



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**

**Campus Universitário de Jequié/BA**

**Programa de Pós-Graduação**

**- Educação Científica e Formação de Professores -**



**PPG.ECFP**

**Programa de Pós-Graduação em  
Educação Científica e Formação de Professores**



**“TÁ VENDENDO GENTE? DÁ CERTO! É COMO EU SEMPRE FALO:  
A PALAVRA COMOVE, MAS O EXEMPLO ARRASTA”:** análise  
de uma ação colaborativa sobre as temáticas corpos, gêneros e  
sexualidades no ensino fundamental

**MAC CLEIDE DE JESUS BRAGA AMARAL**

**2016**

**MAC CLEIDE DE JESUS BRAGA AMARAL**

**“TÁ VENDENDO GENTE? DÁ CERTO! É COMO EU SEMPRE FALO:  
A PALAVRA COMOVE, MAS O EXEMPLO ARRASTA”: análise  
de uma ação colaborativa sobre as temáticas corpos, gêneros e  
sexualidades no ensino fundamental**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação Científica e Formação de Professores da  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para  
obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e  
Matemática.*

Orientador: Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

**Jequié/BA - 2016**

## Ficha Catalográfica

Amaral, Mac Cleide de Jesus Braga.

A515 “Ta vendo gente? Dá certo! É como eu sempre falo: a palavra comove, mas o exemplo arrasta”: análise de uma ação colaborativa sobre as temáticas corpos, gêneros e sexualidades no ensino fundamental /Mac Cleide de Jesus Braga Amaral.- Jequié, UESB, 2016.

219 f: il.; 30cm. (Anexos)

Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores)-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016. Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marcos Lopes de Souza.

1. Corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar – Análise do desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa 2. Professores dos anos iniciais – Formação 3. Corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar – Pesquisa colaborativa I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TÁ VENDO, GENTE? DÁ CERTO! É COMO EU SEMPRE FALO, A PALAVRA  
COMOVE, MAS O EXEMPLO ARRASTA: ANÁLISE DE UMA AÇÃO  
COLABORATIVA SOBRE A TEMÁTICA CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

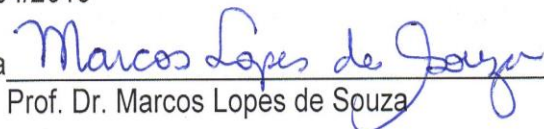
Autora: Mac Cleide de Jesus Braga Amaral

Orientador: PROF. DR. MARCOS LOPES DE SOUZA

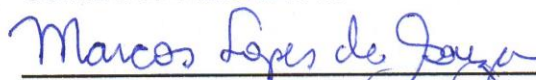
Esse exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação defendida por **Mac Cleide de Jesus  
Braga Amaral** e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 25/04/2015

Assinatura

  
Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

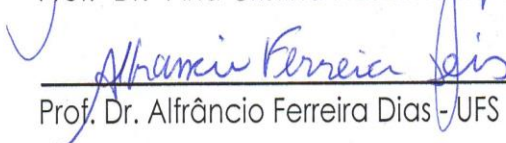
COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza - UESB



Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Nascimento Givigi - UFRB



Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias - UFS



Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Santos Duarte - UESB

*Aos meus tesouros, hoje estrelas que brilham no céu e continuam iluminando e guiando o meu caminho. Dedico este trabalho à memória de minha mainha/avó e meu pai/avô, meus maiores exemplos de vida, que me aceitaram, me acolheram, me abraçaram, me deram todo o amor do mundo e na simplicidade e sabedoria me ensinaram que mesmo diante do improvável somos capazes de alçar voos, transpor barreiras e alcançar a vitória.*

*À minha mãe Maria Nilza, que mesmo tendo vivido toda a dor do abandono me deu o direito à vida e foi quem primeiro me fez trilhar pelo mundo das letras e confiando em mim, direcionou-me na carreira docente.*

*E com elxs todxs xs idosxs e mães que precisaram por um motivo ou por outro, seguir “carreira solo” que, com certeza, merecem viver em uma sociedade mais equânime e menos preconceituosa.*

*Amo-xs incondicionalmente e com toda a inteireza do meu ser.*

## **Agradecimentos**

*Ao finalizar um trabalho como este, reconheço que são muitxs xs que direta ou indiretamente contribuíram para sua realização. Portanto, por reconhecer a importância de cada uma dessas pessoas nos desdobramentos da composição das marcas que me conduzem, vejo-me impulsionada a registrar os meus sinceros agradecimentos.*

*Impreterivelmente agradeço a Deus. Obrigada pela vida, por ter me abraçado e me sustentado apesar de todos os obstáculos que a vida instituiu, e, principalmente, por ter permitido que pessoas tão especiais fizessem parte da minha história.*

*Agradeço especialmente ao meu querido e amado orientador, Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza, pela orientação, confiança, interesse, dedicação, incentivo, apoio e, sobretudo, pelo carinho, sabedoria, tranquilidade e paz que me transmitiu ao longo da construção deste trabalho. Sem você, esta dissertação, certamente, não seria possível.*

*É imprescindível agradecer a professora Marina que foi peça fundamental na produção desta pesquisa. Nossos encontros me permitiram conhecê-la um pouco mais e perceber a profissional, mãe, colega, amiga e pessoa que é. Obrigada por sua disponibilidade, abertura e dedicação no decorrer de nossa parceria.*

*Agradeço a turma da professora Marina, crianças especiais que acolheram a mim e a minha proposta, surpreendendo-me e me fazendo repensar a escola, x professorx, x alunx, a sala de aula, o ensino, a aprendizagem, a formação docente e a educação como um todo. Obrigada a todxs.*

*À escola, professorxs, funcionárixs e equipe diretiva, que abriram suas portas e acolheram a minha proposta.*

*À Prefeitura Municipal de Jequié, por ter me reservado o direito de formação permanente, conforme prever o Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Público Municipal e por ter custeado a minha formação durante esse período.*

*Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da UESB/Jequié pelas conversas, pelo apoio, pelas interações, pelas sugestões e pela troca de conhecimentos. Agradeço especialmente à Bia, Idália, Lorruan e Fernanda.*

*Ao programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB/Jequié-BA. À todxs xs professorxs do programa, por oportunizarem a movimentação de saberes. À Leinad, Fernanda e Carol, pela presteza e gentileza em contribuir comigo.*

*Aos colegas da turma de 2014 do PPG-ECFP da UESB, pelas experiências, interações, encontros, comemorações, histórias, aprendizagens e saberes partilhados. Vocês*

*contribuíram para que essa jornada se tornasse mais leve. Um agradecimento especial aos componentes do nosso grupo de estudo de inglês: obrigada Eduardo, Marta e Suzane!*

*À minha colega de turma e irmã de orientação Suzane Nascimento Cabral, pelas conversas, debates, esclarecimentos de dúvidas, momentos de estudo, e, principalmente, por ter aturado os meus desabafos e chatices. Espero que a relação que construímos seja duradoura.*

*Ao Professor Dr. Alfrâncio Ferreira Dias, agradeço pela sua acolhida e pelas complexas, porém valiosas contribuições teórico-metodológicas na banca de qualificação que, sem dúvida, me fizeram repensar o meu texto e ajudaram a mudar o rumo desta dissertação.*

*À Professora Dra. Ana Cristina Santos Duarte, pela leitura, discussão, sugestões e pelas inestimáveis contribuições na banca de qualificação.*

*À Professora Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi, pelas contribuições na banca de qualificação e por aceitar o convite para participar da banca de defesa.*

*À família Braga, por ser o meu lugar e para aonde eu sempre quero voltar, por ser a minha essência e referência, por ser minha casa, meu colo preferido e meu porto seguro. Aos meus avôs, Porcino e Adélia (in memoriam), mas sempre presentes, que sempre foram o meu caule de sustentação, a minha razão de estar aqui. Amo-lhes para além da vida. Agradeço a minha mãe, Maria Nilza, mulher guerreira e insistente, que sempre depositou confiança em mim e que, apesar das dificuldades, priorizou os estudos em minha vida. Amo-te e me orgulho de você!!! Aos meus irmãos, Marina e Levi Júnior, pelo apoio e pela torcida. Assim como amo-lhes incondicionalmente e quero o melhor da vida para vocês, sei que a recíproca é verdadeira e onde eu estiver, estarão comigo ajudando a compor a minha história. Vocês me enchem de orgulho. Aos meus tixs, especialmente a João, Geremias, Soledade e Adelina, que são verdadeirxs pais e mães na minha vida. À todxs xs primxs, em especial, à Elane - (pela força, carinho e contribuições) à Lília - (pela preocupação e cuidado) e à Liz (pela motivação e incentivo). Obrigada família, por acreditarem em mim, motivando-me.*

*Ao meu companheiro Edson Júnior, que apesar de não ter entendido a minha presença/ausente e a necessidade de me dedicar exclusivamente ao mestrado, incentivou-me e esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida.*

*Aos amigxs, por terem me apoiado, motivado, estimulado, e, sobretudo, pela torcida constante. Agradeço singularmente à Nelba Franco, Geane, Ane e Naty.*

*A todxs que contribuíram para mais uma cena que compõe as marcas que me conduzem por meio dessa experiência que me passou, me aconteceu e me tocou.*

*“E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, os que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e em um tempo que não será o nosso e em um mundo que não será o nosso, porém uma vida, um tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhe damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha de viver.”*

**Jorge Larrosa**



## RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa e as suas contribuições para a formação dx professorxs dos anos iniciais no que tange às questões de corpos, gêneros e sexualidades. Para tanto, foram utilizados os pressupostos que se aproximam de uma perspectiva pós-estruturalista, sobretudo, os trabalhos de Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Jimena Furlani, Helena Altman, David Le Breton, Dagmar Meyer e Richard Miskolci para as discussões do referencial teórico e analítico. Além de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina que traz para o debate a Pesquisa Colaborativa e Maria do Carmo Galiazzi e Roque Moraes que abordam a metodologia de análise de dados denominada Análise Textual Discursiva (ATD) na perspectiva de discutir o referencial metodológico. O presente estudo foi de caráter qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa colaborativa desenvolvida em uma turma do 5º ano de uma escola pública no município de Jequié-BA, tendo como participantes uma mestranda, uma professora e 28 alunxs. No decurso do trabalho ocorreram 24 encontros colaborativos com duração que variava de 1 a 4 horas. Estes encontros foram destinados ao planejamento das ações, ao desenvolvimento das atividades em aulas de Ciências, aos momentos de estudos e avaliação após as atividades em sala de aula e à entrevista final com a professora participante. Os resultados indicaram que as visões normativas sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, a ausência dessas discussões na formação docente e os silenciamentos diante de algumas situações foram elementos limitantes do processo colaborativo. O envolvimento da professora com o seu filho, o aceite da família, a relação professorx-alunxs e a relação interpessoal entre a professora e a pesquisadora foram fatores que potencializaram a proposta colaborativa. Já os novos olhares sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, as mudanças na relação da professora participante com o seu filho, a parceria colaborativa, as repercussões do trabalho na escola e o modo como a pesquisadora passou a enxergar as discussões dessas questões enquanto pesquisadora e professora se configuraram nas aprendizagens e contribuições advindas da proposta colaborativa para a formação docente. Nessa direção, esta pesquisa evidencia que é possível trabalhar com os corpos, os gêneros e as sexualidades no espaço escolar, apesar dos entraves, contudo, é importante valorizar xs professorxs e seus processos formativos, garantindo espaços para que elxs se expressem e não se sintam isoladxs.

**Palavras-chave:** Corpos, gêneros e sexualidades. Pesquisa colaborativa. Formação de professorxs. Anos iniciais.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the development of a proposal for collaborative action and its contribution to the training of teachers in the early school years regarding bodies, genders and sexualities. Therefore, we used assumptions proximate to a post-structuralist perspective, mainly, works of Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Jimena Furlani, Helen Altman, David Le Breton, Dagmar Meyer and Richard Miskolci for the discussions on the theoretical and analytical framework; besides Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina bringing to the debate the Collaborative Research and Maria do Carmo Galiazzi and Roque Moraes addressing the data analysis methodology called Discursive Textual Analysis (DTA) for the purpose of discussing the methodological framework. Our study was qualitative, characterized as a collaborative research and developed in a 5th grade class of a public school in Jequié, Bahia, Brazil, with as participants a MA graduate student, a teacher and 28 students. During the survey 24 collaborative meetings were held with a duration ranging from 1 to 4 hours. These meetings were intended for action planning, development of the activities in science classes, study moments, evaluation after the classroom activities and a final interview with the participating teacher. The results indicated that the normative views on bodies, genders and sexualities, the absence of these discussions in teacher training and the silence before some situations were limiting elements of the collaborative process. The involvement of the teacher with her son, the acceptance of the family, the teacher-student relationship and the interpersonal relationship between the teacher and the researcher were factors that worsened the collaborative proposal. On the other hand, the new views on bodies, genders and sexualities, the changes regarding the participating teacher with her son, the collaborative partnership, the impact of the survey on the school and the way the researcher came to perceive the discussions of these issues as a researcher and teacher construct learnings and contributions from the collaborative proposal for teacher training. In this sense, our research shows that it is possible to work with bodies, genders and sexualities at school despite the obstacles, however, it is important to value the teachers and their training processes, ensuring space for them in order to express themselves and avoid feeling isolated.

**Keywords:** bodies, genders and sexualities. collaborative research. teachers' training. early years.

## Lista de Quadros

**Quadro 1** - Sondagem das teses e dissertações encontradas no Banco de Dados da CAPES e no Banco de Dados da BDTD - Ibicit (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) sobre os corpos e/ou gêneros e/ou sexualidades nos anos iniciais, p. 27.

**Quadro 2:** Número de professorxs convidadxs para participar da pesquisa, p.93.

**Quadro 3** - Síntese dos vinte e quatro encontros colaborativos desenvolvidos com a professora regente participante da pesquisa com a minha colaboração, p. 106.

**Quadro 4** - Codificação de fragmentos dos textos objetivando a unitarização (ATD), p. 114.

**Quadro 5** - Subcategorias iniciais construídas durante a metodologia de análise de dados, p. 115.

**Quadro 6** - Categorias construídas a partir das subcategorias iniciais, p. 116.

**Quadro 7** - Categorias/subcategorias finais construídas durante releitura do metatexto inicial, p.116.

## Lista de Abreviaturas e Siglas

AC	Atividade Complementar
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIEF	Faculdades Integradas Euclides Fernandes
FTC	Faculdade de Tecnologias e Ciências
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PACTO	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

MARCAS QUE ME CONDUZEM .....	15
<b>CAPÍTULO 1 - “O QUE É CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, PROFESSORA?” .....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 2 - A ESCOLA, XS PROFESSORXS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: DISCUSSÕES SOBRE OS CORPOS, OS GÊNEROS E AS SEXUALIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>56</b>
2.1. Corpos, gêneros e sexualidades na escola com foco para os anos iniciais do ensino fundamental .....	57
2.2. Ser professorx dos anos iniciais do ensino fundamental e o trabalho com os corpos, gêneros e sexualidades .....	72
2.3. Por que no ensino de Ciências? .....	81
<b>CAPÍTULO 3 - TRILHA METODOLÓGICA: SABORES E DISSABORES ..</b>	<b>91</b>
<b>A SINERGIA DA PARCERIA COLABORATIVA: LIMITAÇÕES, POTENCIALIZAÇÕES, APRENDIZAGENS E CONTRIBUIÇÕES .....</b>	<b>118</b>
<b>CAPÍTULO 4 - LIMITAÇÕES QUE PERMEARAM O PROCESSO COLABORATIVO: TENSÕES, CERTEZAS E INSEGURANÇAS.....</b>	<b>119</b>
4.1. <i>“Olha Mac, tu cuidado com o que tu vai falar, com o que tu vai abordar, entendeu?”</i> : olhares normativos e essencialistas sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades .....	120
4.2. <i>Corpos, gêneros e sexualidades</i> : a ausência dessas discussões no processo formativo.....	129
4.3. <i>“Foram terríveis, pintaram, fizeram horrores lá com o rapaz. Disseram barbaridades”</i> : nossos silenciamentos diante das situações de homofobia que atingiram o porteiro da escola .....	132

<b>CAPÍTULO 5 - FATORES QUE POTENCIALIZARAM A PROPOSTA COLABORATIVA</b> .....	139
5.1. <i>“Não era uma coisa que me chamava atenção não, veio me chamar atenção depois da maternidade”</i> : o caso Tom .....	140
5.2. <i>O aceite da família como propulsor do trabalho sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades</i> .....	144
5.3. <i>A relação professora-alunxs como fator potencializador da parceria colaborativa</i> .	149
5.4. <i>Eu a encontrei, ela me encontrou ou nos encontramos?: A relação interpessoal entre a professora e a pesquisadora</i> .....	156
<b>CAPÍTULO 6 - APRENDIZAGENS E CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DA PROPOSTA DE PARCERIA COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE FICOU?</b> .....	159
6.1. <i>“Mexeu comigo! E aí tu vai fazer o quê? Tu enquanto professora?: os novos olhares sobre corpos, gêneros e sexualidades</i> .....	160
6.2. <i>“Olha como o conhecimento é bom, pela ignorância a gente comete cada coisa, cada atrocidade”</i> : o que mudou no caso Tom? .....	168
6.3. <i>“Pra mim foi um ensinamento na minha profissão, pra minha carreira, olhar além daquilo ali, outro olhar”</i> : os ganhos com a parceria colaborativa .....	175
6.4. <i>“Se de dez atingiu uma ou duas já é muita coisa, já é um caminho né? E a gente não pode desistir”</i> : as repercussões do trabalho na escola .....	181
6.5. <i>Eu, pesquisadora, professora, o que ficou para mim?</i> .....	185
<b>ALGUMAS PALAVRAS FINAIS</b> .....	191
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	196
<b>APÊNDICES</b> .....	207

## MARCAS QUE ME CONDUZEM...

Durante a maior parte da produção da minha escrita opto por desenvolver o meu texto utilizando a grafia “x” ao invés dos artigos (o e/ou a, o/a) que<sup>1</sup> “definem” os termos no feminino ou no masculino, levando em consideração a minha aproximação com os estudos pós-estruturalistas e por compreender que é urgente pensar as sociedades para além dos reflexos de culturas patriarcais e binárias que influenciam e reiteram a ordem discriminatória, sexista e segregadora também por meio da linguagem. Nesse sentido, esclareço que não tenho como finalidade a construção de novos engavetamentos, todavia, passo a pensar na possibilidade das pessoas serem percebidas numa perspectiva de constituições identitárias instáveis e múltiplas. Contudo, há momentos que utilizarei a grafia (o e a) nos casos em que se assume um lugar de gênero, contribuindo, desse modo, para uma melhor compreensão do trabalho que lhes apresento.

...

Diz-se que corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas “dizem” dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos “não marcados”? Elas, as marcas, existem de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro?(LOURO, 2013, p. 77).

É com as supracitadas palavras que a autora Guacira Lopes Louro inicia o último capítulo do seu livro *“Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer”* intitulado: *Marcas do corpo, marcas de poder*. No respectivo capítulo, a estudiosa salienta que com base na leitura de seus corpos as pessoas vêm sendo agrupadas, diferenciadas, hierarquizadas e marcadas ao longo do tempo. Os traços físicos definidos pela cultura podem ou não tornar-se:

[...] *marcas* de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade [...] Características dos corpos significadas como marcas

<sup>1</sup> Utilizo as aspas com o objetivo de questionar e chamar atenção para os respectivos termos, pois entendo-os como polissêmicos, portanto, passíveis de diversas interpretações.

pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder (LOURO, 2013, p. 77-78).

Desse modo, também concordo com Larrosa (2002), quando diz: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21). Em tais direções, seria ininteligível iniciar esta dissertação deixando para trás todas as marcas que me conduzem por esse caminho desde o limiar da minha história, pois, a contar de quando eu ainda era um feto, já ia de encontro com os anseios de um pai que sempre tivera preferência e torcia pela vinda ao mundo de uma criança que apresentasse as peculiaridades capazes de identificá-la como do “gênero” masculino. Mas qual o fundamento para tal desejo? Até hoje não sei por que ele não me aceitou naquele momento, sei apenas que isso perpassa pela obscuridade das suposições seguido da rejeição, do abandono e da dor de uma “mãe solteira” que não sabia o que fazer com uma filha “sem pai”, em princípio dos anos 1980 tendo que encarar uma sociedade ainda mais machista, sexista, misógina, preconceituosa e segregadora em comparação com a que nos deparamos hoje.

Essas marcas foram sendo corporificadas em mim durante toda a infância e os discursos que envolveram a minha criação tatuaram diversas outras marcas, sendo todas elas internalizadas e reiteradas no decorrer do meu desenvolvimento como criança, filha, neta, aluna, amiga, adolescente, adulta, mulher, heterossexual, professora e quem sabe, um dia, mãe. Caminhos híbridos e difíceis que proporcionaram-me vivências e geraram produção de saberes, de conhecimentos e, ao mesmo tempo, incitando-me a estranhar construções que legitimam e produzem a desigualdade.

As experiências desde a infância me fizeram crescer percebendo que não havia apenas um tipo de família, mas que somente um modelo era o desejado, o aceitável, me permitiram também sentir que os impactos da rejeição não ficaram somente lá no começo da vida, foram se renovando muitas vezes, nos diversos acontecimentos e mais nitidamente nas atitudes dxs adultxs. Houve



situações na escola às quais nunca me esqueci, por exemplo, como quando eram solicitados a mim documentos para comprovar os nomes dos meus pais e essas pessoas ao olharem ou me perguntarem, ao perceberem o meu silêncio imediatamente pronunciavam: *“Deixa em branco, ela não tem pai”*. A força de tal afirmação me leva a pensar nas palavras de Larrosa (2002), quando diz:

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 20-21).

Para mim, ser filha de “mãe solteira” sempre foi sinônimo de ser uma futura “mãe solteira”, e, ainda na infância, especialmente ao me aproximar da puberdade e perceber o meu corpo tomando novas formas, me via em meio a diversos temores e pensamentos. Era como se rejeitasse a possibilidade de um dia pensar o meu corpo “grávido”. Lembro-me como hoje, quando tinha onze anos ao chegar em casa após a escola, no segundo dia da minha “menarca”, ouvi da minha mãe biológica que fazia uma visita à minha (avó materna - mulher que me criou e com quem eu morei os vinte primeiros anos da minha vida) a seguinte frase: *“Menstruou foi? Daqui uns dias engravida e será outra mãe solteira”*. Não sei se há lógica ou justificativa, mas essas palavras ecoam até hoje em meus pensamentos e talvez elas, somadas a tantas outras e a tudo que vi e vivi me fizeram pensar a maternidade inicialmente, como algo pavoroso, cruel e há alguns anos como uma alternativa, uma possibilidade, como uma escolha pessoal, um projeto de vida. Nessa direção, me questiono: em que momento serei mãe?

Não sei se totalmente atrelado a isso, mas em parte acredito que sim, sei apenas que nunca consegui olhar para a figura masculina e aceitá-la como naturalmente diferente de nós mulheres. Havia um sentimento e uma inquietação que provocavam em mim questionamentos sobre a ideia de existir

um ser possuidor de direitos específicos e capacidades extraordinárias em relação à figura feminina, vendo-a como um “sujeito” inferior e subordinado. Não nego também que, mesmo tendo sido criada pelo meu avô, referência ímpar na minha vida, tudo isso sempre afetou as minhas relações afetivo-sexuais com o sexo “oposto” e, querendo ou não, me abalavam e me abalam, pois não é esse o mesmo olhar da nossa sociedade.

Ao longo de todos esses anos, as vivências escolares também foram muito marcantes. Ainda fora do contexto da escola formal, aos quatro anos fui alfabetizada pela minha mãe biológica, que sempre foi muito exigente e aos seis comecei a estudar em uma escola de periferia onde permaneci durante os oito primeiros anos escolares, e, nesta, diversas foram as marcas que colaboraram para a constituição da minha identidade.

A escola era constituída em sua maioria por crianças negras e pardas e nesse contexto eu era alvo de repressões e vista como a “diferente” por ser “branca”, dos cabelos loiros e escorridos. Eu também fui nomeada de várias formas: “macarrão sem tempero”, “lombriga”, “amarela”, entre outras. Ademais, fui coagida e vivia situações tanto na entrada e na saída, quanto na própria escola, hoje denominadas *bullying*, por isso no recreio sempre evitava sair da sala de aula ou buscava ficar próxima aos professorxs. Acredito também que a vergonha por ser olhada e percebida, e ter o corpo observado me incomodava, pois sempre achei que o meu corpo se distanciava dos padrões que eram considerados ideais. Em meio a toda essa conjuntura eu, às vezes, não era bem quista pelos próprios colegas e levava alguns outros apelidos maldosos por ser uma criança que apresentava em alguns momentos um “comportamento masturbatório” que até então, eu não sabia o que significava, recordo-me apenas que aquilo apesar de prazeroso, devido às consequências, também me incomodava.

Lembro-me que, por volta dos meus oito anos, tive contato com uma revista onde logo na capa trazia uma definição que coincidia com o que eu fazia e com as sensações que aquilo provocava. Após leitura da referida revista passei a me policiar e entender que aquele comportamento precisava ser

evitado em lugares públicos, mas nunca tive a oportunidade de conversar sobre o assunto nem com xs colegas, nem com xs adultxs. Recordo-me claramente que a minha curiosidade era tamanha, porém no decorrer de todos esses anos, essa questão nunca foi discutida na escola, nem mesmo nas aulas de Ciências.

Minhas lembranças escolares e da infância como um todo são muitas e todas de algum modo deixaram marcas expressivas em meu corpo e em minhas atitudes, mas mesmo se utilizasse todas as páginas destinadas a esta dissertação para descrevê-las, talvez não fossem suficientes. Portanto, procurei me ater às marcas que perpassam o desenvolvimento da minha sexualidade e a influência desta na minha forma de olhar o mundo e na constituição da minha professoralidade.

Desde o ensino fundamental sempre tive vontade de lecionar, isso se intensificou quando optei pelo Magistério ainda aos treze anos. Logo no primeiro ano de Magistério, inclusive, passei a ter experiências em sala de aula, quando fui contratada para lecionar para uma turma de educação infantil, na época pré-escolar (*prontidão*), em uma escola no bairro onde morava e a partir disso pude perceber que não há como desvincular a sexualidade da escola, pois este espaço composto por diferentes indivíduos e subjetividades apresentou-me pessoas com histórias e marcas também distintas.

Isso me influenciou a querer seguir a carreira do magistério, pois a cada ano o meu interesse e paixão por lecionar aumentavam. Ainda no magistério tive oportunidade de atuar como estagiária em turmas de educação infantil, anos iniciais e também na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e em secretaria de escola onde pude conhecer a realidade deste espaço para além da sala de aula e é claro, isso contribuiu muito para o processo de construção da minha identidade enquanto professora

Entre os dezessete/dezoito anos prestei concurso para professorxs, fui aprovada e pude conhecer outra realidade, a de atuar no distrito (*na educação do campo*), onde a falta de políticas educacionais voltadas para esse fim e a “desvalorização” dos camponeses, em diversas situações, podem produzir imensos problemas. Nesse contexto, notei que muitas crianças e adolescentes

percebiam a escola como espaço de lazer, ponto de encontro onde as questões que envolvem as sexualidades transitam rotineiramente e nessa conjuntura, muitas vezes o estudo ficava em segundo plano, além disso, as dificuldades pareciam superar às das escolas das sede, devido ao difícil acesso, distância, chuvas frequentes, currículos “inadequados”, ausência de professorxs, entre tantos outros.

Diante do fato de estar lecionando no campo, apenas três anos depois de início a minha graduação. Fiz Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), universidade em que também cursei o mestrado acadêmico. O fato de já ter experiência na docência só veio somar, pois as oportunidades de estabelecer uma interação e diálogo entre a teoria e a prática eram constantes.

Foi no contexto da graduação, quando todxs da turma foram solicitadxs a falar acerca das vivências de infância no tocante à sexualidade, que tive a oportunidade de me expressar, falei tranquilamente, da mesma maneira como eu sempre lidei com a questão da masturbação, mas não é possível evitar as lembranças que me remetem aos risos e estranhamentos que intercorreram tal experiência.

Em meio à graduação e também a um turbulento processo de reconhecimento de paternidade e de requerimento de pensão alimentícia, as marcas reincidiram e, conseqüentemente, respingaram. Fui acometida por uma depressão, que segundo psiquiatras e psicólogxs especialistas na área, eclodiu devido em grande parte ao fato de eu ainda me atrelar a algumas marcas que negativa e inconscientemente permaneceram internalizadas, contudo em constante movimento. Esta perdurou por um longo tempo e durante o primeiro ano de tratamento me mantive afastada do trabalho. Entretanto, apesar dos obstáculos e incompreensões no decorrer dessa conjunção, isso serviu para que eu me fortalecesse e por meio da resiliência superasse as adversidades, permanecendo viva no sentido “literal” da palavra.

Após concluir a graduação no ano de 2006 comecei a me interessar pela pós-graduação, contudo o mestrado era uma meta que pretendia alcançar no

futuro, devido a não expansão das pós-graduações *stricto sensu* na minha área de atuação naquele período. Nesse sentido, optei por fazer algumas especializações: a primeira foi Metodologia do Ensino Superior, pois vislumbrava a possibilidade de atuar no ensino superior, e como já atuava na gestão escolar; fiz também Gestão e Supervisão Escolar, favorecendo o meu crescimento profissional; a última que cursei foi uma Especialização em Educação a Distância pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), área que desperta a minha atenção e pretendo atuar.

Durante todo esse processo de formação, passei a vivenciar como nós, professorxs, fazemos parte das construções da vida dxs nossxs alunxs e o quanto podemos influenciar na constituição dessas identidades. Isso me levou a ressignificar a minha profissão, além de desconstruir alguns conceitos enraizados que pareciam imutáveis, especialmente no tocante às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades.

As ações buscando transpor as dificuldades e incertezas que permearam esse percurso foram diversas, tanto em sala assumindo a regência, quanto fora, ao atuar por um longo período como coordenadora pedagógica e também gestora escolar. Dentre elas algumas se destacam como, por exemplo: buscar desenvolver a ação-reflexão-ação, compreender e modificar a relação professorx-alunx, ressignificar as metodologias de trabalho, discutir e compreender as questões socioculturais e as representações sociais que são expressas nas salas de aula e em toda a escola, promover o desenvolvimento de discussões sobre a insegurança e o silenciamento por parte dxs professorxs, dentre outras.

Com o tempo a única certeza era a de que eu precisava continuar estudando, me comprometer plenamente com a minha profissionalidade e a minha atuação, independente da função que eu estivesse ocupando. A partir daí, passei a perceber que a graduação e as especializações que havia cursado, além de todos os outros cursos de formação continuada não se esgotavam em si mesmos, pois são processos contínuos e descontínuos, ademais, as identidades docentes são produzidas a cada dia, com xs discentes, associado aos estudos, à

pesquisa e a prática crítico-reflexiva.

Pensando em outras possibilidades de atuação profissional e também por conta de muitas angústias vividas no âmbito educativo, vislumbrei a probabilidade de compreender melhor como se dá esse processo e dei início ao curso de Psicologia, contudo, no decorrer do curso percebi que estava pendendo para uma vertente que não era diretamente voltada para a educação em uma conjuntura da qual fazia parte. Em tal direção, decidi trancar o curso e me dedicar à seleção de mestrado levando em consideração a possibilidade de desenvolver uma pesquisa voltada para a formação docente, para o processo de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, que abordasse as questões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades nos anos iniciais do ensino fundamental, de preferência na minha cidade de origem.

No ano anterior à minha entrada no mestrado, tive a oportunidade de cursar como aluna especial a disciplina “Educação Científica, Cultura e Sociedade”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde muitas leituras como as de Freire, Morin e outras contribuíram de forma singular para a minha formação e prática docente. Participei também de diversos eventos e mesmo tímida estava sempre atenta às mesas, conferências e debates e hoje posso afirmar que tudo que foi dito e debatido só me acrescentou. Surgiu também a oportunidade de participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade da UESB, coordenado pelo professor Dr. Marcos Lopes de Souza, que mais tarde seria meu orientador durante o mestrado. A motivação para participação no grupo surgiu justamente de inquietações e de algumas situações de preconceito entre xs alunxs, de dúvidas e temores por parte dxs professorxs, além de problemas frequentes com pais e mães e de me ver diante disso tudo e não ter subsídio suficiente para discutir e problematizar a temática.

Não posso deixar de citar a relevância do curso de formação de profissionais da área de saúde, educação, assistência social e segurança pública para o respeito à diversidade sexual, também coordenado pelo meu orientador

Professor Marcos Lopes de Souza, em que tive oportunidade de participar como cursista por aproximadamente um ano, possibilitando-me a compreensão das diferenças na perspectiva de incluir a todxs nas diversas instâncias.

Esta temática já vem fazendo parte dos meus trabalhos há muito tempo e hoje posso afirmar que as discussões desenvolvidas em grupo sobre os referenciais me fizeram ainda mais motivada a investigar situações que envolvam essas questões. Entre os diversos objetivos estabelecidos após a minha inserção no mestrado, elenco os que considero primordiais: buscar uma formação crítico-reflexiva; intensificar meu desenvolvimento pessoal e profissional e contribuir para a promoção do desenvolvimento de instituições de ensino por onde eu passar, ajudando na formação de cidadxs capazes de intervir e transformar o contexto que estão inseridos. Ademais, sempre acreditei que o contato com pesquisadorxs da área de educação contribuiria muito para que eu possa desenvolver uma postura cada vez mais crítico-reflexiva.

Por considerar o mestrado como um grande desejo, uma meta e uma porta a ser aberta na minha vida, e também pelo fato de manter-me em constante formação, me vi num caminho interessante, pois os conhecimentos sobre a educação avançam; a necessidade de se manter atualizada é constante; as salas de aula e a escola como um todo estão se tornando inclusivas; a sociedade exige cada vez mais da escola e de nós educadorxs e, por fim, há um abismo entre a formação e a prática do Magistério.

Para mim, quem encontra caminhos que discutem os dilemas da profissão consegue manter-se equilibradx e alcançar metas. Acredito que a leitura e o debate sobre tudo o que me cerca contribui inquestionavelmente para o meu aprimoramento profissional e tenho um imenso interesse em contribuir com a educação a partir dos conhecimentos que o mestrado e principalmente a minha pesquisa tem me proporcionado, ademais, pretendo dar um retorno significativo à comunidade em que atuo.

Ao compor as tessituras desta dissertação, procurei me ater em todas essas peripécias levando em conta que essas questões sempre transitaram os cenários da minha vida, portanto, tecer esta dissertação direcionou-me a refletir

a respeito de tudo que vivi e todos os caminhos que percorri visando à elaboração dessa pesquisa. Diante do exposto, considero pertinente criar um elo na perspectiva de unir as marcas que me conduzem às discussões que permeiam as questões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades e o foco do atual estudo.

Contemporaneamente, vivenciamos situações que são reflexos de uma sociedade pouco questionadora, que reitera conceitos criados e estabelecidos cultural e socialmente sem pensar na eventualidade de problematizá-los. É nítido o quanto a sociedade reforça padrões discriminatórios, segregando o diferente, ampliando o desrespeito e favorecendo a desigualdade. Portanto, visando assegurar a equidade embasada na compreensão da diversidade, dos direitos humanos e da justiça social, torna-se imprescindível ouvir outros discursos, pensar as relações humanas.

Nesse contexto, compreendo que ao abordar as temáticas corpos, gêneros e sexualidades faz-se necessário considerá-las como construção histórica, cultural, social e educacional, não deixando de apontar que dentre as instituições que compõem a sociedade, a escola tem um papel de grande relevância nestas construções, especialmente durante os primeiros anos do ensino fundamental que são considerados como um período importante para a formação da criança e que servem de base para prepará-la para os anos escolares posteriores, desenvolvendo nela conhecimentos que lhe servirão de sustentação para a formação, desconstrução ou reiteração de conceitos e saberes.

As questões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades estão intrinsecamente concatenadas à vida das pessoas e o ambiente escolar favorece e é bastante propício para o desenvolvimento de ações cotidianas voltadas para as temáticas, tanto nas aulas de ciências como nas mais diversas áreas de conhecimento. Diferentemente disso, partindo do pressuposto de que as temáticas que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades perpassam por aspectos históricos, sociais e culturais, podemos perceber que muitos elegem o silêncio, outros negligenciam ou optam por discursos biológicos e



naturalizantes, entendidos muitas vezes como verdades únicas. Contudo, como argumentam Pozo e Crespo, a ciência contemporânea,

[...] se caracteriza pela perda da certeza, inclusive aquelas que eram, antes, chamadas “ciências exatas”, que cada vez mais estão, também, permeadas de incertezas. Sendo assim, já não se trata de a educação proporcionar aos alunos conhecimentos como se fossem verdades acabadas, mas que os ajude a construir seu próprio ponto de vista, sua verdade particular a partir de tantas verdades parciais (POZO; CRESPO, 2009, p. 24-25),

Concordo com as palavras dxs autorxs, pois entendo que as certezas apenas nos aprisionam, ademais, não podemos continuar vinculadxs à ideia de que somos detentorxs de um saber absoluto embasado no conhecimento científico como se ele fosse uma verdade acabada e não estivesse em permanente construção. Na escola, xs alunxs necessitam e podem, juntamente com professorxs, produzir saberes, reconstruir conceitos e problematizá-los.

Nessa direção, Louro (2007) alerta-nos sobre a simplista e “equivocada” forma com que professorxs encaram as discussões que envolvem sexualidades. Logo, ao nos depararmos com estas questões, vemo-nos diante de diversas indagações e da necessidade de revisitar situações que nos inquietam e que pairam no cotidiano escolar afetando direta e/ou indiretamente a vida de todxs que estão envolvidxs no âmbito educacional. Nesse contexto, focalizo as discussões sobre corpos, gêneros e sexualidades nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo, no ensino de Ciências.

Cachapuz e colaboradores (2005) mencionam que costumeiramente xs alunxs realizam atividades sem saber o porquê e para onde trilham, dando a entender que os conhecimentos aparecem de modo óbvio, sem a necessidade de indagações, e que as respostas emergem naturalmente. Em suas palavras:

[...] os problemas devem, de preferência, ser colocados pelos alunos, ou por eles assumidos, ou seja, devem-nos sentir como seus, terem significado pessoal, pois só assim temos a razoável certeza de que correspondem a dúvidas, a interrogações, a inquietações – de acordo com o seu nível de desenvolvimento e de conhecimentos. Encontra-se, aqui, umas das principais fontes de motivação intrínseca, que deve ser estimulada no sentido de se criar nos alunos um clima de verdadeiro desafio intelectual, um ambiente de aprendizagem de que as nossas aulas de ciências são hoje tão carentes (CACHAPUZ et al. 2005, p.76).

Penso que é preciso considerar os saberes prévios, as dificuldades, limitações e potencialidades dxs alunxs, pois entendo que o ensino de Ciências abrange muito mais que a apresentação de conhecimentos e o domínio de procedimentos e conceitos científicos, mas como produção humana, tendo em vista que os elementos estão inter-relacionados, o conhecimento está em permanente transformação e os conceitos poderão ser desconstruídos e ressignificados, logo, pensados de modo menos reducionista e simplista, e mais amplo e plural.

Portanto, propor e discutir nos anos iniciais (1º ao 5º ano) as temáticas que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades contribuirão significativamente para a aprendizagem, (des)aprendizagem, desenvolvimento e formação das crianças. Além disso, também acredito que esta pesquisa contribuirá com o desenvolvimento da prática pedagógica de outrxs professorxs que assim como eu comungam de diversas inquietações ao discutir as temáticas para além de modelos estabelecidos e “naturalizados”.

Apesar de existir estudos que investigam e discutem sobre as temáticas corpos, gêneros e sexualidades nos anos iniciais, muitos têm apenas função diagnóstica e a maioria não trata dessas questões especificamente no ensino de Ciências, pelo contrário abrangem outras áreas de conhecimentos e/ou investigam outros cenários. Após levantamento a partir de 2000 das dissertações e teses no Banco de Dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Quadro 1) percebi que as pesquisas existentes se restringem a investigar o conhecimento de alunxs e professorxs sobre os temas, os diferentes espaços escolares e as relações de gênero e sexualidade, a forma como esses temas são apresentados, e de que modo esses são desenvolvidos ou não no contexto escolar, como é possível observar a seguir:

**Quadro 1:** Sondagem das teses e dissertações encontradas no Banco de Dados da CAPES e no Banco de Dados da BDTD - Ibicit ( Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) sobre os corpos e/ou gêneros e/ou sexualidades nos anos iniciais.

Teses/ Dissertações	Autorxs	Enfoque
Teses	(RIBEIRO, 2002)	Analisa os discursos de professorxs sobre sexualidade.
	(MARTELLI, 2009)	Investiga o imaginário da sexualidade nas vozes de professoras.
	(WENETZ, 2012)	Problematiza as diferentes representações presentes nas brincadeiras de crianças.
	(PAZ, 2014)	Analisa as concepções dos/as profissionais da educação básica do Distrito Federal sobre gênero e sexualidade e a relação dessas concepções com seu trabalho pedagógico.
Dissertações	(NUNES, 2002)	Investiga as concepções de duas professoras sobre gênero e sexualidade.
	(FLECK, 2004)	Analisa os discursos dxs professorxs acerca do gênero e da produção das identidades sociais.
	(WENETZ, 2005)	Investiga os modos de ser menino e ser menina no contexto do recreio.
	(CABICEIRA, 2008)	Investiga o modo como as “crianças” pensam, sentem e agem no tocante às experiências de gênero e sexualidade.
	(MARQUES, 2008)	Investiga os discursos e práticas pedagógicas de professoras.
	(OLIVEIRA, 2010)	Problematiza entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais.
	(MARTINS, 2011)	Investiga como a sexualidade está sendo trabalhada pelxs professorxs dos anos iniciais.
	(PENNA, 2011)	Reflete sobre as construções das identidades sexuais no recreio escolar.
	(CAMPOS, 2011)	Investiga as concepções que xs docentes das séries iniciais têm acerca das relações de corpo, gênero e sexualidade e suas habilidades formativas.
	(CONCEIÇÃO, 2012)	Investiga e analisa práticas discursivas sobre sexualidade produzidas por professorxs homossexuais que atuam na docência nos anos iniciais do ensino fundamental.
	(FURLAN, 2013)	Analisa a opinião de crianças e professoras a respeito de gêneros e sexualidades.
	(SANTANA, 2013)	Analisa percepções de 35 discentes e duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental sobre sexualidade e gênero e a relação dessas temáticas com a educação.
	(DINIZ, 2014)	Apresenta as lições aprendidas pela autora sobre aprendizado, sexualidade, pesquisa com crianças e sensibilidades à medida que evidencia as ações, sentimentos e pensamentos de crianças e suas professoras acerca dos corpos púberes e sexoados das crianças.
(ZOCCA, 2015)	Investiga a existência ou não da prática de ensino da sexualidade nas escolas, como ela é desenvolvida e as dificuldades encontradas quando é aplicada.	

**Fonte:** Banco de Dados da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/busca>) em Março/2016.

Logo, levando em conta a escassez de pesquisas direcionadas à análise do processo de construção e de desenvolvimento de uma proposta pedagógica colaborativa sobre os corpos, gêneros e sexualidades, vejo potencialidades nesses estudos analisando as suas contribuições para a formação dx professrx

dos anos iniciais no que tange às referidas questões na perspectiva de preencher uma lacuna nas pesquisas, tendo em vista que esses fatores, nessa ótica, ainda são pouco discutidos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim que fui selecionada para o mestrado, o meu orientador, professor Marcos Lopes de Souza, sugeriu-me a possibilidade de desenvolver uma pesquisa colaborativa juntamente com uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental e, dessa forma, emergiu-nos a questão: *Como se dá o processo de construção e de desenvolvimento de uma proposta pedagógica sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades realizada colaborativamente entre uma professora e uma pesquisadora?*

Na conjuntura do ensino de Ciências nos anos iniciais, o estudo se revela de grande importância não apenas por ampliar a produção de conhecimento na área, mas também para apontar indicativos e propostas rumo a melhorias para o ensino e para a educação como um todo.

Vale reiterar também que o estudo realizado emergiu de minhas inquietações enquanto professora regente, coordenadora pedagógica e gestora escolar diante de situações de dificuldade e insegurança para lidar com essas questões com xs professorxs, com a família e com xs alunxs. Ressalto que, não apenas a formação em Pedagogia, mas a maioria dos cursos de formação de professorxs limita o desenvolvimento de ações e reflexões a respeito das questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades. Portanto, assumo, inclusive, que este é um trabalho de resistência, permeado por desafios e insistências.

Nesse sentido, por reconhecer que anteriormente não tive os subsídios necessários para atuar com essas temáticas de forma mais abrangente e reflexiva, ratifico a relevância de cunho pessoal desse estudo para a minha formação, levando em conta que me promoveu momentos de reflexões críticas, problematizações e a construção de novos discursos no âmbito educativo, além de coadjuvar para o meu crescimento profissional. Uma relevância social no sentido de problematizar o caráter natural atribuído aos corpos, aos gêneros e as sexualidades, pois é urgente revermos os discursos biologicistas e

naturalizantes e uma relevância acadêmica, colaborando com a produção de novas e importantes pesquisas.

Visando a construção da proposta apresentada nesse estudo, elenco os objetivos alcançados nas tessituras da pesquisa. Inicialmente, elegi como objetivo geral ou primário: *Analisar o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa e as suas contribuições para a formação dx professorx dos anos iniciais no que tange às questões de corpos, gêneros e sexualidades*. A partir do referido objetivo busquei formular dois objetivos complementares que intitulo como específicos ou secundários: *i) investigar as limitações e os fatores potencializadores de uma proposta colaborativa para o trabalho pedagógico dx professorx dos anos iniciais no que se refere às questões de corpos, gêneros e sexualidades; ii) discutir as aprendizagens advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente*.

Essa construção é delineada conforme configuração a seguir:

A princípio, logo no primeiro capítulo, apresento um questionamento que emergiu no início da produção dos dados já no campo empírico e a partir deste, elaboro uma contextualização com base nos aportes teóricos pós-estruturalistas no tocante às questões de corpos, gêneros e sexualidades em uma perspectiva histórica, cultural e social. Nessa conjuntura, explico o olhar da sociedade a respeito da sexualidade e intento articular essas discussões com minhas experiências e com a educação.

No segundo capítulo que subdivide-se em três partes, inicialmente, faço uma abordagem sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades nos anos iniciais do ensino fundamental, apontando este lugar como um espaço de constantes manifestações e interesse por parte das crianças em relação à sexualidade. Na segunda parte, historicizo sinteticamente os avanços na formação dx professorx de anos iniciais do ensino fundamental e tenciono debater acerca de suas vivências e práticas educativas no que tange às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades. Na última seção, partindo das minhas experiências como aluna, docente, coordenadora e gestora escolar, procuro

justificar o porquê da escolha pelo âmbito do ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

O terceiro capítulo foi pensado com a finalidade de discorrer sobre toda a jornada metodológica tecida ao longo da pesquisa. Em tais direções, apresento o conjunto de fios entrelaçados para produção e análise dos dados da pesquisa, descrevo os objetivos do estudo, discuto os sabores e dissabores no enalço da parceria colaborativa juntamente com as experiências do caminhar juntxs num processo de investigação/formação e finalizo apresentando a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise de dados.

Os três últimos capítulos foram reservados para a análise dos dados produzidos, no qual procuro levar em consideração a sinergia da parceria colaborativa, seus desafios e limitações, os elementos potencializadores e as contribuições e aprendizagens advindas da respectiva parceria. Os dados foram analisados com base na metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) segundo Moraes e Galiazzi (2011). Para este fim, o quarto capítulo foi dividido em três subcategorias, o quinto em quatro e o sexto em cinco. Os respectivos capítulos somados compõem o metatexto produzido ao final do processo de análise.

Ao final, revelo por meio de algumas palavras os pontos que considero de maior relevância no trabalho que lhes apresento e aponto também trilhas que podem ser pensadas no tocante à formação de professorxs dos anos iniciais do ensino fundamental para as questões de corpos, gêneros e sexualidades.

## CAPÍTULO 1

### “O QUE É CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, PROFESSORA?”

Foi com o supracitado questionamento feito por uma criança, que me deparei logo após apresentar e explicar a pesquisa colaborativa que seria desenvolvida juntamente com Marina<sup>2</sup>, professora regente de uma turma de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública municipal na cidade de Jequié-BA. Nessa perspectiva, tal questionamento incitou-me a iniciar este capítulo que objetiva adentrar os referenciais sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades fazendo uma breve sinopse teórica com base na literatura acadêmica utilizando os pressupostos que se fundamentam na perspectiva pós-estruturalista e tomando como base os campos teóricos dos estudos culturais, de gênero e sexualidade na perspectiva de autorxs como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Simone de Beauvoir, Judith Butler, Jimena Furlani, Joan Scott, Silvana Goellner, Dagmar Mayer, David Le Breton, dentre outrxs.

...

Contemporaneamente, quando pronunciamos os termos sexo e/ou sexualidade, estes causam grande estranheza e os embates que os envolvem provocam mais espanto ainda, dependendo do lugar de onde se fala, e de quem fala. Se pensarmos que as sexualidades se fazem presentes em todas as pessoas, instâncias e relações sociais notaremos que mesmo com todas as transformações do mundo moderno muita coisa parece não ter sido repensada. Nessa direção, passo a indagar sobre o porquê desses termos e de tudo que está envolto neles inquietar com tamanha visibilidade. Para isso, elenco questões que expressam minhas angústias, inquietações e curiosidades

---

<sup>2</sup> Nome fictício escolhido pela própria professora participante da pesquisa. Exceto o meu nome e o nome do meu orientador, quaisquer outros nomes citados neste texto são fictícios, com a finalidade de preservar o anonimato dxs participantes da pesquisa conforme termos de consentimentos e assentimentos (ver apêndices B, C e E) que foram preenchidos e assinados pelxs participantes e responsáveis.

no tocante às temáticas, levando em consideração as minhas experiências: Falar de sexo e sexualidade em todo o tempo entrelaçou-se ao saber, ao controle, à vigilância, ao poder? Como a sociedade lidava e lida com essas questões? E a escola, como se posiciona diante de questões que envolvem as sexualidades?

