar 45, 47, 49, 50, 51, 53

I

Inédito-viável 201, 202, 205, 207, 208, 209

Intraescolares 14, 17, 19, 20, 22

J

Jogo didático 24, 25

L

Legislação 2, 6, 47, 48, 49, 126, 145, 155, 199, 254, 256, 261, 268

M

Merleau-ponty 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Multidisciplinaridade 109

N

Nanociência 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Nanotecnologia 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116

P

Perfil docente 1, 2, 4, 11

Precarização 157, 158, 159, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

Produção de texto 140, 211, 212, 213, 215, 216, 217

Professor 2, 4, 5, 7, 10, 11, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 30, 31, 34, 38, 57, 58, 73, 81, 93, 102, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 134, 136, 138, 143, 144, 152, 168, 171, 188, 189, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 256, 258, 259, 261, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 306, 308, 312, 313, 317, 318, 319, 320, 336, 339, 347

Psicologia histórico-cultural 20, 36, 43

T

Tecnologia 1, 2, 3, 7, 10, 12, 27, 69, 106, 107, 111, 116, 135, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 222, 225, 229, 249, 261, 263, 334

Trabalho docente 5, 131, 157, 158, 159, 161, 164, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 198

 **Atena**
Editora

2 0 2 0