Antes de adentrar os referenciais sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, saliento que compreendo que as teorias pós-críticas abarcam as abordagens feministas, pós-estruturalistas, pós-modernas, multiculturais, étnico-raciais, os estudos *queer* e os estudos de gênero. Nesse sentido, tenciono conceituar os corpos, os gêneros e as sexualidades, para, desse modo, discutí-los, questioná-los e problematizá-los procurando evitar novos aprisionamentos e amarras.

Sobre pesquisar adotando esses pressupostos, as autoras Meyer e Soares (2005), mencionam:

Um processo de pesquisar que assume esses pressupostos é, então, construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriades e, exatamente por isso, nos colocam o desafio de estarem profundamente ancoradas num campo teórico e, ao mesmo tempo, admitirem a sua contingência e a sua transitoriedade (MEYER; SOARES, 2005, p. 41).

Ademais, as respectivas abordagens intencionam explicações parciais, locais e particulares. Não se prendem a comprovações de fatos, nem estão preocupadas com formas “legítimas”, “corretas”, “adequadas” de conhecimento, ensino e avaliação. A abordagem pós-crítica inclina-se à compreensão da produção das verdades, conhecimentos e saberes entendidos como legítimos, foge de homogeneizações e totalidades, visa o questionamento e a problematização do conhecimento, além de discutir as identidades e as diferenças (PARAÍSO, 2004). Dessa forma, me aproximo dessas abordagens por acreditar no quanto elas podem contribuir nas discussões sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, sobretudo, nos espaços educacionais.



Desde antes de me envolver com os referenciais que discutem os corpos, os gênero e as sexualidades, passei a questionar o porquê de as temáticas relacionadas às sexualidades causarem tanta inquietação, sobretudo, na esfera escolar. É nesse sentido que coaduno com Foucault (1998a, p. 3) quando diz que “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Por isso, hoje, baseada em vivências e manifestações das sexualidades em minha vida, na vida de alunxs, professorxs, pais e mães que por mim passaram, teço esse trabalho, cuja escrita já é uma leitura da minha trajetória acadêmica, profissional e até mesmo de vida com base nos referenciais supramencionados, que me ajudaram, inclusive, a pensar nas questões de pesquisa, levando em consideração minhas experiências, como a de professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

Logo na introdução deste texto cito o desconforto que sentia quando olhavam, criticavam e questionavam o meu corpo. Corriqueiramente, essas situações ocorriam na minha infância e adolescência, mas não estavam somente para além dos muros da escola. Na escola, isso era muito forte e ouvia dxs colegas coisas do tipo: “você de bonita só tem o cabelo”, “seu corpo parece o de um homem”, “quando te olho lembro de um travesti”; “Por que você só veste saia?”. Esses episódios provocavam em mim, além de vergonha, uma vontade imensa de me ausentar daquele ambiente. Houve dias, inclusive, em que eu ia obrigada para a escola. Além disso, o desejo de mudar essas características que me “anormalizavam” gritava em mim. Mas, com o tempo passei a perceber que queriam na verdade me enquadrar em um modelo único, diferentemente do que a sociedade apresentava, afinal somos tão diversxs.

Ao lembrar essas situações, penso no que nos diz Jorge Larrosa:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LAROSSA, 2002, p. 48).

No episódio que narrei de modo bastante sintético, talvez eu tenha sido além de narradora, a personagem principal. Mas, no que lhes conto desse ponto em diante, apresento como personagem principal um menino de onze anos que estudava no 5º ano de uma escola de anos iniciais na qual atuei como coordenadora pedagógica há, aproximadamente, três anos. Era o horário do recreio e as crianças circulavam no pátio, todas bastante enérgicas, brincavam de pega-pega. Na sala ao lado estávamos reunidas, eu e as cinco professoras que trabalhavam naquele turno. Discutíamos o planejamento da semana, quando uma delas parou e passou a olhar fixamente para esse aluno que corria pelo pátio. Nesse momento, a professora pediu que nos silenciássemos e olhássemos atentas para a criança. Naquele instante eu perguntei o porquê daquela situação e ela disse mais ou menos o seguinte, direcionando inicialmente para a professora dele: “Observem o corpo dele, **o modo como ele anda, o jeito das mãos, a postura, parece até que tem peito** [...] precisamos chamar a mãe dele aqui, para conversamos sobre isso e direcioná-la para um tratamento, ou então, ele vai ter peito igual mulher e o pior, pode até querer ser gay [...] os alunos na sala não estranham não colega?”.

O posicionamento da colega provocou certo embate. Eu mesma passei a questioná-la, justamente por não concordar com tal comentário. Mas as demais colegas pareciam coadunar com aqueles posicionamentos. O curioso é que, segundo a professora daquela criança, na sala de aula, nenhum das colegas havia questionado o corpo dele. Perceba que os entendimentos de que a materialidade dos corpos necessita se manter polarizada, obedecendo a verdade de um sexo e a reiteração de performances que não nos permitem distanciar, muitos menos transitar nessas categorias, são exigidos pelos professorxs que se respaldam em discursos normativos e de controle (LE BRETON, 2014).

Por que o corpo do aluno é questionado? Porque o corpo dele contesta a norma de gênero. A leitura do corpo do aluno está baseada no olhar que os professorxs têm sobre gênero, ela o associa com um sexo, um gênero e uma sexualidade e o coloca como um corpo tido como feminino se distanciando do masculino. Visto que, no âmbito da educação concebe-se que o “corpo normal”

representa uma interpretação estável sendo interpretado como o corpo aceitável, que não subverte e nem transgride as normalizações que o enquadra. Por isso, no contexto escolar, o alvo de injúrias, xingamentos, discriminações e outras formas de violência são os meninos com características ditas femininas e as meninas com características entendidas como masculinas (MISKOLCI, 2013).

As narrativas anteriores têm como finalidade chamar atenção para a relevância das discussões e problematizações sobre os corpos nas sociedades e no âmbito educativo. Pensar os corpos apoiados às suas histórias sugere a impossibilidade de sua existência fora da interação com as sociedades. Meu objetivo não é negar sua materialidade, contudo, penso que ela está vinculada a práticas socioculturais, vivências e experiências, pois é por meio delas que os sujeitos adquirem os sentidos, significados e entendimentos que são conferidos aos comportamentos, subjetividades e às relações com os outros e com as coisas. É também a partir disso que nossos corpos são nomeados (LOURO, 2013).

Gradativamente, os corpos têm sido alvos de questionamentos, interesses e preocupações. Segundo Maroun e Vieira (2008), historicamente, o corpo foi inicialmente pensado a partir da perspectiva religiosa. Ele foi concebido na Idade Média como algo pecaminoso e a dicotomia corpo/alma foi evidenciada com a proeminência da segunda. O corpo se difere da ideia anterior e passa a ser visto como sinônimo de beleza no período renascentista, sendo admirado, inclusive, em obras de arte. Com o tempo, a compreensão corporal se amplia e resulta nos conhecimentos anatômicos e fisiológicos, em uma perspectiva funcional, distanciando-se da ótica religiosa. Após segunda metade do século XIX, privilegiam a democratização do corpo e sua acessibilidade por meio da cultura de massa, sobretudo, com o surgimento da fotografia que favorecia sua contemplação. Já na perspectiva industrial o corpo é sinônimo de força.

Em tempos mais atuais, o corpo é reconhecido na perspectiva do prazer e sua materialidade é concebida de modo narcisista. Com os avanços na produção do conhecimento, os sujeitos também modificam a relação com os seus corpos passando a interagir histórica e dialeticamente. O século XX é permeado pelas técnicas e tecnologias impulsionadas pela industrialização,

nesse contexto, a representação do corpo alcança um número maior de pessoas por meio das fotografias, da televisão, dos cinemas e da internet, privilegiando grupos economicamente mais favorecidos. O século XXI é palco das mais diversas transformações advindas dos variados conhecimentos e valores que são instituídos e modificados de modo acelerado, vindo a respingar nos pensamentos acerca dos corpos. Assim, na pós-modernidade, os corpos são entendidos e pensados como histórico e socioculturalmente construídos (MAROUN; VIEIRA, 2008).

Mas, como a escola entende e lida com os corpos? As abordagens acerca dos corpos que são operacionalizadas nas escolas quase sempre se embasam nos “conhecimentos científicos” fundamentados na perspectiva biológica. Essa situação acaba distanciando das salas de aula e da escola de modo geral os saberes e as experiências produzidas ao longo da vida.

Para Le Breton (2014), o corpo não pode ser pensado distante da história e das condições socioculturais, mesmo que o sujeito o entenda como propriedade ou como uma questão particular. O entendimento de Le Breton me atrai para o modo como os valores culturais passam a constituir os corpos, apropriando-se de identidades dicotômicas que privilegiam a heteronormatividade, conceituada por Miskolci (2013), como:

[...] a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero (MISKOLCI, 2013, p. 46-47).

Nas palavras de Le Breton (2007, p. 07). “Antes de qualquer coisa a existência é corporal”. Logo, ele é fruto de interferências culturais e sociais e é por meio dos corpos que os sentidos da vida são disseminados nas relações subjetivas, interpessoais e com os objetos. É importante pensá-lo como uma produção que carrega elementos biológicos e marcas sociais devido à sua vinculação com diferentes instâncias, a exemplo da família, da escola, da igreja, da medicina, entre outras.

Em relação a isso, quando aborda acerca das instituições disciplinares, Foucault (2004b) aponta algumas técnicas que definem uma “microfísica” do

poder, um modo de investimento que define o emprego político e detalhado do corpo, além disso, indaga sobre o fato de que desde o século XVII essa “mecânica” se propaga e deixa marcas desde o limiar da contemporaneidade. A vigilância do corpo da criança desde muito pequena por um grupo de pessoas, entre elas babás, serviçais e pedagogs sempre alertas as ínfimas manifestações de seu sexo, instituiu mais um "foco local" de poder-saber, sobretudo a partir do século XVIII. Já no que se refere ao dispositivo de sexualidade, especificamente no âmbito da família, os pais e os cônjuges tornam-se os agentes basilares de um dispositivo de sexualidade (FOUCAULT, 2014).

Louro (2007) chama atenção para a relevância dos corpos nas relações. Para a autora:

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de "marcas" biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. Pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo (LOURO, 2007, p. 14).

Na interpretação da autora a constituição de nossos corpos se apoia na identidade e, por supostamente haver uma evidência no corpo, acreditamos sem questionarmos e fazermos uma reflexão que a identidade seja necessariamente ditada por ele. Le Breton (2014, p. 32) afirma que “[...] O corpo não determina mais a identidade, ele está a serviço dela [...]”. Louro não cita esse entendimento em consonância com ele, pelo contrário, ela o questiona, faz uma crítica de modo que o pensamento de Le Breton passa a ser um complemento para sua fala. À primeira vista o corpo biológico definirá gênero, raça e sexualidade desconsiderando toda a complexidade acerca dessa produção, mas, apesar da supremacia que o corpo biológico ainda exerce, creio que muita coisa mudou, hoje os indivíduos poderão atuar diretamente na

construção de seus corpos e, conseqüentemente, em suas identidades instáveis e cambiantes, levando em conta que “Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados” (LOURO, 2007, p. 14). Há um pensamento de que todos vivemos nossos corpos universalmente, da mesma forma. Entretanto, os corpos ganham sentido socialmente e carregam consigo marcas de uma cultura, além de serem moldados em meio às redes de poder (LOURO, 2001).

Pensar o corpo como produto da cultura tende a romper com a visão naturalista que o envolve, e ao desnaturalizá-lo passaremos a vê-lo como histórico, construído a partir de diversos elementos e em distintos lugares e períodos. “Não é, portanto, algo dado *a priori* nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções [...]” (GOELLNER, 2010, p. 28).

Considero que a constituição do corpo abrange seu entorno, apresenta-se para além dos órgãos que o compõem, portanto, vale considerar todas as intervenções que realizamos e acessórios que utilizamos, dentre outros. As similitudes de ordem biológica não o definem, mas sim as interpretações sociais e culturais, não deixando de fora a influência da linguagem, pois ela é capaz de constituí-lo, classificá-lo, nomeá-lo. A escola atua com práticas culturais, sociais e educativas que esculpem os corpos dos alunos. Nesse contexto, os processos e espaços educativos estão constantemente impondo marcas em nossos corpos, falando de nossos corpos tanto explicitamente, quanto implicitamente.

É fundamental levar em conta que isso é fruto de um processo histórico que eclodiu em final do século XVIII, acentuando-se no XIX devido à relevância do corpo nas relações sociais. Esse período histórico contribuiu para a compreensão das marcas que se fazem presentes atualmente e a ciência do século XIX, por exemplo, colaborou com a educação do corpo para que o mesmo pudesse ser visto de modo útil e produtivo, concebido como uma máquina. Portanto, estas foram algumas das razões que influenciaram o ensino em vários países, que contou com métodos disciplinares e investimentos variados no corpo (GOELLNER, 2010).

A autora cita duas importantes transformações com a finalidade de evidenciar a inconstância e a instabilidade histórica do que vivemos: as atividades físicas tencionando o controle e bom funcionamento para geração de força e energia em benefício da industrialização e o banho que, por muito tempo, não tinha relação com a ideia de limpeza e higiene. Goellner também frisa sobre os novos ritmos provocados pela industrialização crescente e o papel da escola nesse contexto, que se tornou um lugar privilegiado para instruir jovens e adultos visando amparar a construção da sociedade. Nessa conjuntura, a escola tinha por finalidade, a preparação moral e física dos sujeitos alicerçada da educação dos corpos. Assim, os corpos eram produzidos de modo que pudessem explicitar as marcas, normas, classes e sentidos da sociedade industrial (GOELLNER, 2010).

Na minha perspectiva, seria muito relevante se o prazer e as atividades realizadas por nós pudessem estar entrelaçados, e esse entendimento se fortalece quando penso, sobretudo, no contexto das salas de aula, na relação professorx-alunx. No texto: *Eros, erotismo e o processo pedagógico*, Bell hooks (2007, p. 115), frisa que “[...] os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo”. Entra em foco a ideia de separação mente/corpo, “anula-se” o corpo com a finalidade de evitar uma traição com a herança da repressão, numa compreensão de que o desejo e a paixão não podem habitar a sala de aula, pois só podem ser experienciados em domínios privados, em outro momento. Dessa forma, hooks compreende que a presença de Eros na sala de aula, faz o amor florescer, motiva, encoraja, dando um novo sentido ao ensino. A autora argumenta:

Para restaurar a paixão na sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar do eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo (HOOKS, 2007, p. 123).

Costumo me intrigar com as limitações enfrentadas por nós professorxs na esfera da educação contemporânea. Recentemente, em diálogo com uma colega, discutíamos acerca de alguns problemas de saúde pelos quais ela estava

passando, precisando com isso ficar afastada de sala de aula. Em sua fala, ela explicitou não conseguir saber lidar com as demandas atuais, disse que não há respeito por parte dos alunxs, nem para com ela, nem com xs demais, que desde pequenxs elxs só querem saber de coisas erradas, de ousadia e que a partir do 4º ano isso é ainda pior, é uma loucura, pois só pensam em sexo e putaria, as meninas querem mostrar os corpos e os meninos se aproveitam disso.

Mas, por que os corpos não podem ser expostos? Existe uma norma social e cultural onde o corpo tem que ser velado. Há momentos e lugares específicos em que a pessoa pode expor o seu corpo. A escola não é esse lugar. Ali os alunxs são ensinadxs a serem dóceis, discretxs e a manterem comportamentos “apropriados”. Desse modo, as subversões, quando percebidas, geram repreensões ou indignação como ocorreu no caso relatado (LOURO, 2007).

A situação apresentada não se distancia de outras realidades e reconheço que essa é uma tarefa não muito tranquila, já que xs professorxs possuem diferentes demandas. No entanto, os corpos de professorxs e alunxs, não apenas o biológico, como também os generificados, marcados, normatizados, moldados em redes de poder e que carregam consigo diversos elementos socioculturais não têm como ficar de fora do ambiente escolar e, mais especificamente, da sala de aula.

Retornando às “*Marcas que me conduzem...*” gostaria de narrar mais um pouco sobre o significado da rejeição em minha vida e como isso se entrelaça com as questões que envolvem os gêneros. À medida que fui crescendo, passei a ouvir quase diariamente que a rejeição sofrida por parte do meu pai biológico advinha do fato de eu não ter nascido menino. Em tal direção, passei toda a minha infância e adolescência perguntando para mim mesma o porquê de eu não ter nascido homem. As coisas negativas que aconteciam comigo nas relações interpessoais e afetivas eu também atribuía ao fato de não ser homem. Sempre achei que para o homem as coisas pareciam mais fáceis. Menstruar e sentir cólicas, a título de exemplo, eram consideradas situações pavorosas.



Ademais, sempre detestei realizar os afazeres domésticos, que para muitxs, até hoje são consideradas funções específicas de mulheres.

É interessante pensar como essas coisas permanecem em nossos pensamentos, há alguns anos, quando tive o primeiro contato com o meu pai biológico, fiz a seguinte pergunta: “Foi verdade que o senhor não me “assumiu” porque eu nasci menina?”. Ele imediatamente negou, mas não me deu maiores explicações. Porém, isso sempre foi muito forte e continuei internalizando até que, há aproximadamente seis meses, durante uma visita que lhe fiz e em meio a uma conversa descontraída resolvi fazer a mesma pergunta, porém com palavras diferentes: “O senhor sempre quis ter um filho homem, não foi?”. Acho que naquele momento lhe escapou o teor de nossa primeira conversa e então ele começou a falar com tranquilidade: “É! Na realidade sempre quis ter um filho para que eu pudesse colocar nele o nome do meu pai, tanto é, que desde o seu nascimento (do meu irmão), eu comemoro, oferecendo o caruru que meu pai sempre ofereceu, espero que ele continue fazendo isso quando eu não estiver mais aqui, mas se não fizer eu não posso fazer nada”. Depois de ouvir a resposta que eu tanto indaguei, foram as minhas palavras que cessaram.

O que gostaria de chamar atenção aqui é para o modo como as preferências, distinções, binarismos e histórias de gêneros podem provocar consequências diversas na vida das pessoas. Isso é muito recorrente na escola, por exemplo. Assim como eu tive o desenvolvimento de minha identidade enlaçada a fatores que eu considero destrutivos, nossxs alunxs também podem passar por isso. Xs professorxs e educadorxs de um modo geral esquecessem-se que existem diferenças entre as pessoas e que “a noção de “homem” e de “mulher” não são essências” (LE BRETON, 2014, p. 19). Contudo, isso não justifica o tratamento desigual e os privilégios para com um gênero em detrimento de outros.

Em se tratando das questões de gênero, o conceito “gênero” foi usado pela primeira vez no ano de 1955, pelo biólogo John Money, justamente buscando associá-lo aos aspectos sociais do sexo (SILVA, 2005, p. 91). Mas, foi a partir da década de 1960 que o conceito de gênero começou a ser

problematizado pelo movimento feminista objetivando dar um novo significado ao papel e lugar da mulher na sociedade e na história de forma geral. Já no Brasil, apenas no final da década de 1980 que de forma um tanto acanhada inicialmente, e em seguida mais abrangentemente, o termo “gênero” passa a ser usado pelas feministas (LOURO, 2014). Nessa direção, os movimentos feministas mediante estudos, denúncias e lutas constantes, buscaram superar a supremacia do homem em detrimento da mulher, que apesar dos avanços ainda é um imperativo. No entanto, apesar da influência e contribuição do movimento feminista no que tange à análise e problematização do termo gênero, é preciso considerar que há uma complexidade que envolve mais do que demonstrar as diferenças entre homens e mulheres e a hierarquia presente nessa relação. Ainda na visão da autora, a partir do conceito de gênero, há a necessidade de se pensar de forma plural, como um processo de construção para além de proposições essencialistas. Nessa perspectiva, menciona Dias:

A adoção do **conceito** de gênero no âmbito dos estudos de mulheres e feministas tornou o **gênero** como campo científico. O conceito de gênero é compreendido como um divisor de águas para outra fase distinta da primeira onda do feminismo, e anunciador, de certa forma, da valorização significativa do diferencialismo, da afirmação política das diferenças, dos processos identitários e de igualdades; ou seja, o conceito chama a atenção para a diversidade ou as **diferenças dentro da diferença** (DIAS, 2014, p. 57, grifos do autor).

É interessante pensarmos nas palavras do autor. Para ele o conceito de gênero nos atrai para a diversidade e a pluralidade inclusa na diferença. Pensar o gênero está para além de um entendimento dicotômico de diferença/igualdade como possibilidade única. Em vista disso, sugere-se a desconstrução dessa compreensão binária. Mesmo com características muito próximas, as mulheres não são iguais, suas subjetividades, identidades, e comportamentos são ao mesmo tempo singulares e múltiplos.

Beauvoir (1967) destaca que já ao nascermos o domínio do masculino sobre o feminino se faz presente de várias formas, especialmente por meio de falas e ações. São situações desenvolvidas, internalizadas e naturalizadas ao longo da vida que ganham força e consistência na sociedade, gerando os mais

diversos preconceitos no que se refere aos corpos. Louro (2007) nos chama atenção sobre o binarismo que predomina na relação entre masculino e feminino e que expressa, mesmo que de forma velada, uma lógica de supremacia-subjugação natural. A compreensão e problematização dessa inflexível oposição é bastante complexa e reforça a dificuldade em abordarmos outros discursos e pensarmos nas diversas formas de ser mulher e ser homem no cenário social.

Dessa forma, a ideia de gênero passa a ser compreendida como maneiras de se referir às diferentes formas de ser homem e ser mulher que não podem ser definidas apenas pela genitália. É importante frisar que para isso não é preciso negar a materialidade do corpo, contudo, agregar a ela as questões históricas e sociais que apresentam aspectos diversos e valores de determinada época e sociedade. Portanto, reitero as minhas considerações e coaduno com Le Breton (2014) quando menciona a impossibilidade de pensarmos o gênero, o corpo, o sexo e a sexualidade negando a história e os contextos sociais e culturais dos indivíduos.

A autora Joan Scott (1995, p. 72), afirma que “as feministas começaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”. Nesse sentido, a autora tem como propósito analisar cuidadosamente a forma como xs historiadorxs vêm abordando o referido termo.

Ao longo do texto, Scott faz a sua análise embasada nos respectivos enfoques teóricos (patriarcado, marxismo e psicanálise) e enfatiza a importância da linguagem para a compreensão das relações de gênero. Não podemos admitir a fixidez em torno da oposição binária. Pelo contrário, há uma necessidade de historicizar e desconstruir os termos da diferença sexual. Para a autora, a definição de gênero compreende vários elementos, mas duas proposições compõem o seu cerne: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Nessa perspectiva, são elencados quatro elementos que se relacionam e atuam

na produção das identidades de gênero, a saber: *simbólico, normativo, noção política no que se tange às instituições e organizações sociais e a identidade subjetiva*. Segundo Scott, há uma interdependência que atua entre eles. Assim, o gênero é produzido nessa relação e não devemos permanecer permitindo um olhar imóvel em direção a um único ponto em seu processo de análise caso vislumbremos o entendimento do binarismo masculino/feminino.

É relevante que a desconstrução da oposição binária entre masculino e feminino ocorra. Pois, frequentemente, homens e mulheres são compreendidos como extremos, opostos e essa dicotomia estabelece a superioridade de um elemento em detrimento do outro. Portanto, é urgente a desconstrução dessa polaridade visando compreender que essa constituição é produzida constantemente e não é fixa (LOURO, 2014).

“*“Gênero” é uma palavra estranha no feminismo*”. É com tal afirmação que a autora Linda Nicholson (2000) incita as discussões do texto intitulado: *Interpretando o gênero*, objetivando desconstruir os sentidos dos conceitos de gênero e mulher que imperam na crítica feminista. Nessa perspectiva, ela salienta que o conceito de gênero é entendido de duas formas, e de certo modo, paradoxal. Uma se baseia na oposição que visa retratar as diferenças a partir do sexo biológico, em que se pensa a personalidade e o comportamento. E a outra, é entendida como qualquer construção social relacionada com a diferenciação do masculino/feminino. O surgimento do segundo conceito foi em decorrência da compreensão de que a sociedade não forma apenas o comportamento e a personalidade, como também a forma como o corpo é apresentado. Logo, “o *“sexo” não pode ser independente do “gênero”; antes, sexo nesse sentido deve ser algo que possa ser subsumido pelo gênero*” (NICHOLSON, 2000, p. 10). No entanto, ainda há entre as feministas o legado da distinção entre sexo e gênero. Em tais direções a autora nos estimula a pensar no corpo biológico levando em conta toda a complexidade que o envolve, além dos aspectos históricos, sociais e culturais. Ainda sobre os gêneros, Butler (2014) argumenta:

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as

formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume (BUTLER, 2014, p. 253).

E logo em seguida relata:

Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados (BUTLER, 2014, p. 253).

Com base no que a autora expõe, entendo que o gênero é capaz de estabelecer regimes disciplinares e regulatórios, podendo ser interpretado como uma norma que legitima algumas práticas em detrimento de outras. Entretanto, se por um lado ele pode atestar o que é feminino e o que é masculino, por outro, ele também poderá contribuir para desconstruir naturalizações.

Aproximando um pouco do campo educacional, é relevante assumirmos a existência e força dessas normas regulatórias que agem na perspectiva de compor a materialidade dos corpos, dos sexos e dos gêneros. No convívio com diversos alunxs, professorxs, funcionárixs e familiares nas escolas, pude perceber como as identidades de gêneros são produzidas, sendo observadas nas relações interpessoais, nos jogos e brincadeiras, no modo dicotômico como as crianças ocupam os espaços da escola e executam algumas funções, nas atitudes controladoras dxs adultxs, na linguagem, nos preconceitos e discriminações, nas práticas que visam disciplinar os corpos, entre outros. Essas situações se configuram na domesticação dos corpos que cristaliza e restringe práticas diversas, impedindo que outras formas de viver os gêneros sejam concebidas.

Na perspectiva de David Le Breton (2014), o gênero admite a compreensibilidade do corpo e dos comportamentos na esfera pública, ademais é por meio da reiteração das normas de comportamento que o masculino e o feminino são produzidos. O autor ainda argumenta sobre a fragilidade atual que permeia a ideia dicotômica de gênero e a supremacia masculina: “Se as diferenças de gênero permaneceram decididas durante muito tempo em nossas sociedades, hoje elas estão conhecendo mutações importantes” (LE BRETON, 2014, p. 20).

Coaduno com as ideias do autor, sobretudo, quando se referem às mudanças no tocante às diferenças de gênero. Apesar da força que as respectivas demarcações exercem, as imposições passaram a ser contestadas, tanto no âmbito acadêmico e por meio de movimentos organizados, quanto pelos indivíduos em suas relações e nas diversas instâncias sociais. Vejo que esse abalo é bastante relevante, pois fortalece as decisões dos sujeitos e permite que as identidades sejam pensadas de forma flexível e plural.

A autora Dagmar Meyer (2010) analisa o gênero e a educação enquanto teoria e política, e nesse contexto, defende os dois argumentos a seguir: gênero como ferramenta conceitual, política e pedagógica; negação da “naturalização” e da verdade única. Para a autora, na esfera educacional:

[...] caberia a nós, educadoras e educadores, investir em projetos educativos que nos possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para a provisoriedade; do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a des-naturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas (MEYER, 2010, p. 11).

Neste ponto, busco com base em Meyer (2010) destacar algumas formas como o gênero pode ser pensado enquanto ferramenta teórica e política:

- Por meio de um processo sinuoso e inacabado nos compomos como mulheres e homens.
- As feminilidades e masculinidades configuram-se de forma múltipla e plural.
- A noção de gênero vai além da análise feita em torno das mulheres. Envolve elementos sociais e culturais e as relações de poder entre mulheres e homens.
- O conceito de gênero não se restringe à análise das funções e papéis das mulheres e dos homens, mas visa interpretar os diversos aspectos da sociedade que transpõem os pressupostos femininos e masculinos envolvidos em sua constituição, perpetuação ou resignificação.

Sobre o que me aconteceu, me alcançou, me tocou e sobre a vida, a infância, a adolescência, a juventude, as pessoas e as sexualidades, muitas

coisas podem ser ditas. Mas, neste ponto, escolhi falar um pouco sobre o modo como a homossexualidade passou a permear a minha vida. Tinha aproximadamente 10 anos quando comecei a perceber as angústias e as tentativas de negação do meu tio caçula relacionadas à sua orientação sexual. Ele tinha entre 20 e 23 anos quando passei a me interessar pelas suas conversas com minhas tias e primas mais velhas. Nessas conversas, havia a tentativa de explicar que os seus sentimentos e desejos não eram uma escolha e sim algo mais forte do que ele, difícil de explicar e de entender. Naquele período, meu tio passou a frequentar uma igreja protestante, pois tanto ele, quanto a família, acreditavam que aquela seria a melhor solução. Não foi como pensavam, ele conheceu e tentou se relacionar com algumas garotas da igreja e era um frequentador assíduo. Além disso, participava de encontros com fortes orações. Contudo, conforme seus relatos, as coisas continuavam da mesma maneira e a cada dia sentia-se pior emocionalmente. Um tempo depois ele resolveu deixar de frequentar a igreja e começou a trabalhar em outra cidade.

Até aquele instante seu pai e sua mãe (meu avô e avó maternxs) ainda não sabiam do que estava acontecendo, mas tudo parou ali. Ele resolveu “sair do armário”, como dizem, assumiu sua orientação sexual para todos e foi para o enfrentamento. Surpreendentemente, com a família foi tranquilo, lembro-me que quem mais resistiu foi a minha mãe que é uma de suas três irmãs. Seus pais o acolheram sem questionamentos. Já os seus seis irmãos, mesmo os mais machistas, nunca o trataram com ofensas ou estranhamentos. Depois disso, passei a ter experiências com xs amigxs e companheirxs dele, com as piadinhas e risos dxs vizinhxs, com os olhares de estranhamento de algumas pessoas, com o assassinato cruel de seu melhor amigo, cometido pelo companheiro (heterossexual), com as dores, medos e angústias que permeiam a homossexualidade, dentre outros. Ao longo desses anos construímos uma relação sólida de amor, respeito e amizade. Hoje, somos tio e sobrinha, irmãos e, sobretudo, amigxs.

Para muitos meninxs o lugar considerado símbolo de sofrimento é a família. Neste caso, apesar de algumas resistências, ocorreu o contrário. Meu tio

não foi rejeitado, responsabilizado e nem passou a ser um motivo de vergonha para a família. Mas, mesmo assim, passou por um processo de muito sofrimento que foi a sua autonegação.

Por um lado, há a autonegação, por outro, diante dos conflitos que a homossexualidade provoca, buscam-se tentativas de “esclarecer” e “explicar” a homossexualidade. Nesse rol, há os que conferem o desejo homossexual a fatores hormonais, genéticos, familiares e religiosos. Daí a sugestão de começar a frequentar uma igreja e passar a ter uma vida conforme a “vontade de Deus” que após ser “curadx”, viverás longe do “pecado” (FRY; MACRAE, 1985).

Pensar na presença da homossexualidade na minha família e na minha vida me faz refletir sobre a complexidade que envolve as sexualidades, não apenas no âmbito familiar, mas também no escolar. Penso, inclusive, como deve ser difícil para as pessoas homossexuais se perceberem em contradição com as normas, comportamentos, obrigações e convenções culturais que a sociedade impõe. Além de se sentirem excluídas, elas vivenciam incompreensões, injustiças e violências, por estarem em desacordo com as normalizações (MISKOLCI, 2013).

Por isso, compreendo as sexualidades de modo plural, abrangente, que se movimentam por todas as instâncias e que envolve diversos fatores como as questões subjetivas, as relações, os corpos, os gêneros, variados discursos, dentre outros. Assim, entendo que não é possível compreendê-la de forma fixa e fechada.

Partindo desse pressuposto, opto por utilizar os conceitos de Foucault visando desenvolver a minha análise. Para ele, essas discussões ainda são muito limitadas, sobretudo, no ambiente escolar, em decorrência de uma herança histórica de controle e restrição (FOUCAULT, 2014). Portanto, tento entender o que levou as sociedades e as instituições escolares a lidarem dessa forma com as sexualidades.

Ao historicizar sobre a sexualidade, Foucault (2014) afirma que no século XVII os corpos eram ostentados sem muito pudor, os gestos e discursos fluíam sem embaraços, havia uma tranquilidade em expor as anatomias e as crianças



frequentavam os mesmos lugares que os adultos. No final deste século e a partir do século XVIII, contudo, a sexualidade passa a ser controlada e a família conjugal passa a estimular o silêncio ao sexo. Nesse sentido, este passa a ser legitimado apenas no quarto do casal “dito” heterossexual. O autor nos incita a deprender que as sociedades do século XXI carregam discursos sobre as sexualidades produzidos em outros momentos históricos advindos do século XVII, sendo que alguns se modificaram e outros permaneceram.

Esses discursos e atitudes permeiam nossas sociedades atualmente com muita força e são entendidos de forma naturalizada, de modo que, dificilmente são questionados. Na escola, por exemplo, há uma maneira adequada para se vestir, xs alunxs devem estar uniformizados conforme estabelece cada instituição e é muito comum que professorxs e xs demais funcionárixs cobrem dxs alunxs, sejam crianças ou não, um comportamento “mais apropriado” no tocante aos gestos e cuidados para evitar expor os corpos. Nas escolas, assim como nas famílias é necessário estabelecer os tipos de conversa que as crianças podem participar e aquelas que elas devem permanecer afastadas. Se o tema em discussão for sexualidades, o silêncio torna-se um imperativo até que se ocupe o espaço “legítimo”. Nesse sentido, noto que Foucault (2014) questiona acerca da “hipótese repressiva”, e para ele, ela não está no cerne de sua análise, nem a teoria de repressão sexual é negada, mas há motivos e meios pelos quais o controle foi estabelecido. Desse modo, o “silêncio” é bastante relevante e não repressivo, pois compõe os mecanismos que sustentam e permeiam os discursos.

Desde o século XVII a sociedade vem colocando a sexualidade no discurso e submetendo-a a um mecanismo de gradativa incitação. Ademais, Foucault (2014) questiona a tese de que o sexo foi proibido e afirma que falar de sexualidade é também falar de um sistema, onde, por meio de um processo de captura, os discursos foram limitados e direcionados, estabelecendo-se o que falar, quem poderia ou não falar, em que momento, de que lugar, em suma, ações que se baseiam nas relações de poder. Portanto, fundamentada no século

XVIII, algumas regras foram perpetuadas, especialmente as atitudes e obrigações que definem os bem-intencionados cristãos. Nesse sentido,

A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil (FOUCAULT, 2014, p. 23).

Ao invés de censura em torno do sexo, instituíram meios objetivando a produção de discursos sobre o sexo, predispostos a ocorrerem conforme propósitos estabelecidos. Em vista disso, a ideia de se colocar o sexo em discurso vem sendo construída há muito tempo e embasa-se numa prática ascética e religiosa. Aproximadamente no século XVIII fomenta-se por parte da política, da econômica e da técnica, o discurso sobre o sexo, mas especificamente o discurso da racionalidade. Nesse contexto, o sexo passa a ser questão de “polícia”, com a finalidade de regulá-lo não pela proibição, mas por meio de discursos úteis e públicos (FOUCAULT, 2014, p. 27).

Butler (2007), embasada nas análises de Foucault, reitera que “sexo” pode ser compreendido como um ideal regulatório de modo que se manifesta de forma imposta, pois há uma materialização forçada que se sustenta em normas regulatórias que constitui os corpos ao tempo em que os governa e controla.

O conceito sexualidade é apresentado por Foucault de algumas formas. Para ele, não podemos concebê-la como algo natural, pois,

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2014, p. 115).

Foucault conceitua sexualidade também como “o conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa [...]” (FOUCAULT

2014, p. 139). Nesse contexto, são diversos os dispositivos, mas não funcionam de forma simétrica e não produzem os mesmos efeitos.

A compreensão de dispositivo feita por Foucault na obra supracitada é também pensada como uma ferramenta analítica, contudo o sentido e a função deste termo são melhor explicitados em *Microfísica do Poder*, onde é conceituado como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2004a, p. 244).

Compreendo também que as questões envolvendo as sexualidades não podem ser pensadas sem que antes se revise as conjunturas históricas, sociais, econômicas e políticas ao longo dos séculos, tendo em vista que os discursos acerca da sexualidade permearam e permeiam várias instâncias sociais e, nesse contexto, estão fortemente presentes na família e também na escola.

Ao abordar sobre as instâncias de controle e os mecanismos de vigilância em relação ao sexo, por exemplo, Foucault (2014) salienta que isso analogamente acontece com o sexo das crianças. Deixaram de existir os estrondosos risos que ao longo de um bom tempo acompanharam a sexualidade das crianças em todas as classes sociais. Contudo, isso não foi sinônimo de um silêncio puro, pois não deixou-se de falar do sexo, mas buscou-se outras formas de se falar dele. Ao tratar dos colégios do século XVIII, o filósofo ressalta que apesar de neste espaço se ter a impressão que não se falava em sexo, se atentarmos para os dispositivos arquitetônicos, para a organização do espaço e para os regulamentos e disciplina, veremos que o sexo é tratado constantemente. Para tanto, Foucault (2014) traz o exemplo a seguir:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que – ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a

constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente.”(FOUCAULT 2014, p. 31).

Pensando nas palavras do autor, é interessante refletirmos sobre as nossas escolas e espaços das salas de aula. Nesse sentido, rememoro algumas situações que eu tive contato no decorrer de minhas vivências: os portões acorrentados e com uma pessoa responsável por abri-los somente quando permitido; os imensos corredores para onde as portas das salas são direcionadas; os pátios em lugares estratégicos para que todxs os adultxs possam observar xs alunxs no horário de entrada, intervalo e saída; a mesa dx professorx centralizada logo a frente da sala objetivando a visualização de toda a turma; turmas segregadas, seja em fila, semicírculo ou grupos, priorizando o binarismo feminino/masculino; meninas brincando com bonecas ou sentadas em grupo no recreio e meninos jogando bolas ou correndo pelo pátio; entre outros. Saliento que não foi muito diferente ao me deparar com a escola onde esta pesquisa foi desenvolvida. Portanto, penso que isso demonstra que a semiótica do ambiente escolar pode ser fálico, machista, sexista, heterossexista e que por mais que tentem silenciá-las, as sexualidades “gritam”.

Como professora de anos iniciais do ensino fundamental, percebo com base nas falas de Foucault a maneira como as crianças são pensadas como seres assexuados, ou então, que a sexualidade não pode ser estimulada, mas sim vigiada. Xs professorxs desse segmento têm muita dificuldade de olhar para as crianças como alguém que tem sexualidades, mas é relevante salientar que as sexualidades expressam-se continuamente. No contexto escolar, as questões que envolvem as sexualidades provocam situações desafiadoras, além de perplexidade nxs professorxs, justamente por terem que lidar com questões que anteriormente pareciam ter respostas fixas.

A escola não consegue lidar com as diversidades e adversidades que a afrontam, com isso ela passa a ser um espaço de vigilância permanente, de agressão, coerção e controle. Nós, professorxs de anos iniciais também controlamos os corpos das crianças, ditamos o que é permitido e o que não é, além de direcionarmos suas ações. Por isso, Foucault (2004a) compara a escola

aos presídios e cadeias e as crianças aos prisioneirxs.

Baseando-me em Foucault, entendo que os debates que circundam os corpos e as relações de gênero e sexualidades estão entrelaçados em redes de poder-saber e se movimentam constantemente no âmbito escolar. Portanto, sendo o sujeito entendido como produto resultante da história e que também tem sua subjetividade constituída por meio das suas práticas e relações com fatores socioculturais, podemos pensar que os dispositivos de poder são operacionalizados por meio de discursos, práticas e estratégias que direta ou indiretamente estabelecem proibições, controle e vigilância. No entanto, é interessante pensar que onde há poder, há resistências e o sujeito ao representar as diversas instituições poderá participar de seu papel como produtor de conhecimento, sendo capaz de questionar aquilo que lhe é imposto, desnaturalizando várias verdades.

Ao discutir a operacionalização dos dispositivos de poder, Foucault aponta a composição histórica dos conjuntos estratégicos relacionados à sexualidade e salienta que estes foram possíveis de distinguir desde o século XVIII, a saber: *a histerização do corpo da mulher; pedagogização do sexo da criança; socialização das condutas de procriação e psiquiatrização do poder perverso*. Nestes, respectivamente: o corpo da mulher passou por um processo de sexualização e medicalização cuja finalidade seria reprodutiva; intensificou-se um processo de controle e vigilância e foram alertadas sobre o perigo do sexo, especialmente em combate à masturbação nas crianças e objetivou conter a fecundidade dos casais visando benefícios econômicos e foi instituída a normalização e patologização do sexo, nomeando e condenando a sodomia.

Em uma sociedade como a nossa, por exemplo, há diversos dispositivos sutis e delicados de poder. Anteriormente, as relações de poder que envolviam a sexualidade estavam atreladas às alianças, às parcerias e aos laços matrimoniais, atualmente, incidem nos corpos e nas manifestações da sexualidade. Portanto, não há como limitar os dispositivos de dominação à lei da interdição. Precisamos compreender o poder considerando a multiplicidade de correlações de forças, jogos, apoios e estratégias que se delineiam e se

cristalizam tomando corpo por meio de leis, hegemonias sociais e aparelhos estatais. Nessa direção, o poder se movimenta por todas as instâncias, pois provém dos diversos lugares e não pode ser definido como estrutura ou instituição, trata-se de uma de “uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2014, p. 101).

A estudiosa Guacira Lopes Louro (2013), fundamentada nas análises de Michel Foucault, salienta que a sexualidade se constituiu efetivamente numa “questão” nos dois últimos séculos ao ser privilegiada por vários especialistas, como por exemplo: cientistas, religiosxs, educadorxs, psiquiatras e outros. Para tanto, este processo teve como propósito descrevê-la, compreendê-la e explicá-la de modo que ainda hoje ela permanece sendo alvo de controle e vigilância por parte dos múltiplos dispositivos que proliferam intensivamente os discursos sobre sexo e sexualidade.

Mesmo diante das análises e interpretações de várixs autorxs como FOUCAULT, (2014); LOURO, (2007) e SCOTT, (1995) que compreendem as questões de corpo, gênero e sexualidade como algo produzido cultural, histórica e socialmente e embasadas nas relações de poder, a forma como as escolas entendem e lidam com a sexualidade na contemporaneidade nos permitem compreender o quanto as possibilidades de problematização em torno desse tema ainda são limitadas. Para Weeks (1993), não é possível compreendermos a sexualidade atentando-nos apenas para seus componentes “naturais”, essa compreensão só é possível e passará a ter significado se levarmos em conta os meios inconscientes e suas formas culturais, contudo, vejo que atualmente a sexualidade é encarada por muitos como algo que todas as pessoas possuem naturalmente. Conforme Weeks (2007) a sexualidade é entendida:

[...] como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou “o corpo e seus prazeres” (WEEKS, 2007, p. 43).

A sexualidade é uma questão que está intrinsecamente relacionada à sociedade, diante disso, a escola enquanto uma de suas principais instituições

poderá proporcionar situações que favoreçam a discussão, problematização e reflexão voltada para as diversas formas de suas manifestações. Nessa perspectiva, é importante pensar a diversidade não como um “problema”, mas como constituinte do nosso tempo (LOURO, 2010). Educar não apenas para a diversidade, mas na diversidade é papel da escola e dos sujeitos que nela estão inseridos, na perspectiva de construção de conhecimentos para dar novos significados a essas vivências.

Em tais direções, finalizo este capítulo, salientando que passei a conceber que não apenas as discussões sobre sexualidades e toda sua multiplicidade de expressões e manifestações estão envolvidas em redes de poder-saber, mas, também, as discussões que circundam os corpos e as relações de gênero. Portanto, visando ressaltar a relevância de debater, questionar e problematizar essas questões e tudo que as envolvem, e a urgência de historicizar essas temáticas na contemporaneidade, sobretudo no âmbito educativo, é que reitero as possibilidades e potencialidades dessas discussões nos anos iniciais do ensino fundamental, que do mesmo modo que é lugar de produção de saberes, conhecimentos e múltiplas aprendizagens é também espaço de construção de preconceitos, injustiças, desigualdades, discriminação e violência. Em tal perspectiva, o capítulo subsequente discute um pouco acerca da escola, dxs professorxs e do ensino de ciências e suas relações com os corpos, os gêneros e as sexualidades na esfera dos anos iniciais do ensino fundamental.

## CAPÍTULO 2

### **A ESCOLA, XS PROFESSORXS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: DISCUSSÕES SOBRE OS CORPOS, OS GÊNEROS E AS SEXUALIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Proponho aqui discutir a temática que intitula este capítulo articulando pensamentos, vivências e pesquisas. Para esse fim, no primeiro tópico, destaco essas discussões nos anos iniciais do ensino fundamental, segmento eleito para o desenvolvimento deste estudo. Considero os anos iniciais do ensino fundamental como um ambiente onde há manifestações constantes da sexualidade e um grande interesse por parte das crianças. Desse modo, entendo que é preciso debater os corpos, os gêneros, e as sexualidades de forma plural, na perspectiva da construção de saberes capazes de provocar a desconstrução de conceitos entendidos como verdades únicas e, conseqüentemente, provocar também mudanças que permitam a convivência e valorização das diferenças.

Na segunda parte, historicizo de forma sintética os avanços na formação dx docente de anos iniciais do ensino fundamental e intento discutir algumas experiências dessxs professorxs e suas relações com os corpos, os gêneros e as sexualidades no contexto educativo, sobretudo nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, reconheço que falar em sexualidades é também falar de tabus, valores morais, culturais, sociais e que nesse contexto há toda uma complexidade que envolve subjetividades.

No ultimo tópico, busco apresentar o porquê de ter realizado a proposta de ação colaborativa no âmbito do ensino de Ciências. Para tanto, abordo um pouco sobre as minhas experiências durante processo formativo como aluna e como professora e utilizo autorxs que discutem as questões envolvendo corpos, gêneros e sexualidades no ensino de Ciências.

...



## **2.1. Corpos, gêneros e sexualidades na escola com foco para os anos iniciais do ensino fundamental**

No contexto escolar dos anos iniciais (1º ao 5º ano) as crianças manifestam suas sexualidades, e questionamentos e ações atreladas aos corpos e aos gêneros ocorrem rotineiramente em todos os espaços, sendo interessante dialogar sobre isso. Para tanto, entendo que é importante discutir as temáticas sob uma perspectiva histórica, social, econômica e cultural e educacional.

A grande incumbência da escola hoje vai muito além da transmissão de informações e produção de conhecimentos, contribui também para a formação do sujeito, colabora com a sua emancipação, reitera conceitos, produz identidades e estes não podem permanecer permeados pelo preconceito, pela discriminação e pela exclusão. Meyer e col. (2007) argumentam que a escola colabora também para a naturalização dos comportamentos e vulnerabilização dos sujeitos quando não revisita o seu currículo e não ressignifica suas práticas perpetuando inflexíveis e obsoletos programas escolares.

Sendo assim, vejo a necessidade de instigar a compreensão de que as questões que envolvem as sexualidades não passaram a movimentar a sociedade e as escolas brasileiras apenas nas últimas décadas, portanto, tentarei apresentar no início desta seção uma síntese histórica na perspectiva de perceber as mudanças que envolveram os discursos acerca das sexualidades e da educação sexual no Brasil, até chegarmos à situação atual no tocante às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acredito que para rememorar a educação no contexto do século XX no Brasil é relevante ressaltar que este foi um século permeado por diversas mudanças políticas, históricas, culturais, econômicas e sociais, além de interferências externas a exemplo das duas grandes guerras mundiais e do processo de industrialização.

Conforme historiciza César (2009); Felício (2011) e Quirino (2012), desde as primeiras décadas do século XX a educação sexual era alvo da inquietação de

diversxs profissionais na esfera educacional brasileira, mais especificamente nos anos 20 e 30.

Segundo César (2009), o educador, crítico e sociólogo brasileiro, Fernando de Azevedo, foi investigado em 1922 por ter ressaltado a relevância do ensino da matéria de Educação Sexual para o benefício moral e higiênico do indivíduo como também para interesses raciais. Nessa conjuntura, a Educação Sexual como disciplina escolar é pensada como conveniente pela educação brasileira.

Guimarães (1995) também nos ajuda a compreender um pouco dessa história. Conforme a autora, em 1928 aconteceu o Congresso Nacional de Educadores onde foi aprovada a proposta de um Programa de Educação Sexual nas escolas, visando atender as crianças acima dos 11 (onze) anos. Em seguida, no ano de 1930, após realização de uma pesquisa subsidiada pelo Jornal denominado Diário da Noite, vários foram os posicionamentos que deram apoio à Educação Sexual, entretanto, houve muitas divergências no tocante aos conteúdos e às estratégias de ensino.

No ano de 1933, por exemplo, foi instituído o Círculo Brasileiro de Educação Sexual que era um projeto socioprofissional de educação sexual do médico José de Oliveira Pereira de Albuquerque que além de vasta produção bibliográfica, dedicava-se à educação sexual no Brasil. O referido projeto refletia os pensamentos da Europa e dos Estados Unidos, entre os séculos XIX e XX e tinha como foco a educação para a higiene sexual e os cuidados com o próprio corpo, além do eugenismo. Outro ponto que este projeto contemplava era a ciência andrológica, voltada para a saúde física e mental masculina. Nesse contexto, os preceitos morais já faziam parte das discussões de pessoas que argumentam a favor da educação sexual com base na moralidade, mas havia aqueles que defendiam a educação sexual com bases científicas fundamentadas no positivismo. Assim, crianças e jovens tinham suas vidas direcionadas por intermédio da psicologia e da ciência. Já em 1935 foi lançado um livro destinado aos pais e professores, intitulado: “Educação sexual: guia para os pais e professores, os que precisam saber, como devem ensinar” que tratava da saúde,

da moral, dos vícios e aberrações. Nos anos que antecederam a década de 1960, o controle do sistema educacional estava restrito à igreja católica, portanto era intensa a repressão à Educação Sexual (GUIMARÃES, 1995).

Contudo, conforme nos descreve César (2009), a atmosfera de renovação pedagógica tomou conta do Brasil no início de 1960, período que antecede a ditadura militar. O discurso pedagógico passou a abarcar o tema educação sexual, tornando-se um segundo momento da educação sexual brasileira e atinge com isso os programas das escolas de três grandes capitais do país: São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Entretanto, posteriormente, a ditadura militar agiu de forma a coibir e suprimir as práticas pedagógicas relacionadas à educação sexual em todas as instituições de ensino.

Havia um interesse gradativo entre xs educadorxs pela educação sexual e com isso no ano de 1968 a então deputada Júlia Steimbruck expôs um projeto de lei cuja proposta era incorporar a educação sexual obrigatória nas primeiras séries do ensino fundamental e também no ensino secundário. Esse não foi um processo tranquilo, foram muitas as objeções, sobretudo de natureza moralista e repressora que coadunavam com a imposição da ditadura militar somada ao conservadorismo da igreja católica. Em tais direções, a educação sexual foi suprimida de toda discussão pedagógica e prática escolar. Nesse contexto, também houve resistências que contribuíram para que nas décadas subsequentes a educação sexual fosse entendida como um dos marcos educacionais dos movimentos em defesa da democratização nacional. A autora também destaca Carmem Barroso e Cristina Brusquini como duas das principais intelectuais que discutiram a educação sexual e a condição da mulher no Brasil desde 1970, dando início a novos estudos que passaram a ser desenvolvidos a partir de 1980 (CESÁR, 2009).

Mais especificamente no ano de 1971, foram implementados nas instituições escolares os programas de saúde por meio da Lei nº 5692/71. Sua finalidade era informar crianças e jovens acerca dos bons hábitos de saúde (QUIRINO, 2012).

Além dos referidos episódios, saliento a luta e as conquistas das

intelectuais e movimentos feministas entre as décadas de 1970 e 1980. Mas, foi também no limiar de 1980 que o discurso biológico e da saúde passou a ganhar força, sendo ainda mais impulsionado com a epidemia do HIV/AIDS. Desse modo, logo no início de 1990 a escola passa a ser um lugar relevante para a divulgação de informações sobre os cuidados com a saúde, o sexo “seguro”, as DST e a gravidez “precoce” (CÉSAR, 2009). Em tal direção, a autora complementa:

A instituição escolar se transformou ao longo do século XX. Ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora tradicionalista, entretanto, a partir dos anos de 1970, na Europa e nos Estados Unidos, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos *gays e lésbicos* e as reivindicações étnico-raciais produziram suas marcas no discurso sobre a escola (CÉSAR, 2009, p. 52).

Do mesmo modo, ressalto as considerações de Vianna e Unbehaum (2006) sobre a inclusão das discussões de gênero na educação, analisando a educação infantil e o ensino fundamental no período de 1988 a 2002:

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente com demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 425).

No ano de 1997 a educação sexual passa por um novo momento em nosso país, sendo “legitimada” com a implantação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, para César (2009), surgiu em resposta à crise educacional daquela época.

Considero os Parâmetros Curriculares Nacionais como relevantes documentos oficiais que foram anunciados há 18 anos e sugerem múltiplas formas de como as questões relacionadas aos gêneros e as sexualidades podem ser incorporadas no cenário dos anos iniciais. Vianna e Unbehaum (2006, p. 416) defendem que: “Os PCN deveriam apoiar a elaboração ou a revisão curricular

dos estados e municípios, contextualizando-a em cada realidade social”. Entretanto, as autoras não negam a existência de diversas críticas aos PCN, sobretudo no que se refere ao seu caráter centralizador.

Quando penso na aplicabilidade dos PCN nas escolas, passo a recordar das minhas vivências escolares. Se de um lado surgem documentos que têm como uma das finalidades sugerir acerca de como desenvolver ações no tocante às sexualidades, por outro, há descaso e resistências. Em nosso município, esses documentos foram distribuídos para todos os professorxs do quadro efetivo que estavam em exercício em princípio dos anos 2000. Lembro-me que na escola em que eu trabalhava na época, houve colegas que sequer abriram seus pacotes e preferiram deixar na escola. Outros diziam que já tinham trabalho demais para perder tempo com essas novas ideias do governo. Outro episódio que rememoro foi quando a coordenadora da escola marcou encontros sugerindo que nós estudássemos os PCN. Foi um grande tumulto, a maioria se negou, outros perguntaram se iriam ganhar horas extras.

No lugar de coordenadora pedagógica e gestora escolar também sugeri propostas como essa, mas como a escola não tinha os PCN, eu procurava imprimir ou xerocopiar somente as partes que pretendia usar. No ano de 2006 coordenava uma escola e realizamos um trabalho abordando sexualidades. Naquele período, respaldamo-nos quase que exclusivamente nas orientações dos PCN, mas, para mim, o projeto não foi operacionalizado a contento, ainda mais quando comparado com as minhas experiências atuais, pois ficamos muito presos ao discurso biológico/higienista. Além disso, tiveram professorxs que agiram a contragosto. Com base nisso, eu reconheço que durante dezesseis anos desenvolvendo trabalhos em escolas públicas, não me recordo de termos realizado atividades efetivas respaldadas nos PCN. Inclusive, passei por escolas que não mais o possuíam, tinham jogado no lixo ou doado, pois segundo as pessoas que ali estavam não havia espaço para guardar tantas coisas. Também já ouvi de colegas frases do tipo: “nunca li, nem vou ler, tenho mais o que fazer e na escola eu já tenho responsabilidades demais”.

Diante do exposto, indago: como desenvolver ações com base nessas

orientações se em muitos casos x professorx não teve contato com o material ou negou-se e/ou resistiu? Entendo que os PCN são discursos oficiais e trazem sugestões na perspectiva da diversidade, entretanto, percebo que a sua inserção nos currículos escolares não se dá de modo efetivo e satisfatório, sendo na maioria das vezes ignorada tendo em vista que os PCN descrevem a “Orientação Sexual” numa perspectiva transversal, o que deveria estimular a todas as disciplinas e professorxs a discuti-la de alguma forma. No entanto, penso também que os PCN não dão conta das questões envolvendo os gêneros e as sexualidades, mas ele pode ser pensado como um elemento potencializador, que contribua para que essas discussões sejam incitadas nas escolas. Nessa direção, Ferrari (2004, p. 42) destaca que ao se abordar sobre sexualidade “[...] o que passa a ser questionado é a cultura e todo processo que se estabelece no seu interior para a construção das identidades e a própria constituição dos sujeitos, o que evidencia a importância da educação”.

No ano de 2013, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Estas apresentam em seu texto, sobretudo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a pertinência no tocante ao desenvolvimento desses debates nas práticas pedagógicas e contextos educativos diversos. Na oportunidade, fica nítido a necessidade das questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades serem entrelaçadas a múltiplos aspectos que se movimentam no cotidiano escolar como o preconceito, a discriminação, as desigualdades, a violência e a exclusão. Contudo, Barbosa e Guizo (2014) afirmam que a temática gênero e sexualidade aparece de forma bastante restrita no documento.

No contexto dessas Diretrizes, também são apresentadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Nesse texto, assegura-se tal perspectiva:

Não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito. Assim, considera-se que a mudança dessa situação não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas,

particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 501, grifo meu).

Assim, as discussões sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, além de simbolizar as conquistas diante de uma história de lutas, entraves e resistências, é também uma maneira de questionarmos e confrontarmos os “privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos” que foram reiterados ao longo de todos esses anos em meio a redes de poder.

Em virtude de todos esses acontecimentos, hoje conseguimos perceber algumas transformações no tocante aos discursos que envolvem as sexualidades. No entanto, essas discussões me inquietam e me surpreendem com bastante intensidade, pois, ao historicizar situações de décadas atrás, observo nos dias de hoje um cenário como se estivéssemos revivendo episódios ocorridos na ditadura militar. Exponho isso, por estarmos em pleno século XXI, e mesmo depois de tantas mudanças na sociedade brasileira, nos depararmos com tamanha negligência e incoerência política no que tange à educação no nosso país.

Durante aprovação do PNE (Plano Nacional de Educação) em 25 de junho de 2014, os setores conservadores mobilizados por políticos fundamentalistas conseguiram fazer com que os parlamentares suprimissem do texto do PNE as referências a “gênero”, “identidade de gênero”, “identidade sexual” ou “orientação sexual” e o PNE foi aprovado sem menção ao gênero e à orientação sexual. Posteriormente, os estados e municípios ficaram incumbidos de construir e concluir de forma democrática a elaboração dos seus Planos Municipais e Estaduais de Educação, contudo, ações semelhantes ocorreram e em algumas cidades e estados esses termos também foram suprimidos. Na cidade de Jequié-BA não foi muito diferente, após adiar vários encontros, durante plenária para votação do Plano Municipal de Educação na câmara de vereadores, mais uma vez, a ordem regulatória se faz presente, suprimindo as discussões de gênero e diversidade sexual do Plano Municipal de Educação, indo de encontro com o que é mencionado na Constituição Federal em seus artigos 3º inciso IV e 5º respectivamente:

[...] constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 2012, p. 12 -13).

Apoiada no exposto e contemplando as mudanças ocorridas na educação brasileira a partir do século XX, penso que não é fácil romper com as marcas que foram cristalizadas por meio de todas essas heranças. No entanto, acredito em novas e relevantes mudanças no contexto educacional brasileiro. Para tanto, defendo que o currículo dos anos iniciais e dos demais segmentos de ensino seja revisitado; que políticas públicas sejam implementadas e efetivadas; que nós educadorxs possamos pensar nas sexualidades na perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade percebendo a necessidade de abordarmos os conteúdos dos livros didáticos numa perspectiva problematizadora, em especial, ao discurso biológico; que sejam criados meios para que ações ocorram e se efetivem de modo que abarquem os corpos, os gêneros e as sexualidades nos espaços escolares.

Louro (2014) nos fala que a presença da sexualidade independe de intencionalidades. Assim como a autora, penso que a sexualidade atravessa e compreende os espaços, as pessoas, as subjetividades e as relações. Logo, ela se fará presente de um modo ou de outro e não temos como deixá-la de lado.

No texto *Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual*, César (2009) aproveita o ensejo para questionar se a escola é mesmo o lugar privilegiado da educação sexual. Só é possível efetivarmos essa indagação a partir de uma abrangente investigação sobre o papel conferido à escola, ademais, compete uma análise dos últimos duzentos anos no que tange aos processos de disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, de escolarização dos indivíduos e dos conhecimentos, além da história inconstante de construção da institucionalização do ensino. Afinal, o sexo na escola encontra lugar na escolarização e disciplinarização dos corpos infantis (CÉSAR, 2009).



O ato de educar não é neutro e seu objetivo é “perturbar” (FURLANI, 2009). Portanto, embasada na autora, assinalo pontos que considero serem princípios para uma Educação Sexual na Escola:

- Não podemos deixar a educação sexual à margem do currículo escolar, pois é relevante que ela comece ainda na infância;
- Durante o desenvolvimento do indivíduo as manifestações das sexualidades ocorrerão independentes da questão reprodutiva;
- As pessoas expressam as sexualidades por meio das leituras corporais. Logo, são inadmissíveis as práticas e reiteraões que visam os binarismos e dicotomias de gêneros. É importante que meninos e meninas coabitem nas diversidades;
- Os mesmos brinquedos, brincadeiras e jogos precisam e podem ser socializados por meninas e meninos;
- O conhecimento científico não pode ser jogado fora, mas assim como os saberes populares e culturais, é importante que eles interajam de modo plural na Educação Sexual;
- Os corpos, os gêneros e as sexualidades necessitam ser pensados no plural;
- Há muitos modos de questionar e problematizar os preconceitos, uma das formas, é debater questões como compreensão, respeito, direitos, igualdade, diferenças e solidariedade na educação sexual.

Penso que não somos seres passivos, portanto esses e outros caminhos não poderão ser trilhados com base em receitas ou fórmulas prontas. Nesse sentido, entendo que os princípios apontados por Jimena Furlani têm como finalidade nos provocar, no sentido de buscarmos a partir de nós mesmxxs, caminhos para possíveis reflexões, sentimentos, perguntas e entendimentos no que se refere aos corpos, aos gêneros, às sexualidades e a todo o contexto que embasa a educação sexual no âmbito escolar. Em tais perspectivas, vale ressaltar que:

Discutir a sexualidade na Escola não é uma escolha neutra, e sim fundamentada numa postura pedagógica que compreende uma determinada visão de mundo, de sociedade, de sujeito histórico, de

prática social, de cultura, de linguagem, de corpo, de aluno/a, de professor/a, de educação e mesmo de Escola. Entretanto, ao considerar a escola como um espaço privilegiado para a discussão crítica dos conhecimentos historicamente produzidos e entender a identidade cultural dos professores/as como sujeitos epistêmicos, compreendo a sexualidade como uma construção histórica, cultural e social (SANTOS, 2009, p. 60).

Diante da abreviada conjuntura histórica que lhes apresentei e tendo em vista todas as idas e vindas, momentos e movimentos dos discursos que envolvem as sexualidades no contexto educativo no Brasil, enfatizo os anos iniciais do ensino fundamental e apresento algumas experiências no que concerne aos corpos, aos gêneros e às sexualidades no respectivo contexto.

Conforme Garcia e Silva (2011) as relações que abarcam os gêneros e as sexualidades podem ser utilizadas para caracterizar e/ou descaracterizar pessoas, legitimar comportamentos, atribuir valores, além de auxiliar para atitudes e práticas violentas. Com relação aos contextos escolares, sobretudo os anos iniciais do ensino fundamental que é o espaço em que as futuras gerações estão sendo escolarizadas, os gêneros podem ser interpretados a partir de uma lógica binário/dicotômica, uma vez que, frequentemente, notamos a segregação dos gêneros, que pode ter sido incitada pelas adultxs das mais diversas formas. Isso dificulta a convivência entre as crianças, ademais é muito comum o entendimento de que os meninos são de “natureza” agressiva e as meninas “naturalmente” meigas e delicadas. Há os que concordam que a escola não está pronta para enfrentar essas questões e que esse é o papel da família, por não considerarem a relevância de tais conhecimentos e as possibilidades destes serem debatidos na escola, além disso, acreditam que essa discussão pode contribuir para confundir as crianças e incitá-las “negativamente”. Citando como exemplo, temos o Kit anti-homofobia e toda a repercussão provocada na época e, atualmente, as críticas e interpretações equivocadas a respeito da inclusão das discussões sobre os gêneros no PNE (Plano Nacional de Educação) e nos Planos Municipais e Estaduais de Educação.

As instâncias sociais ou campos que contribuem para a produção de conhecimento, assim como a maioria das modalidades escolares, são permeados pelos gêneros. Portanto, as discussões de gêneros no espaço escolar

contribuirão com a educação plural das crianças (FURLANI, 2011). Nesse sentido, compreendo que articular e desenvolver ações na perspectiva dos estudos de gêneros, além de permitir que assuntos e discussões interajam com outras disciplinas, contribuirá para que as crianças desenvolvam pensamentos e entendimentos para uma vida democrática e para a convivência mútua, na perspectiva da coexistência.

Após realizar um estudo sobre o gênero e a identidade no contexto escolar com vinte crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que se encontravam na faixa etária de nove e dez anos, Vinholes (2012) argumenta que a esfera escolar se releva como meio muito importante na constituição das identidades, pois nesse espaço, a criança, além de levar informações e saberes prévios, passará a conviver com múltiplas representações, situações e saberes.

São muitos os discursos que permeiam os anos iniciais quando o assunto em discussão são as sexualidades, sendo discursos que visam sustentar a negação, o silenciamento e o receio, como por exemplo: o discurso biológico, o da criança assexuada, inocente, ingênua, da sexualidade restrita à reprodução, da não aceitação da família, da falta de conhecimento específico, da idade adequada, dentre outros. Nesse contexto, incluso o discurso religioso que também está muito presente. Logo, é muito comum que a supremacia desses discursos deprecie sentidos, entendimentos e significados produzidos pelas crianças em seu dia a dia, nas múltiplas esferas de produção de seus saberes (OLIVEIRA, 2010).

Outro aspecto que considero pertinente é o entendimento hegemônico de que as famílias contestam as discussões que envolvem as sexualidades com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. O ocorrido durante esta pesquisa demonstra uma contraposição a esse pensamento, pois foi visível o apoio manifestado pelas famílias no processo de autorização e durante o desenvolvimento dos trabalhos. Com isso, não tenho pretensão de afirmar que essa é e será a mesma realidade vivenciada pelos diversos pesquisadores, no entanto, vale pontuar que assim como há múltiplos contextos e experiências, há também múltiplas famílias e interpretações, como podemos notar na pesquisa

realizada por Silva (2011). Em suas análises, ela relata que xs professorxs de anos iniciais e finais participantes nos grupos focais de seu trabalho afirmaram que a família representa um dos problemas primários quando se trata dos debates sobre sexualidades. Ocorreram depoimentos de que professoras foram denunciadas ao Ministério Público, além da interdição de alunxs nas aulas de Ciências em casos específicos.

Acerca disso, compreendo que é papel do Ministério Público, quando necessário, atuar para a garantia de que o cidadão, sobretudo crianças e adolescentes, tenham direito à educação universal, digna e de qualidade, cobrando do poder público que cumpra com o que rege a legislação e não o de interferir nos currículos e práticas escolares. Portanto, defendo que é a escola que tem autonomia e, por isso, deve ser responsável junto com toda a comunidade escolar, incluindo a família, por organizar, planejar e executar os planos de cursos. Para isso, é relevante que a família e a escola interajam continuamente.

Com respeito aos debates sobre corpos, gêneros e sexualidades com as crianças, Oliveira (2010) relata que as crianças participantes de sua pesquisa consideraram relevante discutir essas questões tanto na escola, quanto no espaço familiar e que tanto as crianças, quanto as famílias se interessaram e concordaram pelo trabalho de Educação para a Sexualidade na escola. Essa situação me fez pensar acerca da relação dxs alunxs participantes desta pesquisa com as temáticas discutidas. Não apenas a turma, mas as famílias também aceitaram. O fato ocorrido nesta pesquisa e na de Oliveira, me leva a questionar o discurso de que xs alunxs não querem, não podem saber, não gostam, não se interessam, não têm perguntas para fazer, não estão preparadx ou que ainda não é o momento de falar sobre sexualidades.

Nas aulas realizadas durante o processo de ação colaborativa também discutimos a utilização de materiais educativos como possibilidade para a problematização de diversas questões no contexto da sala de aula que envolve a produção dos sujeitos. Minha parceira, por exemplo, durante os nossos diálogos, reforçou que um dos argumentos que xs colegas utilizam para deixar

de discutir as questões que envolvem os corpos, gêneros e sexualidades é a dificuldade em encontrar materiais que incitem as problematizações. Contudo, dialogamos sobre as diversas possibilidades (os livros voltados para a infância, os jogos, as músicas, as brincadeiras e outros) e neste rol, várias foram aproveitadas para dar suporte as nossas aulas e com isso obtivemos resultados significativos. Ademais, reconhecemos que mesmo com os entraves que envolvem essas questões, é possível pensar em possibilidades de desenvolver trabalhos com xs nossxs alunxs nos atendo a materiais simples e que nos rodeiam. No entanto, segundo Felipe (2009, p. 9) “artefatos devem ser vistos apenas como instigadores de uma discussão que pode, em alguns casos, não ocorrer, pois devemos ter em mente que é possível as crianças não se interessarem pelo material apresentado”.

Quando falamos de brinquedos e brincadeiras, ainda hoje é forte o preconceito quando uma criança se envolve em brincadeiras que não são consideradas “de acordo com o seu gênero”, como menina brincar de futebol e menino de boneca, por exemplo. Penso que estudos realizados com crianças nos levam a refletir sobre as pedagogias que reiteram e contribuem para a marcação dos gêneros e deixam de lado a compreensão em relação às várias formas de ser menino e de ser menina na sociedade. Desse modo, reitero o meu diálogo anterior com Furlani (2009), onde cito que para mim, os mesmos brinquedos, brincadeiras e jogos precisam e podem ser socializados por meninas e meninos.

Na oportunidade, saliento que, ao questionar a minha parceira colaborativa sobre os conteúdos que seriam eleitos para o desenvolvimento das nossas ações em sala de aula, ela citou que a discussão sobre os marcadores sociais de gênero era um ponto que precisava ser privilegiado em nossas abordagens com xs alunxs, visando problematizar os preconceitos existentes na turma. Esse preconceito ocorre porque costumamos fazer uma vinculação espontânea em relação aos tipos de brinquedos, brincadeiras e a constituição das identidades da criança (FURLANI, 2011). Além disso, nós professorxs mesmo conhecedorxs das responsabilidades que assumimos na constituição dos

indivíduos, muitas vezes nos calamos, silenciados, isso quando não omitimos, vigiamos e punimos.

Por meio de uma etnografia desenvolvida num período de um ano Wenez, Stigger e Meyer (2013) realizaram entrevistas com crianças de duas turmas distintas do ensino fundamental com a finalidade de conhecer os significados sociais conferidos aos corpos e aos gêneros e na oportunidade verificaram de que forma as crianças aprendem a ser meninas e meninos por intermédio das brincadeiras no recreio escolar. Xs autorxs relatam que o recreio é um espaço de aprendizagens e que a investigação permitiu perceber os vários sentidos do recreio. Durante as brincadeiras, por exemplo, foi notado que as meninas apresentavam comportamentos mais “tranquilos” e os meninos mostravam “inquietação”, sendo mais violentos e agressivos. Isso vai ao encontro com algumas falas do senso comum. Contudo, esses comportamentos também eram subvertidos tanto pelas meninas, quanto pelos meninos. Para xs pesquisadorxs:

Diferentes estudiosas da área consideram que o gênero se amplia para além da noção de *papéis sociais*, abrangendo todas as formas de uma construção social, cultural e linguística dentro das quais se diferenciam homens e mulheres, incluindo aí seus corpos. Essa perspectiva permite ampliar as análises e possibilita refletir, indagar e problematizar sobre o modo como determinadas posições atribuídas a mulheres e homens são produzidas como se fossem *desígnios naturais*. Essas exigências sociais que se estabelecem através de mecanismos de poder colocam-se também para meninos e meninas dentro do espaço do recreio [...] (WENETZ; STIGGER; MEYER 2013, p. 122).

Diante do que apresentam xs autorxs, passo a reviver cenas que presenciei em diversos recreios escolares, na educação infantil, nos anos iniciais, nos anos finais e mesmo no ensino médio. Nos pátios, áreas abertas e quadras, muita agitação, correria e gritos; grupos de meninas brincando de “casinha”, nesse contexto, bonecas, roupinhas, comidinhas, réplicas de móveis, eletrodomésticos e produtos de beleza, mas também havia um ou outro menino querendo ficar ali, perto das meninas, fazendo o mesmo que elas; dois times de meninos jogando bola, gritando, falando palavrões, no entanto, havia meninas querendo participar e ouvindo dos meninos que aquilo não era brincadeira de menina; atrás da escola ou escondidxs na sala de aula ficavam aquelxs que

queriam “brincar de namorar” e acabavam sendo descobertos pelas adultas. Tinha também o baleado, neste as meninas cediam para os meninos e vice-versa, afinal, para elas era brincadeira de meninas, mas meninos também podiam brincar. Dezenas de exemplos como esses poderiam ser citados aqui, porém, acho que esses conseguem ilustrar o meu pensamento.

Em sua tese de doutorado, Furlani (2005) questiona os efeitos dos textos e figuras sobre as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, quando se discute os aspectos anatômicos do corpo humano. Para a pesquisadora, uma simples atividade desenvolvida na escola pode apontar a realidade em que a criança vive ou até mesmo ajudar a identificar uma criança que está vivenciando abuso sexual.

Reconheço a importância do pensamento de Furlani, pois situações como essa já ocorreram diversas vezes nas escolas em que atuei. Pelo comportamento ou mesmo na realização de atividades escritas e práticas era possível perceber atitudes estranhas e incomuns nas crianças, que nos levavam a investigar mais profundamente esses casos e, infelizmente, nos deparávamos com várias crueldades. Entre os envolvidos, havia mães, pais, avós, tios e vizinhos por um lado e do outro, crianças de todas as idades. Nesse sentido, entendo que cabe também à escola problematizar questões que estão envoltas em redes de poder existentes nos casos de violência. A referida autora ressalta que a inclusão dessas temáticas no desenvolvimento de trabalhos com crianças do ensino fundamental é urgente. Além de tantos outros fatores, podemos notar o gradativo aumento de uma infância erotizada, incitada pela mídia, por exemplo.

As ideias de Martins (2011) coadunam com as de Furlani. A autora considera a educação sexual no contexto dos anos iniciais extremamente relevante, tendo em vista que esse trabalho poderá contribuir com a prevenção da violência sexual contra crianças, além de colaborar com a formação integral da criança para que tenha entendimento dos seus direitos e deveres no que tange às sexualidades.

No próximo tópico focalizo discussões acerca dxs professorxs dos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com as temáticas corpos, gêneros e sexualidades na formação docente e nas práticas pedagógicas.

## **2.2. Ser professorx dos anos iniciais do ensino fundamental e o trabalho com os corpos, gêneros e sexualidades**

A formação de professorxs para os anos iniciais sempre foi desassociada da formação dxs professorxs de disciplinas específicas (denominados especialistas), similarmente durante muito tempo houve dissociação em nível escolar. Xs professorxs de anos iniciais tinham sua formação em nível secundário (ensino médio) e os especialistas, em nível superior, em cursos específicos (bacharelados). Essa conjuntura deixou marcas que respigam em nossos dias e consequências para a carreira docente. A formação dxs professorxs de anos iniciais foi facultada em finais do século XIX, com o surgimento das Escolas Normais (nível secundário) e, em seguida, do ensino médio, a partir de meados do século XX. Estes cursos permaneceram responsáveis pela formação de docentes da educação infantil e anos iniciais até pouco tempo atrás, contudo, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), requere-se a formação dessxs profissionais em nível superior sendo estabelecido meta de dez anos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). No caso específico do município de Jequié-BA, o número de professorxs dos anos iniciais que não possui formação em nível superior é muito reduzido, mas ainda consta. Conforme dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Jequié-BA, com base no PME Plano Municipal de Educação elaborado no ano de 2015, há 51 professorxs efetivos distribuídxx na educação infantil, anos iniciais e anos finais, com formação apenas em Magistério.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), no final de 1930, foi acrescentado mais um ano nos cursos de bacharelado para o desenvolvimento de disciplinas específicas da área de educação. Essa formação, modelo denominado popularmente como (3+1) foi aplicada ao curso de Pedagogia que até então era destinado à formação de especialistas em educação. Somente no



ano de 1986 foi aprovado o parecer nº 161/1986, que reformulava o Curso de Pedagogia e garantia a formação para a docência dos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries na época). Após diversos debates, no ano de 2006 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia apresentando-o como licenciatura e atribuindo a esses cursos a incumbência de formar professorxs para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, para o ensino médio normal, para a educação de jovens e adultos e também para a formação de gestorxs. Este é um curso com muitas atribuições que possui uma grande complexidade curricular. Ademais, entre os cursos de graduação o que mais passou por reformulações desde a sua existência foi o de Pedagogia (GATTI, 2012).

Quanto aos cursos e modalidades oferecidos, Gatti, Barreto e André (2011, p. 101-102) salientam, que “não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho”. Inclusive no curso de Pedagogia que é cercado de expectativas e responsabilidades, por se tratar de um curso que formará x profissional para atuar com crianças que estão no início de seu desenvolvimento (GATTI, 2012).

Ademais, destaco que o magistério ainda hoje é entendido como um “trabalho de mulher”, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais. Em tal direção, Gatti e Barreto (2009) apresentam dados que corroboram com esse entendimento. Elas dizem:

Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula. Predominantes especialmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade (GATTI; BARRETO, 2009, p.162)

No tocante à feminização do magistério, nas últimas décadas as relações

de gênero e a produção de peculiaridades do trabalho docente e da profissionalização têm sido exploradas no Brasil como objetos de estudos (GATTI; BARRETO, 2009). Nesse contexto, incluem-se xs feministas que embasadas em razões conceituais procuraram meios tencionando conflitos e superação das referidas desigualdades. Dessa forma, denúncias e estratégias de ação nas políticas educacionais foram e vêm sendo constantemente elaboradas (LOURO, 2014).

Nessa perspectiva, Louro (2014, p. 92) ao fazer uma crítica às instituições que parecem ter gênero, classe e raça, questiona: “qual o gênero da escola?” Conforme a autora, há xs que defendem que a escola é uma instituição feminina, por ser um espaço de atuação de mulheres, por se aproximar das atividades entendidas como femininas e de relações familiares alicerçadas em confiança e afeto. Diversamente, existem xs que dizem que a escola é masculina, levando em consideração que os “homens” são responsáveis pelo conhecimento historicamente produzido. Portanto, é válido enfatizar que por mais que as mulheres tenham se apoderado desse espaço, este continua sendo uma esfera perceptivelmente masculina, sobretudo no que tange à construção e à divulgação dos conhecimentos que reverbera, na linguagem, nos programas de ensino, nos livros didáticos, nas estatísticas, na forma como os saberes são desenvolvidos, nas metodologias de trabalho, entre outros.

Muitas vezes insistimos que a docência tem que está enquadrada em um lugar específico, em um gênero, quando necessita ser pensada na perspectiva da multiplicidade. Afinal, a docência não precisa ficar presa em um único lugar, seja do homem ou da mulher. Portanto, é possível perceber que as escolas são atravessadas pelos gêneros.

Com base neste breve apanhado sobre a formação dx docente dos anos iniciais do ensino fundamental, destaco que nos últimos anos o Brasil tem vivenciado os efeitos do desinteresse pela docência, sobretudo na Educação Básica. Para Gatti, Barreto e André (2011) a precariedade das condições de trabalho, a não consolidação de planos de carreira docente e as dificuldades diversas no tocante ao trabalho nas escolas, entre outras consequências, faz com

que a carreira docente exerça baixa atratividade para os jovens. Entendo que nesse rol, vários fatores podem ser apontados como decisivos para a escolha da formação e atuação profissional. No contexto dos anos iniciais, por exemplo, existem diversos pontos que podem ser considerados: salas superlotadas, recursos limitado, “indisciplina” das crianças, falta de acompanhamento da família, interesse pelas tecnologias externas à escola, a desvalorização profissional, os baixos salários, a carga horária excessiva, entre tantos outros.

Nesse sentido, compreendo que formar-se é um processo complexo e inconcluso. O ser humano a partir dos primeiros momentos de vida se desenvolve, cresce, interage, convive, constrói/desconstrói/reconstrói conceitos, entendimentos, comportamentos, relações. De modo respectivo ao desenvolvimento, ele forma-se, e este processo dura por toda a vida. Portanto, diante de todos os desafios que envolvem a formação dx docente responsável pelo trabalho com as crianças dos anos iniciais, surgem as demandas sociais e as temáticas e questões que se movimentam constantemente no contexto educativo. Nessa conjuntura, x professorx tem sido continuamente desafiadx por uma prática que requer diversos entendimentos, pois sua atuação abarca um complexo conjunto de saberes e práticas necessários para o desenvolvimento efetivo de seu trabalho.

Os saberes docentes podem ser entendidos como um saber plural, constituído pela combinação de saberes resultantes das experiências, dos saberes curriculares e disciplinares e de todo processo formativo no âmbito da profissionalização (TARDIF, 2002). Assim, no que se refere à formação docente, considero que xs professorxs tornam-se professorxs, desenvolvem-se professorxs, portanto, são formadx desde as suas experiências como alunxs, no convívio com x outrx, no contexto familiar e social. Em vista disso, entendo que o curso normal, a licenciatura ou graduação e a formação continuada fazem parte desse processo formativo, embora tenham as suas singularidades. Por isso, enfatizo a relevância de se considerar as questões culturais, políticas, econômicas e sociais que atravessam as experiências e trajetórias dessxs profissionais.

Sem entrar em uma discussão profunda no que tange aos paradigmas de formação docente, assinalo que é importante discutir que esses processos abrangem concepções de formação que costumam direcionar projetos e práticas curriculares. Diante disso, entendo que as abordagens que sustentaram e sustentam os cursos de formação para professorxs de anos iniciais do ensino fundamental não dão conta de oportunizar uma formação que intenta profissionais questionadores e problematizadores que venham a debater e refletir sobre as questões relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades em suas práticas pedagógicas. Mas, também considero que há alternativas para novas abordagens, para um novo currículo, para outras pedagogias, visando diferentes perfis profissionais, para além dos que foram apresentados até agora. Para tanto, é importante que o olhar para a formação dx professorx seja redirecionado, tanto por parte dos professorxs em formação, quanto por parte dxs professorxs formadores, que seja um local de maior abertura para que todxs xs envolvidxs sintam-se à vontade para se colocar, falar um pouco de si e ouvir mais x outrx, um espaço que sirva, inclusive, para questionar o que é posto, sobretudo os paradigmas existentes. Para, além disso, que a formação seja pensada como um processo permanente, subjetivo e inconcluso, considerando que a formação inicial é apenas uma de suas etapas.

Para Furlani (2011), a realização de ações e atividades que almejem a problematização de determinados conteúdos necessita de referenciais pelo menos críticos e, mais ousadamente, pós-críticos, levando em conta situações diversas e limitações teóricas e políticas.

Em se tratando da inclusão das questões de corpos, gêneros e sexualidades na formação docente, Felipe e Guizzo argumentam:

Tanto nas escolas de ensino médio (modalidade normal), quanto nos cursos de formação docente em nível universitário raramente tem a oportunidade de discutir a respeito dessas questões, uma vez que os currículos ainda não contemplam de forma abrangente tais temáticas. Dificilmente são oferecidas disciplinas que se dedicam especificamente aos assuntos, muitas vezes sendo este trabalho de forma tangencial (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 38)

As autoras assinalam o quanto é relevante discutir o tema

disciplinamento dos corpos infantis, levando em consideração que falar dos gêneros e das sexualidades é também problematizar os corpos. Além disso, salientam que educadorxs necessitam estar em processo permanente de formação, na perspectiva de adotar posturas reflexivas diante dos episódios que ocorrem rotineiramente na esfera escolar relacionados aos corpos, aos gêneros, às sexualidades, etnia, raça, dentre outros.

Na contracorrente, muitxs docentes encontram-se presxs a formas fixas de desenvolver conteúdos em sala de aula, inclusive quando se percebem diante de temas considerados complexos para serem trabalhados, limitando-se a explicar o básico, adiar alguns e ignorar outros. No que se refere a conteúdos sobre os gêneros, os corpos e as sexualidades, quando são trabalhados, se restringem geralmente, apenas a perspectivas médico/higienista/biologizantes, de modo reducionista e fragmentado.

Penso que um dos fatores que contribuem para que xs professorxs permaneçam silenciando-se, ou ensinando apenas fundamentadxs nos conhecimentos biológicos, se deva também ao pouco conhecimento que possuem sobre as temáticas, desconsiderando abordagens que permitam entendimentos mais plurais. Além disso, é preciso considerar os discursos que foram reiterados por toda a vida, o direcionamento dos adultos durante a infância, na família e na escola, a formação religiosa e tantos outros aspectos. Afinal, não fomos ensinados a olhar para o mundo numa perspectiva múltipla, não aprendemos a questionar as “verdades”, nossos corpos foram e continuam sendo pedagogizados, e, o pensamento dicotômico ainda está muito arraigado.

Marques (2008) investigou os discursos e as práticas pedagógicas de 14 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de três escolas (municipal, estadual e privada) do Rio Grande/RS com relação aos corpos. Após análises das entrevistas, a autora afirma que sobre as representações das professoras sobre os corpos, percebe-se que as suas falas são reflexos delas mesmas e de suas vivências, dos espaços que percorreram, das crenças e valores que produzem suas identidades e subjetividades. Ademais, notou-se o quanto a visão fragmentada e reducionista do corpo está arraigada e é sustentada pelo

discurso biologizante.

O entendimento dos corpos permanece preso à dimensão anatômica ou se reduz ao ensino dos hábitos de higiene e desconsideram-se as representações e significados. Os sentidos dados aos corpos quando trabalhados em suas salas de aula revelam a compreensão do conhecimento estável, verdadeiro, indiscutível. Contudo, houve falas que transcenderam o discurso biológico, uma das quais a professora demonstra perceber que há outros mecanismos que contribuem para a constituição de modelos predominantes dos corpos. Na oportunidade, a autora salienta que o posicionamento da respectiva professora pode ter relação com o fato dela ser participante de um grupo de pesquisa que estuda sexualidade e escola. Para a pesquisadora, xs professorxs precisam incorporar novos significados e sentidos aos corpos em suas práticas pedagógicas, dessa forma, contribuirão para que as crianças experienciem sentimentos, desejos, medos, angústias, histórias, entres outros, que proporcionarão um maior entendimento dos seus corpos na escola e fora dela (MARQUES, 2008).

Em outro artigo, Marques (2008) analisa as pedagogias escolares usadas em turmas de anos iniciais, no tocante aos corpos, gêneros e sexualidades. Para isso, ela examina as narrativas de professoras que participaram de um curso voltado para essas questões. A idade das crianças foi apontada como um fator relevante, no tocante ao momento “certo” para falar sobre sexualidades e nesse contexto a preocupação com a família aparece. A fala da maioria das professoras relacionava sexualidades à genitalidade (características biológicas) e mais uma vez os discursos ficaram presos à anatomia interna e externa dos órgãos, sendo a partir delas reiteradas as diferenças entre mulheres e homens (MARQUES, 2008).

Quando participei do “curso de formação de profissionais da área de saúde, educação, assistência social e segurança pública para o respeito à diversidade”, embora muitxs demonstrassem reconhecer e valorizar as diferenças, também pude notar certa dificuldade por parte de algumxs participantes para repensarem suas ideias acerca dos gêneros e das

sexualidades, havendo certa resistência nos debates. Um dia, durante o intervalo, uma colega fez a seguinte consideração: “Estou fazendo isso aqui porque quero fazer a seleção de um mestrado. Mas, te digo uma coisa, não acredito em nada disso [...] homem é homem e mulher é mulher”.

Entendo que o discurso biológico, religioso e as naturalizações é o que legitima o pensamento e a prática pedagógica de muitxs professorxs. Marques (2008) relata ter percebido que algumas professoras realizam trabalhos para além da biologia e que essas enfatizaram que discutem os corpos pensando no cultural e no histórico. Ela salienta que os significados culturais dxs adultxs foram compreendidos por ela como uma forma de regulação e vigilância para com as crianças. As professoras pesquisadas disseram que essas questões podem ser discutidas na escola, no entanto, é necessário que se crie uma cultura. De acordo com Marques (2008), mesmo com todos os receios e “medos” que xs professorxs apresentam ao abordarem essas temáticas, faz-se necessário uma constante atualização, reconstrução e (re)significação de saberes, tencionando outros posicionamentos e atitudes.

No estudo de Quirino (2013) foi possível notar que há casos em que x professorx apresenta medo das perguntas que xs alunxs poderão fazer durante as aulas, com isso os discursos ficam presos a abordagem biologicista dos assuntos e estes são discutidos de forma bastante superficial, na maioria das vezes são atrelados apenas às genitálias, os ditos “aparelhos reprodutores”. O “medo” da reação das famílias foi apontado como um fator negativo quando o que está em discussão é o ensino de sexualidade na escola. Além disso, foram mencionadas: a ausência de interesse, o tempo reduzido e a falta de formação continuada específica.

Na pesquisa realizada por Ribeiro, Souza e Souza (2004), o objetivo foi entender, a partir do que se compreende como construção cultural e histórica, de que forma as sexualidades têm sido discutidas nas práticas escolares em turmas de anos iniciais. Para isso, foram analisadas vivências e práticas de professoras, com a finalidade de identificar estratégias e discursos que operavam na produção das sexualidades das crianças. Xs autorxs relatam que

nas experiências analisadas, os discursos da criança pura e inocente, da família e da biologia estiveram presentes, ademais, as interdições também atuavam por meio das explicações com base na perspectiva biológica, em micropenalidades por meio de repreensões, entre outros.

Em pesquisa realizada por Silva (2011), com professorxs de Ciências e Biologia, sobre o trabalho com o corpo humano e as sexualidades em salas de aula do ensino fundamental, a autora relata que xs professorxs que participaram do estudo afirmaram ser tranquilo lidar com a abordagem biológica. Elxs demonstraram estranhamento com o fora da Biologia, com o que se relaciona aos corpos, às vidas e vivências das crianças. Segundo Silva, esses fatores tornaram-se problemas para xs respectivxs professorxs.

Outro aspecto considerado um problema foram as desordens dos corpos que conflitam com o desejo de regulação e com a norma, assim, a homossexualidade é entendida como desordem e falta de vergonha pelxs professorxs. A família também é vista como um lugar de enfrentamentos, contudo a atitude da escola, dxs professorxs e da família se coadunam.

A escola pode nos ajudar a aprender a olhar para os nossos corpos, pois as marcas que foram tecidas ao longo de nossas vidas, em determinado tempo e lugar compõem a nossa história. Assim, aprendemos com o nosso corpo e ele é constituído com base no que aprendemos com ele. Portanto, é relevante problematizar e compreender a forma como essas marcas se inscrevem e são construídas. Assim sendo, nos encorajamos a entender que enquanto professorxs, não só o nosso corpo, mas toda essa conjuntura que o compõe movimenta-se durante nossa formação e práticas pedagógicas (SCHWENGBER, 2008). Segundo Foucault (2014), de modo integral o corpo carrega marcas de uma história e esta história molda e constitui esse corpo.

Dito isto, reitero que por entender que é possível pensar uma escola e uma sociedade mais equânime, destaco a importância dxs professorxs, sobretudo xs de anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que essxs profissionais desenvolvem seus trabalhos com crianças e nessa conjuntura poderão contribuir para a forma com que tais crianças aprendam a olhar para o



mundo a sua volta, para as pessoas e para si próprias.

Ademais, reconheço todas as limitações que estão envoltas nas questões dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, tanto na constituição das identidades dessxs professorxs e no contexto da formação, quanto nas práticas educativas desenvolvidas por elxs em esferas educativas. Entretanto, compreendo que mesmo não havendo modelos ideais de formação, nem práticas que possam ser consideradas adequadas, em meio às limitações formativas, valores, crenças, fragilidades, receios, medos e “certezas”, alguns avanços necessitam ser retroalimentados, para que dessa forma nós professorxs possamos aprender a lidar com essas questões de modo mais democrático, podendo com isso, realizar um trabalho coletivo, reflexivo e problematizador.

No tópico a seguir, explicito, com base em minhas experiências formativas, o porquê de ter elegido o campo do ensino de Ciências para o desenvolvimento da proposta de parceria colaborativa.

### **2.3. Por que no ensino de Ciências?**

Recordações de minha trajetória formativa, a contar das primeiras experiências escolares como aluna dos anos iniciais, na época, séries primárias, me levam a pensar na ausência das discussões acerca das sexualidades mesmo com todos os movimentos que giravam em torno destas temáticas. Eu ainda era criança, mas como disse logo na introdução deste trabalho, essas temáticas sempre me interessaram, inquietaram e atiçaram minha curiosidade. Nessa conjuntura, rememoro diversas situações: os meninos que corriam atrás das meninas para tocar os seus corpos; as chacotas com os meninos que gostavam de ficar mais próximo das meninas e de brincadeiras consideradas de meninas; os meninos brincando de correr e as meninas sentadas em grupos; as discussões nas rodas de conversa sobre as meninas que tinham os corpos mais bonitos da escola; as crianças que se masturbavam, assim como eu; a vergonha que eu tinha do meu corpo; os momentos que os meninos tentavam tocar em meio seio que estava começando a aparecer; as revistas pornográficas que xs colegas

levavam para a escola escondido; os beijinhos roubados, as “paqueras” e “namoros” dentro e fora da escola; as repreensões dxs professorxs e funcionárixs acerca do comportamento considerado correto para as meninas e meninos; dentre outros.

Nesse cenário, destaco também a curiosidade incitada por meio de alguns livros didáticos de Ciências, esses livros pareciam me aproximar um pouco daquilo que eu gostava de conversar e queria muito entender. Costumeiramente, eu fazia questão de forrar e folhear página por página antes de começar a utilizá-los em sala de aula, sempre atenta aos títulos dos textos e as imagens. Sobre as imagens, lembro que as relacionadas às sexualidades quase sempre apresentavam desenhos de corpos de homens e de mulheres e também das genitálias. Essas imagens, inclusive, eram os motivos dos risos dxs colegas quando a professora pedia para abriremos o livro na referida página. Para a professora, estudávamos conteúdos, como “reprodução humana”, por exemplo. Para a turma, estávamos prestes a falar de sexo. Mas, por que isso acontecia? Creio que na escola as crianças quase sempre querem saber mais do que xs professorxs se dispõem a discutir, porém, além das crenças, receios, valores e visões de mundo que podem interferir nesse processo, o contexto nem sempre favorece tais possibilidades e o currículo acaba nos aprisionando. É muito comum quando procuramos por imagens em textos didáticos da disciplina Ciências, quando o assunto é reprodução humana, nos defrontarmos com desenhos das genitálias de modo bem dicotômico: feminino/masculino e na sequência são apresentados os conteúdos: ciclo menstrual, fecundação, gravidez e parto, contribuindo para reforçar o modelo hegemônico que privilegia a heteronormatividade (SILVA, 2015).

Podemos nos questionar o porquê de escrever todas essas coisas quando o foco deste trabalho é a proposta de ação colaborativa e a pergunta norteadora desta seção é: *Por que no ensino de Ciências?* Ainda hoje penso que a maioria dxs educadorxs acredita que o espaço “legítimo” para a discussão acerca das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades é na esfera das aulas de Ciências e Biologia, seja porque ainda possuímos um entendimento de currículo

fragmentado ou por não compreendermos e levarmos em conta no fazer pedagógico, estratégias do ensino que dão destaque para a interdisciplinaridade ou mesmo a articulação entre as diversas abordagens. Nesse sentido, é interessante frisar que as discussões (formais) sobre essas temáticas quando ocorrem nos anos iniciais do ensino fundamental, geralmente, são no contexto da disciplina de Ciências, por isso me voltei para ele. Além disso, pensar as questões que envolvem as sexualidades como um movimento que circula em todos os espaços da escola, nas relações interpessoais e que pode estar presente em todas as disciplinas escolares, não é uma situação tranquila, mesmo considerando que é importante nos munirmos de novos olhares.

Durante um bom tempo, em meu percurso como docente dos anos iniciais, também acreditava que as discussões no que tange às sexualidades tinham hora e lugar para acontecer e na construção de meus planejamentos, essas questões, quase sempre respaldadas no discurso biológico, ficavam restritas ao dia, horário e unidade que havia escolhido para trabalhar com a disciplina de Ciências. Contudo, isso não me impedia de dialogar com xs alunxs, colegas, pais, mães e/ou responsáveis sobre episódios e manifestações relacionadas a essas questões.

Somente aos poucos fui percebendo a necessidade de dialogar e discutir com mais frequência acerca dessas questões. Assim, também fui entendendo que as questões de corpos, gêneros e sexualidades estão em todos os lugares, pessoas e relações, não escolhendo hora nem lugar para eclodir. Tudo isso, inclusive, incitou-me a buscar pessoas, textos e cursos que me ajudassem a compreender a urgência desses debates na esfera escolar.

Extrapolando o que foi supracitado, remonto ao período em que fui gestora escolar de uma escola de anos iniciais, quando organizei com xs professorxs horários de AC e outros momentos, posteriores ao turno de aula, para que pudéssemos realizar a análise para escolha dos livros didáticos que seriam distribuídos para as escolas públicas nos anos seguintes. Em um desses encontros pude vivenciar uma situação que me deixou intrigada. Ao

analisarmos os livros didáticos de Ciências que nos foram disponibilizados, uma dxs professorxs presentes disse mais ou menos o seguinte: “Esse eu não acho interessante escolhermos, pois mostram desenhos do corpo humano nu e as genitálias, isso não é bom para crianças, ainda não está na hora de discutir isso e eu também não gosto de falar sobre esses assuntos”. Impressionante como mesmo se tratando de anatomia há o controle. Nós professorxs somos capazes de pensar que deixando de abordar essas questões nas aulas, estaremos excluindo as sexualidades do espaço escolar. Se pensarmos nas sexualidades de modo amplo e plural, perceberemos que ela se faz presente nos textos e livros didáticos, nas práticas pedagógicas e na esfera da disciplina Ciências mesmo que capturados pelos discursos biológicos e ainda assim, seus efeitos respingarão na produção dos sujeitos (SILVA, 2015).

Mas, por que no ensino de Ciências? Historicamente o lugar da sexualidade foi o ensino de Ciências. Esse sempre foi o lugar onde essas questões foram consagradas e nessa esfera, os corpos, os gêneros e as sexualidades têm suas “diferenças naturais” paulatinamente reforçadas pelo discurso biológico. Não entendo que essas questões devam ficar apenas nesse lugar, penso que elas podem e devem estar em outros espaços. Para além disso, assumo o ensino de Ciências porque também entendo que é necessário, inclusive, questionar esse domínio que as Ciências Naturais têm sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, que é um domínio que geralmente entende os corpos em uma perspectiva fixa, dicotômica e essencialista, desconsiderando a construção social, cultural, histórica e política sobre esses corpos, gêneros e sexualidades.

“A biologia tem uma história que não é natural”, argumenta Santos (2004) no título de seu texto que compõe um dos capítulos do livro *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Nesse sentido, o conhecimento biológico é construído, produzido e pode ser entendido como uma teia de saberes culturais, históricos e políticos que está envolto nas relações de poder (SANTOS, 2004). Portanto, entendo ciência como cultura, não ciência em uma perspectiva da ciência moderna. É nessa direção

que assumo que o ensino de Ciências pode ser um caminho, um lugar onde a gente pode falar sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades questionando e escapando de uma perspectiva normativa, pois defendo que ela deva se estender para além desse lugar. Além disso, esse pode ser um lugar até para questionar a própria ciência.

Um indicativo de que esse lugar de discussão de corpos, gêneros e sexualidades, durante muito tempo esteve aprisionado no ensino de Ciências, além dos livros didáticos e planos de curso é o próprio PCN de Ciências que apresenta o CORPO como bloco temático.

Silva (2015) historiciza um pouco acerca da sexualidade e do discurso biológico na esfera escolar. Para a autora, o conteúdo sobre o corpo humano está entre os obrigatórios na educação escolar de crianças desde muito pequenas e é entendido como conteúdo formal da disciplina de Ciências. Nesse sentido, a forma como esses assuntos são trabalhados e a ausência ou presença desses conteúdos nos currículos, estão relacionados com o modo como eles são agenciados e operacionalizados. Em tal direção, costumeiramente, atividades acerca do organismo humano são desenvolvidas com alunxs em aulas de Ciências e as questões de sexualidades são “ignoradas” com base no entendimento de que a perspectiva biológica substitui ou afasta a abordagem da sexualidade para além desta perspectiva.

Respalhada por Santos (1999), a autora defende que a sexualidade sendo compreendida como um fator puramente biológico reforça a dicotomia natureza/cultura, mas se consideramos que fatores culturais influenciam em diversas questões, inclusive, nas que envolvem sexualidades, seria o caso de pensarmos o teor biológico também como cultural. Ela também chama atenção para o fato dos discursos conferidos no contexto do ensino de Ciências serem reiterados em outras esferas e componentes curriculares (SILVA, 2015).

Nas ciências, as desigualdades no tocante aos gêneros também se manifestam. Para Moro (2001), a ciência que predomina é a da visão masculina, que contribui para a descaracterização do papel da mulher na ciência e na sociedade. No desempenho e habilidades dos meninos e meninas, por exemplo,

são considerados os aspectos biológicos e fisiológicos e diante disso elxs passam a receber atenção diferenciada por parte dxs professorxs. Essa naturalização dos gêneros também é percebida nos manuais escolares, como os livros didáticos, que são constantemente criticados. Além de reproduzirem a dicotomia de gênero e o sexismo, quando apresentam de modo estereotipado um homem se exercitando ou indo para o trabalho e uma mulher grávida, amamentando ou cuidando dos filhxs, colaboram para a manutenção das normalizações e preconceitos, além de reforçar esses comportamentos nxs alunxs, indo de encontro com um dos objetivos da instituição escolar que é a garantia da equidade de oportunidades para todxs (MORO, 2001).

Em pesquisa realizada pela autora, ela relata que ao observar oito aulas de Ciências, foi possível realizar muitas anotações acerca dxs alunxs e do professor de Ciências. Naquele contexto, as meninas sentavam de um lado da sala, os meninos de outro; o professor solicitava que um aluno pedisse a sua irmã para encapar o seu livro; o professor repreendia uma aluna que se sentava torta e outra por agir como se não fosse uma dona de casa. Isso denuncia a visão estereotipada e dicotômica como o professor lida com xs alunxs, inclusive, ele se colocou na posição de quem estava apto a aprovar ou desaprovar a imagem e comportamento de suas alunas (MORO, 2001).

Como se ensina/aprende acerca do corpo humano na escola? É com tal indagação que Luís Henrique Sacchi dos Santos (1997) inicia a seção em que discute o corpo escolar. Santos diz:

[...] a maioria das escolas pretende ensinar sobre o organismo biológico (discursivo) como se este fosse o do próprio mundo vivo, isento de qualquer construção do discurso. Tal abordagem, fundada na crença da ciência como verdade, exclui outras visões de mundo. [...] Ao trabalhar desta forma, a escola exclui outras abordagens culturais por ela menos prestigiadas (SANTOS, 1997, p. 102)

Fazendo aproximações com o ensino de Ciências, Marques (2008) se engaja numa discussão sobre o corpo na escola. Conforme a pesquisadora, várias mudanças ocorreram no contexto educativo do Brasil para que pudéssemos alcançar o que é “oferecido” atualmente no ensino de Ciências. Ela aponta que foi a partir de 1971 que o ensino de Ciências tornou-se obrigatório

no ensino fundamental, conforme Lei nº 5692. Assim, o ensino de Ciências precisa ir em direção a aprendizagens múltiplas que contemplem aspectos econômicos, históricos, políticos, culturais e sociais visando uma ampla formação dos indivíduos.

Silva (2011) ao discutir os corpos e as sexualidades nas disciplinas Ciências e Biologia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental ressalta que habitualmente, a inconstância do corpo é negada, que se sustenta em discursos médicos, fisiológicos e anatômicos. Por isso, os corpos são compreendidos e trabalhados de modo fracionado e biomedicalizado. Contudo, ela pergunta se há outro modo para abordar o corpo no âmbito das Ciências e, logo em seguida, frisa que isso só será possível se transgredirmos o modelo atual, buscando compreender o lugar em que ele foi produzido. Dessa maneira, subsidiada por Foucault e Deleuze, a autora salienta que o predomínio dessa abordagem dos corpos é efetivado pela disciplina e normalização dos corpos e das sexualidades. Porém, os textos de Ciências poderão ter novos rumos e os seus discursos desestabilizados, passando a considerar a pluralidade que envolve a corporeidade e as sexualidades, além dos contextos socioculturais no qual a pessoa torna-se homem ou mulher (SILVA, 2011).

Ainda em relação à possibilidade de outras abordagens em relação aos corpos no ensino de Ciência, Souza e Camargo se posicionam dizendo que entendem:

[...] que a educação escolarizada é um espaço privilegiado no aprendizado de conhecimentos sobre o corpo e os cuidados de si. No entanto, as práticas escolares, especialmente aquelas relacionadas ao ensino de ciências e de biologia, ao centrarem suas abordagens na visão biológica de corpo – presente nos livros didáticos e nos Programas escolares, regida pelas disciplinas acadêmicas – deixam de incluir em suas discussões os saberes e “conteúdos” produzidos por pedagogias que ensinam “fora” do ambiente escolar. Essa tradição escolar vem impedindo a produção de um outro saber, crítico e relevante, para a vida das pessoas, capaz de fazer frente às múltiplas “verdades” que inscrevem e regulam os seus corpos (SOUZA; CAMARGO, 2011, p. 39-40).

Dando destaque para o livro didático dos anos iniciais, Marques e Ribeiro (2006) declaram que estes têm sido usados como únicos materiais das

propostas pedagógicas de ensino, quando deveriam dialogar com outros saberes tentando a problematização das múltiplas realidades. Dessa forma, são veiculados conceitos e informações para as crianças, algumas são legitimadas e outras são deslegitimadas. Sendo assim, no que tange ao corpo: é dito o que é bonito e feio, qual é o corpo doente, e o saudável, o que pode ser feito e o proibido, o que faz parte do corpo da menina e o que só os meninos têm, entre tantos outros (MARQUES; RIBEIRO, 2006).

Le Breton (2007) chama atenção para a corporeidade de modo que é possível pensá-la como construção social:

[...] pouco a pouco o corpo se apaga e a civilidade, em seguida a civilização dos costumes, passa a regular os movimentos mais íntimos e os mais ínfimos da corporeidade (as maneiras à mesa, a satisfação das necessidades naturais, a flatulência, a escarrada, as relações sexuais, o pudor, as manifestações de violência, etc.). As sensibilidades modificaram-se. É conveniente não ofender os outros por causa de um comportamento demasiado relaxado. As manifestações corporais são mais ou menos afastadas da cena pública, muitas delas desde então ocorrendo nos bastidores; tornam-se privatizadas [...] (LE BRETON, 2007, p. 21).

O corpo e seus deslocamentos são capturados pelos regulamentos de civilidade. Isso nos leva a compreender que os corpos operam sobre controle e vigilância constantes. Na esfera educativa isso não é diferente, a escola está mergulhada nessas normas, controlando e direcionando as atitudes e ações dos alunxs, seja por meio de suas práticas pedagógicas ou mesmo durante todo processo de ensino-aprendizagem. Parecem decidir quando os corpos podem fazer parte de algo e quando ele precisa ser anulado. Portanto, as subjetividades, afetos, prazeres, desejos, emoções e gostos são desconsiderados e sua materialidade exaltada.

Defendo a possibilidade de repensarmos e ressignificarmos o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, pois é interessante que os caminhos sejam abertos, sobretudo se levarmos em conta as mudanças históricas de produção do conhecimento. Os livros didáticos, a proposta curricular e tantos outros artefatos podem ser meios que nos ajudem a transpor barreiras na perspectiva de diálogos, discussões, debates, ideias, pensamentos e práticas que sejam mais coerentes com a realidade que vivemos, com as



mudanças das sociedades e com a diversidade na qual estamos inseridxs. Acredito, inclusive, que os encontros, embates e até mesmo os silêncios não deixarão de existir, mas pensar nas lutas, e conquistas que já foram alcançadas, tende a nos fortalecer.

Reconheço também a importância de nós professorxs agirmos com mais criticidade ao egermos esses materiais, apreciarmos com critérios e analisarmos pontos, tais como: as formas como são apresentadas as relações de gêneros, se as desigualdades sociais são reforçadas; se as abordagens sobre as sexualidades são vinculadas apenas às doenças, violência, reprodução e morte; se os conteúdos incluem aspectos históricos, sociais e culturais; se os textos, imagens e questionamentos provocam xs alunxs e xs levam a pensar. Desse modo, podemos conseguir “problematizar o conhecimento biológico, pensando-o como construção” (SANTOS, 2004, p. 245).

Ressalto que a minha defesa para que as discussões no tocante aos corpos, aos gêneros e as sexualidades estejam presentes no ensino de Ciências é por acreditar que esta esfera pode servir como um dos pontos de partida para tais debates. De modo algum tem como finalidade a disciplinarização do ensino, nem o amparo do discurso biológico presente nos livros didáticos e nos planos de curso. Durante a realização da proposta colaborativa, por exemplo, não ficamos aprisionadas aos dias e horários reservados para aulas de Ciências, houve vários momentos em que os conteúdos foram articulados com outras disciplinas, como Literatura e Língua Portuguesa. Argumento em favor das discussões, problematizações e reflexões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades em todos os espaços da escola e nas diversas esferas da formação de professorxs, pois essas discussões estão para além do ensino de Ciências e ultrapassam o campo interdisciplinar. Contudo, acrescento que esses debates no campo dos anos iniciais do ensino fundamental não são entendidos de modo tranquilo e consensual, afinal, vários fatores precisam ser levados em conta.

Finalizo este capítulo ressaltando que as discussões aqui realizadas nos ajudam a perceber que o papel da escola, dxs professorxs dos anos iniciais e do

ensino de Ciências apresentado por mim, com o intermédio dxs supracitados autorxs, tenciona em colaborar com a formação dxs professorxs e, conseqüentemente, das crianças, futuros adultxs que reconheçam e valorizem as diferenças e pluralidades e sejam capazes de lidar com as instabilidades e provisoriedades que se movimentam nas sociedades. Dessa forma, produziremos sociedades mais reflexivas, pacíficas e menos desumanas. Saliento que as referidas leituras permearam a proposta de ação colaborativa e colaboraram com os diálogos, planejamentos e, sobretudo, com o processo de análise dos dados produzidos. No capítulo a seguir apresento o caminhar metodológico deste trabalho dando destaque para os sabores e dissabores vividos no decorrer da proposta de ação colaborativa.

## CAPÍTULO 3

### TRILHA METODOLÓGICA: SABORES E DISSABORES

Este capítulo tem por finalidade a caracterização da pesquisa, de seus objetivos e abordagem, do seu campo, dxs participantes, e dos caminhos da investigação. Ademais, visa descrever todo o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa entre uma pesquisadora e uma professora, e sua subsequente metodologia de análise.

...

*Tudo começou quando...* No intuito de pensar em possíveis formas para dialogar e problematizar sobre as questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, busquei junto com meu orientador, formular a seguinte questão norteadora: Como se dá o processo de construção e de desenvolvimento de uma proposta pedagógica sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades realizada colaborativamente entre uma professora e uma pesquisadora?

Para tanto, foi constituído o respectivo **objetivo primário** deste estudo: *analisar o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa e as suas contribuições para a formação dx professorx dos anos iniciais no que tange às questões de corpos, gêneros e sexualidades*. Em tais direções, objetivando a operacionalização deste, elenco os **objetivos secundários**, quais sejam: *Investigar as limitações e os fatores potencializadores de uma proposta colaborativa para o trabalho pedagógico dx professorx dos anos iniciais no que se refere às questões de corpos, gêneros e sexualidades; discutir as aprendizagens advindas da proposta de parceira colaborativa para a formação docente*.

A presente pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, pois “responde a questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). Além disso, tem como preocupação um nível

da realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2007). Em tal direção, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) mencionam:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão do nosso objecto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Esta pesquisa aproxima-se de uma pesquisa colaborativa, que é entendida como “[...] atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação” (IBIAPINA, 2008, p. 25). Nesse contexto, vários aspectos se destacam: são relevantes os pontos de vista dxs pesquisadorxs e dxs professorxs; há construção de saberes e formação contínua; visa a reflexão sobre a prática e a compreensão de teorias na perspectiva de mudanças; é considerado o processo de negociação de responsabilidades; há o confronto de interpretações e perspectivas; é propulsora de discussões, questionamentos e problematizações; ocorre produção de conhecimentos; acontece compartilhamento de ideias, entendimentos e significados; implica envolvimento e interação; oportuniza intercâmbios e aprendizagem; entre outros (IBIAPINA, 2008). Portanto, penso que esse é um tipo de pesquisa que poderá favorecer a formação docente nas questões relativas aos corpos, gêneros e sexualidades.

*Foram muitos os sabores e dissabores no encaço da parceria colaborativa...* Assim que defini a questão problema e os objetivos da minha pesquisa procurei eleger critérios juntamente com meu orientador com a finalidade de convidar uma pessoa para ser a minha parceira colaborativa. Os critérios foram os seguintes: ser pedagogx, professorx de anos iniciais, atuar na sede do município e ter participado de um curso de formação continuada intitulado “Formação continuada de educadoras e educadores nas temáticas relativas às identidades de gênero e sexuais”, oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades/UESB. Portanto, imaginei que

encontraria uma pessoa que estivesse mais aberta à proposta, além de ter certa facilidade em discutir os temas, justamente pelo fato de ter tido contato com as questões sobre corpos, gêneros e sexualidades e possuir formação específica na área.

A procura pela parceira colaborativa foi mais difícil do que eu imaginava. Levando em consideração que meu orientador foi o coordenador do supracitado curso de extensão, tive, com facilidade, acesso às listas de matrícula e de conclusão de curso de todos os anos em que foi oferecido. Inicialmente, separei os dados de todxs xs professorxs cursistas que não eram da cidade de Jequié-BA e, em seguida elenquei os nomes, endereços, dados das escolas em que atuavam e telefones de todxs xs professorxs que eram graduadxs em Pedagogia e atuavam na sede do município e nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme quadro a seguir:

**Quadro 2:** Número de professorxs convidadxs para participar da pesquisa

Total de professorxs que concluíram as três turmas do curso e se enquadravam nos critérios escolhidos	Total de professorxs que mantive contato e realizei o convite	Total de professorxs ex-cursistas que tiveram interesse em participar da proposta
18	09	02

Nessa direção, admito que algumas pessoas eu fiz questão de deixar de fora da minha lista, pois por conhecê-las, sabia que jamais aceitariam participar de uma pesquisa como esta mesmo tendo participado de um curso de formação específico na área. Uma vez que, em outras oportunidades, algumas já haviam me dito que fizeram o curso visando alcançar a carga horária para gratificação, conforme plano de carreira. Outras relataram que participaram do curso, mas que não concordavam com a perspectiva abordada. E ainda tinha aquelxs que o perfil profissional, no meu ponto de vista, foi de encontro com alguns elementos que eu havia pensado, como por exemplo: assiduidade e pontualidade.

Posteriormente, iniciei o meu encaço. Liguei para várias escolas para saber se xs referidxs professorxs ainda atuavam nos locais apontados nas listas

de matrículas e reservei esses dados em minhas anotações. Liguei também para algumas colegas que eu já mantinha contato e poderiam me ajudar a encontrar a minha parceira. Aquelxs que não consegui encontrar optei por ligar para o número pessoal. A maioria descartou a possibilidade de imediato, outrxs deram os novos dados de escolas onde estavam para que eu pudesse ir e conversar pessoalmente. Assim o fiz, liguei para as escolas, agendei os encontros e fui ao encontro delas sempre respeitando a hora e data marcadas.

Após descrever toda minha proposta, apresentava as contribuições possíveis e, logo em seguida, realizava o convite, mas infelizmente foram várias as respostas negativas. *“Não posso, porque estou estudando”*; *“Não vou aceitar, pois estou cheia de trabalhos”*; *“Gostaria muito, mas infelizmente não tem como”*, *“Solicitei licença e não estarei aqui”*, entre tantas outras respostas que ouvi. O curioso foi que entre as pessoas que disseram não ao convite, nenhuma usou como justificativa o fato das temáticas serem difíceis, interessantes, necessárias, delicadas, dentre outros. Logo, entendo que essa postura pode também ser uma forma de silenciamento, ou não.

Entre xs ex-cursistas, apenas duas tiveram interesse em participar da proposta que eu havia apresentado, contudo, infelizmente, não contemplavam os nossos interesses, pois uma professora estava atuando naquele ano na educação infantil e a outra mesmo lecionando nos anos iniciais, já estava sendo cotada para participar de uma pesquisa com o foco que se aproximava do meu durante o seu outro turno de trabalho. Em tais direções, me vi aflita e sem saber o que fazer já que nesse contexto minhas tentativas foram todas esgotadas.

Em um momento posterior, durante reunião de orientação, revelei ao meu orientador as minhas experiências frustradas e questionei se poderia convidar outra pessoa, mesmo que essx se afastasse de alguns critérios definidos inicialmente. Nesse contexto, ele foi incisivo em afirmar que por conta das atuais circunstâncias não via outra saída, ressaltando que o mais importante era realizar a pesquisa com a colaboração de alguém que estivesse disposto a participar, dando preferência apenas a formação e ao segmento de atuação.

A partir desse momento, acrescentei em minhas anotações os nomes de três professorxs, com as quais eu já havia estudado e trabalhado, e, que anteriormente, estavam me ajudando no encaixe pela parceria colaborativa. Dessa forma, salientei para mim mesma que a primeira pessoa que aceitasse o meu convite seria a minha parceira. Antes de entrar em contato, pensei nas escolas e no contexto em que xs referidxs estavam inseridxs. A primeira lecionava 2º ano e participava do PACTO<sup>3</sup> precisando se dedicar um pouco mais do seu tempo; a segunda já estava participando de uma pesquisa juntamente com todxs xs professorxs da instituição; logo, o meu interesse maior foi pela terceira, que atuava no 5º ano em um turno e na sala de informática no outro, mas também, levei em consideração uma conversa informal que tivemos logo no início de meu curso de mestrado e ao abordarmos sobre o meu foco de estudo, ela afirmou que as temáticas da pesquisa eram pertinentes, sendo discussões necessárias não apenas na escola, mas também na família, na vida como um todo.

Na oportunidade, ela relatou uma situação que estava ocorrendo em sua família, pois ao observar as atitudes e comportamentos do seu filho em vários contextos, ela percebeu que fugiam um pouco das normas de gênero estabelecidas pela sociedade, por isso tinha receio da interpretação das pessoas e gostaria de saber o que fazer diante dessa situação. A professora salientou que já havia procurado umx profissional da área de psicologia, a qual disse que podia se tratar de um “transtorno de gênero”, mas que com terapia e algumas mudanças no comportamento da família em casa e com o filho, tudo voltaria ao “normal”. É importante salientar que são vários os motivos que mobilizam professorxs e outrxs profissionais a participarem ou se envolverem em um processo de formação no tocante às questões de corpos, gêneros e sexualidades e um deles pode ser a questão familiar. Borges e Meyer (2008, p. 69) mencionam que: “motivações pessoais ligadas a abusos na infância e homossexualidade na

---

<sup>3</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

família” também são apontadas como motivações, mesmo que em menor proporção.

Alguns dias depois, liguei para a pessoa que me interessou e pedi que ela marcasse um dia para que eu pudesse ir a sua casa, pois precisava muito conversar com ela. Prontamente, ela aceitou o meu pedido e marcamos para o dia seguinte. Na oportunidade, conversamos muito, expliquei todo o encaixe que eu havia trilhado, apresentei minha proposta, meu projeto de pesquisa, as possíveis contribuições e, logo em seguida, realizei o convite. Depois de um instante em silêncio, a colega e professora convidada falou um pouco sobre seus receios, suas dúvidas, comentou que era visível o meu interesse e que sabia que eu estaria a todo o tempo presente, pois me conhecia enquanto profissional e confiava no meu trabalho e competência, portanto aceitaria.

Naquele momento demos início a nossa parceria colaborativa que a partir desta seção você poderá conhecer mais detalhadamente por meio de nossos encontros formativo-investigativos compostos por uma reunião, momentos de leituras, discussões, planejamentos e avaliações, além de oito ações que desenvolvemos com a turma durante as aulas de Ciências.

*Quem é a pesquisadora?...* Logo na apresentação/introdução que intitulo: “*Marcas que me conduzem*”, elenco minuciosamente diversos aspectos que me descrevem tanto como pessoa, mulher, filha, aluna, quanto como professora, mestrande e pesquisadora. Nessa direção, utilizo este espaço visando de forma sucinta traçar as principais informações relacionadas à minha trajetória acadêmica e profissional.

Sou licenciada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela UESB (*Campus* de Jequié) e Graduada em Psicologia pela FTC (*Campus* de Jequié). Tenho especialização em Metodologia do Ensino Superior e Gestão e Supervisão Escolar, ambas pela FIEF/Jequié e em Educação a Distância pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Sou professora efetiva da rede municipal de ensino de Jequié-BA e tenho experiência docente tanto na educação infantil, nos anos iniciais e finais



do ensino fundamental, quanto na coordenação pedagógica e gestão escolar no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, também possuo experiência na rede privada e todas essas somadas contabilizam um período de, aproximadamente, dezoito anos.

*Quem é a professora participante da pesquisa?...* A professora Marina é regente de uma turma do 5º ano e foi convidada por mim para participar como parceira colaborativa desta pesquisa. Ressalto a relevante contribuição dessa professora para a efetivação do trabalho, pessoa que despretensiosamente acolheu o meu convite e abraçou a minha proposta. Nesse momento, lhe concedo a palavra:

*Meu primeiro contato com a escola<sup>4</sup>... Minhas primeiras instruções foram na Escola Municipal Almerinda Galvão no povoado da Palmeirinha, Município de Aiquara, BA, onde recordo com bastante clareza o período de alfabetização com a professora Joana. Ela era ótima, meiga, carinhosa, criativa, jamais esquecerei um dia que a pró<sup>5</sup> trouxe para aula uma TV feita com caixa de papelão e cabos de vassouras para contar história. Fiquei encantada e se já gostava dela, fiquei apaixonada. Eu tinha seis anos de idade nessa época, hoje percebo que escolhi a docência por influência, principalmente, dessa professora.*

*Na primeira série eu e minha família nos mudamos para o município de Marcionílio de Souza, BA, muito distante da Palmeirinha e diferente, principalmente o clima. No início foi muito difícil a adaptação. Eu e meus irmãos fomos estudar na Escola Estadual Eurídice Santana. No ano de 1989, entrei na primeira série na turma da professora Vânia, muito meiga e carinhosa. Ela fez amizade com a minha mãe e alguns anos mais tarde eu tive a triste notícia que ela havia falecido de câncer no estômago. Nesse período de primário, conheci uma colega chamada Eliane Amorim, apelidada de Liu. Com ela estabeleci uma amizade sólida, estudamos juntas da primeira até a quinta série. Um fato que me marcou*

---

<sup>4</sup> Texto produzido pelas mãos da professora participante desta pesquisa.

<sup>5</sup> O termo pró é muito utilizado no interior da Bahia e seria uma abreviação de professora.

neste período, foi que a irmã mais velha de Liu, pedia para eu dar “pesca<sup>6</sup>” pra ela nas atividades avaliativas, pois ela tinha muitas dificuldades em matemática.

Outro momento importante no primário foi na quarta série com a temida professora Maria, o oposto das professoras que eu havia estudado. Era durona, rígida, porém era muito boa no que fazia e eu não tinha dificuldades em aprender. Lucrei muito nesta época, porque na escola quase não tinha merenda, minha mãe não tinha dinheiro para me dar, então eu respondia as atividades dos colegas e eles me pagavam, passava pesca com muita dificuldade e medo, pois a pró Maria era muito sagaz, assim tinha lanche sempre. Uma vez fiquei muito chateada com a professora Maria. Num dia de teste de matemática era só para armar e resolver as quatro operações, mas ela não me deu dez só porque troquei o lugar de colocar o sinal das contas de adição e subtração, nesse dia perdi para meu rival e amigo Gustavo, que tirou muito sarro da minha cara. Ele sempre conseguia desequilibrar um pouco a pró com suas peraltices, logo em seguida a conquistava com algum mimo ou gesto de carinho.

Na quinta série continuei com a maioria dos colegas do primário inclusive Liu e ganhando meus trocados. Conquistei a assídua freguesa Ane que tinha muita dificuldade e me dava muitas caixas de chocolate, inclusive muito caras para aquela época, mais tarde descobri que ela roubava dinheiro dos avôs e minha mãe me proibiu de manter contato com ela. Na Escola Eurídice Santana, estudei até a quinta série em 1993, e outra vez, tivemos que nos mudar, agora para Jequié, início de 1994.

Estudei a sexta série na Escola Municipal Estela Câmara Dubois. Fui premiada no final do ano como aluna de melhor desempenho da sexta série, pela excelente professora de Língua Portuguesa Nalva. Recordo-me muito bem que foi um ano muito difícil, pois havíamos mudado de cidade e meus pais tiveram dificuldades em arrumar emprego. A escola era bem distante de onde eu morava, tinha que acordar muito cedo e às vezes a preguiça era tamanha que eu já dormia fardada, mas nunca faltei um dia de aula. Hoje, as professoras que me ensinaram naquela época são minhas colegas de trabalho.

---

<sup>6</sup> A palavra “pesca” é bastante utilizada também no interior da Bahia, sobretudo no contexto escolar e seria sinônimo de “colar” em atividades avaliativas.

*Na sétima série (1995) e oitava (1996) frequentei o Colégio Estadual Centro Integral Governador Luiz Viana Filho, no qual gostei muito da professora de Língua Portuguesa Pró Nélia. Tinha dificuldades em Química, mas consegui passar de ano sem recuperação final. Neste período perdi meu pai, este foi um momento muito difícil para minha família, pois além da dor provocada pela sua ausência, a minha mãe tinha que se virar sozinha para sustentar eu e meus quatro irmãos, além disso, fomos morar em uma casa muito pequena com apenas dois cômodos - banheiro e sala.*

*Meus primeiros passos de iniciação à docência... Após ter concluído a oitava série, fui cursar o magistério no IERP (Instituto de Educação Régis Pacheco) de 1997 até 1999 e tive a oportunidade de estudar com três professoras singulares, Vera Barreto, Maria Guimarães e Valéria Cabral, as quais contribuíram significativamente para a minha formação inicial na docência. Nesse período, fui trabalhar como babá nos finais de semana, para ajudar nas despesas da família. Em 1998, minha irmã Luana passou no concurso da Polícia Militar, a partir deste momento nossas vidas começaram a mudar. Antes da minha formatura, prestei concurso para lecionar pela Prefeitura Municipal de Jequié (2000), incentivada por minha mãe, e graças a Deus passei e fui trabalhar em uma escola na região Riacho dos Piaus no distrito de Florestal. Assumi a regência de uma sala multisseriada, momento ímpar em minha vida, uma experiência marcada por muita determinação, anseios, superação e desafios.*

*Por meio deste trabalho tive oportunidades de enriquecer minha prática por meio de cursos como o PROFA (Programa de Professores Alfabetizadores) e PCNs em Ação, além de muitos fóruns e jornadas pedagógicas.*

*Do magistério à universidade... Ingressei na Universidade em 2004, fiz o curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Infantil e Séries Iniciais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Na universidade li e aprendi sobre teorias e pensadores importantes que fundamentam a nossa prática educativa como: Paulo Freire, suas ideias e conceitos libertadores; Vigotsky, apontando a importância do sócio-interacionismo; Ausubel, sinalizando a necessidade de atividades significativas para uma aprendizagem efetiva; Philippe Perrenoud, com o conceito das competências; e Skinner e sua teoria do behaviorismo, na qual o aluno é uma tabula rasa a ser preenchida.*

*A partir dessas leituras, dos debates e seminários realizados durante o curso, pude refletir e analisar a minha prática, tendo a certeza que só a educação é “libertadora” e instrumento de aproximação, socialização dos sujeitos e nós professores apenas os mediadores, como afirma Piaget: “o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas”.*

*Casei em 2005 e em 2007 fui contemplada com a gravidez e o nascimento do meu primeiro filho. Neste mesmo ano conclui minha licenciatura e em 2008-2009, cursei uma pós-graduação em Psicopedagogia, tendo os ensinamentos da professora Sonia e o professor Carlos como referências positivas deste curso.*

*Da sala de aula à gestão da escola... Em 2009, assumi o cargo de gestora em uma Escola Municipal [...], por indicação das minhas colegas de trabalho. Fiquei nove dias sem conseguir dormir, tinha muito medo, receio, angústia de não conseguir dar conta de tamanha responsabilidade e de não saber lidar com as situações adversas que um diretor enfrenta, por não ter experiência em gestão. Superei vários estigmas com ajuda das minhas companheiras e do curso Progestão, que me ajudaram a conduzir a escola da melhor maneira possível, para proporcionarmos um pouco mais de dignidade as crianças a qual atendemos. Este foi um momento de muito engajamento pessoal e profissional, marcados pela troca de saberes entre pais, alunos, professores, funcionários, colegas, gestores de outras unidades escolares e estagiários. Essa experiência ajudou-me a melhorar como pessoa, como professora, como diz Paulo Freire<sup>7</sup> “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p. 58).*

*O que tenho feito... Atualmente sou professora de anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal escolar da Prefeitura Municipal de Jequié. Desenvolvo no turno matutino um trabalho com uma turma de 5º ano e no turno vespertino trabalho na sala de informática da mesma instituição, ademais, estou participando do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), como professora supervisora de cinco estudantes de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). No início do ano de 2015 virá ao mundo o meu segundo filho, que desde já me enche de*

---

<sup>7</sup> FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo, primavera 1991. Referência do trecho citado pela professora participante da pesquisa.

*felicidades em ser mãe pela segunda vez e devo permanecer de licença até o final do ano letivo. Portanto, no ano de 2015, quero vivenciar o desenvolvimento do meu bebê com plenitude.*

*A sexualidade em minha vida... A minha sexualidade teve latência na pré-adolescência, fase da transformação do corpo de criança para a idade adulta. Recordo-me que tinha muitas curiosidades em relação a questões relacionadas aos corpos e aos relacionamentos, questões estas que eram compartilhadas com amigas e colegas da escola. Nessa fase não tive maiores dificuldades, pois minha mãe apesar de ter cursado apenas as primeiras séries escolares (1ª a 4ª) do ensino fundamental, tinha tranquilidade em explicar esses assuntos sem repreensão, tanto para mim, quanto para as minhas colegas. Não me lembro de ter tido acesso às questões de sexualidades transmitidas ou discutidas na escola.*

*Minha identidade sexual foi constituída, principalmente, na base familiar. Como morava em uma casa de apenas um cômodo, às vezes acordava no meio da noite e flagrava o meu irmão mais velho masturbando-se. Foi o meu irmão primogênito que ensinou-me este termo. Nesse contexto, era comum encontrar revistas “pornôs” embaixo do colchão dele, e, aproveitava para compartilhar com as minhas amigas. Foi com esse mesmo irmão que aprendi a assistir filmes de conteúdos pornográficos. Naquela época em minha casa não discutia muito as questões de gênero, mas meus irmãos eram bastante machistas.*

*Enfim, sou heterossexual e vivo minha sexualidade repleta de sensações, desejos, prazeres e, às vezes, frustrações.*

***Onde ela trabalha e em que lugar foi desenvolvido a pesquisa?...*** Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública municipal na cidade de Jequié-BA. A equipe de funcionárixs da instituição é formada por uma diretora geral, uma vice-diretora, uma secretária, uma coordenadora do <sup>8</sup>Programa Mais Educação, nove professoras, duas merendeiras, um porteiro e quatro agentes de serviços gerais, além de oito oficineirxs que atuam no Programa Mais Educação.

---

<sup>8</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>.

A escola possui organização por ciclos, oferece vagas para os anos iniciais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino e é constituída de 10 (dez) salas de aulas, sala de diretoria, sala de professorxs, laboratório de informática, sala de leitura, cozinha, banheiros destinados a alunxs e funcionárixs, além de banheiros e dependências adequadas a alunxs com deficiência ou mobilidade reduzida. Possui uma área externa ampla e não pavimentada e está sendo construída uma quadra poliesportiva coberta. É uma escola considerada de porte médio que matricula anualmente uma média de 600 (seiscentos) alunxs. Vale ressaltar que a referida escola fica localizada em uma área periférica e atende a respectiva população.

*Quem é a turma da professora Marina?...* A turma do 5º Ano B matutino iniciou o ano letivo de 2014 com 32 (trinta e dois) alunxs matriculadxs.

No primeiro contato que tive com a professora regente, ela me informou que no início do ano letivo a turma era formada por 30 (trinta) crianças, mas tinha 28 (vinte e oito) frequentando quando a nossa ação colaborativa foi iniciada, contudo, após nossa primeira semana mais uma criança desistiu, permanecendo somente 27 (vinte e sete) até o final do ano letivo. Portanto, levando em consideração as ausências esporádicas, 27 (vinte e sete) crianças frequentaram nossas aulas.

Do total de 32 (trinta e duas) crianças 22 (vinte e duas) eram meninas e 10 (dez) meninos, desse total (1) um menino e (1) uma menina desistiram antes mesmo do início das aulas. Posteriormente mais 3 (três) meninos evadiram. Nessa conjuntura, as idades das crianças variavam entre 10 (dez) e 12 (doze) anos.

*Os encontros colaborativos...* No presente trabalho foi desenvolvida uma proposta de ação colaborativa durante, aproximadamente, 3 (três) meses letivos. Durante esse período, foram realizados 24 (vinte e quatro) encontros com duração que variavam de 1 (uma) a 4 (quatro) horas. Estes encontros foram destinados ao planejamento das ações, ao desenvolvimento das ações em aulas

de Ciências, a momentos de estudos e avaliação após desenvolvimento das atividades em sala de aula e à entrevista final com a professora participante.

*No ensino de Ciências, por quê?* Como dito em tópico anterior, rememoro que as intervenções da proposta de ação colaborativa foram realizadas durante os momentos destinados às aulas de Ciências devido ao fato de termos como foco de estudo uma proposta de ação colaborativa entre uma pesquisadora e uma professora no ensino de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental e em nenhum instante foi desconsiderada a relevância e as possibilidades em discutir essas temáticas nas demais disciplinas escolares, ou mesmo numa perspectiva interdisciplinar ou transversal como sugerem os PCN. Além disso, também não desconsidero o fato de está cursando um mestrado voltado para a formação de professorxs com área de concentração em ensino de Ciências. Pois, essa pesquisa, somada a tantas outras, contribuirá para minimizar o hiato existente no que se refere a estudos que investigam a formação de professorxs e/ou o processo de ensino-aprendizagem envolvendo corpos, gêneros e sexualidades no âmbito do ensino de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental.

*Como aconteceu a observação colaborativa?...* A respectiva observação teve como finalidade a análise do desenvolvimento da referida proposta e as suas contribuições para a formação dx professorx no que tange às questões que envolvem corpos, gêneros e sexualidades. Nesse processo, era a professora Marina quem mediava as aulas e em alguns momentos eu participava, me expressava, ajudava os alunxs, tirava dúvidas, corrigia atividades, ajudava a organizar a sala e os materiais, colaborava nos trabalhos em grupo, realizava os registros em diário de campo, entre outros. Contudo, sempre respeitando a necessidade e solicitações da minha parceira. Pois, para Ibiapina (2008, p. 90) a observação colaborativa “[...] é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos”.

*A colaboração: caminhos, materiais e métodos...* Neste ponto descrevo, sucintamente, alguns passos desse processo. Após o convite feito à professora e o pedido de autorização à diretora da escola, fiz uma visita à escola com o objetivo de conhecer a equipe diretiva, os funcionárixs, o campo de pesquisa, os espaços em que professora atuava e a sala de leitura. Dias depois, em nosso primeiro encontro colaborativo, tivemos oportunidade de organizar em comum acordo todo o processo de colaboração preliminar: definição de datas para planejamentos das ações, elaboração de atividades, desenvolvimentos das ações, momentos de estudo, e avaliação. Além disso, abordamos acerca da análise dos livros didáticos, paradidáticos e dos documentos oficiais no que tange às temáticas sobre corpos, gêneros e sexualidades. Simultaneamente citei sobre a intenção em analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, mas segundo a professora, a escola não possuía.

Numa segunda visita à escola, solicitei um exemplar do livro didático de Ciências utilizado por Marina em suas aulas e priorizei a sala de leitura, na qual procurei em seu acervo todos os livros paradidáticos que abordavam os corpos, os gêneros e as sexualidades para que pudéssemos analisar juntas durante os encontros. Dessa forma, dialogamos sobre como utilizaríamos esses materiais nas aulas desenvolvidas no decorrer do processo de ação colaborativa.

A reunião com os pais, mães e responsáveis, com a finalidade de esclarecer sobre os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, apresentar a pesquisadora, o tema, os objetivos, o cronograma, a proposta inicial de trabalho (conhecimentos, livros, vídeos e atividades) e solicitar autorização da participação dos filhxs na pesquisa, se deu no terceiro encontro colaborativo.

No decurso do processo de colaboração ocorreram outros encontros visando dialogar sobre as ações pedagógicas, os seus resultados, os fatores potencializadores, os entraves e as contribuições da colaboração para a formação dos professorx no que tange às questões de corpos, gêneros e sexualidades.

Sempre que houve necessidade procuramos readequar os encontros e otimizar os estudos. Inclusive, houve momentos em que os encontros



aconteceram na escola e outros em que ocorreram na casa da professora Marina. Isso justifica-se por conta de alguns fatores como: ausência do porteiro após turno de aula, não havendo como permanecer na escola após aquele horário; tumulto na escola devido a atividades extras: falta de espaço e o fato do horário de AC acontecer apenas uma vez por semana e nossos encontros ocorrerem mais de uma vez na semana. Além disso, parto do pressuposto de a professora se sentir mais a vontade em sua casa, pois às vezes, têm coisas em nosso trabalho que é melhor realizar em casa do que no ambiente de trabalho. Além disso, assumo a minha relação intersubjetiva e interpessoal com a professora participante desta pesquisa. Por conta dessa relação, foi possível manter uma proposta sem problemas em realizar encontros na casa dela.

As atividades foram elaboradas no decurso dos encontros pela professora com a minha colaboração e desenvolvidas em sala de aula pela professora regente que contou com a minha presença ao longo de todo o processo colaborativo: dialogando, discutindo, propondo sugestões, leituras e reflexões, organizando recursos, produzindo atividades e materiais diversos, colaborando com as discussões, entre outros. Inclusive, observando e participando durante as aulas na observação colaborativa em todos os dias em que foram desenvolvidas as atividades de Ciências, o que constituiu um total de 8 (oito) aulas/ações, distribuídas em 1 (um) ou 2 (dois) dias por semana dependendo da disponibilidade da professora e dos dias que não tinham atividades para serem desenvolvidas com xs estagiárixs do Pibid<sup>9</sup> no qual a professora regente era supervisora. Estas aulas/ações tiveram duração estipulada de 2 (duas) horas cada, mas, devido às ações planejadas e a forma com que a professora desenvolveu as aulas, buscando dialogar e problematizar as questões, dando voz às crianças, passaram a durar 4 (quatro) horas, algumas vezes, sendo articuladas com outras disciplinas. Portanto, todo o turno letivo foi

---

<sup>9</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

destinado para as referidas discussões. Após cada aula/ação, era realizado um encontro para avaliação das atividades que foram desenvolvidas, cujo tempo e espaço foi definido conforme a disponibilidade da professora regente participante. Vale ressaltar que os dados foram produzidos no decorrer de todo processo colaborativo.

Após conclusão das ações foi realizada uma entrevista individual com a professora com o objetivo de avaliar todo o processo de ação colaborativa e as ações nas quais nos envolvemos. Nesse sentido, “[...] a entrevista apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciadas do objeto em estudo” (IBIAPINA, 2008, p. 77). Ademais, ainda na perspectiva da autora, a entrevista é uma experiência relevante tanto para o pesquisador, quanto para o participante, pois permite interação, revela autenticidade e favorece a verbalização, fazendo vir à tona novas reflexões.

Saliento que, durante todo o trabalho de observação colaborativa no decorrer das ações, utilizei o instrumento diário de campo que segundo Minayo (2007) se caracteriza como um amigo do pesquisador e poderá ajudá-lo a anotar alguns detalhes, entendimentos, informações, angústias e questionamentos que, talvez, outros instrumentos não permitiriam. Com o diário foi possível registrar notas, ideias e informações pertinentes para posteriores verificações e análises. Assim, assumo o diário de campo não apenas como um instrumento descritivo, mas como um espaço que me permitiu colocar impressões e reflexões enquanto pesquisadora que opta por não se distanciar do diário justamente por está entrelaçada no respectivo processo.

Para tanto, busco sintetizar os encontros colaborativos na tabela a seguir, levando em conta que os dados produzidos durante os encontros passaram por um processo de unitarização, categorização e análise que pode ser contemplado no metatexto do capítulo posterior.

**Quadro 3:** Síntese dos vinte e quatro encontros colaborativos desenvolvidos com a professora regente participante da pesquisa com a minha colaboração.

Temáticas: Corpos, gêneros e sexualidades	
Encontro*/Data/ Tema/Duração aproximada/	Descrição sucinta dos encontros
<p><b>Encontro A - Dia 13.10.2014</b></p> <p><b>Planejamento e leitura</b></p> <p><b>4 horas</b></p> <p><b>**Duração do áudio: 4 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e discussão do projeto de pesquisa;</li> <li>• Construção de uma tabela com síntese de temas, dias e horários em que as aulas seriam desenvolvidas;</li> <li>• Discussão, negociação e seleção dos conteúdos;</li> <li>• Leitura de planos de cursos de Ciências pesquisados em escolas da rede municipal de ensino;</li> <li>• Debate sobre as famílias, xs filhxs, a escola, xs alunxs, xs professorxs, a psicologia, xs intersex, o discurso religioso, o preconceito e a discriminação que se movimentam nesses espaços e as questões relacionadas às sexualidades;</li> <li>• Leitura de fragmentos do texto: <i>Currículo, gênero e sexualidade - O "normal", o "diferente" e o "excêntrico"</i>, do livro <i>Corpo, gênero e sexualidade</i> de Guacira Lopes Louro paralela à leitura de alguns pontos do meu projeto de pesquisa;</li> <li>• Discussão sobre os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais;</li> <li>• Anotação de dúvidas, solicitações e sugestões;</li> <li>• Análise preliminar de um grupo de livros paradidáticos voltados para a infância que discutiam as questões de corpo, gênero e sexualidade.</li> </ul>
<p><b>Encontro B - Dia 07.11.2014</b></p> <p><b>Planejamento e leitura</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retrospectiva do encontro anterior;</li> <li>• Retomada da discussão sobre os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais;</li> <li>• Debate acerca das deficiências dessas discussões na formação do pedagogo e sobre a dificuldade de trabalharmos de forma interdisciplinar;</li> <li>• Análise de sugestões, jogos, atividades, dinâmicas e livros paradidáticos para elaboração de planejamentos e efetivação das oito aulas;</li> <li>• Discussão a respeito de algumas dúvidas que emergiram no encontro anterior e em nossos contatos via e-mail e por telefone;</li> <li>• Organização da reunião para apresentar a pesquisa e solicitar autorização: (construção da pauta, convites e slides).</li> </ul>
<p><b>Encontro C - Dia 10.11.2014</b></p> <p><b>Reunião</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura da reunião, cumprimentos e apresentação por parte da professora regente;</li> <li>• Apresentação em slide da pesquisa (tema, objetivos, cronograma, proposta de ação em sala de aula, da parceria colaborativa e das possíveis contribuições);</li> <li>• Leitura dos termos de consentimento e imagens;</li> <li>• Esclarecimentos de dúvidas;</li> <li>• Assinaturas dos termos;</li> <li>• Agradecimentos.</li> </ul>
<p><b>Encontro D - Dia 11.11.2014</b></p> <p><b>Aula</b></p> <p><b>(Corpo - biológico, cultural e social)</b></p> <p><b>4 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de relaxamento: trabalhando com o corpo;</li> <li>• Lançar questionamento para turma e registrar respostas para problematização posterior;</li> <li>• Aula expositiva com uso de slides;</li> <li>• Construção de painel coletivo;</li> <li>• Atividade impressa.</li> </ul>
<p><b>Encontro E - Dia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da 1ª parte da entrevista com a professora participante;</li> </ul>

<p><b>12.11.2014</b></p> <p><b>Entrevista (1ª parte), planejamento e avaliação</b></p> <p><b>1:00 hora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogo acerca da primeira aula realizada após firmarmos a parceria colaborativa;</li> <li>• Registro das dificuldades e limitações pontuadas;</li> <li>• Discussão sobre a participação, curiosidade e criticidade das crianças;</li> <li>• Conversa a respeito da possibilidade de realização dessa mesma ação sem a minha parceria;</li> <li>• Debate em relação às mudanças na sociedade e na escola e as novas demandas sociais;</li> <li>• Pontuamos os nossos receios, incertezas e inseguranças.</li> </ul>
<p><b>Encontro F - Dia 18.11.2014</b></p> <p><b>Planejamento e leitura</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conclusão do planejamento da 2ª aula;</li> <li>• Análise de novas sugestões de atividades;</li> <li>• Repensamos algumas mudanças necessárias a partir da 2ª aula;</li> <li>• Reprogramação de dias e atividades para as futuras aulas;</li> <li>• Elaboração de atividades;</li> <li>• Análise de imagens para elaboração de slide e mapa textual;</li> <li>• Leitura comentada.</li> </ul>
<p><b>Encontro G - 20.11.2014</b></p> <p><b>Aula</b></p> <p><b>(Corpo - órgãos sexuais/ reprodutores: masculino, feminino e intersex)</b></p> <p><b>4 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de sondagem impressa;</li> <li>• Construção de um varal coletivo;</li> <li>• Trabalho em grupo;</li> <li>• Roda de conversa;</li> <li>• Aula expositiva/dialogada com confecção de um mapa textual</li> </ul>
<p><b>Encontro H - Dia 21.11.2014</b></p> <p><b>Avaliação e leitura</b></p> <p><b>2 hora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da segunda aula desenvolvida;</li> <li>• Conversa sobre as surpresas ocorridas durante a aula, sobretudo no que tange à participação, entusiasmo, resistências, vergonha e ideias das crianças;</li> <li>• Discussão sobre o receio de algumas mães e sobre a ausência da coordenação pedagógica na escola;</li> <li>• Avaliação preliminar da nossa parceria;</li> <li>• Continuação da leitura do artigo de Pino (2007);</li> </ul>
<p><b>Encontro I - Dia 24.11.2014</b></p> <p><b>Planejamento e leitura</b></p> <p><b>3 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do plano de ação e realização de algumas alterações, como, por exemplo: construção do <i>scrapbook</i> a partir da produção textual;</li> <li>• Diálogo sobre as ações anteriores e sobre o que pode ser melhorado diante das duas experiências e dos desafios enfrentados;</li> <li>• Construção de slides;</li> <li>• <i>Download</i> e análise de vídeos sobre gravidez e parto visando sua utilização na aula;</li> <li>• Discussões em torno da quarta aula na perspectiva de adiantarmos o planejamento;</li> <li>• Leitura e discussão do material intitulado “<i>ORIENTAÇÕES SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO: CONCEITOS E TERMOS: Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião</i>” de Jaqueline Gomes de Jesus.</li> </ul>
<p><b>Encontro J - 25/11/2014</b></p> <p><b>Aula</b></p> <p><b>(Corpo -</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de sondagem individual;</li> <li>• Roda de conversa;</li> <li>• Leitura compartilhada de tópicos do livro didático;</li> <li>• Aula expositiva;</li> <li>• Produção textual e confecção de painel coletivo;</li> <li>• Atividades no livro.</li> </ul>

<b>Gravidez e Parto)</b>	
<b>4 horas</b>	
<b>Encontro K - Dia 27.11.2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retrospectiva das aulas, planejamentos e leituras desenvolvidas e debate sobre os desafios, barreiras e possibilidades que permeiam o respectivo processo;</li> <li>• Dialogamos a respeito de nossos medos, tabus e insegurança em discutirmos com crianças os assuntos que envolvem a sexualidade e por outro lado explicitamos a nossa felicidade em estar conseguindo alcançar as expectativas das crianças diante de temáticas tão pouco discutidas no ensino de ciências.</li> </ul>
<b>Avaliação e planejamento</b>	
<b>2 horas</b>	
<b>Encontro L - 28.11.2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retrospectiva das ações anteriores;</li> <li>• Questionamentos envolvendo situações reais, buscando problematizar os conceitos de gênero;</li> <li>• Leitura coletiva e comentada do texto: <i>Faca sem ponta galinha sem pé</i>;</li> <li>• Sorteio para leitura dos diversos significados de gênero com base em buscas realizadas anteriormente;</li> <li>• Atividade de interpretação escrita e oral;</li> <li>• Oficina de produção de texto: <i>Minha identidade</i>.</li> </ul>
<b>Aula</b>	
<b>(Gênero e Identidades de Gênero)</b>	
<b>4 horas</b>	
<b>Encontro M - Dia -28.11.2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre as inferências feitas durante a leitura do livro de (ROCHA, 2009) <i>"Faca sem ponta galinha sem pé"</i> e a respeito das dificuldades em discutir os conceitos de gênero e suas identidades;</li> <li>• Identificação das colocações de algumas crianças, em especial, e a resistência por parte de outras;</li> <li>• Conversa relacionada à pesquisa e pesquisadorxs que não dão retorno e nem contribuem com a escola;</li> <li>• Diálogo sobre os momentos em que as crianças subverteram e transgrediram algumas normas.</li> </ul>
<b>Avaliação e planejamento</b>	
<b>2 horas</b>	
<b>Encontro N - 04.12.2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de jogral com base no livro de literatura: <i>Feminino de menina e masculino de menino</i>;</li> <li>• Atividade escrita individual: Preenchimento de ficha com base em conhecimentos prévios;</li> <li>• Montagem de painel coletivo;</li> <li>• Construção e interpretação de gráfico;</li> </ul>
<b>Aula</b>	
<b>(Marcadores de Gênero)</b>	
<b>4 horas</b>	
<b>Encontro O - Dia 05.12.2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação geral da quinta aula;</li> <li>• Discussão sobre os estereótipos de gênero, os marcadores de gênero, os binarismos, dicotomias, construção do machismo e contribuição da instituição escola;</li> <li>• Replanejamento de algumas aulas e da apresentação do jogral;</li> <li>• Leitura e análise do livro para a infância <i>"Príncipe cinderelo"</i> (COLE, 2002);</li> <li>• Elaboração de atividades;</li> <li>• Organização da feira de Ciências.</li> </ul>
<b>Avaliação, planejamento e leitura</b>	
<b>2 horas</b>	
<b>Encontro P-Dia 08.12.2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento e organização da sexta aula;</li> <li>• Organização de um circuito com a utilização dos materiais utilizados nas atividades esportivas oferecidas na escola;</li> <li>• Elaboração de enunciados para distribuir pelo circuito, objetivando o direcionamento dxs alunxs;</li> <li>• Conversa sobre as atitudes e posturas machistas e preconceituosas de algumas crianças;</li> <li>• Continuação da Leitura do texto de Jaqueline Gomes de Jesus.</li> </ul>
<b>Planejamento e leitura</b>	

<p><b>4 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre termos e conceitos como: transexual, transgênero, identidade sexual e marcadores de gênero;</li> <li>• Planejamento da sétima aula.</li> </ul>
<p><b>Encontro Q - 09.12.2014</b></p> <p><b>Aula</b></p> <p><b>(Sexualidade e Diversidade Sexual)</b></p> <p><b>4 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento do circuito;</li> <li>• Análise e discussão em grupo;</li> <li>• Roda de conversa;</li> <li>• Atividade escrita individual.</li> </ul>
<p><b>Encontro R - 11.12.2014</b></p> <p><b>Aula</b></p> <p><b>(DST/AIDS)</b></p> <p><b>4 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva dialogada com o uso de aparelho multimídia;</li> <li>• Roda de conversa: problematizando DST/AIDS;</li> <li>• Atividade escrita para casa.</li> </ul>
<p><b>Encontro S - Dia 11.12.2014</b></p> <p><b>Avaliação, planejamento e leitura</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da sétima aula;</li> <li>• Diálogo sobre os posicionamentos, medos, curiosidades e resistências das crianças no tocante às discussões sobre DST/AIDS;</li> <li>• Conversa sobre o jogral e os ensaios para a feira de ciências;</li> <li>• Discussão sobre as sugestões que já havíamos pensado para última ação.</li> <li>• Divisão dos cantinhos e distribuição dxs alunxs conforme os temas de cada ação;</li> <li>• Acordo sobre a confraternização de fim de ano;</li> <li>• Leitura de alguns trechos do livro <i>“EDUCAÇÃO SEXUAL NA SALA DE AULA relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças”</i> da autora Jimena Furlani (2011).</li> </ul>
<p><b>Encontro T - Dia 12.12.2014</b></p> <p><b>Planejamento, Avaliação e leitura</b></p> <p><b>3 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação das ações desenvolvidas no decorrer da parceria colaborativa;</li> <li>• Conversa sobre a curiosidade das crianças sobre “primeira vez” e a “inocência” de algumas, no sentido de desconhecimento de outras possibilidades que envolvem as relações sexuais entre duas pessoas do mesmo sexo;</li> <li>• Leitura das questões, respostas e interpretações que foram propostas no circuito e debate posterior;</li> <li>• Debate sobre as dúvidas e curiosidades que foram surgindo no decorrer da parceria;</li> <li>• Discussão a respeito da homofobia que o porteiro da escola estava enfrentando;</li> <li>• Reiteramos nossos receios, limitações e inseguranças;</li> <li>• Continuação da leitura de fragmentos do livro de Jimena Furlani (2011).</li> </ul>
<p><b>Encontro U - Dia 15.12.2014</b></p> <p><b>Planejamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização dos cantinhos, cartazes, murais, estantes, entrada e outros espaços que iriam compor a Feira de Ciências.</li> <li>• Ensaio das coreografias e apresentações que programamos com a turma.</li> </ul>

<b>4 horas</b>	
<b>Encontro V -</b> <b>16.12.2014</b>  <b>Feira de</b> <b>Ciências:</b> <b>Revisitando as</b> <b>ações anteriores</b>  4 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa</li> <li>• Exposição de cantinhos, painéis e cartazes;</li> <li>• Apresentação de jogral;</li> <li>• Apresentação de dança;</li> </ul>
<b>Encontro W - Dia</b> <b>26.12.2014</b>  <b>Planejamento,</b>  <b>Avaliação e</b> <b>leitura</b>  4 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da oitava aula;</li> <li>• Discussão a cerca da contribuição das sete primeiras aulas para a efetivação da última;</li> <li>• Debate sobre a relação professorx-alunx e a interatividade e envolvimento da turma;</li> <li>• Discussão sobre a distribuição dos presentes da confraternização e a preocupação em evitar que a mesma fosse com base na “distinção de gêneros”;</li> <li>• Conversa sobre as resistências iniciais, angústias, avanços e superações;</li> <li>• Debate a respeito da postura desinibida das crianças ao apresentarem os cantinhos e a tranquilidade das mães que estiveram presentes na Feira de Ciências;</li> <li>• Abordagem acerca da dificuldade de compreendermos e convivermos com toda a diversidade sexual e o quando a ignorância e os preconceitos nos fazem cometer atrocidades;</li> <li>• Leitura comentada dos artigos: <i>Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças de Constantina Xavier Filha (2011)</i>; e, <i>“Brincar de osadia”: sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares</i> da autora Jucélia Santos Bispo Ribeiro (2003)</li> <li>• Agendamento da entrevista final.</li> </ul>
<b>Encontro Y - Dia</b> <b>02.01.2015</b>  <b>Entrevista</b>  1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da entrevista final com a professora, objetivando analisar o processo de desenvolvimento da proposta de parceria colaborativa e as possíveis contribuições para a formação dxs professorxs no que tange às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades.</li> <li>• Agradecimentos.</li> </ul>
<p>*Os encontros foram nomeados com as letras do alfabeto, exceto as letras X e Z.</p> <p>**A duração dos áudios dos encontros em que o gravador foi utilizado, corresponde à mesma duração de cada encontro.</p> <p>Organização da tabela: ○ planejamentos   ● aulas   ● reunião   ● entrevista</p>	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2014/2015)

*Qual foi a metodologia de análise de dados eleita?...* As diversas vivências e tessituras que sustentam esta investigação são frutos dos caminhos trilhados na composição deste trabalho, e são responsáveis pelos passos que me direcionaram e me direcionam. Tal caminho foi constituído por inseguranças, ansiedades e receios, mas nenhuma das etapas dessa caminhada foi tão

delicada, difícil e angustiante como a que relato nesta seção onde pretendo descrever a metodologia de análise de dados utilizada para interpretar o desenvolvimento da proposta de parceria colaborativa entre mim e a professora Marina, no tocante aos corpos, aos gêneros e às sexualidades.

Em tal perspectiva, visando definir a metodologia de análise de dados que mais se aproximava dos objetivos que havia estabelecido, passei a pensar na Análise Textual Discursiva (ATD), como proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Para os autorxs, inevitavelmente xs pesquisadorxs são envolvidxs pelas pesquisas que se fundamentam na análise textual discursiva, sobretudo sendo influenciadxs por vozes de outrxs participantes e experienciando transformações e crescimentos no decorrer da análise. Ademais, “[...] Uma análise textual que atinge efetivamente seus objetivos transforma significativamente o pesquisador, talvez a metamorfose mais importante ao longo de todo o processo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 191).

A referida proposta de análise também se adapta aos objetivos, abordagem e instrumentos da presente pesquisa, pois,

[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 07).

A Análise Textual Discursiva (ATD) pode ser compreendida como uma metodologia que transita entre os extremos da Análise de Conteúdo (AC) e a Análise do Discurso (AD). Nessa direção, a análise de conteúdo possui como peculiaridade o investimento na descrição e interpretação, visando responder o que um texto expressa, e a análise do discurso tem como meta o nível interpretativo cuja finalidade é compreender a partir de um texto como o discurso é produzido.

Desde o início, me preocupei em entender os sentidos e significados produzidos ao longo da pesquisa. Em vista disso, reitero a escolha da análise textual discursiva que é uma metodologia que objetiva detalhar, explicar e interpretar alguns dos sentidos e significados que podem ser fomentados a



partir da leitura de um conjunto de textos.

Como dito anteriormente, no decorrer da proposta de parceria colaborativa ocorreram ao todo 24 (vinte e quatro) encontros colaborativos. Destes, foram gravados em áudio: duas aulas, treze planejamentos e a entrevista com a professora participante, que logo em seguida foram transcritos de modo moroso, complexo e cansativo. Saliento que foram gravadas apenas duas aulas por eu ter percebido a ineficácia e limitação das duas primeiras gravações, diante da dificuldade de identificar e transcrever falas, prejudicando, dessa forma, a análise dos dados. Já a reunião, o planejamento da última aula e as demais aulas foram registradas apenas em diário de campo. Desse modo, grande parte dos dados produzidos a partir dos respectivos encontros, em especial nos encontros destinados aos planejamentos e avaliação das aulas, formaram o conjunto de documentos deste estudo, denominado “*corpus*”, que conforme Moraes e Galiazzi (2011) é composto, sobretudo, pelas produções textuais.

A partir da delimitação e seleção dos respectivos documentos textuais apoiada em Moraes e Galiazzi (2011), iniciei a análise dos encontros. Segundo os autorxs, são características da análise textual discursiva a *unitarização*, primeira etapa, que define-se por uma leitura profunda e cautelosa dos dados produzidos em uma dinâmica de divisão das unidades significativas. Em seguida, passa-se a fazer uma correlação entre interpretações e significados similares em um processo alcunhado de *categorização*. A partir de então, agrupam-se unidades cujos significados sejam semelhantes, o que pode constituir múltiplos níveis de categorias de análise. Todo este método produz textos interpretativos denominados *metatextos*.

Assim, com os encontros obtive 24 (vinte e quatro) textos e com base no que propõe Moraes e Galiazzi na sequência posta acima, mas não de modo tão linear, parti de um processo desconstrutivo visando a análise dos encontros com a leitura e audição recursiva dos textos e dados produzidos. Ao longo desse processo, busquei considerar a questão de pesquisa e os objetivos estabelecidos inicialmente, tendo em vista o meu foco de estudo que foi

ganhando contornos na medida em que me envolvia nesse movimento.

Após realizar as leituras e audições preliminares, passei a fragmentar os textos de modo minucioso, intencionando alcançar unidades de análise, isto é, fragmentos associados às reflexões e possíveis aprendizagens advindas desse processo colaborativo. Cada fragmento possuía um código composto por caracteres que distinguiam os encontros, a quantidade de unidades extraídas de cada encontro, a minha fala, a da minha parceira, as anotações feitas em diário de campo e as datas em que esses encontros foram desenvolvidos, por exemplo: Encontro Y, unidade de análise 9, fala da pesquisadora Mac Cleide em 02 de janeiro = (Y9MC0201).

Ressalto que a codificação objetivou a identificação dos textos originais, além de outros elementos importantes. O quadro a seguir ilustra esse processo:

**Quadro 4:** Codificação de fragmentos dos textos objetivando a unitarização (ATD).

TIPO DE ENCONTRO*	DOCUMENTO DO "CORPUS"	CODIFICAÇÃO**
Planejamento	Transcrição do encontro A: 13.10	(A1MC1310)
Planejamento	Transcrição do encontro B: 07.11	(B1MC0711)
Reunião	Transcrição do encontro C: 10.11	(C1DC1011)
Aula	Transcrição do encontro D: 11.11	(D1DC1111)
Planejamento	Transcrição do encontro E: 12.11	(E1MC1211)
Planejamento	Transcrição do encontro F: 18.11	(F1MR1811)
Aula	Transcrição do encontro G: 20.11	(G1DC2011)
Planejamento	Transcrição do encontro I: 24.11	(I1MR2411)
Aula	Transcrição do encontro J: 25.11	(J1DC2511)
Planejamento	Transcrição do encontro K: 27.11	(K1MC2711)
Aula	Transcrição do encontro L: 28.11	(L1DC2811)
Planejamento	Transcrição do encontro M: 28.11	(M1MC2811)
Aula	Transcrição do encontro N: 04.12	(N1DC0412)
Aula	Transcrição do encontro Q: 09.12	(Q1DC0912)
Aula	Transcrição do encontro R: 11.12	(R1DC1112)
Planejamento	Transcrição do encontro T: 12.12	(T1MC1212)
Aula	Transcrição do encontro V: 16.12	(V1DC1612)
Planejamento	Transcrição do encontro W: 26.12	(W1MR2612)
Entrevista final	Transcrição do encontro Y: 02.01	(Y1MR0201) ***

\* Os encontros de planejamento também foram destinados a avaliação e momentos de leitura.  
 \*\* MC, MR e DC correspondem respectivamente: Mac Cleide, Marina e Diário de Campo. E, os números, após letras que correspondem aos encontros, referem-se à primeira unidade de análise da sequência de um conjunto de unidades extraídas de cada texto.  
 \*\*\* Único encontro ocorrido no ano de 2015.

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2015)

Posteriormente, de maneira insegura, imprecisa, porém atenta, colecionei em diferentes arquivos as unidades de análises de significados semelhantes que emergiram por meio dos dezenove textos. Seguidamente, após unitarização, busquei associar as unidades de análise e dei um título a cada grupo de fragmentos, constituindo com isso a categorização que foi um movimento onde busquei explorar os dados fundamentados em meus conhecimentos implícitos e também em teorias subjacentes. Portanto, embasada em Moraes e Galiazzi (2011, p. 87) denomino as categorias resultantes da análise como emergentes. Visto que esse processo de produção de categorias pode ser entendido como “[...] um movimento que vai dos elementos unitários e específicos para aspectos abstratos e gerais, as categorias”. Acentuo que nesse processo de categorização emergiram inicialmente o conjunto de subcategorias que apresento a seguir:

**Quadro 5:** Subcategorias iniciais construídas durante a metodologia de análise de dados.

Subcategorias iniciais	
01	O convite e o aceite em tempos de negação;
02	Relação professora-pesquisadora;
03	A negociação dos assuntos e atividades a serem desenvolvidas com a turma;
04	Relação da professora e da pesquisadora com xs alunxs;
05	Relação da professora com o seu filho;
06	Relação da professora com os artefatos pedagógicos ligados à sexualidade;
07	Relação da professora com os conteúdos específicos;
08	Resistências, receios, medos e inseguranças;
09	Confronto com xs colegas da escola;
10	O silenciamento;
11	Processo de subjetivação da professora;
12	As limitações e deficiências encontradas durante esse processo;
13	Fatores potencializadores da proposta de colaboração;
14	Repensando a pesquisa e pensando em novas formas de fazer pesquisa;
15	Relação com a família;
16	A interferência do discurso religioso.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2015)

Com base nas referidas subcategorias, tencionei uma reorganização de

unidades de análise num movimento sinuoso de (re)classificação. Assim, aproximei algumas subcategorias na perspectiva de construir as seguintes categorias:

**Quadro 6:** Categorias construídas a partir das subcategorias iniciais.

<b>Categorias</b>	
<b>01</b>	Limitações que permearam o processo colaborativo;
<b>02</b>	Fatores que potencializaram a proposta colaborativa;
<b>03</b>	Aprendizagens e contribuições advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente no que tange aos corpos, gêneros e sexualidades.

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2015)

Num segundo momento, realizei novamente a leitura dos dados produzidos e do metatexto inicial, produzindo as categorias e subcategorias finais a seguir:

**Quadro 7:** Categorias/subcategorias finais construídas durante releitura do metatexto inicial.

<b>Categorias/Subcategorias finais</b>	
	<b>Limitações que permearam o processo colaborativo: tensões, certezas e inseguranças</b>
<b>01</b>	“Olha Mac, tu cuidado com o que tu vai falar, com o que tu vai abordar, entendeu?”: olhares normativos e essencialistas sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades;
<b>02</b>	Corpos, gêneros e sexualidades: a ausência dessas discussões no processo formativo;
<b>03</b>	“Foram terríveis, pintaram, fizeram horrores lá com o rapaz. Disseram barbaridades”: nossos silenciamentos diante das situações de homofobia que atingiram o porteiro da escola.
	<b>Fatores que potencializaram a proposta colaborativa</b>
<b>01</b>	“Não era uma coisa que me chamava atenção não, veio me chamar atenção depois da maternidade”: o caso Tom;
<b>02</b>	O aceite da família como propulsor do trabalho sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades;
<b>03</b>	A relação professora-alunxs como fator potencializador da parceria colaborativa;
<b>04</b>	Eu a encontrei, ela me encontrou ou nos encontramos? A relação interpessoal entre a professora e a pesquisadora.
	<b>Aprendizagens e contribuições advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente: o que ficou?</b>
<b>01</b>	“Mexeu comigo! E aí tu vai fazer o quê? Tu enquanto professora?: os novos olhares sobre corpos, gêneros e sexualidades;
<b>02</b>	“Olha como o conhecimento é bom, pela ignorância a gente comete cada coisa, cada atrocidade”: o que mudou no caso Tom?
<b>03</b>	“Pra mim foi um ensinamento na minha profissão, pra minha carreira, olhar além daquilo ali, outro olhar”: os ganhos com a parceria colaborativa;
<b>04</b>	“Se de dez atingiu uma ou duas já é muita coisa, já é um caminho né? E a gente não pode desistir”: as repercussões do trabalho na escola;

05 Eu, pesquisadora, professora, o que ficou para mim?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2016)

Em meio à insegurança e pensando estar trilhando um caminho totalmente indefinido, eu me vi impregnada pelas tessituras anteriores, e, ao mesmo tempo em que não conseguia enxergar caminhos possíveis, passei a conceber novas compreensões. Em tal direção, alcancei o elemento de desfecho do decurso de análise, o metatexto. Tal como mencionam Moraes e Galiazzi (2011, p. 32), “[...] Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando um conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”.

Nesse contexto, busco apresentar por meio de um texto descritivo, interpretativo, permeado por incompletudes e questionamentos, e, a todo o tempo recorrendo ao referencial teórico que subsidia este trabalho, a análise do processo de desenvolvimento de uma parceria colaborativa, levando em consideração os desafios, limitações, reflexões, aprendizagens e as possíveis contribuições para a formação dx professorx de anos iniciais em relação aos corpos, aos gêneros e às sexualidades. Portanto, ressalto que a interpretação careceu de leituras complexas e aprofundadas, pois “[...] interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 124).

Em vista disso, objetivando anunciar as primeiras reflexões e novos entendimentos provenientes do respectivo processo, apresento no próximo capítulo o metatexto construído, que se encontra permeado por vozes, fragmentos extraídos do “*corpus*”, teorias e impressões, como também por inconsistências e fragilidades que atravessam esse decurso, e, somados, consubstanciam sua validação.

## SINERGIA DA PARCERIA COLABORATIVA: LIMITAÇÕES, POTENCIALIZAÇÕES, APRENDIZAGENS E CONTRIBUIÇÕES

Como se dá o processo de construção e de desenvolvimento de uma proposta pedagógica sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades realizada colaborativamente entre uma professora e uma pesquisadora? Em uma tentativa de analisar tal processo, parto da referida questão de pesquisa e, tenciono explorar este e os dois capítulos subsequentes, focalizando, sobretudo, as possíveis contribuições advindas da proposta colaborativa.

Considero relevante pensar na questão de pesquisa durante o movimento de análise dos dados produzidos, assim como, Moraes e Galiazzi (2011) destacam a importância de relacionar as categorias construídas ao longo do processo de Análise Textual Discursiva (ATD) com os objetivos da pesquisa. Portanto, apresento o metatexto produzido ao final do processo de análise, subdividido em três capítulos que serão intitulados tendo como base as categorias finais a seguir: *limitações que permearam o processo colaborativo: tensões, certezas e inseguranças; fatores que potencializaram a proposta colaborativa; e aprendizagens e contribuições advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente: o que ficou?* No decorrer da produção do metatexto e envolvida no respectivo movimento, escrevo e anuncio alguns olhares que podem ajudar a delineá-lo, ao tempo em que alguns caminhos e entendimentos são apresentados.

...

## CAPÍTULO 4

### LIMITAÇÕES QUE PERMEARAM O PROCESSO COLABORATIVO: TENSÕES, CERTEZAS E INSEGURANÇAS

No respectivo capítulo, anuncio entendimentos e sentidos dos fenômenos investigados após interconexão de fragmentos e cruzamento de subcategorias que deram origem à respectiva categoria. As limitações as quais me refiro aqui estão concatenadas aos enfrentamentos, olhares normativos, resistências, medos, inseguranças, silenciamentos e tantos outros fatores que estiveram presentes durante a parceria colaborativa. Sendo assim, explícito e analiso neste capítulo, algumas limitações que transpuseram a parceria colaborativa. Nessa perspectiva, apresento as subcategorias a seguir:

**4.1. “Olha Mac, tu cuidado com o que tu vai falar, com o que tu vai abordar, entendeu?”: olhares normativos e essencialistas sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades;**

**4.2. Corpos, gêneros e sexualidades: a ausência dessas discussões no processo formativo;**

**4.3. “Foram terríveis, pintaram, fizeram horrores lá com o rapaz. Disseram barbaridades”: nossos silenciamentos diante das situações de homofobia que atingiram o porteiro da escola.**

#### 4.1. “Olha Mac tu cuidado com o que tu vai falar, com o que tu vai abordar, entendeu?”: olhares normativos e essencialistas sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades

Apresento e analiso neste ponto, trechos e fragmentos dos dados produzidos ao longo da parceria colaborativa que exteriorizam o “desconhecimento” das temáticas, ou melhor, os olhares normativos sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, como um dos fatores limitantes do respectivo processo.

Para Foucault (2014) não é que se deixou de falar sobre sexo, fala-se sobre, mas algumas pessoas foram autorizadas a falar determinadas coisas sobre ele, outras foram aprisionadas e silenciadas. Logo, o desconhecer, significa o conhecer numa perspectiva normativa, desse modo, xs professorxs desconhecem porque elxs não se aprofundam, não apenas porque não tiveram na formação, mas também por terem aprendido que sexualidade não é algo que se discute.

Nos diálogos estabelecidos entre eu e a professora Marina, muitas questões foram sendo pontuadas, discutidas, como também vivenciadas. Nesta subcategoria apresento alguns elementos que interferiram no trabalho e que, de alguma forma, o limitaram, no caso, o discurso religioso, o discurso biológico, a visão heteronormativa e os essencialismos sobre corpos, gênero e sexualidades.

O **discurso religioso**<sup>10</sup>, sobretudo cristão, entra como uma limitação no desenvolvimento da proposta, pois em vários momentos, Marina diz do receio em trazer as questões e sofrer retaliações nesta direção. Em outras palavras, a visão religiosa pode interditar as discussões, limitando-as.

*Dizem que a escola é laica, mas a escola não é laica não, é laica de acordo com o professor, a crença do professor, né? E aí eu acho que é muito assim [...] e até o professor tem receio, aquele estigma que ninguém quer falar, e se trata, só aborda o livro, só a questão do livro didático, não transcende e fica preso só ali, aquela questão biológica entende? (grifo meu - Y23MR0201).*

<sup>10</sup> Nesse caso, os grifos apresentam os elementos que interferiram no trabalho e que constituem a subcategoria final 4.1.



*Eu tenho receio [...] por conta do que eu te falei né, esse povo muito religioso, essa religião que aliena, [...] deixa de cumprir com a obrigação até de casa, de mãe com o filho, de escola, por causa de igreja (A149MR1310).*

*Olha! Eu fiquei mais insegura [...] quando a gente marcou a reunião dos pais, entendeu, porque assim, pela questão da religião que impera muito e às vezes, assim, num bairro carente é mais ainda, [...] a questão do conservadorismo na família né? Eu fiquei assim, com receio de ser mal interpretada por alguns dos pais, então foi o momento que eu fiquei [...] com cautela, ainda falei assim: **olha Mac tu cuidado com o que tu vai falar, com o que tu vai abordar, entendeu?** Por conta disso aí, às vezes até é um preconceito [...] nosso. Não é? (grifo meu - Y49MR0201).*

A preocupação e receio da professora Marina lavaram-na a me interditar: “*olha Mac tu cuidado com o que tu vai falar, com o que tu vai abordar, entendeu?*”. Nesse contexto, entra em jogo a relação da professora com questões culturais, valores, crenças, entre outros, que estão tão arraigadas e mesmo depois de ter aceitado e tendo repensado e modificado sua prática em vários aspectos, consegue demonstrar que as mudanças acontecem pouco a pouco, portanto necessitam ser respeitadas. Ela colocou um limite para mim, me dizendo o que eu posso dizer e o que eu não posso dizer. Embora ela não tenha dito o que eu não posso falar, ela me interditou e em seguida repensou sobre isso quando disse: “*às vezes até é um preconceito [...] nosso. Não é?*”.

Em tal circunstância alguns pensamentos emergem: como era preciso lidar com tal situação? Quando Marina fala isso ela quer que eu procure falar sobre sexualidade naquilo que é permitido ser dito. Mas, o que é permitido ser dito para as famílias e as crianças de anos iniciais? Quando dizem que é bom ter “cuidado” para falar sobre sexualidades, na verdade, quer se adiar a sexualidade, por isso, quando se fala, é em uma perspectiva muito mais de evitar que a pessoa possa vivenciá-la, reprimindo a libido, o desejo e o prazer. Porém, a expectativa é de que seja colocado em prática o discurso de controle e de prevenção.

Desde muito cedo, se preza para que as pessoas não tenham relações sexuais, sobretudo, a mulher. Inclusive, isso é uma das coisas que se ensinam, costumam dizer que estamos incentivando, mas ninguém diz que a escola nos motiva a não vivenciar os desejos e os prazeres, mas muito mais a controlá-los.

Em relação às perspectivas religiosas, Natividade e Oliveira (2009)

mencionam que o enfrentamento por parte de pessoas que apegam-se a discursos e perspectivas conservadoras, almejam argumentos religiosos que reiteram “legitimidades” e “ilegitimidades”. Logo, podem funcionar como práticas de controle. Nesse sentido, é importante pensarmos como os respectivos discursos ganham legitimidade, tendo em vista que isso ocorre, sobretudo, pela soberania do lugar de quem fala. Compreende-se que não é qualquer pessoa que está proferindo um discurso, mas aqueles que o representam com superioridade, ocupam lugar de prestígio na sua esfera de atuação e buscam fundamentarem-se na bíblia e no cristianismo, como pastores, padres, entre outros. Entendo que, muitas vezes, essas interpretações baseiam-se apenas em trechos específicos sem levar em conta o contexto histórico e a intencionalidade de quem colaborou com a origem da produção desses discursos. Um exemplo disso, é que para muitas pessoas, a bíblia está cheia de passagens condenando práticas que são entendidas como homossexuais. Assim, tudo que é pensado como “prática homossexual”, vai de encontro com o que “Deus determinou”, além de ser impura, ilegítima e um grande pecado.

O discurso religioso, que também é norma de gênero, tem estado presente em diversas instituições e anuncia conceitos e interpretações sobre a sexualidade “normal”, muitas vezes entendidos como verdades inquestionáveis. Por isso é tão difícil para professorxs passarem a contestar e questionar nelxs mesmxs e em suas relações com x outrx, entendimentos tão fortemente arraigados (FURLANI, 2011). Isso parece justificar o receio de confrontar determinados discursos que a professora Marina externa durante a parceria colaborativa.

Os posicionamentos de Marina são bastante relevantes, pois nós, professorxs que atuamos na educação básica, vivenciamos isso a todo o tempo. Recordo-me, que no tempo em que fui gestora escolar, e, inclusive, quando atuei como coordenadora pedagógica, enfrentei muitos desses entraves. Seguramente, o mais gritante era o desconhecimento (havia colegas que não sabiam que crianças se masturbavam, por exemplo), mas o discurso religioso também estava presente. Era muito comum ouvir dxs colegas que não

poderiam falar do que não tinham segurança, do que lhes provocava vergonha, medo e constrangimento por ter de abordar sobre sexualidade com crianças e ainda mais com filhxs de outras pessoas, e sempre que algum episódio envolvendo as manifestações das sexualidades ocorria, eu era acionada na perspectiva de resolver um “problema” que estava “atrapalhando” a aula, o recreio, o lanche, a ida ao banheiro, o relacionamento da turma, entre outros.

Neste período, durante os horários de AC (Atividades Complementares), costumava propor discussões e leituras baseadas nos episódios que ocorriam durante a semana, e em vários encontros discutimos questões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades. Contudo, eram debates permeados por muitas dúvidas e as dificuldades em lidar com isso, sucessivamente reiteradas. Quando sugeria atividades para serem desenvolvidas com as crianças, o medo emergia e maioria dizia que precisava de um bom material, mas que só falaria o necessário e que era mais interessante pedir que umx profissional da saúde fosse à escola para falar sobre essas questões. Mas, no contexto dos anos iniciais, o que é necessário discutir acerca das sexualidades? Considero a “necessidade” como algo muito subjetivo, o que pode ser necessário para uma criança, poderá não ser para outra.

O **discurso biológico** ainda entra no trabalho com muita força, sendo que é bastante desafiador para a professora, e mesmo para mim, pensar para além dele, sem descartá-lo.

*Compreender essas questões não é algo fácil Marina, há toda uma complexidade que as envolvem (K4MC2711).*

*Eu só sei trabalhar biologicamente viu (risos) (B7MR0711).*

A preocupação apresentada no discurso de Marina e no meu é pertinente. A fala de Marina demonstra que nem todas as pessoas vão entender a relevância de discutir as sexualidades para além do discurso biológico. Isso é uma escolha teórica e política que requer abertura, desapego e a decisão de assumir novos discursos, pois quando se assume um discurso emergem medos e inseguranças. Portanto, reconheço que em tal conjuntura, é possível considerar o pensamento da minha parceira, pois entendo a complexidade que

permeia as discussões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades.

Marina também assume o biológico: “*Eu só sei trabalhar biologicamente viu*”. Admitir o discurso biológico, de certo modo a coloca numa “zona de conforto”. Dessa forma, ela terá o respaldo dos regimes de “verdade” impostos pelas sociedades, do que é apresentado mesmo que superficialmente em sua formação, dos livros didáticos, entre outros.

Meyer e Soares (2008) enfatizam que tais perspectivas ainda são pouco integradas nas esferas escolares, e por diversos motivos, xs professorxs desenvolvem entendimentos normativos no que se refere aos corpos, aos gêneros e às sexualidades. Desse modo, xs professorxs apegam-se a abordagem biológica que lhes foi ensinada na educação básica e nos cursos de formação, e, involuntariamente ou não, a escola tende a reiterar normalidades e legitimidades justificadas com base nessa perspectiva.

Apesar disso, comento sobre a relevância de articularmos atividades para além da perspectiva biológica, e questiono sobre o fato das sexualidades fazerem parte do desenvolvimento das pessoas por toda a vida:

*Nós não vamos abrir mão de trabalharmos com a perspectiva biológica, mas não ficaremos restritxs a ela. Pois penso que isso não é o suficiente para entendermos toda essa multiplicidade (B5MC0711).*

*Se a sexualidade está presente desde o início de nossas vidas, por que continuarmos retardando essas discussões? (B6MC0711).*

Meus enunciados reiteram que o propósito não é negar o discurso biológico, mas que podemos a partir dele discutir muitas outras questões, tendo em vista os aspectos culturais, sociais, históricos, econômicos e políticos que permeiam as temáticas envolvendo os gêneros e as sexualidades. Reconheço que as sexualidades não passam a fazer parte de nós em um momento específico, na puberdade, adolescência ou fase adulta como muitxs pensam, pelo contrário, entendo que ela permeia todo o nosso desenvolvimento.

Outro fator que interferiu na proposta foi a **visão normativa e normalizadora dos corpos, gêneros e sexualidades**. A esfera escolar ainda hoje é palco da produção de discursos que privilegiam a heteronormatividade por intermédio de práticas e estratégias que são consubstanciadas pelas pessoas e

legitimada como único e predominante modo de viver a sexualidade. Nessa direção, pensar diferentes maneiras de expressar os gêneros e as sexualidades é inadmissível (JUNQUEIRA, 2010b).

Escapar das normas socioculturais não é algo fácil e nem tranquilo, gera insegurança e receios. Em um dos diálogos com Marina, percebi o quanto ainda somos fisgadas por esses olhares.

*Ô Mac, e esses homossexuais que são gays e têm um jeito assim, são tão afeminados que até exagera. Que é como se fosse um travesti, mas não é um travesti. É para se afirmar é? Ou para afirmar alguma coisa não é? (grifo meu - T40MR1212).*

*Não Marina! Às vezes é “natural”, desde crianças [...] muitxs se expressam de forma que para a sociedade não são consideradas masculinas (T41MC1212).*

*Quanto mais diminuí a renda, mais são assim! [...] a gente não vê isso em pessoas que tem um nível social mais elevado, que tem mais instrução, que é intelectual, a não ser em novelas que têm muitos do tipo daquele Crô<sup>11</sup> (grifo meu - T42MR1212).*

*Costuma-se estereotipar algumas pessoas [...] como as de renda mais baixa [...] mas não é por aí, existem pessoas que expressam suas identidades e dizem o que são e como são, dependendo do lugar em que estão. [...] e acabam [...] sendo ainda mais estigmatizadxs. Mas, independente disso, não podemos, nem temos o direito de ofender, discriminar, muito menos agir com violência (T43MC1212).*

*Eu digo assim: Rapaz é muita coragem, e digo isso por conta do preconceito das pessoas que a gente sabe que às vezes usam até de violência. [...] É Anderson Silva<sup>12</sup> todo é? (risos) [...] E o que foge do padrão chama a atenção [...] (T44MR1212).*

*Anderson Silva? Por que ele tem a voz mais fina, mais suave, ele é gay? Por quê? Por que foi construído na nossa sociedade que o homem deve ter uma voz mais rouca, mais grave [...]? [...] Observe a chamada de um programa de TV: Você está fora do padrão? A própria mídia concorda e reitera que existem os que estão dentro dos padrões e aqueles que estão fora do lugar, por isso precisam se “adequar” [...] É muito forte Marina! (grifo meu - T46MC1212).*

O diálogo acima revela a forma como as pessoas costumam interpretar as outras com base em estereótipos. Para a professora Marina, quando um homossexual é “muito afeminado”, ele está abusando, pois ele está cada vez

<sup>11</sup> Personagem da novela das 9 horas, intitulada “Fina Estampa”, representado pelo ator Marcelo Serrado. Ele era homossexual e trabalhava como mordomo na casa de uma milionária.

<sup>12</sup> Anderson Silva (1975) é um lutador brasileiro, recordista de vitórias da UFC- *Ultimate Fighting Championship*. Considerado o melhor do mundo, foi campeão na categoria pesos médio. Sua especialidade é o *Muay Thai*. Fonte: [http://www.e-biografias.net/anderson\\_silva/](http://www.e-biografias.net/anderson_silva/).

mais próximo do que é entendido como feminino, sendo comparado a uma travesti e isso a incomoda. Nesse sentido, exagerar é transbordar o feminino, o que é, geralmente, rejeitado. Portanto, há uma vigilância constante para com os meninos e homens, sendo que o trânsito não é permitido. Miskolci (2005) salienta que o feminino quando está presente no homem rompe padrões e provoca estranheza e aversão. Assim, cabe perguntar: Isso tem que ser negado? O homossexual precisa estar no lugar do enquadramento?

Quando ela pergunta: "*É para se afirmar é? Ou para afirmar alguma coisa não é?*" A preocupação está voltada para o risco de essas pessoas atravessarem as fronteiras, querendo ocupar um lugar, consolidar seu espaço, indo de encontro com o que a heteronormatividade estabelece. Tais características também são interpretadas como forçadas e as atitudes femininas estigmatizadas, podendo, dessa forma, reiterar a rejeição, a discriminação e os comportamentos de violência como a homofobia, por exemplo.

Uma prova de que as naturalizações são fortemente arraigadas e difíceis de serem repensadas pode ser demonstrada em minha fala: "*Às vezes é "natural", desde crianças [...]*". Admito que nós somos fisgadxs pelo discurso da naturalização.

Para ela, onde encontramos um maior número de homossexuais afeminados é entre as pessoas de menor poder aquisitivo e que não tiveram investimentos em sua "formação intelectual". A professora ainda demonstra que no caso das personagens de novela, que se expressam dessa maneira, é até aceitável, pois são engraçadas e nos fazem rir, mas na vida real é complicado entender.

Marina admite também que esses comportamentos são vistos como afronta: "*Rapaz é muita coragem*". Entende-se que não seja fácil assumir esse lugar de marginalização, pois desse modo ficará sujeito à discriminação e violência.

Além disso, Marina desabafa sobre a dificuldade em **subverter as delimitações e fixidez dos gêneros:**

*Bom eu acho assim, eu acho que eu me embarcei um pouco com a questão da*

*marcação social de gênero que é uma coisa tão forte, que a gente faz o tempo todo, que a gente nem percebe. Eu não sei, eu ficava com medo de não saber abordar e querer induzir alguma coisa [...] eu fiquei com um pouco de medo em relação a como me colocar (grifo meu - Y54MR0201).*

*[...] eu pensei que eu teria mais dificuldade com o intersex, em mostrar a genitália, porque eu pensei que os meninos iam ficar naquele (qui, qui, qui, cá, cá, cá) [...] e não teve nada disso não é? Todas as genitálias e principalmente as intersex, porque até as imagens são meio chocantes, não sabia, ficava com receio de não saber explicar direito, mas assim, os **marcadores sociais de gênero** até me incomodaram mais do que essas outras questões (grifo meu - Y56MR0201)*

*Sobre meninos andar de mãos dadas com meninos [...], eu mesma já imaginava que elxs não iriam aceitar (T49MR1212).*

O depoimento da professora Marina, ao se referir ao medo de não conseguir discutir acerca dos marcadores sociais de gênero demonstra que, para ela, essa atitude poderia ser entendida como intencional, no sentido de persuadir xs alunxs na perspectiva de subverter as normalizações. Para ela, é difícil romper essencialismos e perturbar conceitos entendidos como verdades. Por meio de diversas práticas e discursos, esses entendimentos foram e são assimilados e internalizados, passando a serem percebidos como “naturais”. Desse modo, os fatos culturais e sociais são ignorados. A escola contribuiu significativamente nesse processo (LOURO, 2014).

Noto também que parece haver a ideia de que caso nós professorxs reconhecamos a relevância em problematizar as questões de gênero, poderemos ser interpretadxs como docentes que querem seguir “ideologias” e incitar alunxs a “se tornarem” homossexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais, e, até mesmo como uma ameaça a “família universal”, além de desconstruir com a ideia de que há “naturalmente” papéis específicos para meninas e meninos, mulheres e homens.

A professora se inquieta ao questionar e pensar outras maneiras de viver as masculinidades e feminilidades. No terceiro trecho que se refere à nossa discussão sobre a aula intitulada *Marcadores de Gênero*, falamos sobre as situações como, por exemplo, o fato de um homem andar de mãos dadas com outro, a mulher com outra mulher, os trânsitos nos garotos e a vigilância das masculinidades. Pressupomos que ao se aproximarem do feminino os homens homossexuais são vistos como inferiores aos demais. Já as mulheres lésbicas, ao

se aproximarem do que é considerado masculino, são perseguidas por desejarem um espaço que é visto normativamente como do homem. É como se as feminilidades e masculinidades fossem inflexíveis, contudo, elas são aprendidas e o espaço escolar é um ambiente que favorece essas aprendizagens (TORRÃO FILHO, 2005; MISKOLCI, 2005).

Noto que, nesta circunstância, o trânsito entre as fronteiras passa a ser entendido como algo inconcebível. Diante disso, Louro (2000, p. 54) revela que “[...] as formas de manifestação de afetos entre meninas e mulheres envolvem uma proximidade física e uma intimidade que não é tolerada para com os meninos”. A autora ainda reitera que as demonstrações de afeto entre meninas e mulheres não passam pelo mesmo controle quando comparados aos meninos e homens (LOURO, 2007).

Marina também reconhece a preocupação em abordar uma temática que nunca havia discutido antes, no caso, xs intersex. Conhecer sobre a intersexualidade causou um estranhamento em Marina, pois ela afirmou nunca ter conhecido uma pessoa intersex e que, de alguma forma, o entendimento enquanto doença ou anormalidade é muito recorrente. “[...] Então é comum pessoas com essa anomalia?” (A77MR1310). Para Pino (2007), o pensamento de que há um sexo verdadeiro ocasiona estranhamento quando uma pessoa foge da lógica mulher/feminino, homem/masculino.

Diante do que foi exposto até aqui, saliento que também não neguei minhas angústias e inseguranças, e nessa direção, a compreensão de que o desconhecimento dos assuntos fosse um entrave permeou nossas discussões e sustentou hesitações, como apresento a seguir: “[...] eu estou verdinha (risos)” (A44MR1310); “Não! Estamos verdinhas! [...] a gente vai descobrir e aprender juntas [...]” (A45MC1310). Na verdade não estamos no mesmo lugar. Entretanto, ao me deparar com as discussões, percebi que muitas coisas eu também desconhecia. Sentia que os olhares normativos estavam tão arraigados que me impediam de questionar e problematizar mais. Segundo Souza (2015), no decorrer de pesquisas realizadas por ele, sobretudo, na esfera da formação docente abrangendo as questões de gêneros e sexualidades, é comum que



palavras como desconhecimento, insegurança e dúvida atravessem os discursos dxs professorxs.

Os olhares normativos sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades nos impedia de avançar mais, de ter outros olhares e isso era o mais limitador. Porém, acredito que mesmo com o envolvimento nessas temáticas, alguns desses olhares normativos poderão se fazer presentes. Afinal, estamos todxs marcadxs, pois as questões culturais, sociais, valores e crenças permeiam os processos formativos e atravessam as relações.

Entendo que há resistências em subverter e transgredir as normas e padrões sociais conhecidos como verdades incontestáveis, porém, acredito que novas alternativas e outras verdades podem ser pensadas por mais “estranhas” que nos pareçam. Na perspectiva de Louro (2014), em práticas cotidianas, quando há ações ou mesmo questionamentos, é muito comum nos confrontarmos com resistências e reações diversas, mas, nesse ínterim, também podemos encontrar aliadxs. Sendo assim, o importante é se aventurar, é não desistir, é resistir. Defendo que esse é um caminho possível para caminhar em outras direções.

#### **4.2. Corpos, gêneros e sexualidades: a ausência dessas discussões no processo formativo**

A formação docente envolve questões subjetivas e intersubjetivas, sendo um processo que atravessa as relações pessoais e interpessoais. Desse modo, entendo que também é uma produção sociocultural, política e histórica. Portanto, nos cabe pensar a formação como um caminho repleto de possibilidades, levando em conta que na contemporaneidade as transformações sociais, culturais e políticas ocorrem aceleradamente requerendo um pouco mais de atenção por parte dxs formadorxs e dxs formandxs, pois essas transformações respigarão na escola, no currículo, no ensino e na prática docente.

Um dos argumentos mais utilizados pelxs professorxs para justificar a

carência de debates envolvendo as questões de corpos, gêneros e sexualidades na escola é ausência dessas discussões durante todo o processo formativo e o contato com as temáticas de forma superficial. Ao longo da parceria colaborativa essas questões foram mencionadas como componentes que dificultam o desenvolvimento de aulas, ações e atividades sobre essas temáticas, inclusive na condição de professora habilitada para atuar na educação infantil e anos iniciais.

A professora que participou deste trabalho declarou o seguinte acerca de seu processo formativo:

*Pra mim mesmo é algo novo! Porque a gente não vê essas questões trabalhadas nem em livro didático, até cursos que a gente toma de capacitação raramente toca na questão da sexualidade (A46MR1310).*

*[...] tanto na formação escolar primária, quanto fundamental II, ginásio e ensino médio, até mesmo na formação de magistério [...] eu nunca tive acesso a questão de sexualidade através da escola [...] só mesmo aquela questão da parte biológica, e mesmo assim ainda com carências, uma coisa assim, bastante superficial e na graduação eu não lembro ter tido não [...] eu não tenho lembranças, recordações que abordou essas questões não, questões tipo assim né, dos transgêneros, dos travestis, do bissexual, do hermafrodita, intersex [...] não me lembro que isso ficou claro pra gente não, nem assim, metodologias para desenvolver, não me lembro de nada disso não. Se teve, foi uma coisa que não me chamou a atenção e que eu não absorvi. Então eu acho assim carente, porque até pra gente trabalhar, às vezes assim, um tema que a gente não conhece é difícil e às vezes por conta da rotina e por não se interessar também a gente deixa de mão, entendeu? (grifo meu - Y8MR0201).*

Entendo que x professorx não se forma apenas na graduação, mas esse é um dos espaços que contribuirá para a construção da identidade docente e, para muitxs poderá ser um período decisivo. Nesse sentido, os enunciados da professora Marina denunciam que são raras as discussões acerca dessas questões nos cursos de formação docente, tanto na educação básica, quanto no Magistério, nos cursos de nível superior e até mesmo nos cursos de formação continuada, afirmando que essas temáticas nesta perspectiva são algo novo para ela. O primeiro enunciado que analiso diz o seguinte: “só mesmo aquela questão da parte biológica, e mesmo assim ainda com carências, uma coisa assim, bastante superficial”. Esses assuntos mesmo que abordados na perspectiva biológica ainda deixam a desejar. Isso demonstra que pensar as sexualidades não provoca espanto apenas quando são discutidas com base em contextos

histórico, sociais e culturais. Pelo contrário, isso ocorre mesmo quando xs docentes se respaldam em discursos que legitimam suas práticas, como o biológico. Reconheço que isso se deve às limitações dos currículos no tocante a essas temáticas e a ausência de disciplinas que abordem os assuntos de modo específico em diversos cursos (FELIPE; GUIZZO, 2008).

Apesar disso, Souza (2015, p.2) problematiza e nos faz repensar essa compreensão levantando o seguinte questionamento: “[...] podemos dizer que gênero e sexualidade são questões ausentes nos espaços de formação de professoras/es?”. Independente das questões que envolvem os gêneros e as sexualidades serem reconhecidas como adequadas ou pertinentes no contexto dos cursos de formação de professores, e mesmo sendo dificultadas e omitidas, elas se movimentam nesses espaços de várias formas, como no entendimento do que é ser professorx e da atividade docente; nas convivências interpessoais; na produção dos saberes científicos; nos métodos de trabalho e práticas pedagógicas, e também nos enunciados dxs alunxs e licenciandxs (SOUZA, 2015).

Concordo com Souza (2015), pois entendo que a força dos silenciamentos e da negação, mesmo tentando reiteradamente ocultar essas questões, não consegue impedir que esses movimentos ocorram na esfera dos diversos cursos de formação docente e mesmo em todos os processos formativos que xs professorxs experienciam ao longo de suas trajetórias. Sendo assim, os aspectos elencados anteriormente nos fazem repensar essa lógica de que tais questões estão à margem de processos formativos.

Penso que por ser autônoma, a universidade no âmbito dos cursos de formação docente, tanto pode oportunizar a inclusão desses temas em seus currículos quanto dispensar essas discussões, mas isso não impossibilita que xs professorxs em formação empenhem-se em encontrar alternativas ou aceitem os diferentes caminhos na perspectiva de manter contato com essa ampla e necessária área de conhecimento (ALTMANN, 2013).

No primeiro enunciado, Marina revela que *“às vezes [...] por não se interessar também a gente deixa de mão, entendeu?”*. Os discursos de Marina são

também carregados de subjetividades, ela considera que além dos cursos deixarem de fora esses debates, algumas pessoas podem não ter interesse pelas temáticas, não gostar e por isso preferirem não se preocupar com tais questões.

Outra dimensão que surgiu no discurso da professora refere-se ao apoio proporcionado pela parceria colaborativa, levando em conta que se tratava também de um processo formativo. Marina diz:

*Penso que é assim, o novo às vezes causa estranheza. Por exemplo, quando você veio me falar da temática eu não tinha noção de como ia começar, por onde começar, até mesmo por isso fazer falta na própria formação inicial. A gente não vê essas questões, a gente não tem esses direcionamentos (P2MR812).*

*[...] Existem atividades que se for pra desenvolver sozinha não dou conta não, te digo a verdade [...] (F5MR18110).*

*Eu acho que o maior desafio é que eu vou tá sozinha daqui pra frente (risos) que se eu tivesse uma dupla, tivesse uma parceira assim é bom né, principalmente na educação que as coisas não são fáceis (Y95MR0201).*

A professora Marina relata que lidar com essas questões não foi um processo tranquilo, pois por ser novo, lhe causou surpresa. A sua fala ainda demonstra que os direcionamentos propostos por meio da parceria conseguiram suprir um pouco a falta dessas questões em sua formação inicial. Ela admite que a realização de atividades envolvendo essas temáticas passa a ser compreendida como algo que precisa de apoio, de parceria, inclusive quando diz: *“Existem atividades que se for pra desenvolver sozinha não dou conta não, te digo a verdade”*. Marina põe em questão que há várias problemáticas no contexto educacional, em tal direção, discutir os corpos, os gêneros e as sexualidades passa a ser compreendido como outra dificuldade. Por isso a necessidade de ter alguém que subsidie esse trabalho, porque realizar isso sozinho será um desafio. Dessa forma, o desenvolvimento dessas questões sem poder contar com outras pessoas passa a ser interpretado como um entrave, uma limitação.

**4.3. “Foram terríveis, pintaram, fizeram horrores lá com o rapaz. Disseram barbaridades”: nossos silenciamentos diante das situações de homofobia que atingiram o porteiro da escola**

Neste ponto exponho e discuto fragmentos que sinalizam os silenciamentos que atravessaram a proposta colaborativa. É interessante percebermos como nós também somos fisgadx por pensamento normativo e o silenciamento ainda permanece, pois fazemos parte de uma cultura normativa.

Somente no vigésimo encontro Marina relatou a situação do novo porteiro que havia substituído o anterior em meados do mês de outubro do ano em curso. Segundo Marina, o porteiro atual era homossexual e estava vivenciando homofobia na escola, porém, isso só apareceu em nossas discussões, nesse momento, conforme apresento no diálogo abaixo:

*O que me chamou a atenção [...] foi a questão do porteiro da escola, eles não se manifestaram e as outras salas foi geral. Foram terríveis, pintaram, fizeram horrores lá com o rapaz, disseram barbaridade (grifo meu - T25MR1212).*

*Discutiram com ele? Discriminaram?(T26MC1212).*

*Foi! **Discutiram, discriminaram, desacatarem, falaram palavras de baixo calão, entendeu?** E da minha sala, [...] às vezes eles chegam para o professor e fala [...] como as colegas me falaram. E lá na sala eu não vi, não ouvi nada (grifo meu -T27MR1212).*

*Eu acredito que esse era um momento de xs professorxs se posicionarem, problematizar (T28MC1212).*

*Fernando<sup>13</sup> (aluno) mesmo, a gente sabe que ele é hetero (risos) “macho Alfa”, [...] E nem dele eu ouvi essa questão do preconceito, pelo menos não se projetou na sala. Só Sara (aluna) que ficou um pouco inquieta e falou assim: “É professora, e será que ele é? Mas em nenhum momento eu os vi manifestando com chacotas ou zombarias (T295MR1212).*

*Nós já tínhamos começado a nossa parceria? (T30MC1212).*

*Sim! Apenas Ângela (aluna) me perguntou em um momento posterior a aula, pois ela é muito tímida. “**Ô pró, o porteiro é?**” [...] **Olha Ângela, ele tem características, mas eu não sei, pois às vezes a pessoa demonstra, mas não é [...]** (grifo meu - T31MR1212).*

*Mas umas duas vezes eu cheguei a ouvir: **O porteiro faz dança, o porteiro faz dança, como se dança fosse coisa que homem não pudesse fazer. E foi durante a aula que discutia sobre os marcadores sociais de gênero** (grifo meu - T32MR1212).*

*Aí era o momento de jogar a questão de volta para elxs, de devolver o*

---

<sup>13</sup> Opto por usar nomes fictícios para mencionar as crianças da turma que são citadas neste texto, no intuito de preservar suas identidades e não visando à negação.

*questionamento: Sim, você acha o que? Que ele é heterossexual, que ele é bissexual, que ele é homossexual? E você pensa o que disso? Caso elx se identifique, a gente pode ofender ele por isso? Existe essa necessidade? Quando você devolve a questão para elxs, você faz com que elxs repensem aquilo que elxs perguntaram [...] Pois é [...] o bom seria que todxs xs professorxs falassem, mas talvez em algum momento elxs até tenham contribuído para isso (T33MC1212).*

*E não é o que! E tu achas o que Mac? Às vezes contribui, não é nem porque é preconceituosa não, é por não saber, não conhecer. [...] e ainda tem muitas que são religiosas (T35MR1212).*

*Ou então podem questionar: Como um porteiro pode ser gay? Como se existissem funções específicas para uma pessoa homossexual. Como um porteiro, um vigilante, uma pessoa que "precisa" ter força, que deve proteger, que vai ter acesso às crianças [...], todos esses pensamentos podem passar na cabeça das pessoas (T36MC1212).*

*Isso! E para trabalhar com crianças? [...] E para piorar, além da orientação sexual dele, ele é negligente (T37MR1212).*

*Mas aí não tem nada a ver com a orientação sexual dele, qualquer outra pessoa poderia agir dessa forma, e seria errado (T38MC1212).*

*Isso! Se o profissional senta lá no portão e ao invés de prestar atenção nas crianças, coloca um fone no ouvido. Aí alguns já dizem, está fazendo isso porque é [...] (T39MR1212).*

A professora Marina inicia o nosso diálogo dizendo que se surpreendeu com a sua turma por não ter se envolvido nos episódios de homofobia vivenciados pelo novo porteiro. Espavorida, ela cita que essas manifestações além de acontecerem de forma constante, foram assustadoras, pois o porteiro foi discriminado, sofreu ofensas verbais e foi tratado de forma desumana pelxs alunxs da escola. A esse respeito, Louro (2007) argumenta:

*Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem. [...] Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2007, p. 29).*

Concordo com Louro (2007) quando ela diz que a homofobia é ensinada e autorizada na esfera escolar. Durante mais de dezesseis anos de experiência como professora, gestora e coordenadora, somadas a todos os demais anos de vivência como aluna, assumo ter experienciado diversas atitudes, falas e

posicionamentos dxs vários atorxs que compõem o universo da escola que desprezaram as possibilidades de valorizarmos e compreendermos as diferenças e as pluralidades, reiterando o preconceito, a discriminação, a injúria, a violência, e, principalmente, os olhares normativos.

Com base no discurso da professora após minhas indagações, percebo que ela também parece compreender que a negação das colegas fortaleceu as atitudes das crianças. Marina declara: “[...] às vezes eles chegam para o professor e falam [...] como as colegas me falaram”. Com isso, noto que as professoras sabiam o que estava acontecendo, mas preferiram se omitir.

No meu segundo posicionamento aponto que aquele poderia ser um bom momento para discutir essas questões. Sobre isso sabemos que as manifestações que envolvem as sexualidades não escolhem hora, nem lugar para acontecer, fazem parte de um movimento contínuo. Entretanto, eu e Marina mesmo estando experienciando uma atividade onde essas questões estavam em ebulição, também nos calamos. Essa questão me faz pensar como nosso silenciamento pode ter contribuído com aqueles episódios de homofobia.

A professora Marina mais uma vez demonstra surpresa ao falar da reação dxs alunxs de sua sala. Ela destaca o aluno Fernando, que segundo ela é muito machista e apesar disso, não reagiu com preconceito ou discriminação. Marina acredita que isso se deve ao fato de já estarmos desenvolvendo a parceria e colocando em discussão as questões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades. No entanto, a professora declara que foi interpelada por uma aluna acerca da identidade sexual do porteiro e ela demonstrou embaraço para respondê-la e silenciou.

Outro ponto que indago no discurso de Marina é o porquê de ela ter ignorado as falas das crianças que diziam: “O porteiro faz dança, o porteiro faz dança”, especificamente, durante a aula que discutíamos os marcadores de gênero. Ela diz que elxs queriam afirmar que aquela atividade não era considerada adequada para os homens. Em tal direção, entendo que xs alunxs estavam ansiosos para debater acerca da inquietação que estava ocorrendo na escola. Mesmo estando presente na referida aula, não me recordo de ter ouvido

as falas dxs alunxs e só fiquei sabendo disso, no dia de nosso diálogo.

Em seus posicionamentos, a professora demonstra refletir sobre a influência dos olhares normativos dxs colegas no comportamento dxs demais alunxs. Tanto que ela ressalta: *“Às vezes contribui, não é nem porque é preconceituosa não, é por não saber, não conhecer”*.

No diálogo acima, também questiono o porquê de um porteiro homossexual causar tanto estranhamento e ainda percebo no discurso da professora que aquela função não é tão adequada para uma pessoa homossexual, ela diz o seguinte: *“E para trabalhar com crianças? [...] E para piorar, além da orientação sexual dele, ele é negligente”*. Marina reitera o seu pensamento tentando justificar as interpretações que são feitas: *“Se o profissional senta lá no portão e ao invés de prestar atenção nas crianças, coloca um fone no ouvido. Aí alguns já dizem, está fazendo isso porque é”*. E é nesse contexto que emerge estranhezas e o entendimento de que o fato dele ser homossexual já era uma situação comprometedora, portanto, era preciso se enquadrar num perfil de bom profissional, já que quando alguém destoa do modelo que é esperado para elx, especialmente no que tange às marcas de gênero, elx é enquadradx como gay ou lésbica. Há uma insistência pela busca de características que “definam”, por exemplo, o homossexual (MISKOLCI, 2005).

Isso nos faz refletir acerca das diversas pessoas que vivem à margem da sociedade pelo fato de serem gays, lésbicas, bissexuais, travestis, intersex, entre outros. A escola exclui quando os têm como alunxs e quer lhes deixar de fora quando voltam como profissionais. É assustador imaginar como ainda hoje pensamos tão fortemente de forma excludente, e ainda concordarmos que existem funções/papéis/trabalhos específicos para pessoas homossexuais.

Sob esta ótica, a sociedade aceita a homossexualidade, desde que a identificação de gênero do gay ou da lésbica não se distancie do padrão imposto pela heterossexualidade (MISKOLCI, 2013). No que concerne à esfera educativa, o autor reitera:

A resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Ao invés de punir, vigiar ou controlar



aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. Em síntese, ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de resignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro (MISKOLCI, 2013, p. 67).

Reconheço que a escola é imprescindível no que tange a promoção da igualdade de direitos e reconhecimento da diversidade. Contudo, quando há a negação e o silenciamento, a escola poderá incitar ações heteronormativas, discriminatórias e violentas, promovendo a invisibilização das diferenças (ALTMANN, 2013).

Percebo também que mesmo em relatos realizados durante os encontros, onde apenas nós duas estávamos presentes, as falas da professora Marina nunca eram completadas, no sentido de nomear a sexualidade do porteiro. O entendimento da palavra homossexual fica apenas no ar e o silêncio parece uma alternativa para evitar a sua confirmação/disseminação. Louro (2014, p. 71) menciona que “[...] a linguagem institui e demarca os lugares”. O silenciamento, a negação ou ocultamento das pessoas homossexuais pela escola, é uma forma de assegurar a “norma” evitando que xs alunxs ditos “normais” possam conhecê-los ou desejá-los (LOURO, 2014). A nossa cultura se produziu especialmente numa perspectiva de normatizar os corpos, os gêneros e as sexualidades, por isso temos dificuldades de escaparmos disso.

Algo que se aproxima de um dispositivo que controla e interdita um dado discurso, como menciona Foucault (1998b, p. 9): “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Para o autor, o silêncio está vinculado à questão de quem está autorizado para falar. Nesse sentido é que a escola não pode, nem está autorizada a falar sobre isso. Ela tem o controle sobre a sexualidade e isso não pode ser dito.

Somadas às limitações, entraves, receios e demais adversidades analisadas neste ponto, saliento o desafio de desenvolver a pesquisa durante o primeiro ano de mestrado, período em que eu ainda estava cursando as disciplinas e não tive disponibilidade de tempo para debruçar-me um pouco

mais sobre as leituras que utilizo como referencial teórico-metodológico. Posteriormente à produção de dados empíricos, ao me deparar com a vasta literatura da área e ao ter contato com muitas delas, passei a pensar que tudo poderia ser diferente, desde as minhas falas, ideias, pensamentos, até mesmo o desenvolvimento da parceria colaborativa. No entanto, para Ibiapina (2008), tanto a pesquisa empírica, como a produção do texto final podem ser entendidos como um processo que implica uma constante superação de limites.

Ao longo deste capítulo destaquei diversos fragmentos e trechos de diálogos que emergiram nos encontros, permeados pelos entraves e limitações no tocante ao desenvolvimento da proposta de parceria colaborativa entre uma professora e uma pesquisadora, como também pelas resistências, desafios, receios, medos e inseguranças, além dos silenciamentos, subjetividades e interferências do discurso religioso. Em tal movimento é relevante pontuar que para além das limitações e adversidades, a parceria também foi fruto de fatores potencializadores e diversas aprendizagens e contribuições, conforme discuto nos dois próximos capítulos.

## CAPÍTULO 5

### FATORES POTENCIALIZADORES DA PROPOSTA COLABORATIVA

Neste capítulo, as subcategorias que exponho trazem trechos de relatos e diálogos ocorridos no decurso da pesquisa, que foram considerados como expressivos para pensarmos na possibilidade de desenvolvimento de atividades na perspectiva da colaboração envolvendo professorxs e pesquisadorxs em espaços educativos, sobretudo, no que concerne às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades. Ainda nesta parte, focalizo os fatores que potencializaram a proposta de parceria colaborativa subdividindo o capítulo em quatro subcategorias que apresento a seguir:

**5.1. *“Não era uma coisa que me chamava atenção não, veio me chamar atenção depois da maternidade”*: o caso Tom;**

**5.2. O aceite da família como propulsor do trabalho sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades;**

**5.3. A relação professora-alunxs como fator potencializador da parceria colaborativa;**

**5.4. Eu a encontrei, ela me encontrou ou nos encontramos? A relação interpessoal entre a professora e a pesquisadora.**

### 5.1. “Não era uma coisa que me chamava atenção não, veio me chamar atenção depois da maternidade”: o caso Tom

Poderia iniciar esta seção relatando que o principal fator que potencializou a proposta colaborativa analisada neste trabalho foi o aceite da professora Marina ao meu convite, em tempo de negação. Contudo, ressalto que o fator propulsor da respectiva parceria foi a relação da professora com o seu filho, Tom.

Anteriormente, na parte em que abordo acerca dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, mais especificamente na seção intitulada: *Foram muitos os sabores e dissabores no encaço da parceria colaborativa...*, conto um pouco sobre o relato feito pela professora Marina, aproximadamente seis meses antes da decisão de lhe fazer o convite para participar da parceria colaborativa. Nesse relato, ela menciona que passava por experiências com o seu filho, relacionadas às normalizações de gênero e ressaltou a dificuldade que ela vinha enfrentando para lidar com os questionamentos e estranhamentos das pessoas. Atitudes essas que a fizeram procurar uma psicóloga, que logo de início tratou de diagnosticar um possível “transtorno de gênero” em Tom. As suas performances de gênero expressavam ações, pensamentos e atitudes que para a nossa cultura não são consideradas de menino. Nos episódios narrados por Marina, Tom vai escapando ao modelo de masculinidade, fugindo da norma, sendo visto como o “diferente”. Por isso, penso que a sua ida à psicóloga quer dizer que ela queria respostas.

Naquela oportunidade, após me ouvir falar a respeito do meu tema de pesquisa, Marina salientou o quanto as temáticas foco da minha investigação era importante. Diante disso, penso que o desassossego de Marina para buscar respostas para a situação do filho fez com que ela se interessasse em participar da proposta colaborativa, e, passo a considerar que o filho dela foi um disparador para que ela pudesse se envolver na proposta, até para poder conhecer melhor essas discussões e entender o que estava acontecendo com ele.

Foi por meio dessa relação de mãe e filho que Marina admitiu ter dado

abertura para as questões que envolvem as sexualidades, ela citou o seguinte: “[...] não era uma coisa que me chamava atenção não, veio me chamar atenção depois da maternidade” (Y18MR0201). Esse interesse foi aparecendo ao longo do desenvolvimento do seu filho, por conta de suas atitudes, dúvidas, gostos, entre outros. Nessa direção, compõem-se um arranjo de vínculos interpessoais, pois a realização de trabalhos colaborativos sugere que os partícipes privilegiem relações que englobem questões sociais e pessoais que são compartilhadas por todos os envolvidos (IBIAPINA, 2008).

Tom estava presente nas nossas discussões em grande parte dos encontros. Nossos diálogos e as experiências com seu filho, de alguma forma pareciam servir de laboratório para Marina, que sempre relatava situações vivenciadas por e com Tom, em sua casa, na escola e com seus familiares. A cena a seguir demonstra um pouco disso:

*Manhã de sexta-feira, dia 28 de novembro do ano de 2015, a professora Marina havia acabado de concluir a chamada, quando resolveu salientar para a turma que o tema da aula era “gênero e identidades de gênero”. Minutos depois, a professora introduz a aula falando sobre a curiosidade do seu filho em relação a sua gravidez, ela cita que ele a perguntou: “como aconteceu mãe?” E relatou em seguida todo seu nervosismo e protelação, salientando que só conseguiu respondê-lo com o auxílio de um livro de literatura (L5DC2811).*

A atitude de Marina nesta cena evidencia a importância do filho nesse processo. Diversas maneiras poderiam ser pensadas para ela iniciar a aula e o assunto que seria debatido naquele dia, mas ela preferiu iniciar falando de um episódio vivido com Tom no início de sua gravidez. Penso que essa também pode ter sido uma alternativa para justificar a sua preocupação em discutir temáticas tão pouco debatidas em sala de aula, afinal, ela explicou para as crianças que ficou muito nervosa com a pergunta de Tom. Naquele contexto, percebo que o fato de Marina ter apontado a sua opção por um livro como dispositivo que intermediou e facilitou a conversa com o seu filho, parece que teve como objetivo, apresentar entendimentos por meio de suas figuras e textos que direcionam as crianças para uma compreensão do que é considerado desejado e “correto” no que tange à sexualidade para aquela faixa-etária. E isso a deixou mais confortável (XAVIER FILHA, 2014).

Diante disso, questiono: de que forma xs professorxs vão abordar essas questões com alunxs na escola se demonstram embaraços em discutir até mesmo com xs filhxs em casa? As dificuldades que xs professorxs têm em discutir questões que envolvem sexualidades com xs filhxs são as mesmas que provocam entraves na relação professorx-alunx e na prática pedagógica? Penso que nem sempre a relação com xs filhxs é a mesma com xs estudantes. No entanto, acredito que as dificuldades que xs professorxs possuem para debater sobre as sexualidades com xs filhxs, poderão refletir em seu trabalho e atividades pedagógicas com xs alunxs, pois isso está muito relacionado com a forma com que essas pessoas lidaram e lidam com a sua própria sexualidade na infância, ao longo de sua história de vida e com x outrx. São as “marcas” identitárias frutos da produção dos sujeitos. Além disso, falar de sexualidades para muitas pessoas é também se expor diante dxs outrxs, da vergonha e do medo (LOURO, 2000; MISKOLCI, 2013).

Os episódios relatados por Marina envolvendo o seu filho foram muitos e alguns serão analisados ao longo do metatexto. A seguir, apresento o episódio da “coroa”, destacando que nesse processo de análise pude perceber que além da relação de Marina com o filho ter sido um fator disparador dessa aceitação, tudo indica que nossos encontros e diálogos favoreceram reflexões e novas compreensões acerca da equidade de gêneros e dos brinquedos, brincadeiras e papéis socialmente considerados de meninas e de meninos. Nesse contexto, a transgressão de fronteiras passa a ser “permitida” e “compreendida”.

*Tom mesmo queria usar uma coroa, queria que eu comprasse uma coroa [...] (risos) [...] Aí minha irmã tava aqui, minha irmã é polícia, toda “marcadona” assim, aí ele falou assim, que a avó deu o dinheiro para ele comprar a coroa [...] (A29MR1310).*

*A tua mãe? (A32MC1310).*

*A minha sogra! Aí ele chegou e falou na frente da minha irmã: Ô mãe tu vai comprar a minha coroa? Aí minha irmã chegou pra ele e disse o seguinte: **Que coroa era coisa de menina, que menino não usava coroa não, então ele voltou para minha irmã e disse que rei e príncipe usam coroa sim, entendeu? [...] E que ele queria a coroa dele sim, que não precisava ser uma coroa cheia de “fru, fru”, mas que o homem, que o príncipe é homem e o rei é homem e usam coroa sim** (grifo meu - A35MR1310).*

*Boa resposta, tá vendo Marina? Que bom se todos dessem uma resposta*

*assim, uma resposta desse tipo. Observe que não havia maldade (aquilo que é entendida pela sociedade com tal) nenhuma ainda, até então, mas no momento em que ela (a tia) disse que a coroa era coisa de menina, gerou outras questões e conflitos (A36MC1310).*

*Pois é [...] a gente que vem com o preconceito né? Nós os adultos (A37MR1310).*

Nas falas acima, quando Marina relata o episódio envolvendo o Tom, ela demonstra não concordar com o posicionamento de sua irmã. A irmã de Marina traz à tona a ideia de que a coroa é um marcador de gênero, naturalizando-a como um objeto, exclusivamente, feminino. Assim, entendo que as pessoas e as sociedades vêm de forma prevalente determinando e firmando a dicotomia feminino-masculino (LOURO, 2013).

Notamos no discurso de Tom que o uso da coroa é permitido ao homem, desde que suas características se distanciem de traços considerados femininos. Conforme relato, vejo que Tom resiste, subverte e transgride alguns padrões, e Marina reconhece e tende a corroborar com isso. Entretanto, noto que as experiências vivenciadas por ele podem ter atuado em suas compreensões, principalmente quando ele diz que: “[...] não precisava ser uma coroa cheia de “fru, fru” [...]”. Com base nessa fala, indago: O que significa dizer com ou sem “fru, fru”? Sobre isso, percebo que é possível transitar, mas tem um limite para esse trânsito, ou seja, a coroa dele não precisa ser cheia de “fru, fru”, se aproximando daquilo que é considerado masculino, do que os reis e príncipes usam. Logo, não acarretará estranhamentos.

A heterossexualidade é privilegiada por discursos compostos por dispositivos, normas e mecanismos que são reiterados por meio das diversas pedagogias de gêneros e sexualidades que permeiam os espaços sociais e aprisionam as crianças desde muito pequenas. Ela é vista como a única forma de pensarmos a composição identitária sexual (XAVIER FILHA, 2011). Nessa perspectiva, concordo com Marina ao entender que somos nós adultxs que de um modo ou de outro, reiteramos as representações de gênero, os discursos heteronormativos e os preconceitos que aprendemos ao longo de nossas vivências.

Para Simone de Beauvoir (1967, p. 9): "Ninguém nasce mulher, torna-

se mulher". Com base num raciocínio semelhante ao de Beauvoir, acredito que ninguém nasce preconceituoso, torna-se preconceituoso. Penso que a influência da família e dxs adultxs de modo geral pode contribuir bastante para a construção identitária das crianças. Assim, a postura, as falas e os conceitos dxs adultxs poderão respingar nas falas, pensamentos e comportamentos das crianças. É importante que nós educadorxs compreendamos a necessidade de aprendermos com as crianças, muitas delas estão ali questionando essas regras para a gente. Nem sempre as questionamos, é preciso que outrxs nos mostrem isso. Quando Tom faz isso ele está desestabilizando as normas. Foi o filho, mas poderia ser umx alunx.

Embora tenha apresentando neste ponto, o quanto a relação de Marina com o seu filho Tom foi um elemento propulsor da parceria colaborativa, saliento que na última categoria os episódios que o envolvem são mais frequentes.

## **5.2. O aceite da família como propulsor do trabalho sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades**

Intencionar discussões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades na esfera escolar significa também presumir a reação das famílias. Nessa direção, a partir desta seção, analiso cenas e fragmentos que retratam a preocupação de Marina no tocante às atitudes dxs familiares dxs alunxs e o quanto o aceite dessas famílias potencializou a proposta de ação colaborativa que foi realizada por mim e pela professora Marina.

Além do aceite da família, a cena e fragmentos a seguir, apresentam algumas questões a partir das quais podemos pensar sobre a relação escola (na pessoa dx professorx) e família acerca das questões que envolvem as sexualidades.

*[...] As mães das crianças chegaram para a reunião preocupadas com a possibilidade de uma forte chuva, nós também estávamos apreensivas, pois a mudança do tempo impediu que mais pessoas participassem daquele momento [...] Marina apresentou a pauta, passou os informes, em seguida me apresentou para as mães e antes de me passar a palavra, abordou um pouco*



*sobre a parceria colaborativa, sobre a temática que iríamos desenvolver com a turma e ressaltou a pertinência do trabalho. [...] De posse da palavra, continuei falando sobre a proposta, a temática que iríamos abordar e disse que estaria disponível para quaisquer dúvidas e questionamentos [...]. Li e expliquei os termos que todas as mães presentes precisavam assinar para que pudéssemos realizar a proposta. Naquele instante, questionei se tinham entendido e se concordavam com a autorização. Pouco tempo depois, **uma mãe diz que era maravilhoso, pois não conseguia falar desse tema com a filha, tinha vergonha**. Em seguida, todas as mães presentes (não havia pais na reunião), disseram que concordavam e por isso, autorizavam sim, elas acrescentaram que eram assuntos bons e importantes, porque xs filhxs estavam em fase de desenvolvimento e necessitavam esclarecer dúvidas e se informar. [...] Após assinatura dos termos, salientei que as mães, pais e responsáveis que não estavam presentes, iriam receber no dia seguinte, os termos visando à autorização das crianças na pesquisa. No momento posterior, a professora reiterou que em caso de dúvidas todxs poderiam procurá-la também (C3DC1011).*

Por meio da cena, podemos notar que diversos fatores contribuem para que a família se ausente de momentos de discussão e interação com a escola, independente do assunto que está em pauta, pois todxs ficaram sabendo o que seria discutido apenas durante a reunião. Naquele dia, o fato de uma possível chuva se formar, por exemplo, pode ter sido o fator que impediu a ida de representantes de várias famílias, com isso, muitas crianças deixaram de ser representadas.

Marina temia a reação das famílias das crianças de sua turma, contudo, como podemos perceber na cena, ela agiu com muita tranquilidade e deu início à reunião. A professora não esperou que eu expusesse sobre a proposta e as temáticas, pelo contrário, preferiu adiantar o que seria discutido. Desse modo, penso que isso pode ter ocorrido por ela achar mais “seguro” falar desse assunto antes de mim, pois eu era uma estranha para aquelas pessoas, e falar de sexualidades, sobretudo com crianças, ainda causa estranhamento. Assim, ela estaria se resguardando, levando em conta que Marina teria me dito de antemão que a sua relação com as famílias dxs alunxs era bastante sólida e tranquila, independente do que ela pretendesse discutir.

Quando tive oportunidade de falar, procurei proceder também de forma tranquila, afinal, já havia experienciado muitas situações como aquela, em reunião com as famílias nas escolas em que atuei, inclusive com o objetivo de abordar acerca dessas temáticas. Apesar das vivências anteriores, fiquei

surpresa e contente com o aceite diante da proposta, uma vez que não houve estranhamentos e objeções. Já na maioria das vezes em que discuti sobre assuntos que envolvem sexualidades com as famílias, era muito comum questionamentos e algumas divergências.

Na cena, reconheço também que mesmo tendo concordado com a proposta, havia uma ideia de que o objetivo de abordarmos as temáticas por meio da parceria colaborativa era o de reiterar a vigilância e controle sobre as sexualidades, especialmente, por se tratar de crianças que estavam passando por transformações em seus pensamentos, nas suas atitudes, e, sobretudo, em seus corpos, pois por estarem se aproximando da adolescência necessitavam *“esclarecer dúvidas e se informar”* conforme entendimentos das mães. Apesar de haver divergências nos pensamentos das famílias quando se trata das questões que envolvem os gêneros e as sexualidades, é muito comum que essas acreditem na existência de princípios mais *“apropriados”* em relação a essas discussões, pois há um receio em estimular *“o desejo e o prazer sexual”* (SOUZA, 2015, p.5).

Outro ponto interessante na cena é que a primeira mãe que afirmou concordar, mesmo tendo dito que isso seria maravilhoso, referindo-se à nossa proposta, salientou a vergonha e dificuldade de conversar com a filha acerca dessas questões. Penso que a vergonha citada por uma das mães, trata-se do que Foucault (2014) nos diz. Para ele, as práticas sexuais foram reduzidas a quatro paredes, nesse sentido as sociedades reiteram discursos acerca das sexualidades por meio de um mecanismo de saber/poder/prazer e tudo que escapa pode ser interpretado como uma transgressão das normas.

No desenvolvimento de trabalhos acerca das sexualidades, a escola pode enfrentar a intolerância e a resistência das famílias, pois os familiares costumam pensar a infância como sinônimo de pureza e inocência, ademais, além das famílias, os próprios professorxs costumam pensar que afastando essas discussões do âmbito escolar, as crianças serão resguardadas, desconsiderando que as questões sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades perpassam por diversas instâncias pedagógicas e culturais para além da escola como, por

exemplo, TVs, revistas, entre outros (FELIPE; GUIZZO, 2008).

Castro e Ferrari (2011) reiteram que as famílias apresentam resistência quando o que está em pauta são as discussões no tocante à sexualidade, sobretudo, com crianças e adolescentes. Desse modo, reconheço que é importante que para o debate dessas questões, a escola estabeleça diálogos constantes com a família, assim, ambas reconhecerão seus papéis, buscando a efetivação de um trabalho permanente e significativo.

É possível que situações como essas justifiquem a preocupação inicial da professora Marina. Porém, após diversos receios e inseguranças, a autorização das mães e a aparente confiança demonstrada pelas famílias nos fez repensar alguns conceitos. Se por um lado, a reunião para autorização e participação das crianças na pesquisa foi apontada anteriormente por Marina como um dos momentos que a deixou mais receosa, por outro, noto que também foi um fator que potencializou nossa parceria e a realização do nosso trabalho.

Mesmo assim, ela manifesta o temor e a curiosidade em torno das possíveis opiniões das mães e das famílias acerca das aulas desenvolvidas, como fica explícito nos trechos abaixo:

*Hoje de manhã tinha uma mãe no portão que eu pensei até que ia perguntar alguma coisa em relação à aula, mas aí quando ela veio e perguntou sobre outro assunto eu fiquei até aliviada [...] Algumas vieram me questionar e eu disse: não! Nós iremos tratar de assuntos importantes (H2MR2111).*

*Observo a sua relação com xs alunxs e com as famílias, acho que esse é um fator importante. Mesmo algumxs tendo vindo para fazer questionamentos, já existe uma comunicação constante entre vocês. Eu percebi isso na reunião, elas escutam você, entendem você (P5MC0812).*

*[...] às vezes eu fico curiosa querendo saber se eles fizeram algum comentário em casa (T72MR1212).*

*Eu queria encontrar alguma mãe para depois perguntar: e aí, em relação à pesquisa, o que eles falaram? (M31MR2811).*

*[...] você pensou em desistir Marina [...], sobretudo quando viu aquelas mães todas lá te procurando?(W30MC2612).*

*Não. É porque a gente já vai naquela defensiva também não é? A gente se arma. Mas aí quando vem e pergunta como é, o que é, e aí eu vou explicando [...] (Y43MR0201).*

Embora a família tenha autorizado e consentido a efetivação deste trabalho, percebemos nos enunciados acima que Marina revela sua

preocupação em ser questionada, mesmo após “concessão”. Penso que para ela a reunião não foi suficientemente esclarecedora para xs familiares que se fizeram presentes, ainda mais porque grande parte das mães e pais não compareceu e com isso a cada aula surgia a dúvida sobre o que xs alunxs poderiam falar em casa e a repercussão de suas falas. No trecho em que dialogo com a professora, reitero que o aceite e até mesmo o desenvolvimento tranquilo da proposta também está relacionado ao modo com que ela se relaciona com xs alunxs e com as famílias. Notamos em seu relato, que ela revela que ficou temerosa em algumas situações, mas não fugiu dos questionamentos e resistiu.

Sobre a dificuldade em abordar sexualidades na escola, Silva (2011) nos conta em seu texto, intitulado *Corpo e sexualidade no ensino de Ciências: experiências de sala de aula*, que as professoras investigadas declararam que houve até denúncias ao Ministério Público por conta da escola discutir o tema em sala de aula. É notório que as famílias que fizeram a denúncia não consideram a escola como um espaço “legítimo” e “adequado” para tais discussões e penso que isso ocorreu por acharem que xs professorxs estariam incitando a prática sexual, além disso, as crianças e adolescentes são historicamente pensadxs como seres dessexualizados (CASTRO; FERRARI, 2011). Em tal direção, a desaprovação relatada por Silva relaciona-se aos argumentos de Foucault (2014) quando cita que desde o século XVIII existiam objetivos específicos acerca da produção de discursos sobre as sexualidades. Logo, o aceitável é que o discurso seja comedido e reproduzido por quem tem legitimidade, caso contrário, é merecedor de punição.

Preocupações como essas costumam permear o imaginário dxs professorxs no que se refere a tais discussões e o medo de serem interpeladxs pela família é constante, fazendo com que muitxs se eximem de desenvolver atividades acerca das sexualidades. Concordo com Souza (2015) quando diz que as famílias pensam de formas diversas, portanto, acredito que elas não agirão da mesma forma, assim como nem todas conseguirão interditar discursos e práticas no contexto escolar, mesmo sendo tão difícil ainda pensar nas pessoas que compõem o espaço escolar na perspectiva da pluralidade. Também penso

ser possível que xs familiares dialoguem com xs seus filhxs a respeito do sexo e das sexualidades apesar de todos os entraves e interferências de crenças, tabus e preconceitos.

Com base no exposto até aqui, considero o aceite das mães no início da nossa parceria e a autorização da família no tocante a participação dxs filhxs na pesquisa, um relevante fator potencializador, pois fortaleceu a segurança da professora e também a minha.

### **5.3. A relação professora-alunxs como fator potencializador da parceria colaborativa**

Em um trabalho como este, do tipo colaborativo, que envolve além de uma pesquisadora, uma professora e sua turma, penso que é muito relevante considerar a forma como xs alunxs interagem com xs professorxs, a relação que existe entre elxs. Em tal direção, discuto nesta seção um pouco acerca da relação entre a professora Marina e xs alunxs de sua turma, dando destaque a essa relação como outro elemento potencializador da parceria colaborativa.

A participação e interação da turma no decurso das aulas e discussões fortaleceram nossa parceria desde a primeira aula desenvolvida de modo colaborativo.

*Estávamos ansiosas [...] era a primeira aula com a turma [...] Com a finalidade de introduzir a temática, Marina pergunta para as crianças: O QUE É CORPO PARA VOCÊ? [...] Naquele instante, cada resposta foi ouvida e registrada no quadro de giz [...] A professora então abre para discussão e dialoga intensamente com a turma [...] Minutos antes do intervalo, Marina chama a atenção dxs alunxs, agradece-xs pela participação e contribuições. Ela enfatiza para todxs que a turma de modo geral, surpreendeu, dando respostas que abordavam o corpo para além do biológico, abrangendo questões culturais e a influência da sociedade (D4DC1111).*

*Penúltima aula da parceria colaborativa, o tema? DST/AIDS [...] Algunxs meninxs perguntam se elxs já podiam fazer exames ginecológicos. Marina dialoga sobre o que foi colocado e não ignora as perguntas [...] A discussão evolui e a professora incita-xs: "Vamos pensar sobre o assunto?" [...] a aula decorre, Marina dialoga, interage, questiona e problematiza e xs alunxs correspondem (R7DC1112).*

Antes da primeira aula, eu e Marina estávamos um pouco desassossegadas, pensávamos em como as crianças reagiriam diante dos temas

que seriam discutidos, se haveria aceite, negação, estranhamentos e até mesmo enfrentamentos. Entretanto, logo na primeira aula consegui notar a sintonia que existia no convívio de Marina com a sua turma. Os fragmentos retratam que trata-se de uma turma mais aberta, que aceita o diálogo e se posiciona constantemente. É interessante também observar a forma como Marina lida com o comportamento da turma. Ela não ignora, nem age como se essa participação fosse uma obrigação. Pelo contrário, ela aprecia xs alunxs e xs elogia. Penso que essa valorização consegue estreitar e fortalecer os laços entre professorxs e alunxs. Dessa forma, direta ou indiretamente contribui para o desenvolvimento de atividades e temáticas diversas, por mais complexas que sejam consideradas, como é o caso de trabalhos acerca das sexualidades.

Marina já havia me dito que sua turma era bastante participativa e que todxs adoravam falar e perguntar, mas ela se surpreende e revela ter percebido que as temáticas fizeram com que elxs interagissem ainda mais. Há uma surpresa por parte de muitxs professorxs diante da participação ativa dxs alunxs, sobretudo, quando elxs têm oportunidade de se expressar, de questionar e de falar acerca dos seus pensamentos e sentimentos. Essa situação deixa xs professorxs mais tranquilos e confortáveis, e a aula passa a ser um espaço de descontração e produção de saberes (FIGUEIRÓ, 2009). Os trechos extraídos do diário de campo demonstram que o bom relacionamento de Marina com xs alunxs impulsionou as discussões sobre os corpos, gêneros e sexualidades.

Durante a aula intitulada *Gravidez e Parto* desponta um embaraço, mas que pode ser configurado como um fator incrementador, no sentido de contribuir para repensar inseguranças e receios, no que concerne às sexualidades e práticas pedagógicas:

*No início da aula sobre gravidez e parto esses meninos ficaram numa agitação, não sei se você percebeu [...] e na hora que eu fui para o fundo da sala, eles me bombardearam de perguntas, eu falei: Gente se acalme, que à medida que a gente for apresentando vocês vão tirando as dúvidas. Outro ponto que me chamou a atenção foi Jorge que disse que tinha uma pergunta para me fazer, e depois ele não teve coragem de fazer a pergunta e, eu **com medo de ficar constrangida** com a pergunta que ele pretendia fazer, eu também não incentivei (risos). Eu não sei se no decorrer da aula a pergunta*

*que ele ia me fazer foi contemplada. Pois eu tenho pra mim que ele ia perguntar como foi que eu engravidei. E ele também estava curioso para ver o parto, queria muito ver como era o parto (grifo meu - K5MR2711).*

*Teve umas coisas que me chamaram atenção: as meninas queriam saber se na primeira relação doía, se na primeira vez sangra, se arde, eu achei elas curiosas nesse sentido aí, de saber sobre a primeira vez (T9MR1212).*

Enquanto os meninos apresentavam euforia e queriam tirar dúvidas acerca do tema que seria discutido, deixando Marina embaraçada no trecho correspondente a uma aula, em outra aula o que chama a sua atenção, mas não a inibe, é o fato das meninas estarem interessadas em discutir a respeito da primeira relação sexual e suas possíveis consequências.

Vale ressaltar que Marina relatou tais receios somente após as aulas desenvolvidas durante encontro destinado a avaliação das mesmas, no entanto, no decorrer das aulas, não percebi a preocupação vivenciada pela professora. Pelo contrário, a mesma manifestava tranquilidade e estava sempre disposta a dialogar com as crianças, independente das perguntas ou relatos que eram feitos. Contudo, em seu relato, pareceu que a possibilidade de pergunta vinda de um menino a tiraria do lugar tranquilo, sobretudo na sua relação com Jorge. Porém, percebo que isso não prejudicou o trabalho, nem conseguiu interditá-la, mas mesmo assim, ela se preocupou. Para além, Marina enfatiza com empolgação, a euforia, envolvimento, participação das crianças e interesse em conversar sobre assuntos que muitas vezes deixam de ser discutidos em casa. Ela diz: *“Eles estavam eufóricos, mas era uma euforia que tinha a ver com o assunto. Era algo novo e coisas que eles não encontram respostas em casa [...]”* (K6MR2711).

Ribeiro (2006) diz que em uma pesquisa realizada com professorxs de anos iniciais, foi possível perceber que as professoras utilizavam diferentes práticas e discursos para tratar das questões de sexualidades, sendo que o discurso predominante era o biológico, sobretudo, quando eram interpeladxs pelxs alunxs, inclusive, ocorriam outras formas de interdição, como a repreensão. Sobre essas questões, Louro (2014, p. 136-137) assim se manifesta:

*[...] é possível supor, [...] que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no "científico" (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das*

questões. Além disso, para muitos adultos, esses sempre foram temas que se conversavam em voz baixa, com reservas e com poucas pessoas. O silêncio, o segredo e a discricção eram os comportamentos adequados no trato com a sexualidade (LOURO, 2014, p. 136-137).

Concordo com Louro (2014) quando diz que *“O silêncio, o segredo e a discricção eram os comportamentos adequados no trato com a sexualidade”*. Porém, penso que hoje há professorxs, que conseguem escapar um pouco disso. No caso de Marina, por exemplo, apesar da atitude de Jorge estrangê-la, não a interdita. Tanto que eu só alcancei esse entendimento quando estávamos avaliando a ação desenvolvida.

Assim como a relação da professora com a turma se deu na maioria das vezes de forma tranquila e prazerosa, eu também pude vivenciar os reflexos dessa interação. As crianças me procuravam durante a realização das atividades para esclarecer dúvidas em relação aos assuntos e para corrigir a escrita, no entanto, outrxs queriam mostrar apenas para a professora, argumentando ter um pouco de vergonha. Reconheço que a minha relação com a turma também foi um elemento favorável no decurso da parceria colaborativa. Tivemos um relacionamento agradável, interagíamos constantemente e a minha presença não xs impediu de expor suas ideias e dúvidas. A turma sempre me questionava acerca do gravador e do diário de campo, mas apenas porque queriam entender como eu iria utilizá-los depois. Sobre esse assunto, Martins Filho e Barbosa (2010, p. 14) mencionam que *“a relação entre adultos e crianças não pode seguir um viés de submissão e sim de mediação, interação e negociação”*. Portanto, defendo a relevância de repensarmos a relação professorx-alunx na perspectiva de ressignificar atitudes autoritárias que xs afastam, impedindo que questões como essas sejam discutidas e problematizadas no contexto da sala de aula.

Conforme avaliação da professora Marina, as temáticas, os conteúdos, as dinâmicas e atividades desenvolvidas durante a parceria envolveram muito mais as crianças do que costumeiramente, levando em consideração que já era uma turma bastante participativa. Ela frisa, inclusive, que:

*[...] mudou para melhor, [...] eles já eram participativos eu achei ainda mais,*



*mais participativos ainda, se envolveram muito mais (Y73MR0201).*

*Eu acho que a turma que ajudou, para que a temática e a proposta tivesse dado certo, **porque a turma era muito boa, aberta, participativa** (grifo meu - W12MR2612)*

*Toda aula eu me surpreendo, eu pensei que nem ia me surpreender, mas **em todas as aulas eu me surpreendo com as colocações, com os conhecimentos dos meninos** (grifo meu - M35MR2811)*

Além de revelar o quanto a participação das crianças foi surpreendente e que superou sua expectativa, Marina reforça que os posicionamentos e saberes das crianças também foi notável. Noto que a professora não esperava que a turma possuísse tantas ideias e questionamentos acerca das temáticas em discussão. Muitxs professorxs argumentam que as crianças dos anos iniciais não têm o que falar e não precisam discutir sobre sexualidades, já que isso será discutido a partir dos anos finais. Cabe ressaltar que nem sempre essas discussões ocorrerão. Portanto, é bom que sejam aproveitadas as curiosidades das crianças no tocante às questões de sexualidades independente do segmento que elas fazem parte, que uma variedades de atividades sejam colocadas em prática e diferentes conteúdos possam ser explorados. Além de criar oportunidades para que as crianças expressem seus sentimentos, anseios, dúvidas, entre outros (FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011).

No contexto da relação professora-alunxs, algumas situações específicas foram enfatizadas:

*Acho muito interessante e importante pontuar o que Anne fez durante aquela atividade no quadro (atividade na qual cada alunx deveria se dirigir ao quadro para escrever nomes de brinquedos e brincadeiras que eles consideravam de menino e de menina). Você viu que ela foi lá e quebrou aquela divisão? Olha como ela **transgrediu** a questão ali (grifo meu - M25MR2811).*

*E como inquietou a turma, como mexeu com todo mundo (M26MC2811).*

*Você viu quando ela falou o que acontecia com o “rabinho” do espermatozóide? Eu não vou mentir, eu não sabia. Por isso falei: vocês aprendem comigo e eu aprendo com vocês o tempo todo (M27MR2811).*

*Alguns que eram bem quietos e imaturos estão diferentes, como Jorge, e querem falar, querem falar (M10MR2811).*

*Minha filha! Jorge depois disso só quer estar participando agora. Até a mente abriu mais para as outras matérias viu filha. E Valter tá ficando rude. Eu to “curando” um e o outro tá ficando doente é? (I9MR2411).*

Com base nos fragmentos podemos perceber que a professora Marina passa a admirar a transgressão da aluna Anne diante de uma situação que poderia gerar uma repreensão já que a estudante age em desacordo com o que foi explicado pela professora. É importante dizer que Anne era uma aluna bastante participativa e questionadora e mesmo antes de iniciarmos as ações em sala de aula, Marina fazia comentários sobre ela e não poupava elogios. Diante da inquietação da turma, Marina também age com encantamento. Isso vai de encontro com o que algumxs professorxs consideram pertinente durante o desenvolvimento de uma aula, pois às vezes é mais interessante manter o controle. Outro aspecto importante é que ela reconhece a importância da relação dialógica e da troca de saberes em sala de aula, distanciando-se do entendimento de que apenas x professorx detém o saber. Mas o que chama a atenção da professora é a mudança no comportamento de dois de seus alunos: o Jorge e o Valter.

Segundo Marina, Jorge parecia ter dificuldade para entender as discussões e fazia posicionamentos dissonantes durante as aulas, mas, após nossa parceria e os debates sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, as compreensões, o interesse, o desembaraço e a dedicação dele passou a fluir. Com Valter, ocorreu o contrário, conforme cita a professora:

*Valter já é diferente, em relação às outras aulas parece que está tendo um retrocesso, está calando e deixando as ideias dele meio confusas, mexeu com ele, algo mexeu com ele. Se você vir, os scrapbooks dele são cheios de laços, cheio de fitas (risos) (grifo meu - M9MR2811).*

Diversas questões podem ser problematizadas a partir desse fragmento. Notamos as normas de gênero agindo na professora. O estranhamento expresso na fala de Marina por conta da mudança de Valter nas aulas fica explícito nos trechos destacados, e isso parece ter relação com o fato de algumas de suas características se aproximarem daquilo que é tido como feminino, como percebemos em seu relato: “os scrapbooks dele são cheios de laços, cheio de fitas”. Parece que o fato de Valter realizar algumas atividades e ter gostos que são considerados “de meninas” o aproxima um pouco mais desses assuntos ou talvez o aproximaria, porém nota-se certa perturbação, fazendo com que ele

“regrida”. A expectativa de Marina era que Valter mostrasse um maior interesse pelas temáticas, que o agradasse ou o atraísse.

*Valter tá acanhado, Valter travou Mac, travou tanto que até nas outras áreas ficou ruim. Tá rude. As meninas falam bem assim: Oxente, a espreteza de Valter, passou para Jorge (T59MR1212).*

Mas quem é Valter? Valter era o aluno que levava apelidos dxs colegas das outras turmas e era perseguido nos intervalos, costumavam chamá-lo de “bichinha”, “mulherzinha”, que só queria ficar perto das meninas e brincar com elas, principalmente no recreio. Era também o aluno que caprichava nas atividades e trabalhos e sempre tirava notas boas. Por conta disso, a identificação de gênero e de sexualidade de Valter é a todo instante questionada, por meio de suas atitudes, práticas e comportamentos.

Nesse contexto, percebo que o incômodo de Marina está vinculado não apenas ao entendimento de que as atitudes de Valter escapam das normas, mas também é devido à expectativa que ela tinha em relação ao envolvimento, participação e interação de Valter durante as aulas que foram desenvolvidas, sendo que, ao invés de inquietá-lo, tais assuntos e discussões, o silenciaram. No entanto, pode ser também a questão do medo de se expor.

De certo modo, é interessante a maneira como Marina pensa. Talvez, em outros contextos, x professorx temeria a inquietação, transgressão ou subversão dx alunx, enquanto Marina esperava que as aulas pudessem servir como oportunidade para que Valter buscasse dialogar e interagir, visando novas compreensões e entendimentos de si mesmo e do “outro”, ou quem sabe começar a retirar os esqueletos do armário como argumenta Miskolci (2013):

*Talvez se aprendermos a encarar nossos fantasmas naquele estudante esquecido ou acuado num canto da sala, feito um corpo estranho, motivo de chacota, piadas, risinhos e, fora da sala, de empurrões, xingamentos e outras violências. Por que ele ou ela está ali neste local do incômodo, do que precisa ser exorcizado pela indiferença ou pela estigmatização, senão porque a sociedade teme algo nele/a? Isso exige exorcizar não esse corpo estranho na sala de aula, mas o medo que constrói a gramática educativa atual, ainda voltada para guardar esqueletos no armário (MISKOLCI, 2013, p. 65).*

Na conjuntura da relação de Marina com xs alunxs de sua turma, além do jeito de lidar com as crianças, várias são as questões que podem ser

discutidas, mas optei por eleger os pontos que revelaram a importância de se perceber como umx professorx que precisa se importar com xs discentes, escutá-lxs e valorizá-lxs, respeitando as especificidades de cada umx. A professora não deu créditos somente para aqueles que participaram das aulas e dialogaram com ela e com os assuntos propostos, ela se preocupou em entender as mudanças nas atitudes de algumxs alunxs, inclusive daqueles que estavam ali buscando uma zona de conforto, ou mesmo tentando fugir do que lhes incomodavam. Em vista disso, saliento que pensar a relação professorx-alunxs envolve entendê-los como parceirxs de uma caminhada com desafios, surpresas, compreensões e ressignificações.

#### **5.4. Eu a encontrei, ela me encontrou ou nos encontramos?: A relação interpessoal entre a professora e a pesquisadora.**

Nesta seção discuto acerca da relação preexistente entre nós, a amizade e os laços anteriores que foram apontadas como componentes importantes no que tange ao aceite. Quando a questioneei sobre o que impulsionou o seu aceite, Marina respondeu: “[...] aceitei assim mais pela questão da amizade” (Y41MR0201). Dessa forma, entendo que a inter-relação existente entre xs partícipes em trabalhos como este é importante que seja considerada. Pois, em trabalhos concernentes às temáticas que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades, vários outros aspectos costumam ser apresentados como impedimentos, limitações e entraves, como abordado anteriormente.

Durante as aulas, interagíamos, mas me policiava e tentava não me colocar na posição de professora regente, mas de observadora colaboradora que ao mesmo tempo em que observava o desenvolvimento da aula e realizava os meus registros, também procurava auxiliá-la, desde a organização dos recursos didáticos e outros materiais, distribuição de atividades, negociação com a turma, realização de atividades coletivas e individuais, até mesmo na participação das discussões, quando solicitada. Logo, algumas intervenções eram inevitáveis, e, apesar de achar que estava incomodando, Marina dizia que

pelo contrário, era bom e acabava ajudando-a. Os extratos abaixo explicitam esse entendimento:

*Hoje houve momentos que me contive, por sentir vontade de intervir, entretanto, preferi esperar outra oportunidade, pois a turma às vezes conversa muito e agita xs que estão atentxs e participando, deixando a professora um pouco tensa e cansada. [...] é interessante ressaltar que a pró em momento algum mediu esforços para explicar e dialogar com as crianças [...] (J3DC2511).*

*Neste dia não consegui me conter muito e acabei intervindo na aula algumas vezes, dando dicas, sugestões, levantando questionamentos e explicando o que eu acreditava ser importante naquele contexto. Contudo, temi a reação da professora que podia pensar que eu estava intervindo porque ela estava cometendo alguma falha, já que na nossa parceria colaborativa ficou estabelecido que as ações fossem desenvolvidas por ela e eu estaria auxiliando a todo o tempo [...] (L4MC2811).*

*A professora imediatamente passou a palavra pra mim, para que eu pudesse explicar o circuito composto por obstáculos e questões que deveriam ser respondidas por todxs, ressaltando que essas questões abordavam sobre sexualidades e diversidade sexual, tema da aula (Q1DC0912).*

*Houve um rápido debate sobre o sentido do termo heterossexual que grande parte da turma teve dificuldade de compreender, nesse instante eu intervim e perguntei quem era heterossexual ali e todxs ficaram com receio de levantar as mãos. Aproveitei a oportunidade e expliquei à turma, conversamos e depois da explicação todxs disseram que agora entendiam o que era (R1DC1112).*

Com base nesses enunciados, fica explícito que vivenciamos momentos de tensão na nossa relação. Temi a reação de Marina em algumas situações e interferências, pois sei que lidar com isso não é um processo fácil, mas conseguimos realizar um bom trabalho juntas. Nesse sentido, reconheço que a indecisão e o medo também fazem parte de trabalhos desse tipo. Diante disso, não posso negar o que vivi, mas considerar.

Para Marina, minhas contribuições favoreciam a aula, pois a auxiliava a lembrar de algo que ela havia esquecido, direcionando-a. Como exemplo disto, “Após uma intervenção minha, a professora questionou a todxs sobre a violência, [...] e, se para elxs os meninos nascem para serem violentos” (L3DC2811). Apesar disso, ela também citou algumas vezes, que minha atitude a deixava preocupada, achando que tinha cometido algum erro. Nosso diálogo retrata isso:

*Uma coisa que eu até queria te perguntar.[...] Eu estava pensando: Ô meu Deus será que Marina ficou chateada? Lembra que uma vez ou outra eu ia*

*perto de você e falava faz isso e isso, pergunta isso? (M22MC2811).*

*Não, porque assim, nas outras aulas tu não fez essa inferência, aí eu falei deve ser que está faltando alguma coisa aqui que não está contemplando o que foi proposto (M23MR2811).*

Além da tensão, do medo e da insegurança, muitas outras preocupações perpassaram a colaboração. Em vista disso, é importante que reconheçamos a parceria colaborativa como um processo ativo, que requer elementos basilares no contexto da produção conjunta de saberes, por exemplo, a confiança, o respeito entre os pares e a tolerância (IBIAPINA, 2008).

Defendo que a parceria colaborativa foi possível por conta do perfil da professora participante e do fato de estabelecermos uma relação de amizade prévia, mas outras questões também foram relevantes, conforme expus anteriormente. Compreendo que a colaboração e o auxílio possibilitados pela parceria colaborativa, a determinação dx professorx e as metas que elx estabelece quando decide participar de uma atividade e colocá-la em prática também podem ser consideradas como aspectos propulsores do trabalho. Nessa perspectiva, Ibiapina (2008, p. 37) defende “que a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares”. Diante disso, reitero a importância de Marina ter se permitido e aberto suas portas, ter se mostrado receptiva em um trabalho envolvendo temáticas que são consideradas tão complexas e por não ter utilizado como argumento de fuga o fato de nunca ter tido feito um curso de formação abrangendo tais questões.

Penso que, colaborar é deliberar de modo democrático. Portanto, a efetivação da colaboração ocorre no processo de interação entre xs parceirxs, levando em consideração as diferentes competências e níveis de experiência (IBIAPINA 2008). Assim, entendo que nos encontramos, pois acredito que a nossa relação preexistente e nossas vivências anteriores, somadas à função e lugar que cada uma de nós estávamos ocupando naquele momento, nos conduziu na direção de pensarmos juntas sobre a relevância de colocarmos em pauta no contexto da formação de professorxs e das práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, as questões de corpos, gêneros e sexualidades.

## CAPÍTULO 6

### APRENDIZAGENS E CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DA PARCERIA COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE FICOU?

Neste capítulo, destaco as aprendizagens e contribuições advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente no que tange às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades, conforme discussões, planejamentos, aulas e avaliações produzidas durante os encontros colaborativos, após movimento de unitarização e categorização dos dados produzidos. Para tanto, identifico como subcategorias:

**6.1. *“Mexeu comigo! E aí tu vai fazer o quê? Tu enquanto professora?: os novos olhares sobre corpos, gêneros e sexualidades;***

**6.2. *“Olha como o conhecimento é bom, pela ignorância a gente comete cada coisa, cada atrocidade”:* o que mudou no caso Tom?**

**6.3. *“Pra mim foi um ensinamento na minha profissão, pra minha carreira, olhar além daquilo ali, outro olhar”:* os ganhos com a parceria colaborativa;**

**6.4. *“Se de dez atingiu uma ou duas já é muita coisa, já é um caminho né? E a gente não pode desistir:* as repercussões do trabalho na escola;**

**6.5. Eu, pesquisadora, professora, o que ficou para mim?**

### 6.1. “Mexeu comigo! E aí tu vai fazer o quê? Tu enquanto professora?: os novos olhares sobre corpos, gêneros e sexualidades

As experiências vivenciadas na parceria colaborativa envolvendo as questões relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades são consideradas como as primeiras na trajetória formativa da professora Marina. Em relatos anteriores, ela mencionou as inexperiências, inseguranças, a falta de interesse e o “despreparo” para as discussões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades. Nessa perspectiva, o que vivenciamos também é percebido como ganhos, conforme relato abaixo:

*O que eu ganhei com isso? É essa questão assim, me apropriei um pouco dos conteúdos, dos assuntos [...], pois foram até muitos encontros não é? E em virtude da temática trabalhada, mas assim, eu me achei muito bem assistida [...] (Y41MR0201).*

Abordar as questões que envolvem sexualidades na escola não é considerada uma tarefa tranquila e o domínio dos conteúdos envolvendo essas temáticas, às vezes é compreendido como um desafio pelxs educadorxs. O “desconhecimento” em relação a essas questões vem à tona como argumento para a não realização do trabalho, favorecendo o silenciamento e negação ao invés de debates e problematizações. No trecho acima, mesmo admitindo que a proposta desenvolvida não deu conta de suprir todas as dificuldades em relação aos conhecimentos específicos, Marina salienta que os encontros formativos proporcionaram contato com conteúdos que lhe permitiram outros entendimentos.

Com o envolvimento na proposta, Marina também reconheceu a importância em se falar sobre corpos, gêneros e sexualidades, como apresentado no depoimento dela:

*Eu considero importante porque a gente tem que aprender a se conhecer e como eu já te disse antes, é o espaço da escola que é o momento de oportunizar o diálogo para as crianças poderem falar da curiosidade dela e a gente ao mesmo tempo informar as questões sobre o corpo, porque a família não aborda por conta [...] de toda uma cultura, de silenciamento, de que é errado, que é ousadia [...] se a gente começar desde cedo na escola, abordando com cuidado e informando eu acho que para orientação futura das crianças é pertinente. É bom a criança se conhecer, saber né? Às vezes não*



*sabe nem assim, [...] uma menina não sabe o que é um clitóris [...] E o menino não sabe que aquela parte do pênis que eles chamam de cabeça é a glândula, não é? Então eu acho assim de suma importância desde cedo a gente informando, primeiro começa com os termos e depois fugir, além dessa questão biológica né que hoje é a social, a cultural, [...] é mais importante, não que a biológica não seja, mas sobrepõe, eu acho que sobrepõe essa questão biológica (grifo meu - Y4MR0201).*

As expressões obtidas a partir da fala de Marina indicam uma resignificação no seu modo de pensar. Ela se mostra flexível e disposta a dá abertura para tais questões, salientando a pertinência dessas discussões, inclusive por conta da negação das famílias, da curiosidade e potencialidade das crianças, embora ela entenda a necessidade de se ter cautela ao falar sobre o tema.

Existe um número considerável de professorxs que discordam que essas temáticas sejam debatidas pela escola, principalmente, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, a escola não abraça essa responsabilidade, direcionando-a para a família e evitando assumir esses debates. Como consequência, essxs profissionais fecham os olhos, inclusive para outras questões como diversidade de gênero e sexual, sexismo e homofobia, entre outras. De modo geral, em suas práticas pedagógicas, xs professorxs procuram se eximir e contrapõe-se em discutir os diversos elementos que abrangem as sexualidades. Há aquelxs, inclusive, que delegam essa tarefa para professorxs de áreas específicas, como Ciências e Biologia (OLIVEIRA, 2001).

Destaca-se também uma perspectiva de se falar sobre corpos, gêneros e sexualidades para além do discurso biológico, sem, entretanto desconsiderá-lo, o que perpassa pelas terminologias e extravasa para as questões socioculturais. Isso aparece em outro momento:

*Os aspectos positivos foram vários, primeiro [...] a questão de eu me apropriar, romper com aquele paradigma de que [...] só aquela questão biológica do livro, porque se você não tivesse vindo pra mim, ali tava tranquilo, tava cômodo [...] mexeu comigo! E aí tu vai fazer o quê? Tu enquanto professora? Tu tá vendo que agora não é só mais essa questão de cuspir o que tá escrito no livro, só aparelho masculino e feminino, genitália, a questão parto, gravidez, e como falar disso? [...] na minha formação, na minha concepção de professora, mexeu comigo, me inquietou, tá entendendo, e a gente precisa ser inquietado que a gente se acomoda, principalmente quando a gente para de estudar (grifo meu - Y101MR0201).*

Marina demonstra ter entendido que costumamos estar aprisionadxs a modelos, fórmulas e métodos que nos colocam numa “zona de conforto”, e por isso, por vezes há acomodações. Ela admite ter rompido paradigmas, além de reconhecer que a experiência vivenciada por nós provocou inquietações, movimentos e novos pensamentos. Na escola, no tocante aos corpos, gêneros e sexualidades, quase sempre somos capturadxs apenas pelos conteúdos que os livros didáticos de Ciências e Biologia trazem e tais conhecimentos, na maioria das vezes, apresentam apenas uma perspectiva médico/biológico/higienista. A possibilidade de indagar o que está posto também fica explícita, com isso é possível pensar na relevância de questionar o conhecimento científico que pode ser entendido como um processo de construção e desconstrução de diversos saberes.

O entendimento de Marina também manifesta uma crítica às experiências que visam à objetividade, o controle e a homogeneidade fundamentados na ciência moderna. Afinal, o discurso biológico respaldado no conhecimento científico sempre permeou as práticas pedagógicas dx professorxs dando-lhes “legitimidades” e impossibilitando a compreensão de que a mulher e o homem possam ser considerados para além da natureza biológica. Assim, reitero a relevância de ir além do discurso biológico, na perspectiva de romper com os silenciamentos e a negação que atravessam essas práticas. (LAROSSA, 2014; MARQUES, 2008; OLIVEIRA, 2010; RIBEIRO; SOUZA, 2003).

Quando diz que foi mexida e também inquietada, Marina reconhece que nós professorxs costumamos parar de estudar, revelando a relevância de continuarmos em formação permanente, levando em consideração que a formação inicial não dará conta de tantas temáticas e conteúdos.

Os encontros e espaços destinados a momentos de leituras e discussão de textos, fragmentos de livros, trabalhos acadêmicos, entre outros, proporcionaram novas interpretações e aprendizados. Nessa direção, foi possível repensar e ressignificar olhares, em especial sobre as normatizações de gênero, como relatado por Marina: “[...] *As meninas brincam com as brincadeiras de*

*meninos e a gente não fica dizendo que é brincadeira de menino [...] já se o pobre do menino bota a mão numa boneca (risos), a casa cai (risos)” (A110MR1310).*

Neste relato, Marina sublinha o quanto os marcadores de gênero fixam os lugares dos brinquedos das meninas e dos meninos, ocorrendo uma maior dificuldade em valorizar e compreender os meninos que fogem aos modelos esperados para eles e se aproximam do que é pensado para as garotas. Dessa forma, o menino que brinca de boneca pode ser interpretado como uma criança que tem “tendência” à homossexualidade, pois deseja o que é entendido como feminino. Isso denota uma vigilância para com meninos e para a construção de um modelo de masculinidade, muitas vezes entendida como contrária às outras masculinidades e feminilidades.

Por que não deixamos as crianças escolherem livremente o que desejam brincar? Talvez isso não ocorra porque desde cedo educamos nossas crianças em determinados padrões de gênero e negamos a elas a possibilidade de transitar entre esses lugares. Muitas vezes fixamos as expressões de gênero e combatemos as formas de escapar as normas. Contudo, vale pontuar que essas identidades não são fixas, elas estão ininterruptamente sendo construídas e transformadas (LOURO, 2014). Portanto, independente das características físicas e biológicas, a identidade de gênero não é dada e acabada, esta se constitui por meio dos discursos, normas, hábitos e comportamentos.

Sobre a diversidade sexual, Marina menciona: “*Outra coisa que a gente faz muito é falar: Fulana é tão linda, mas é lésbica. Ô meu Deus, que desperdício é tão linda. Que pena! Isso é muito forte Mac. [...] (T65MR1212).* Nesse trecho, Marina problematiza um discurso utilizado para reiterar a homossexualidade como anormalidade, especialmente, quando a lésbica ou o gay apresentam um corpo próximo ao modelo de beleza padrão. Dessa forma, uma lésbica que escape das normatizações de gênero, por exemplo, não é vista como desperdício, mas como algo nojento. Tanto de uma forma como de outra, se perturba ou se desafia a heteronormatividade (SABAT, 2008).

Conforme Louro (2010) as diferenças no tocante aos gêneros e às sexualidades que são atribuídas às pessoas homossexuais, sejam gays ou

lésbicas materializam-se em seus corpos e são marcadas discursivamente. Neste trecho, percebo que o discurso de Marina denuncia os preconceitos existentes em nossa sociedade, ao tempo em que questiona a força da heterossexualidade como norma.

Em outro momento, Marina me questiona sobre o discurso da psicologia acerca da diversidade sexual e a força do discurso religioso para determinadxs profissionais da psicologia.

*Ô Mac e a psicologia? Ela fala o que sobre isso? Porque tem psicólogos que veem como doença. Eu já vi psicólogo dizer que é uma doença, [...] têm famílias que já percebem desde cedo. Tem umas famílias que não aceitam não é? E quer levar para a igreja como se fosse um demônio para exorcizar, para curar, que Deus vai curar, que vai modificar. Não adianta a gente forçar né? Hoje em dia a gente tem que ver, tentar entender e aceitar (A62MR1310).*

*[...] a psicologia ela ainda precisa rever e desconstruir muitas coisas, repensar os "sujeitos" e suas concepções [...] ela às vezes patologiza, torna a homossexualidade uma patologia, assim como a patologização dos gêneros [...] Você não levou Tom novamente na psicóloga não, não é? (A63MC1310).*

*Não, eu não vou levar mais não, porque daquela vez que eu te falei, ficava tratando como uma doença [...] O próprio psicólogo acha que quando não é algo que pode ser curado pela Ciência, é pela religião. Pois a que eu fui falou isso: "Se apegue com Deus e vai orar" (B12MR0711).*

Aqui Marina passa a dialogar a respeito do discurso da psicologia, questionando suas práticas e entendimentos. Além disso, ressalta o fato de muitas famílias procurarem x psicólogx ou a igreja assim que começam a perceber que o comportamento dxs seus filhxs subvertem as normalizações.

A professora passa a discordar da ideia do acompanhamento psicológico, pois, muitas vezes, essxs profissionais entendem a homossexualidade ou mesmo uma performance de gênero não normativa como doença ou "desvio". Historicamente, a psicologia tratou a homossexualidade como patologia e, portanto, passível de cura.

Partindo do pressuposto de que mulheres e homens possuem comportamentos adequados, as pessoas, por meio de diversos dispositivos sociais, estabelecem expectativas consonantes com suas posições na sociedade. Assim, meninas e meninos são ensinadxs desde o nascimento a se comportarem

e sentirem emoções entendidas como apropriados. Quando há “desvio”, este passa a ser reprimido, visando a preservação do “comportamento ideal”. No caso da homossexualidade, a diferença nos comportamentos passa a ser compreendida como biológica ou psicológica, desconsiderando as sociais. A homossexualidade, antes nomeada como homossexualismo conforme CID 320, já foi classificado como um desvio mental, mas ainda hoje, pessoas homossexuais são, às vezes, vistas como doentes (FRY; MACRAE, 1985).

Apesar de a psicologia não mais considerar a homossexualidade como desvio patológico, alguns/algumas profissionais realizam seus atendimentos e terapias pautando-se em discursos religiosos, distanciando-se da ação profissional e interferindo diretamente na vida das pessoas que xs procuram com dúvidas em relação à diversidade de gênero e sexual.

O discurso religioso cristão que afeta muitas pessoas no Brasil, incluindo xs profissionais de psicologia ou mesmo xs professorxs, ainda compreende a homossexualidade como anormalidade, pecado grave, não divino e desvio que pode ser revertido. Dessa forma, defendem a cura da homossexualidade por meio de uma prática religiosa psicologizante, acreditando que dessa forma a mulher e homem desejado por Deus serão adequados num modelo de gênero ideal, pois em uma perspectiva normativa consideram apenas um modelo para expressão da sexualidade (NATIVIDADE, 2006).

Penso que tais discussões, além de redirecionarem nossos olhares, nos fizeram pensar a respeito das responsabilidades e atuação de instâncias sociais e de profissionais que possuem diferentes visões de mundo. Noto que a proposta colaborativa proporcionou isso, embora algumas amarras ainda permaneçam como na situação abaixo em que Marina concorda com o discurso de uma de suas alunas em favor do respeito, mas não do reconhecimento e da aceitação da diferença:

*Como Larissa mesmo disse: “eu não aceito mais eu respeito”, como eu já tinha até te colocado, que também não aceito, mas respeito. Eu não quero aquilo para a minha família, para um filho meu, mas a gente respeita, eu acho que o principal é apreender a conviver a respeitar a diferença. [...] Pra mim, se eu consegui atingir isso, a respeitar as diferenças, formar pessoas mais tolerantes, a gente já conseguiu algo (grifo meu -*

W40MR2612).

*É. [...] Pois tem pessoas que acham que essas discussões querem obrigar a aceitar e até obrigar a desejar. Penso que é compreender, é entender, é conviver com o outro (W42MC2612).*

*Como eu já ouvi de uma pessoa: “É que os alunos de teatro querem que o mundo seja gay” [...] Como Larissa mesmo colocou: “Olha pró, eu não quero isso pra mim, nem aceito, mas eu respeito”. Eu achei isso fantástico. Ainda perguntei, lembra? E se você tiver um filho? “Eu não posso fazer nada” (grifo meu - W43MR2612).*

*Aí que ela vai ter que “respeitar”, buscar dialogar e a compreender. Eu acho que essa compreensão pode ser o primeiro passo, porque nós partimos da ideia Marina, de que é opção, e não é opção. Quando ouvimos os depoimentos das pessoas que vivem na pele essa situação, elas dizem e questionam: vocês acham que vamos optar por sermos rechaçadxs, rejeitadxs pela sociedade, xingadxs, ofendidxs, violentadxs e até mortxs? Ninguém vai optar por isso Marina. Por isso precisamos dar abertura para compreender tudo isso, toda essa diversidade (W45MC2612).*

*São pessoas guerreiras viu, porque não é fácil não, tem pessoas que tem muito preconceito. [...] Mas o pior é quando parte para a agressividade, principalmente nos dias de hoje (grifo meu - W46MR2612).*

*Pois é. Tanto agressividade verbal, como a física, e essas ocorrem com muita frequência, repleta de sofrimento (W47MC2612).*

*A família do meu esposo tem muitos casos, mas são mais de lésbica. Na família tem aquele “tititi”, mas, [...] eu acho até que aceitam viu Mac. A família tem essa tendência de primo com prima e até nesses casos. (W48MR2612).*

Na fala de Marina evidencia-se ainda o discurso da heteronormatividade, pois ela revela um desejo de que o melhor é que a homossexualidade não ocorra, sobretudo em sua família, não esperando, por exemplo, que um filho seja gay. Percebo que no decurso de nossa parceria muitas coisas mudaram, mas ela ainda não está convencida em relação à homossexualidade enquanto uma possibilidade de expressão da sexualidade tal qual a heterossexualidade. Nos seus dizeres em um encontro anterior a este ela relata: “Porque a gente tem resistência sim, uma coisa é estar no outro, é como Jorge (um de seus estudantes) falou: Isso só na hora pra gente saber” (T16MR1212). A possível aceitação ocorre quanto estamos nos referindo ao outrx, diferente quando se trata da família. Aí a resistência aparece com muita força. Embora ao final do trecho, Marina relate que em sua família há lésbicas assumidas e que apesar dos preconceitos se lida relativamente bem com elas.

Percebemos que a professora se reconhece na fala da aluna, a considera fantástica, o que para nós que trabalhamos em prol das diferenças nos causa preocupação, pois parece que a homossexualidade ainda soa como anormalidade. Outro momento do trecho que nos incita é quando ela diz: “É que os alunos de teatro querem que o mundo seja gay”. Mas, por que o mundo não pode ser gay? O que esse discurso tenta nos anunciar? Quando eu falo que o mundo quer ser gay eu estou tirando a heterossexualidade da norma. A questão é que a heterossexualidade é concebida como o modelo de normalidade. Portanto, tudo que foge desse modelo passa a ser interpretado como patologias. Nesse sentido, este corpo possui um “problema” genético ou pretende desfazer-se do que a natureza lhe proporcionou e da vontade de Deus, além disso, isso incomoda, perturba, vai de encontro com dogmas, crenças, legislações, conceitos científicos, entre outros (MÉLLO, 2012).

Sobre a ideia aparentemente inaceitável de o mundo ser gay, Méllo nos provoca:

Antes que alguém indague “se o mundo é gay”, aponto duas dificuldades que identifico nessa pergunta: (a) ontologização e universalização do mundo (o mundo é gay): o cajueiro é gay, o pirarucu, o cupuaçu, a rapadura, é gay; (b) atrelado a isso vem a noção de progresso: “o mundo gay é melhor do que o mundo hetero”, ou seja, “há uma evolução”[...] O mundo é queer. É estranho sempre, para sempre. [...] O mundo não é gay, não é trans, só é estranho e diferente. Não se nasce mulher, não se nasce homem, não se nasce gay, trans e também não se nasce com um corpo, mas nos tornamos humanos com uma biopolítica de gerenciamento de nossas vidas/corpos, que se incomoda com a impossibilidade de não podermos dar uma resposta final em relação a “definição sexual” e por isso, cria fármacos, conceitos, técnicas cirúrgicas, patologias e legislações (MÉLLO, 2012, p. 2015, grifo do autor).

Nesse sentido, o propósito não é pensar em um mundo gay, assim como não podemos continuar aprisionadxs ao entendimento do mundo heterossexual como norma, numa perspectiva fixa e singular. Vivemos em um mundo diverso, plural, as identidades são continuamente construídas, os desejos mudam e as repostas no tocante às sexualidades são diversas. Daí a forma de pensar do autor quando cita: “O mundo é queer. É estranho sempre, para sempre”.

Apesar de as recusas em relação à homossexualidade, por outro lado,

Marina reconhece os processos discriminatórios e de violência que acometem as chamadas minorias sexuais e que, em muitos casos, há muita agressividade. Em linhas gerais, os posicionamentos de Marina em relação à diversidade de gênero e sexual manifestam, sobretudo, a força de discursos e conceitos que estão arraigadas em nós e reitera a dificuldade que nós temos para desconstruí-los e transgredi-los, não obstante ela não concorde com a homofobia.

## **6.2. “Olha como o conhecimento é bom, pela ignorância a gente comete cada coisa, cada atrocidade”: o que mudou no caso Tom?**

Os próximos trechos apresentam as aprendizagens de Marina no tocante à relação com o seu filho. É importante reiterar que mesmo antes de firmarmos nossa parceria, foi relatada por ela a preocupação em relação a Tom, pois ele apresentava, segundo a professora Marina, algumas características entendidas socialmente como femininas e que eram constantemente questionadas. Percebo que além de nossa amizade, a professora Marina quis se aventurar nesse processo para que pudesse de alguma forma entender isso. À medida que nossos encontros aconteciam, essas discussões ocorriam de modo fluido e em várias situações pude ouvir de Marina o quanto ela estava aprendendo e como tudo pode ser bem diferente daquilo que imaginávamos.

No que tange a Tom, quais foram as aprendizagens que Marina teve? Essa proposta não produziu apenas processo de subjetivação do ponto de vista do conhecimento, ela extrapolou o conhecimento científico, atingindo também a relação dela com o filho, que tinha a princípio, motivado a pesquisa. As aprendizagens emergem em um processo de dessubjetivação que pode ser interpretado como experiências que permitem ao indivíduo dar um passo para trás e conceber que o que pensamos e o que consideramos como verdades, podem ser pensadas de outras formas. Em tal direção, as experiências tornam as subjetividades concretas (FOUCAULT, 1998a).

O poder e a resistência também contribuem para a composição das subjetividades e dos sujeitos. Assim, por meio dessa relação, proporcionam



mudanças e transformações, que configuram a instabilidade dos sujeitos. As subjetividades nos permitem perceber, que enquanto sujeitos, estamos continuamente nos fazendo e nos desfazendo em um movimento de produção constante e isso nos possibilita olhar para a vida de diferentes modos. As experiências de uma pessoa poderão torná-la capaz de refletir, examinar e repensar suas atitudes e a si mesma. (FERRARI, 2010; LARROSA, 1994).

Em um de nossos encontros, fiz a leitura de diversos enunciados de um livro paradidático intitulado *Meus dois pais* de autoria de Walcyr Carrasco e, em um deles, dizia o seguinte: “*Se o meu filho for chamado de gay na escola como devo agir? Meu filho é muito delicado isso significa que ele é gay?*” (A139MC1310). Nesse instante a apreensão da professora Marina vem à tona por meio de sua fala: “*Sou eu aí! (risos) Ô meu pai! (risos)*” (A140MR1310).

Na primeira questão, o que mais incitou Marina e a faz extrapolar em um contexto permeado por certo nervosismo quando cita, entre risos: “*Sou eu aí! (risos) Ô meu pai! (risos)*”, foi lembrar que tais questionamentos a rodeavam, justamente pelo fato de Tom apresentar, na escola, comportamentos que causavam estranhamentos nxs colegas, e, sobretudo, nxs professorxs. Aqui ela é a mãe em conflito com as normatizações que, continuamente, insistem em colocar o garoto delicado, estudioso, educado como não masculino, se aproximando do que se entende como feminilidade e nomeando-o como *gay*. As “suspeitas” de uma possível homossexualidade rodeiam continuamente o pensamento de Marina. Embora entenda que essas caracterizações não estão ligadas à homossexualidade, por outro lado, isso me leva a pensar por que as expressões da sexualidade que fogem à heterossexualidade mexem tanto conosco, nos desestabilizam? Talvez porque o discurso de sexualidade desviante ainda seja imperante.

Ainda nesse encontro, Marina revelou que um dia, ao buscar o filho na escola, viu que os meninos de sua sala estavam jogando bola e quando perguntou por Tom a professora disse que ele estava na sala de leitura. Ao encontrá-lo, ela o questionou porque ele também não estava jogando, e a resposta de Tom foi objetiva: “*Mãe, eu não gosto de jogar bola, prefiro ficar na sala*

*de leitura, lendo*". Nesse contexto, Marina também foi interpelada pela professora de Tom sobre o porquê dele não gostar de ficar com os meninos da turma e de jogar bola com eles. Ela conta que respondeu para a professora o mesmo que ele havia lhe dito.

No espaço escolar, o comportamento de Tom transgride o que a norma estabelece como o desejado para os meninos: como pode um menino, um homem não gostar de jogar bola? Há um modelo predominante da masculinidade e quando este modelo é rompido, surgem indagações, incompreensões e até mesmo atos de violência para que o menino não deixe de ser considerado o homem construído pela norma.

Noto um entendimento de que para ser "homem de verdade", ele necessita se afastar das masculinidades subordinadas, permanecendo dentro das normas que regularizam a masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). As autoras ao citarem acerca de uma observação feita em uma escola primária inglesa chamam atenção para as diferentes masculinidades que são construídas na escola e para a resistência dos meninos em aderir ou não a essas categorias. Desse modo, a cor da roupa, a expressão de sentimentos, os brinquedos e brincadeiras escolhidos, o "bom" comportamento e o comprometimento em sala de aula, passam a ser entendidos como condutas malquistas, que, portanto, necessitam ser afastadas (SOUZA, 2015).

Outro episódio que também me chama atenção é o da "blusa rosa". Este anuncia a produção de outras experiências na relação de Marina com o filho. O diálogo abaixo pode exemplificar um pouco disso:

*[...] Tom tem uma roupa [...] rosa, uma blusa rosa e não quis vestir não (Y162MR0201).*

*Não quis? E você chegou a conversar com ele? (Y63MC0201).*

*Sim, conversei com ele, que isso não tem nada a ver que uma roupa não diz o que a gente é (Y164MR0201).*

*Que a cor não identifica o nosso gênero? (Y65MC0201).*

*Mas ele disse não, os outros vão rir de mim, eu não vou não (Y66MR0201).*

*[...] a gente sempre pensa no que o outro vai pensar (Y67MC0201).*

*Aí eu falei: seu pai tem roupa rosa, teu pai tem roupa lilás, [...] mas não quis*

*vestir não* (Y68MR0201).

*Vamos ver depois, à medida que o tempo passa não é?* (Y69MC0201).

Por que Tom não quis vestir a camisa rosa? Ainda hoje, vestir rosa é considerado uma marca do feminino, como brincar de boneca, ser delicadx, entre outros, e, no cotidiano escolar, essas e outras imposições sociais são reiteradas diariamente. Nesse espaço, xs alunxs ouvem chacotas, risinhos, conversas, brincadeiras e zombarias que ridicularizam suas aparências, gostos e atitudes. No caso de Tom, diante da insistência de Marina para que ele usasse a blusa rosa, ele reitera: “*não, os outros vão rir de mim*”. Tom temia passar por situações constrangedoras que, provavelmente, já foram vivenciadas por ele ou pelxs colegas, nesse ou em outros contextos.

Nesse ínterim, destaco a postura de Marina que ao invés de silenciar-se e aceitar a decisão de Tom, buscou questioná-lo, a fim de entender os motivos que o levaram a se negar sair com aquela roupa. Interessante que quando Marina diz que a roupa não diz o que a gente é, ela reconhece que o fato de uma pessoa gostar de uma cor não é capaz de determinar a sua sexualidade, e, nesse caso, exemplifica com o modelo do pai dele.

Em um movimento constante, os entendimentos vão tomando formas. Em tal direção, além das características de Tom serem comparadas com as de Valter (aluno participante desta pesquisa) e do fato de ambos preferirem a companhia de meninas, eu sou questionada sobre o que penso de meninos com comportamentos “considerados” socioculturalmente como de meninas:

*Eu vejo as características de Tom e de Valter parecidas, por exemplo, eles são mais doces, amáveis, sossegados e gostam mais de amizades com meninas. Tom na escola brinca e se relaciona mais com meninas. Tu que tá de fora, tu percebe o que Mac?* (grifo meu - W61MR2612).

*Eu não vejo nada disso, eu o vejo como uma criança dedicada, uma criança que gosta de ler, uma criança que não se interessa por situações que evidenciam violência, agressividade [...]* (grifo meu - W65MC2612).

*Ele disse que não gosta dos colegas dele porque são teimosos e desobedientes* (W66MR2612).

*Agora me diga, de que forma você está criando ele? Você o “ensinou” a ser violento?* (W67MC2612).

*Minha irmã que tem isso. Se bater, desconta, pois se chegar em casa*

*sem descontar, você apanha. [...] Mas já estão desconstruindo algumas coisas, inclusive nos contos de fada. Estão surgindo princesas valentes, tem aquele filme “Deu a louca na Branca de neve” [...] Mas eles mudam muito. Os desenhos que Tom assistia, na minha concepção, as preferências eram mais de meninas, e eu encucava, tinha coisas que eu não deixava assistir não. E têm outros que não é nem pela questão de ser masculino ou feminino, é porque é um programa ruim mesmo. Tinha um tal de My little pony que Tom era invocado e o pai me falou que nos Estados Unidos uma criança até tentou se matar, pois gostava muito do pônei roxo e os colegas não aceitavam, criticavam, faziam chacota. Mas agora ele não gosta mais, e foi uma escolha dele mesmo, não fomos nós que podamos. Depois eu percebi que é fase, eles mudam, é a gente que fica com preconceito. [...] Odiava Ben 10 e agora gosta. A gente quer impor. Interessante que quando eu parei de implicar, ele mudou. [...] Eu achava o fim da picada o fato de Tom não gostar de brincar de bola. [...] Minha irmã queria comprar roupa de herói desde cedo (grifo meu - W69MR2612).*

*Pois é [...] isso pode ser fase, e os pais têm mesmo o direito e até a obrigação de estar avaliando o que xs filhxs assistem, direcionando, mas daí a achar que tem desenho específico para meninos e para meninas (W70MC2612).*

Na fala da professora Marina ainda permanece como incômodo o fato de Tom apresentar características nomeadas como femininas e, para além disso, o fato dele se relacionar mais com as garotas do que com os garotos, o que a faz me interpelar sobre o meu posicionamento diante disso, sentindo a necessidade de confirmar isso com alguém, no caso, eu.

Por que fugir do modelo de masculinidade a incomoda e a muitos de nós também? Entendo que não é, exclusivamente, o fato de Tom apresentar marcas consideradas do outro gênero, mas porque para o discurso normativo há uma ideia de que se ele começar a se identificar com “coisas de menina”, como cores, desenhos animados e brincadeiras, ele vai deixar de ser homem, se tornará homossexual e ser gay para muitxs é entendido como ser mulher. Junto com isso, o fato dele se enturmar mais com as meninas intensifica esses discursos, dessa forma, para a norma, Tom começará a desejar outros homens, em outros casos poderá chegar a ser trans, o que é incabível para o modelo heteronormativo ainda tão arraigado em nós.

Por outro lado, Marina também demonstra compreender as desconstruções que vem ocorrendo no tocante a essas questões, sobretudo, quanto aponta os desenhos clássicos que hoje vem procurando subverter os papéis dxs protagonistas. Marina admite e repensa o seu preconceito e imposição quando procurava controlar as escolhas e gostos do seu filho, além

disso, reconhece e repreende a forma de pensar da irmã. Contudo, uma questão ainda me inquieta, talvez Marina também tenha repensado algumas coisas, pois entende isso, necessariamente, como uma fase e que, portanto, vai passar e Tom mudará. Fica aí a incerteza.

O trecho que analisarei agora nomeio como “episódio do cabelo” e para mim é um dos mais cativantes, ademais é símbolo de mudanças, aprendizagens e transgressões como podemos notar no trecho abaixo:

*Isso tudo é muito complexo Mac. Olha como o conhecimento é bom, pela ignorância a gente comete cada coisa, cada atrocidade. Tom era doido para pentear meu cabelo, eu não deixava. Aí ele perguntou: Por que agora tu tá deixando eu pentear teu cabelo mãe? Aí eu respondi, porque agora tua mãe tá aprendendo as coisas, porque eu achava que Tom ia virar gay porque estava penteando os meus cabelos. Agora eu deixo e ele fala: “engraçado, agora é a senhora que tá me pedindo” (risos). Eu falei: Não vou deixar mais não, pois tudo que é proibido é mais gostoso. Quando eu não deixava tu queria e agora que eu gosto tu não quer? Ele falou: por que minha mãe tu não deixava eu pentear seus cabelos e agora tu deixa? Eu respondi: porque eu aprendi um monte de coisas com Mac aí e eram coisas da minha cabeça. Eu falei pra ele que eu achava que pentear cabelo de mãe era coisa de menina e que menino não podia fazer isso (grifo meu - W52MR2612).*

A professora apresenta no relato, feito já no penúltimo encontro da nossa parceria, que uma das coisas que mais lhe incomodava em relação a Tom era ele querer pentear o cabelo dela. Esse desejo de Tom, mais uma vez vai de encontro com as normas de gênero. Sobre isso Butler (2014) aponta que o gênero, por ser uma norma, atua nas atividades desenvolvidas pelas pessoas de modo subjacente, tendo sua percepção dificultada, visto que são sutis e conseguem ser inteligíveis por meio das repercussões que gera. Nesse sentido, Tom apresenta marcas que desequilibram as normas de gênero, podendo ser interpretado como o “desviante”. Pois conforme nos alerta Judith Butler (2014, p. 267): “Desviar-se da norma de gênero é produzir o aberrante [...]”.

Além dessa, outras transgressões relacionadas a Tom foram apontadas por Marina no decurso do trabalho, porém nesse caso específico, evidencia-se o fato da professora enxergar essa subversão de forma tranquila, sem repreendê-lo, que antes era entendida como algo inaceitável, “anormal”, após termos vivenciado praticamente toda a proposta colaborativa que teve como foco as

discussões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades.

A professora Marina também relembra o episódio em que, com a ajuda de um livro do acervo da escola pesquisada, conseguiu dialogar com Tom sobre sua gravidez:

*Eu sei que já tem um livro que fala de gravidez, pois eu já levei até para Tom olhar lá em casa (A116MR1310).*

*O livro que fala de gravidez é bom viu. Tom leu e entendeu tudo e ainda saiu dando aula para todo mundo. Tom chegou lá na fazenda e falou: “olha gente eu já sei tudo viu, minha mãe levou um livro lá e eu já sei”. Ele explicou tudo e o povo ficou de boca aberta (grifo meu - B35MR0711).*

É comum que pais e mães sejam interpelados pelxs filhxs a respeito da gravidez, contudo, muitxs temem responder por achar que as crianças não podem discutir essas questões. No caso da professora Marina, ela achava por bem responder a pergunta dx filhx, mas não conseguia pensar em uma possibilidade, foi quando encontrou como alternativa a utilização de um artefato pedagógico que pudesse intermediar a conversa sobre um tema que para ela era complexo quando o que estava em jogo era o diálogo com o seu filho, ainda uma criança. Mas, por que é difícil falar de sexualidade com as crianças? Para a sociedade esse é um assunto que provoca vergonha, constrangimento e até medo. Ademais, na nossa cultura nós aprendemos que a criança é um ser assexuado, por isso nós queremos retirar todas as marcas da sua sexualidade. Portanto, o silêncio e a negação acabam se tornando alternativas.

O episódio da coroa e o interesse do filho em artefatos relacionados à monarquia também foram lembrados quando analisávamos o livro de literatura intitulado *Príncipe Cinderelo* da autora Babette Cole. Além disso, o envolvimento com as temáticas e com os conteúdos específicos foi sendo construído ao longo do processo colaborativo. Nesse sentido, Marina foi dando abertura para tais discussões e sendo receptiva às diversas compreensões, mesmo em meio às limitações anteriormente citadas:

*Manda esse livro pra mim Mac, Tom é invocado com rei, príncipe (risos) veste a roupa do rei [...] e fala: “agora vocês todos são meus súditos, o rei*

*manda!" [...] Ô meu Deus viu (A136MR1310).*

*Ah Mac, a gente tem que trabalhar o príncipe Cinderelo viu, [...] é massa demais. Eu mostrei para Tom e ele amou (I6MR2411).*

Esse livro conta a história de um garoto, cujo nome é o mesmo que intitula o texto. O *Príncipe Cinderelo* tinha três irmãos que adoravam caçar dele por conta do seu jeito (magrinho, baixo e sardento). Enquanto os seus irmãos curtiam os bailes que aconteciam no palácio, ele realiza os afazeres domésticos. Mas o que o príncipe queria era ser como seus irmãos. Um dia apareceu uma fada que caiu pela chaminé e o príncipe resolveu pedir a ela para que ele ficasse parecido com os seus irmãos. Foram várias tentativas e, na última, ela conseguiu deixá-lo enorme e peludo. O *Príncipe Cinderelo* aproveitou a transformação e foi ao baile, mas não conseguiu entrar e fugiu deixando a sua calça para trás. A princesa *Belarrica* anunciou que precisava encontrar o dono daquela calça e quando o encontrasse se casaria com ele. No final da história, a princesa encontrou o *Príncipe Cinderelo*, o pediu em casamento e os dois se casaram. Em seguida, a princesa pediu a fada que transformasse os cunhados em fadas domésticas para que pudessem arrumar a casa para sempre.

Analisando sucintamente o livro que entusiasmou Marina, vejo que o *Príncipe Cinderelo* aborda a história de um menino que transgride as normas de gênero e subverte os padrões convencionais, propondo a desconstrução das imagens binário/dicotômicas do feminino e do masculino.

Em tal direção, novos olhares foram manifestados: se antes Marina havia revelado sua angústia por conta de escolhas feitas pelo filho em alguns eventos, como o tipo de desenho animado que ele preferia assistir, por se aproximar de animações “próprias” para meninas, nesse momento, ela parece disposta a pensar numa perspectiva menos singular, com isso, os movimentos vividos por nós, podem ter favorecido outras interpretações.

**6.3. “Pra mim foi um ensinamento na minha profissão, pra minha carreira, olhar além daquilo ali, outro olhar”: os ganhos com a parceria colaborativa**

O ponto que discutirei agora aborda acerca da relevância do desenvolvimento de ações conjuntas na esfera escolar, sobretudo no que concerne às questões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades. Nessa perspectiva, reconheço que a realização de uma proposta de parceria colaborativa no contexto da escola me permitiu analisar a relação professora/pesquisadora no decurso do respectivo processo, por meio dos movimentos que o envolveram, e, mesmo em meio a inseguranças, desafios, incertezas e resistências, também contribuiu com novas aprendizagens.

Os extratos abaixo trazem alguns posicionamentos de Marina acerca do trabalho colaborativo. Ela admite ter aprendido a importância de ações conjuntas, de fazer parcerias:

*[...] eu acho assim, foi o ponto como eu já havia dito e até salientei outras vezes, foi o ponto-chave dessa questão colaborativa sim, porque a gente tem na cabeça, [...] que o pesquisador só vai lá, senta lá no fundo da sala, na cadeira e fica observando pra depois criticar, que é tanta crítica que eu falei olha Mac tu cuidado com isso aí, que é tanta crítica que a gente já anda com receio e hoje tem muitas escolas fechando as portas e tem muitos professores se recusando devido a esses tipos de pesquisa, então eu acho que a educação básica, quando tiver assim esse tipo de parceria que o professor se propõe e também que o colaborador faça um papel diferenciado eu acho de suma importância, eu acho que é um dos caminhos aí pra gente mudar um pouco a [...] educação. E que bom se, eu comparo até essa questão que tu fez esse trabalho, eu comparo assim, se na escola tivesse um coordenador, que conseguisse trazer um tema, olha menina que tema bom pra trabalhar, que às vezes tem até a ideia, mas não sabe como desenvolver e o professor também não sabe que às vezes a pessoa acha [...] tem quinze anos de experiência sabe, não sabe, tem coisa que a gente não sabe desenvolver, a gente não sabe por onde fazer, tá entendendo, a gente aprende o tempo todo, eu achei assim, pra mim foi um ensinamento na minha profissão, pra minha carreira, olhar além daquilo ali, outro olhar, pensava assim aquela Mac é danada viu, tem umas coisas aqui que Mac vai assim e 'pá' e consegue fazer (grifo meu - Y45MR0201).*

*[...] Então eu acho assim, de sugestão que eu tenho é que tenha mais pesquisas colaborativas de fato, tu tá entendendo? E não só aquela de observar, aquela questão assim, de tá lá observando e depois anunciar no papel e não traz um retorno para a escola, porque de certo modo, mesmo se você não traz um retorno de tua pesquisa para a escola, de parte escrita, mas houve algo que já mudou, já mudou ali minha rotina, tu tá entendendo? A questão é de anunciar e mostrar que realmente dá certo entendeu, eu acho que foi assim em relação a tua pesquisa, o fundamental é isso. Tá vendo gente? Dá certo! [...] É como eu sempre falo: a palavra comove, mas o exemplo arrasta, então tu (Mac) vai ter um diferencial [...] Até os meninos, a relação contigo tu viu, eles se afeiçoaram, entendeu. Ficar lá só naquele negócio [...] sem a interação, [...] aquilo ali pra mim já é passado, nem vem que eu não quero (risos) (grifo meu - Y106MR0201).*



*E você Mac, enquanto mestranda e pesquisadora, o que achou da minha postura? Me sinaliza, porque quem tá de fora vê melhor do que a gente. E às vezes eu peço, porque eu converso demais (E28MR1211).*

*Não, nada disso. A questão de você escutar a turma, a interação, os exemplos na sala de aula, é dessa interação que a gente precisa, essa dinâmica de sala. Percebo o quanto as crianças te respeitam, te ouvem, foram muitas coisas boas. Ao longo dessa parceria estamos aprendendo o tempo todo Marina, eu mesma estou repensando muita coisa, com as leituras, com os nossos diálogos, com as aulas, com você [...] Você permitiu uma abertura muito maior, a mim e aos alunxs. Você escutou xs alunxs. Pois, a gente costuma fazer uma pergunta e antes delxs abrirem a boca, nós já respondemos (grifo meu - E29MC1211).*

Marina inicia sua fala fazendo uma crítica e questionando alguns tipos de pesquisas que são desenvolvidos em contextos escolares e também as posturas e atitudes de algumxs pesquisadorxs. Ela aponta as pesquisas que são realizadas e a ausência de retorno das mesmas para as instituições pesquisadas, justificando o desinteresse de muitxs professorxs em participar de pesquisas. Ademais, é dado destaque para a pesquisa colaborativa, sendo comparada como uma proposta possível para mudanças no âmbito educacional.

Mas, por que xs professorxs se negam ou têm resistência de participar de pesquisas, sobretudo, de pesquisas-ação, pesquisas colaborativas e de intervenção? Vários fatores podem contribuir para isso, para além daqueles citados pela professora Marina anteriormente. O tempo quase sempre é um fator limitante, a falta de compreensão do que é pesquisa numa perspectiva acadêmica, a estrutura da escola, a rigidez do currículo, a carga horária de trabalho exaustiva, o desconhecimento de alguns conteúdos, o fato de não gostar de ser observadx/avaliadx/questionadx, a dificuldade de dar abertura para novas questões, dentre outros. Para mim, a tensão também pode ser apontada como um fator constante nesse processo, independente do tipo de pesquisa.

Uma questão importante é que a professora entende que essas parcerias são possíveis e salienta a necessidade de ter em outros momentos, profissionais que acompanhem xs professorxs, tanto que ela sugere x coordenadxr pedagógicx. Essas parcerias podem ser pensadas de diversas formas: escola/universidade, escola pública/escola privada, escola/organizações não governamentais (ONGs), coordenadorxs/professorxs, com os professorxs da

própria escola, entre outras.

Em tal direção, a relação professora/pesquisadora proporcionada pela proposta de parceria colaborativa permitiu o diálogo, os conflitos, a externalização de sentidos, a troca de saberes, as negociações, interpretações, as indagações e a reflexão sobre a prática.

Portanto, reconheço a contribuição do trabalho de pesquisa que foi sustentado pela abordagem pós-crítica. Sobre essa questão, penso que a parceria colaborativa como uma pesquisa que se fundamentou na referida abordagem, favorece a relação dx pesquisadorx com x/xs participante/s, pois é uma investigação em que x pesquisadorx também se coloca, interage e é dessubjetivadx. Contudo, abraçar esses propósitos não que dizer que não haja direcionamentos e que tudo é relativo. Pelo contrário, ao mesmo tempo em que é interessante que busquemos indagar os referenciais continuamente, uma vez que são contingentes e inacabados, é preciso agir de modo sólido e substancial com concepções teóricas. Essas pesquisas nos permitem encontros e desencontros, além de redirecionarem nossos sentidos e interpretações (MEYER; SOARES, 2005).

Nessa conjuntura, a investigação realizada por meio da proposta de parceria colaborativa é compreendida como algo diferenciado, de relevância. Complementa a professora Marina: “[...] *Eu acho que essa pesquisa vai dar pano para manga, pois além de ser muito pertinente, fará sucesso no meio acadêmico, porque realmente é algo inovador*” (E9DC1211).

Por meio da fala da professora, entendo que ela não se arrepende de ter aceitado o convite que fiz, mesmo diante de temáticas consideradas tão desafiadoras, inclusive, na esfera dos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo, quando revela o reconhecimento de que a proposta de parceria colaborativa além de provocar e inquietar, é relevante, contemporânea e tende a se alargar, surtindo frutos entre estudantes, pesquisadorxs e professorxs.

Mais uma vez vem à tona a ideia de que para que trabalhos como esses que envolvem questões complexas sejam realizados, é preciso apoio e auxílio por parte de outrxs profissionais que compõem a instituição escolar

independente dxs professorxs terem participado de cursos de formação, principalmente, na esfera da escola pública. Conforme revela Marina:

*[...] a gente percebe o quanto a escola pública é carente, o quanto o professor precisa de apoio, precisa de uma coordenação, porque por mais que a gente tenha cursos, mas se não for bem passado, não resolve nada não [...] as coisas quando não tem orientação, não tem direcionamento, é outra realidade [...] a gente vê até assim, se você pega qualquer professor ali [...], desde que ele se proponha, eu acho que daria certo do mesmo jeito Mac, tu tá entendendo? Porque a escola pública precisa assim de uma pessoa, o professor precisa de um suporte para poder trabalhar [...] E eu acho que falta [...] esses tipos de parceria (grifo meu - Y103MR0201).*

*A gente vê mesmo que essa questão da formação não surte tanto efeito assim não (W34MR2612).*

Pensar nas adversidades e dificuldades que a escola pública apresenta ainda hoje, apesar de tantos avanços nas políticas públicas educacionais, nas tecnologias e na formação de professorxs, é inevitável, afinal, muitas mudanças ocorreram nas últimas décadas, mas muita coisa ainda necessita acontecer. Um exemplo disso é compreender e favorecer que discussões acerca das diferenças movimentem-se em todos os espaços das escolas e atinja todxs, proporcionando embates e aprendizagens que visam evitar constrangimentos e até mesmo violência.

Em entrevista concedida a Marcos Lopes de Souza para a Revista Teias, no ano de 2015, sobre os movimentos que têm sido possibilitados e os que têm freado as discussões acerca das diferenças, Dagmar Meyer afirma que atualmente há muitas possibilidades para assumir a diferença de modo substancial, contudo, também há impedimentos atuais e retrógrados nessa inquietante vinculação que envolve a escola e as diferenças (XAVIER FILHA; MEYER, 2015).

Ainda no tocante à fala de Marina, há um questionamento em relação a cursos de formação específicos, por outro lado, subtende-se que ações envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades são possíveis, entretanto, é importante que na operacionalização do que foi aprendido e proposto, haja acompanhamento, na perspectiva de formação permanente, que sirva como âncora para que xs professorxs se percebam capazes de lidar com questões urgentes, contudo complexas.

Em tal direção, a colaboração envolve negociações e aprendizados. Nessa perspectiva, Marina diz:

*Eu acho assim, que o ponto positivo da questão da colaboração, foi essa assim, porque eu não tinha aquela maturidade e aquele conhecimento, e a partir do momento que você veio [...], buscou e eu tive aquela curiosidade de aprender, porque você me deu umas coisas para eu ler, eu fui ler, para poder desenvolver com os meninos, aí eu acho que foi a questão "x" e também importante, porque às vezes o professor recebe a questão teórica, mas não sabe teorizar aquele estudo, ele não consegue, não sabe como colocar em prática e quando assim vem com uma sugestão, aquela teoria e aquela sugestão de como por em prática, eu acho que já facilita, já ajuda muito (grifo meu - Y10MR0201).*

Conforme relato, a professora assume que não possuía conhecimento sobre os conteúdos que seriam trabalhados, nem maturidade para desenvolver as temáticas envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades em sala de aula com crianças de anos iniciais. No entanto, sem pensar de forma dicotômica, parece que conseguimos superar essa relação teoria e prática, ou melhor, os saberes produzidos e a vivência. Nesse contexto, é nítida a articulação entre o material de apoio e a transposição didática dos saberes.

Diante disso, compreendo que a pesquisa colaborativa expande as possibilidades dxs professorxs conhecerem, confrontarem e reconstruírem conceitos e entendimentos. Visto que, ao longo do processo colaborativo as ideias e atitudes dx pesquisadorx proporcionarão ações que permitirão reflexões e colaborarão com o desenvolvimento profissional dx professorx. Além disso, a colaboração permitida pela pesquisa colaborativa contribui para que pesquisadorxs e professorxs mesmo não tendo estudado uma teoria específica, desenvolvam entendimentos visando à compreensão das distintas situações do trabalho docente e da prática pedagógica, articulando os conhecimentos produzidos com as vivências (IBIAPINA, 2008).

Não estou afirmando que o caminho é esse, entretanto, é uma possibilidade para a efetivação de atividades que discutam os corpos, os gêneros e as sexualidades, sobretudo no âmbito escolar que até hoje é visto como um espaço repleto de prioridades, obstáculos e desafios.

**6.4. “Se de dez atingiu uma ou duas já é muita coisa, já é um caminho né? E a**

***gente não pode desistir”*: as repercussões do trabalho na escola**

Nesta seção, discutirei a respeito da repercussão do trabalho na escola no decurso da pesquisa colaborativa, sobretudo, na relação com xs colegas e com xs alunxs.

O confronto com xs colegas surge como embaraço do processo pedagógico e do desenvolvimento de atividades de pesquisa como esta. A professora Marina ressaltou que [...] *sempre que falava da pesquisa, da parceria colaborativa e dos assuntos que estávamos trabalhando “percebia uma “cara feia” por parte de uma colega, demonstrando resistência, e, salientou que a mesma é muito religiosa”* (V7DC1612); *“Têm colegas que já são mais conservadoras”* (W14MR2612). Esse confronto é seguido pela rejeição, gerando certo distanciamento, pois à medida que ela começava a falar, era possível perceber que algumas pessoas não gostavam, afastando-se. Durante o processo houve interditos, expressões, atitudes e posturas de rejeição, mas ao longo do trabalho isso foi sendo repensado.

O planejamento e expectativa da última aula também fez com que Marina ficasse apreensiva com a reação dxs colegas e dxs alunxs que visitariam a exposição e prestigiarão as apresentações da turma, em vista disso:

*As duas primeiras turmas que visitaram a feira, uma do 3º ano e a outra do 4º demonstrou muita abertura (principalmente as professoras), elxs elogiaram, disseram que foi um ótimo trabalho e não fizeram “caras e bocas” segundo posicionamento da minha parceira colaborativa, apenas deixaram a curiosidade transparecer e tanto as professoras como xs alunxs ficaram atentxs passando por todos os cantinhos, contudo, a terceira turma que também era do 5º ano, apresentou um pouco de resistência, mas no final, após o intervalo, resolveu participar* (V6DC1612).

Conforme relato de Marina, as professoras das turmas do 3º e 4º ano são colegas mais abertas a inovações, e no trabalho delas com as turmas preocupam-se em discutir assuntos que consideram pertinentes, mesmo não fazendo parte do currículo proposto pela instituição escolar. Devido a isso elas não *“fizeram caras e bocas”*, segundo a professora. Já a colega cuja turma é do 5º ano, desde o início da nossa proposta demonstrava um pouco de resistência, o

que levou Marina a achar que o convite para apreciar a Feira de Ciências fosse negado. Mas isso não a impediu de fazer o convite.

Sabemos que em uma mesma instituição de ensino nem todxs xs profissionais são favoráveis à realização de um respectivo trabalho, ou mesmo compreenderão a necessidade de que uma temática específica seja debatida e problematizada. Nesse sentido, Marina encara esse acontecimento apenas como mais um desafio e não como um empecilho para a realização de nossa proposta. No caso específico, do desenvolvimento de trabalhos nas escolas, que discutam essas questões, ainda é muito comum a resistência em acolher os debates sobre as sexualidades, os corpos, os gêneros, a etnia, entre tantos outros, como elemento que precisa ser considerado parte da educação integral dxs alunxs (FURLAN, 2013). Por outro lado, há também movimentos que apoiam e valorizam o trabalho. Apresento outros trechos importantes para análise:

*Olha, dispor a gente dispõe né, porque como eu já expus, [...] e as meninas: "tu tá doida é Marina? Tá procurando sarna pra se coçar?" (risos), então, que a gente expõe, a gente expõe né, mas agora é como eu te falei depende da orientação e da disponibilidade, porque falar a gente fala, mas fazer. As colegas mesmo foram na Feira de Ciências, foram, viram e gostaram, mas será que se propõem a fazer? E assim, a tu é doida, numa altura dessas, tu desse jeito (grávida) fica procurando sarna pra se coçar? (grifo meu - Y108MR0201).*

*[...] Já teve outras que achou interessante, como Ellen [...] que já é uma professora que tem mais preocupação em mudar a forma de trabalhar, eu acho que a gente atinge tá entendendo Mac? E eu achei, como eu falei ali pra tu, se de dez atingiu uma ou duas já é muita coisa, já é um caminho né e a gente não pode desistir (grifo meu - Y108MR0201).*

"Tu tá doida é Marina? Tá procurando sarna pra se coçar". Essa foi a forma como algumas colegas compreenderam o fato de Marina ter assumido e desenvolvido uma pesquisa abordando os corpos, os gêneros e as sexualidades nos anos iniciais. Para elas, Marina estaria arrumando um problema para si. Na perspectiva de Foucault (2014) existe uma estreita relação entre o conhecimento e o poder que se movimenta nas sociedades. Nesse jogo de relações de saber-poder, sobretudo envolvendo as discussões sobre corpos, gêneros e sexualidades, há uma tensão constante, pois se por um lado, há um movimento para que a professora não assuma esse trabalho colocando-a no "lugar de doida", "sem juízo", por outro, há quem o considere interessante, valorizando e

reconhecendo a importância dele.

Conforme Louro (2014), geralmente o que se vê é uma oposição às discussões sobre educação sexual no âmbito escolar amparando-se em questões religiosas e também morais, pressupondo, que essa responsabilidade é única e exclusivamente das famílias. Tal compreensão incita o silenciamento fazendo com que todos acreditem que essas questões ficarão fora da escola, no entanto, isso não impede o movimento das sexualidades nesse espaço. De um jeito ou de outro, as sexualidades permanecerão ali, seja nas conversas, nas brincadeiras, nos jogos, nas relações interpessoais, nas expressões, em todos as pessoas e lugares.

No caso do trabalho colaborativo, o assentimento vindo de outros colegas nos motivou a pensar que não podemos abrir mão de trabalhos relacionados a essas temáticas, por mais complexos e conflitantes que sejam, porque sabemos que do mesmo modo que enfrentaremos barreiras também encontraremos alternativas, e que muitas pessoas podem ou não ser tocadas e repensarem seus posicionamentos. No dia da Feira de Ciências, por exemplo, no decorrer da exposição, duas professoras e uma funcionária se aproximaram de nós, nos parabenizaram pelo trabalho e enfatizaram o quanto o trabalho foi bom e proveitoso.

Outra repercussão do trabalho foi na interação de Marina com a turma, a forma como os assuntos foram desenvolvidos, uma nova visão de trabalho, tudo isso fez parte de um processo autoavaliativo no qual a própria forma de avaliar os alunos foi ressignificada. Se antes a preocupação era com a quantidade de conteúdos dados e a forma como eles eram cobrados, depois, vários outros aspectos passaram a ser levados em consideração.

*Eu acho que o que mudou assim em relação a minha forma de trabalhar, é assim, eu me preocupar menos com conteúdo como eu te falei e deixar meus alunos colocar pra fora o conhecimento deles, porque eu deixava, mas eu não deixava todo mundo daquela forma, eu ia meio que podando e direcionando, pois a gente se preocupa mais em dar do que receber, então eu acho que o aprendizado pra mim aí nesse sentido é em relação a ouvir mais, colher mais [...] Outro ponto, outro aspecto é a gente dá mais lugar ao aluno, a gente precisa [...] hoje em dia como diz Ruy Canário a criança tem que manipular o conhecimento, enquanto a escola tiver naquela de que o professor tá lá na frente e só cuspindo e o aluno recebendo, assim a coisa não vai mudar porque*

*a aprendizagem envolve a afetividade mesmo [...] vem daquela que o aluno começa ele manipular o conhecimento, ele expor suas ideias e de certo modo a gente fez, a gente proporcionou bastante que as crianças colocassem suas opiniões, suas ideias, transcrevessem, vimos a dificuldade que é a questão do escrever e do transcrever né, e assim transcender mesmo o livro didático, aquela aula mecânica, eu acho que assim, que foi de suma importância assim, a gente movimentou, a gente levou coisas diferentes, os meninos se envolveram, a gente vê que até a questão do lado afetivo deles muda com a gente, se aproxima ainda mais [...] (Y102MR0201).*

Aparece na fala acima a preocupação com as possibilidades que são oferecidas para xs alunos, no sentido de permitir que elxs interajam ao tempo em que produzem os saberes de modo coletivo. Marina reconhece as mudanças que ocorreram na sua forma de conceber as aulas e sua prática pedagógica, sobretudo quando cita que: “[...] o aprendizado pra mim [...], é em relação a ouvir mais, colher mais [...] a gente proporcionou bastante que as crianças colocassem suas opiniões, suas ideias, [...]”. Admitindo que não é interessante continuar agindo como detentora do saber, ela salienta a necessidade de extrapolar o que é posto pela proposta curricular da escola, inclusive, os livros didáticos.

A turma, de modo geral, demonstrava empolgação, curiosidade e envolvimento com as temáticas. No final das aulas, por exemplo, elxs queriam saber o que seria discutido na aula seguinte, se voltaríamos a abordar o que foi discutido, entre outros. Acontecia também delxs saírem comentando a aula que foi trabalhada. Em um de nossos encontros, Marina relatou o seguinte:

*Ah Mac [...] Ouvia discussões entre eles do tipo: “Tu tem preconceito fulana, deixa de preconceito!” [...] Às vezes eu ficava ouvindo nos bastidores eles falando das aulas. [...] Alguns diziam: “estou gostando das aulas, que dia tem aula com aquela professora de novo pró?” (H7MR2111).*

Isso me leva a pensar que as crianças de um modo ou de outro também foram tocadas ao longo desse processo, e, assim como eu e a professora Marina não saímos da mesma forma que entramos, entendo que as crianças também não saíram. O depoimento de Marina comprova essa reverberação, pois elxs além de estarem interessadx em saber o dia que teríamos aula novamente, costumavam debater os assuntos que havíamos desenvolvido.

Enfim, percebo que as repercussões provocadas pela parceria colaborativa, pelas e com as pessoas que se envolveram direta ou indiretamente nesse processo, vinculam-se com as experiências que foram vivenciadas, uma



vez que experiência é algo muito singular. Com isso, os pensamentos, falas e atitudes em relação à proposta foram plurais. Além disso, é interessante levarmos em conta as questões subjetivas, como diz Larrosa, “A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre de aqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (LARROSA, 2014, p. 40).

### 6.5. Eu, pesquisadora, professora, o que ficou para mim?

Numa experiência como a que foi colocada em prática tanto por mim, quanto pela professora Marina, acredito que não é possível deixarmos de influenciar, nem tão pouco, não sermos influenciadas.

No decorrer da proposta, pude aprender muita coisa com a minha parceira colaborativa. Mesmo com alguns anos de experiência nos anos iniciais, meus entendimentos e posturas, no que tange ao relacionamento dxs professorxs com as crianças, eram um tanto enraizadas, merecendo ser repensadas e ressignificadas. Nossas experiências me fizeram rever muita coisa. Durante as observações colaborativas em sala de aula, por exemplo, ao observar a professora Marina e sua dinâmica com uma turma bastante heterogênea, percebi que minha postura com xs alunxs se aproxima um pouco de características que costumam “definir” professorxs autoritárixs, e que impõem certo “medo” nas turmas, nas crianças. Afinal, segundo argumenta Marina,

*[...] hoje em dia, com essas crianças não adianta a gente querer, [...] tu falava assim: ô Marina como é que você consegue? [...] tanta conversa! Hoje a gente não consegue mais não [...] “cala boca menino, senta e ouve”, hoje não tem isso mais não, ou você se envolve ou tu canaliza aquelas energias, aquelas loucuras da sala de aula, para dentro daquela loucura tu conseguir trabalhar, ou tu vai ficar a manhã toda mandando menino calar a boca e tu não vai conseguir fazer nada. [...] (Y104MR0201).*

Diante de algumas reflexões, me pergunto: por que penso o que penso? Por que faço o que faço? Por que tenho o hábito de agir assim com xs alunxs? Levando em conta a minha história e processos de subjetivação desde quando eu era ainda muito pequena, recordo-me que fui alfabetizada entre os 3 e 4 anos

pela minha mãe biológica, sempre muito autoritária, ela não admitia falhas e toda vez que eu cometia algum erro, sofria uma penalidade. Não me lembro de ter tido outrxs professorxs com atitudes tão rígidas como as da minha mãe. Mas, de um jeito ou de outro, creio que as vivências que eu tive contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa metódica e uma professora um pouco mais exigente com xs alunxs, mesmo quando são crianças.

Mas, o que ficou para mim? Nas palavras de Larrosa (2014):

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2014, p. 19).

Depois de encontrar a professora Marina e ser encontrada por ela, depois de nos encontrarmos, depois de ter vivenciado a rotina daquela escola de anos iniciais, depois de ter conhecido aquela turma de 5º ano, depois de ter tido um contato maior com os referenciais que subsidiaram este trabalho, depois de ter dialogado, discutido, problematizado as diversas questões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades durante 24 encontros, posso dizer que muita coisa ficou, me aconteceu, me tocou, que aprendi muita coisa, que a relação com os conhecimentos específicos não são mais os mesmos e que a forma como lidaria com essas questões na escola também mudou.

Dito isto, creio que lidarei com essas questões na escola, a depender do lugar que eu estiver ocupando, ou mesmo, independente desse lugar. Munida de novos olhares, passarei a tentar perceber em cada espaço escolar, em cada pessoa, as problemáticas, subjetividades e anseios que por ali circulam.

Como professora de anos iniciais, tendo em consideração os conhecimentos específicos sobre corpos, gêneros e sexualidades, entendo que há diversas formas de abordá-los e pensá-los. A escola, por exemplo, não deve apenas responder as perguntas dxs alunxs, é preciso ouvir, dialogar e interagir. Para que isso ocorra, podemos iniciar discussões com base nas falas dxs alunxs, em suas curiosidades, dúvidas, brincadeiras, nos pensamentos que elxs têm

acerca dos corpos, de si mesmo e dos outros, nos comportamentos que denunciam normalizações e preconceitos, nos episódios que ocorrem diariamente no espaço escolar e até mesmo a partir da perspectiva biológica, que não deve ser desprezada. Como argumenta Silva (2005) quando salienta que os diversos elementos do ambiente escolar que ficam de fora do currículo oficial podem contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto professora que desenvolveu, e poderá desenvolver, trabalhos como coordenadora pedagógica, apresento a seguir, um trecho de uma das falas da professora Marina:

*Poxa Mac, mas a carência é grande não é? A carência é grande de coordenador com a mente mais aberta. A gente aqui mesmo está sozinha e Deus. É cada um por si e Deus por todos. Quem sabe fazer faz, quem não sabe, fica voando e aí quem paga são as crianças (H7MR2111).*

A fala da professora Marina expressa a realidade dela, demonstra a solidão que muitxs professorxs sentem por não poderem contar com o apoio e o auxílio por parte de umx coordenadorx pedagógicx. Ela também questiona a resistência que algumxs coordenadorxs apresentam, além de demonstrar preocupação no tocante aos reflexos que a ausência dessx profissional poderá ocasionar no processo de ensino-aprendizagem e nxs alunxs. As preocupações de Marina são pertinentes, já que a presença dx coordenadorx no ambiente escolar e a sua atuação efetiva contribuirá para “unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meios de conflitos, oposições, negociações e acordos” (DE ROSSI, 2006, p. 68).

Com base nisso, me percebo incitada a repensar os planejamentos, a organização, as atividades curriculares, a avaliação e a proposta pedagógica da escola como um todo. Tendo em vista que a escola e o currículo podem ser questionados e xs educadorxs necessitam ser entendidxs como pessoas que operam de modo crítico e questionador (SILVA, 2005).

Além disso, passarei a olhar xs alunxs, pensando nos contextos em que estão inseridxs, em suas necessidades educacionais e suas habilidades. Como também xs professorxs, com todas as suas limitações e potencialidades, levando

em conta suas trajetórias e necessidades formativas, os fatores limitantes que ajudam a constituir o universo escolar, além dos entraves de ordem subjetiva, como os valores, crenças, certezas, medos e receios.

Já como professora que atuou e poderá atuar na gestão escolar, reconheço que lidar com essas discussões no ambiente educativo não é tarefa fácil. O reconhecimento da diversidade sexual e a questão da homofobia no espaço escolar, por exemplo, costumam ser ignorados e negados por dirigentes escolares (JUNQUEIRA, 2010a). Mas, isso não nos impede de ir para o enfrentamento e buscar estratégias para que a escola se perceba como o lugar do reconhecimento das diversidades.

Quando pensamos na perspectiva de gestão democrática, é importante que tudo seja colocado em pauta e que as opiniões, sugestões, questionamentos e mesmo as negações sejam consideradas. O gestor escolar não é só responsável pela administração da instituição, mas é também um agenciador do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, precisa dos conhecimentos administrativos e pedagógicos (LIBÂNEO, 2003). Nesse contexto, poderá negociar propostas, motivar a formação continuada dos professores, interagir com a comunidade escolar, sobretudo, com os alunos e as famílias. Contudo, saliento a complexidade que é trabalhar na perspectiva da negociação, pois no desenvolvimento desta pesquisa, percebi que não é algo tão tranquilo de ser realizado, visto que, de uma forma ou de outra acabamos colocando nossas verdades. Além disso, as ideias poderão se coadunar ou se confrontar.

No lugar de pesquisadora, posso inferir que eu não sei se quero que as pessoas façam a mesma coisa que realizamos ao longo da parceria, nem se eu mesma o reproduziria. Nós buscamos uma forma de fazer, não dá para reproduzir isso. Afinal, depois da experiência que vivi, entendo que o trabalho colaborativo é um trabalho de resistência, é um trabalho bastante desafiador, mas vejo que pode ser um caminho para pensar outras possibilidades. Também não estou querendo transpor isso para a escola, até porque a gente sabe que construir uma proposta como essa e desenvolver uma pesquisa deste tipo, ainda mais com temáticas como essas, é muito provocativo. No entanto, mesmo

com todas as problemáticas, é uma nova forma de olhar para a escola, para x professorx e para a pesquisa.

Foram muitas as dúvidas, “certezas”, resistências, receios e inseguranças durante a parceria colaborativa, sobretudo, vivenciadas por mim. A tensão e insegurança no decorrer da pesquisa eram constantes, mesmo sendo a pesquisadora, por isso, entendo as várias questões que atravessaram o aceite da professora Marina. Eu busquei me colocar, mas algumas coisas não ficaram, muitas delas escaparam, sobretudo, na escrita. Penso que isso ocorreu porque desconstruir tudo em nós não é um movimento nada fácil. Nós trabalhamos numa visão na qual estamos implicadxs sim, nos colocamos sim, mas cada umx de nós vai dar um limite nesse “colocar-se”. O “se colocar” não é ilimitado. Sempre haverá coisas que deixaremos de fora. Assumo que algumas coisas eu não consegui romper, pois há muitas coisas que ainda me incomodam.

Reconheço que este é um trabalho de resistência. Construí uma proposta e fui tirando do caminho muitas coisas que poderiam atrapalhar, fui insistente, observe que o desafio começou até pela busca da parceira. Trabalhar colaborativamente é um desafio e isso não quer dizer que vai ser fácil para a escola, não vai ser, pois também não foi fácil para mim como pesquisadora, porém, eu penso que se nós queremos fazer modificações, teremos que provocar de alguma forma. A forma que eu entendo de provocar é resistindo, e resistir, significa desafiar.

Admito, também, que passei a olhar para novas direções e a entender que estas compreensões somadas a alguns entendimentos que já possuo, são apenas o começo de um longo e sinuoso caminho que, ao que parece, permanecerá permeado por incertezas, narrativas, produções, desconstruções, dúvidas, questionamentos, entre tantos outros.

Em suma, defendo a educação sexual e a abordagem dessas questões baseadas na desconstrução. Assim, é possível mostrar o caráter construído dos discursos de verdade e das normalizações como algo que foi produzido, criado. Isso pode ser possível se pensarmos a escola como um espaço que proporcione e incite x alunx, x professor e toda a comunidade escolar, a discutir mais, a falar

mais, a questionar mais, a debater mais e a realizar atividades diversas.

Com base no exposto, saliento que tais considerações só foram possíveis por conta de ter me deparado no encaixo da parceria colaborativa com uma professora de anos iniciais que decidiu, mesmo admitindo receios e inseguranças, abrir as portas da sua escola, da sua sala de aula e até mesmo da sua casa, sendo-me totalmente receptiva, sobretudo, após eu ter vivenciado situações em que várias portas se fecharam. Reitero a relevância do aceite da professora Marina, ao meu convite, tendo em vista, que em tempos de negação, ela me disse sim.

No decorrer deste capítulo, pude notar que o desenvolvimento do processo de parceria colaborativa, entendido como uma esfera permeada por algumas limitações e potencializações, também foi produto de muitos elementos e fatores que nos proporcionaram aprendizagens diversas. A ressignificação do conhecimento específico, as mudanças na relação da professora Marina com o filho, as contribuições advindas da parceria colaborativa, a repercussão do trabalho na escola oportunizaram diferentes compreensões e me permitiram repensar o ensino de Ciências, a formação dx professorx de anos iniciais, e, sobretudo, o olhar e a atuação dx professorx no tocante às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades. Ao findar este capítulo, saliento que o tópico a seguir configura-se como as considerações finais deste texto.

## ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

É chegada a hora de fazer algumas inferências com base no caminho percorrido até aqui. Para tanto, é necessário olhar para trás, apontar o que foi possível encontrar e as possibilidades futuras. Ademais, não se trata de expor apenas as contribuições desta pesquisa, mas também os limites e as potencializações que giraram em torno do que foi proposto.

...

Penso que para uma melhor compreensão de tudo que foi exposto neste trabalho, é importante resgatarmos o *objetivo primário* que subsidiou esse estudo: *analisar o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa e as suas contribuições para a formação dx professorx dos anos iniciais no que tange às questões de corpos, gêneros e sexualidades*. Em tal direção, os objetivos secundários foram meios que ajudaram a nortear a obtenção do objetivo primário desta dissertação, a saber: *investigar as limitações e os fatores potencializadores de uma proposta colaborativa para o trabalho pedagógico dx professorx dos anos iniciais no que se refere às questões de corpos, gêneros e sexualidades; discutir as aprendizagens advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente*.

Busquei dialogar com os dados produzidos nas transcrições dos planejamentos e avaliações ocorridos durante o desenvolvimento da proposta de ação colaborativa, como também com os diários de campo que foram produzidos durante as intervenções. Nessa perspectiva, a análise dos discursos que emergiram dos diálogos construídos ao longo dos encontros colaborativos oportunizou interação, construção de saberes, diversas problematizações e novas compreensões relativas aos corpos, gêneros e sexualidades no âmbito da formação dx professorx de anos iniciais do ensino fundamental.

Nossas discussões e vivências nos fizeram pensar como as questões de ordem subjetivas como as angústias, medos, certezas, crenças, pensamentos, dogmas, tabus, dentre outros fatores, interferem na prática pedagógica dxs professorxs quando os conteúdos que vão ser trabalhados tratam dessas

questões. Debatermos sobre as dificuldades em desenvolvê-las e compreendê-las em toda a sua amplitude, pois ficou entendido que não há como abordar essas discussões para além do discurso médico/higienista/biológico quando o que se domina, às vezes, não dá conta nem mesmo de discuti-las a partir desse viés.

As questões sobre formação docente perpassaram nossos encontros e propiciaram o surgimento de relatos e dúvidas. Nesse sentido, há autorxs que defendem a formação de professorxs para o trabalho com essas temáticas, mas existem autorxs afirmando que não é necessária a formação para que essas discussões e problematizações ocorram no contexto escolar (FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011; SOUZA, 2015). Particularmente, defendo a necessidade do desenvolvimento de cursos, ações, debates, reuniões, entre outros, pois não podemos negar a complexidade que envolve as discussões sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades em uma perspectiva que se aproxima da pós-estruturalista, por exemplo, levando em conta que mesmo as pessoas que estudam as temáticas se deparam constantemente com situações desafiadoras e com barreiras, inquietações e inúmeros questionamentos.

No contexto que temos do trabalho docente, onde há uma série de problemáticas envolvidas, aceitar um desafio desses, realmente, é você resistir. Entendo que a pesquisa colaborativa é uma resistência aos tipos de pesquisa que nós temos hoje, por isso que ela é tão complexa e exige não só dx professorx participante, mas também dx pesquisadorx, que está a todo o tempo à prova, expostx. Nesta investigação, o conflito observadora/colaboradora foi um dilema que esteve presente do início ao fim. Em alguns momentos posso ter sido mais colaboradora, e, em outros, mais observadora.

Concernente à professora participante, notei que, mesmo ao afirmar que não havia um interesse prévio em abordar essas questões, pelo menos da forma como foi proposta, havia o interesse em compreendê-las, visando debatê-las em situações consideradas oportunas e viáveis, entretanto os espaços destinados à formação nem sempre favorecem. Segundo a professora, houve um silenciamento em todos os espaços por onde ela passou, englobando as suas experiências como aluna nos anos iniciais e finais, no magistério, no curso de



Pedagogia (mesmo tendo uma disciplina específica), e em todos os cursos voltados para a formação continuada no decorrer de seus quase 15 (quinze) anos de atuação profissional.

É importante que xs professorxs percebam a necessidade de avaliar o contexto em que estão inseridxs e se deem conta da diversidade de pessoas, das situações que ali ocorrem, da necessidade de nos colocarmos na posição de se autoquestionar, das questões que emergem e da realidade que xs envolvem. Não nego as limitações relacionadas ao domínio de conhecimento, nem que a falta das discussões sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades na formação docente acarretem prejuízos na prática pedagógica, mas é preciso pensar que a sexualidade está presente em nossa vida, na nossa casa, sobretudo na escola, portanto não podemos nos isentar diante de suas manifestações, mesmo porque a formação jamais dará conta de todos os assuntos que existem e que surgirão.

Só pensamos a escola como um campo de ação planejada, no entanto é urgente ressignificar esse conceito para entendermos a necessidade de rompermos com a ideia de que só podemos discutir o que está no planejamento, pois as manifestações da sexualidade e situações que envolvem os corpos e as questões de gêneros não escolhem hora, nem lugar para acontecer. Mas, o que a escola precisaria? De políticas educacionais que potencializassem iniciativas que já existem na escola, para que essxs profissionais possam ter condições e apoio.

Ao abordar sobre os aspectos que atravessaram a proposta de ação colaborativa, a professora ressaltou que os positivos foram muitos. Segundo Marina, a pesquisa na perspectiva colaborativa foi o diferencial, pois o auxílio, o apoio, os diálogos, as leituras e discussões ao longo da parceria fizeram com que ela se sentisse confiante e segura. A proposta conseguiu inquietá-la em vários aspectos, mexeu, provocou, tirando-a da “zona de conforto” enquanto professora que costuma utilizar apenas o livro como âncora para as discussões no que concerne às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, além de reiterar que foi possível transcender aquilo que está posto, contribuindo,

principalmente, para a sua formação e promovendo a ressignificação das concepções do que é ser professora e particularmente com as formas de conceber as aulas de Ciências.

Com base no que apresentei até aqui, ressalto que meu real anseio é inquietar, pois entendo que por mais difíceis e desafiadoras, sempre há alternativas possíveis. Portanto, gostaria que essa dissertação, pudesse contribuir com o meio acadêmico, na perspectiva de incitar debates e revisitações acerca do tipo de formação docente no tocante às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades que se entende por desejável no contexto dos anos iniciais e no ensino de Ciências. A minha proposta é uma possibilidade, mas não é “a” possibilidade. Eu não quero que as pessoas copiem o meu modelo, a perspectiva é que outras propostas sejam construídas, se apoiando ou revendo o trabalho e construindo outras coisas a partir disso.

Neste trabalho, a formação proposta por meio de uma pesquisa colaborativa, teve suas limitações, mas também, várias contribuições e aprendizagens. Ademais, a parceria colaborativa como espaço de formação é uma potencialidade, embora sujeita aos riscos. Nessa direção, cesso minhas palavras, com o pensamento de que são diversas as considerações que poderão ser empreendidas acerca do ensino de Ciências e da formação dx professorx dos anos iniciais para as questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades. Proponho que você leitorx, professorx, pesquisadorx, permaneça pensando sobre o que foi apresentado e na possibilidade de novos caminhos, alternativas e compreensões. Levando em conta, que nesta experiência, o real se apresentou para mim de maneira singular. Logo, outras interpretações poderão ser feitas por meio de outras experiências.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. IN: Sexualidad, salud y sociedad – **Revista latinoamericana**; nº 3, abr 2013, p. 69-82.

BARBOSA, D. M.; GUIZZO, B. S. **Gênero e Sexualidade**: interfaces entre as Diretrizes Curriculares e práticas pedagógicas. *Revista de Iniciação Científica da Ulbra*, v. 12, p. 158-165, 2014.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo II**: a experiência vivida. 2ª Ed. São Paulo: Copyright by, 1967.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Z.N; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, 2008, p. 59-76.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6ª. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 43 p. – (Série legislação; n. 64) Atualizada em 25/10/2011. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. ISBN 978-85-736-5819-4 1. Educação, legislação, Brasil.

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

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo In: LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2007.

BUTLER, J. **Regulações de gênero** In: cadernos pagu. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu-UNICAMP, 2014. N.42.

CABICEIRA, G. O. **Olhares de “crianças” sobre gênero, sexualidade e infância.** 2008. 200 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2008.

CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, E. S. **Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação:** entendendo conceitos e refletindo ideias - Dissertação de Mestrado - SP/São Bernardo do Campo: UMESP, 2011.

CASTRO, R. P. de; FERRARI, A. **“Nossa! eu nunca tinha parado pra pensar nisso!”** - gênero, sexualidades e formação docente. Anais da 34ª Reunião anual da ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011. Disponível em:  
<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-88%20int.pdf>.

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

COLE, B. **Príncipe Cinderelelo.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONCEIÇÃO, T. A. de O. da. **Práticas de gênero e sexualidade:** a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária. 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará, 2012.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. "Masculinidade hegemônica: repensando o conceito". *Revista Estudos Feministas*, CFH/CCE/UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-242, 2013.

DE ROSSI, V. L. S. Coordenador pedagógico: tecelão do projeto político-pedagógico. In.: VICENTINI et al, A. A. F. **O coordenador pedagógico:** práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas: Gráfica FE, 2006, p. 59-72.

DIAS, A. F. **Representações Sociais de gênero no trabalho docente:** sentidos e significados atribuídos ao trabalho e à qualificação - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

DINIZ, C. C. **Quem inventou o sexo?** experiências cotidianas de crianças e professoras acerca de gênero e sexualidade. 2014. 173 f., il. Dissertação - Mestrado em Antropologia Social - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FELIPE, J. **Estudos Culturais, Gênero e Infância**: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. Textura, Canoas, n.19-20 p.4-13, 2009.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 31-38.

FELICIO, L. A. **Um projeto de Educação sexual para o Brasil**: O Circulo Brasileiro de Educação Sexual (1933 -1945). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* - ANPUH - São Paulo, julho 2011.

FERRARI, A. Universidade, sexualidade e a “vontade de saber”. In: **Instrumento, revista de estudo e pesquisa em educação**. n.6, Editora UFJF, 2004.

FERRARI, A. **Apresentação**: sujeitos, subjetividades e educação. In: FERRARI, A(Org.). *Sujeitos, subjetividades e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 7-18, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 141-172.

FLECK, G. L. L. **O discurso de gênero das professoras construindo identidades sociais**. Blumenau: URB, 2004. 84f. Dissertação - Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2004.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998a.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1998b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 23ª edição. São Paulo: Graal, 2004a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir** - nascimento da prisão tradução - Raquel Ramallete 29ª Edição Editora Vozes, Petrópolis, 2004b.

FRY, P. MACRAE, E. **O que é homossexualidade**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FURLAN, C. C. **Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis**. 2013. 230 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

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

FURLANI, J. **Encarar o desafio da Educação Sexual na escola**. In: Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED - Pr., 2009. - p. 37 - 48.

FURLANI, J. (2005) **O bicho vai pegar!** - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese do doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil, 2005.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na Escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

GARCIA, C; SILVA, R. A. da. **A escola e as relações de gênero e de sexualidade da atualidade**. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (Org.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. - Uruguaiana: RS: UNIPAMPA, 2011. p. 93-102.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0018/001846/184682por.pdf>>.

GATTI, B. A. **O curso de licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências**. v. 2, n. 3. EntreVer, Florianópolis, p. 151-169, 2012.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. (2010a). "A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!". Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**, 9(1),123-139.

JUNQUEIRA, R. D. **Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública**. Santa Catarina: Fazendo o Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010b.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação – Estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 19, 2002, p. 20-28.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. 2. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE BRETON, D. **Corpo, gênero, identidade**. Tradução: Gercélia B. de O. Mendes. In: FERRARI; Anderson. et al. - Lavras: UFLA, 2014. 241p.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. Dossiê Gênero e Educação. **Estudos Feministas**, Brasília, v. 9, n. 2, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, G. L.; Currículo, gênero e sexualidade – O "normal", o "diferente" e o "excêntrico" In: LOURO, G. L.; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, G. L. (Org). **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, G. L. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: **Revista Estudos Feministas**. V.9 n.2 Florianópolis, 2001.

LOURO, G. L. *Um Corpo Estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, 96 p.

MAROUN, K., & VIEIRA, V. (2008). Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade / The body: a commodity in post-modernity / Cuerpo: una mercancía en la postmodernidad. *Psicologia em Revista*, 14 (2), 171-186.

MARQUES, M. R. X. **O Corpo Na Escola: Discursos E Práticas Pedagógicas Das Professoras Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

MARQUES, M. R. X.; RIBEIRO, P. R. C. **Representações de corpos masculinos e femininos nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental**. In: Anais do 7º Seminário Fazendo Gênero, 2006, Porto Alegre.

MARTELLI, A.C. **O imaginário da sexualidade nas vozes de professoras**. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 127 p. 2009.

MARTINS, C. (2011). **Educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA) - Universidade Federal de Sergipe (2011) São Cristovão 2011, 187f.

MARTINS FILHO, A. J; BARBOSA, M. C. S. **Metodologias de pesquisas com crianças**. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em:<  
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>>.

MÉLLO, R. P. Corpos, heteronormatividade e performances híbridas. In: **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, Apr. 2012.

MEYER, D. E.; Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MEYER, D. E.; KLEIN, C.; ANDRADE, S. dos S. **Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas**. *Educ. Rev.* Belo Horizonte. n. 46, dez. 2007.

MEYER, D. E.; SOARES, R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 5-16.

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. Modos de ver e de se movimentar pelos



“caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: Costa, Marisa Vorraber; Bujes, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2ª Ed. rev. e reimp. \_ Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2013. \_ (Série Cadernos da Diversidade; 6).

MISKOLCI, R. **Um corpo estranho na sala de aula**. In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs). *Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.13-26.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORO, C. C. **A questão de gênero no ensino de ciências**. Chapecó: Argos, 2001.

NATIVIDADE, M. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, n.61, vol.21, 2006, p. 115-132.

NATIVIDADE, M. T; OLIVEIRA, L. de. (2009), "**Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia (s) em discursos evangélicos conservadores**". *Sexualid, Salud y Sociedad: Revista Latino americana*, vol II: 121-161.

NICHOLSON, L. Interpretando o Gênero. **Revista Estudos Feministas**. V. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NUNES, M. D. F. de. **Relações de gênero e sexualidade: concepções de duas professoras do ensino fundamental**. 2002. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

OLIVEIRA, L. dos S. **Falar sobre “sexo” é proibido professora?: problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental. – Rio Grande : FURG, 2010.

OLIVEIRA, B. M. **Sexualidade na escola: um estudo sobre as representações dos docentes do ensino fundamental**. (Dissertação de mestrado). UFPE, 2001.

PARAÍSO, M. A. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

- PAZ, C. D. A. da. **“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”**: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. Tese – Doutorado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2014.
- PENNA, C. M. A. **Brincadeiras no recreio**: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade. 2011. 81 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.
- PINO, N. P. **A teoria queer e os intersex**: experiências invisíveis de corpos desfeitos. In: cadernos pagu. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. v.28. p.149-17.
- POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- QUIRINO, J. da S. **Sexualidade na escola**: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de ciências. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- QUIRINO, G. S. **Sexualidade e Educação Sexual**: Prática docente em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil – Tese - Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde - Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM), Santa Maria, RS. 2012.
- RIBEIRO, J. S. B. **“Brincar de osadia”**: sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.19, p.345-53, 2003.
- RIBEIRO, P. R. C. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2006.
- RIBEIRO, P. R. C. (2002). **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre, p. 113, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- RIBEIRO, P. R. C. e SOUZA, D. **Falando com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre sexualidade na sala de aula**: a presença do discurso biológico, Revista Enseñanza de las Ciencias, Barcelona/Espanha, v. 21, n.1, p.67-75, 2003.
- RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G.; SOUZA, D. **Sexualidade na sala de aula**: pedagogias escolares das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental,

Revista Estudos Feministas, v. 12, n. 1, p.109-129, 2004.

ROCHA, R. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. São Paulo: Moderna, 2009.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar; *In*: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 95-106.

SANTANA, J. R. M. **Sexualidade e gênero**: percepções de estudantes e professoras do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Itabaiana. 2013. Dissertação – Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão-Sergipe, 2013.

SANTOS, D. B. C. dos. A Educação Sexual na escola: algumas possibilidades didático-metodológicas. *In*: **Sexualidade**; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – Pr., 2009. - p. 59 – 71.

SANTOS, L. H. S. A biologia tem uma história que não é natural; *In* **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Org. COSTA, Marisa Vorraber. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004, págs. 229-255.

SANTOS, L. H. S. **Incorporando “outras” representações culturais de corpo na sala de aula**. *In*: OLIVEIRA, D. L. *Ciências nas salas de aula*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 97-112.

SCOTT, L. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In*: **Educação e Realidade**, v. 20, n.2, 1995.

SILVA, E. P. Q. **Corpo e sexualidade**: experiências em salas de aula de ciências. **Revista Periódicus** 2ª edição novembro 2014 - abril 2015.

SILVA, E. P. Q. **Corpo e sexualidade no ensino de ciências**: experiências de sala de aula. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34ª, 2011, Natal. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23.pdf>.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHWENGBER, M. S. V. **Professora, cadê seu corpo?** *In*: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, Gênero e Sexualidade**, Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOUZA, M. L. **O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

SOUZA, N. G. S & CAMARGO, T.S. **O corpo no ensino de ciências: serão possíveis outras abordagens?**. In: SILVA, F.F & MELLO, E.M.B (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidade e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, p. 28 a 41, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRÃO FILHO, A. **Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam**. In. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da Universidade Estadual de Campinas, nº 24, p. 127-152, jan./jun. 2005.

VIANNA, C ; UNBEHAUM, S. **Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil**. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VINHOLES, A. **Gênero e identidade: reflexões sobre o contexto escolar**. IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul; 2012.

WEEKS, J. (1993). *El malestar de la sexualidade: significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: TALASA.

WEEKS, J. "O corpo e a sexualidade" In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**, 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WENETZ, I. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. Dissertação (mestrado em Ciências do Movimento Humano - Representações Sociais do Movimento Humano) - Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WENETZ, I. 2012. **Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. Tese - Doutorado em Ciências do Movimento Humano - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

WENETZ, I.; STIGGER, M P.; MEYER, D. E. **As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar**. *Rev. bras. educ. fís. esporte*. Vol.27, n.1 2013.

XAVIER FILHA, C. **Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças**, 2011.

XAVIER FILHA, C. **Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância**. **Educar em revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial nº 1/2014, p 153-169. Editora UFPR.

XAVIER FILHA, C.; MEYER, Dagmar, E. Será a voz e a vez das questões de gênero e sexualidade? Tecendo diálogos com Constantina Xavier Filha e Dagmar Elisabeth Estermann Meyer. Entrevista concedida a Marcos Lopes de Souza. Revista 16 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis **Teias**. Diferenças e Educação. Rio de Janeiro. V.16. n. 40, 2015. p. 221-235.

ZOCCA, A. R. **A educação sexual e suas entrelinhas nas concepções dos gestores**. 2015. Dissertação- Mestrado em Educação Sexual – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo, 2015.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A -

**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretora da Escola \_\_\_\_\_, autorizo a coleta de dados do Projeto O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: ANALISANDO UMA PROPOSTA DE AÇÃO COLABORATIVA SOBRE A TEMÁTICA CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, dos pesquisadores Mac Cleide de Jesus Braga Amaral e Marcos Lopes de Souza após a aprovação do referido Projeto pelo CEP/UESB.

Jequié-BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Carimbo

## APÊNDICE B –

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DESTINADO À PROFESSORA**

Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

**Prezado (a),**

Eu me chamo Mac Cleide de Jesus Braga Amaral e sou aluna regular do curso de mestrado em Educação Científica e Formação de Professores, do Departamento de Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Minha pesquisa está intitulada **“O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: ANALISANDO UMA PROPOSTA DE AÇÃO COLABORATIVA SOBRE A TEMÁTICA CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE”** e possui como objetivo geral: Analisar o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa e as suas contribuições para a formação do (a) professor (a) dos anos iniciais do ensino fundamental no que tange às questões de corpo, gênero e sexualidade.

Minha pesquisa terá como participantes 30 discentes de uma turma de 5º ano dos anos iniciais, a professora da respectiva turma e eu enquanto mestranda/pesquisadora.

Aproveito o ensejo para convidá-la a participar do referido projeto, pois este estudo poderá contribuir com a sua formação, discutindo ideias e pensamentos, refletindo e repensando sobre as ações pedagógicas no que se refere à temática corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências. Vale lembrar que a sua participação é voluntária e baseia-se no seu envolvimento em uma proposta de ação colaborativa onde teremos encontros semanais antes, durante e após as atividades desenvolvidas e culminará em uma entrevista gravada, obviamente que após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Considero pertinente explicar que este é um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que objetiva esclarecer todas as dúvidas a respeito dessa pesquisa que tem como responsáveis a professora/mestranda Mac Cleide de Jesus Braga Amaral e o professor Dr. Marcos Lopes de Souza, ambos pesquisadores do supracitado programa de mestrado.

Os docentes responsáveis pela pesquisa se comprometem a evitar qualquer situação que pode lhe causar desconforto, lembrando que você poderá deixar de responder a pergunta que causar tal incômodo e optar em participar ou não de todas as etapas da pesquisa tendo sua vontade respeitada. Ao participar desta pesquisa, você não será identificado (a), mantendo-se em anonimato e poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa. Ressaltamos que apesar de não trazer nenhum gasto financeiro, caso ocorra alguma despesa provocada pela pesquisa, você terá direito ao ressarcimento no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa sem sofrer nenhum prejuízo.

Quanto aos riscos, apesar de toda pesquisa apresentar certo grau de risco, assumimos a responsabilidade em reduzir ao máximo a sua ocorrência, mas caso ocorram, serão tomadas as providências cabíveis objetivando resolvê-los. Nessa direção, resalto que os resultados desse estudo gratificam os riscos que por ventura ocorreram.

Com o objetivo de assegurar garantias de confidencialidade, todos os



documentos serão identificados com o uso de códigos, símbolos, letras ou números e mencionará apenas o nome da instituição de ensino e segmento mantendo o anonimato de sua identidade e de todos (as) os (as) discentes que também participarão da pesquisa. Logo, toda observação e registro serão feitos pela pesquisadora, com a finalidade de assegurar o total sigilo das informações.

Durante todo o percurso da pesquisa, você poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação no trabalho. Esses esclarecimentos poderão ser solicitados a mim, Mac Cleide de Jesus Braga Amaral, por telefone ou e-mail informados abaixo. Caso queira, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB que realizou a análise desta pesquisa por meio dos e-mails [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com), / [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br) / [www.uesb.br/cep](http://www.uesb.br/cep) ou do telefone (73) 3528 9727 ou ainda no seguinte endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB, Comitê de Ética em Pesquisa da UESB -CEP/UESB, Módulo Administrativo, Sala do CEP/UESB, CAP - 1º andar, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié -BA, CEP 45.206-510.

Caso você deseje participar da pesquisa, precisará assinar em duas cópias junto comigo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Uma ficará com você e a outra ficará comigo durante um período de cinco anos, juntamente com o material produzido.

**Atenciosamente,**

**Ma Cleide de Jesus Braga Amaral e Marcos Lopes de Souza**

**Consentimento para participação**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada "O ensino de Ciências nos Anos Iniciais: analisando uma proposta de ação colaborativa sobre a temática corpo, gênero e sexualidade" sob a responsabilidade de Mac Cleide de Jesus Braga Amaral e do Professor Marcos Lopes de Souza da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - *Campus* de Jequié). Eu fui devidamente esclarecida quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetida e os possíveis riscos envolvidos na minha participação. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante a realização da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura da (o) Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

**Para maiores esclarecimentos, você pode entrar em contato com:**

Mac Cleide de Jesus Braga Amaral.

E-mail: [mac.jbamaral@gmail.com](mailto:mac.jbamaral@gmail.com)

Fone: (73) 88278225

Marcos Lopes de Souza. E-mail:

[marcoslouza@ig.com.br](mailto:marcoslouza@ig.com.br)

Fone: (73) 91 411558 e (73) 8827-8361

## APÊNDICE C -

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DESTINADO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS**

Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

**Prezado (a) senhor (a),**

O (a) menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: ANALISANDO UMA PROPOSTA DE AÇÃO COLABORATIVA SOBRE A TEMÁTICA CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral analisar o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa e as suas contribuições para a formação do (a) professor (a) dos anos iniciais do ensino fundamental no que tange às questões de corpo, gênero e sexualidade.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a possibilidade de compreender os fatores que limitam e os que potencializam o trabalho acerca das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências nos anos iniciais, levando em consideração que os resultados da pesquisa poderão contribuir com a formação da professora, favorecendo a discussão de ideias e pensamentos, além de ajudá-lo (a) a repensar sobre as atividades pedagógicas no que se refere à temática corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): o (a) menor irá participar como de costume das aulas de ciências que serão desenvolvidas pela professora, conforme planejamento dos conteúdos programáticos da disciplina de ciências e adequações feitas pela professora, voltados para a temática de corpo, gênero e sexualidade em parceria com a pesquisadora num processo de ação colaborativa onde teremos encontros semanais antes, durante e após as atividades desenvolvidas e culminará com uma entrevista gravada com a professora, obviamente que após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para participar desta pesquisa, o (a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele (a) será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento. A participação dele (a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que tratará a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação, seja por imagem, seja por identificação sonora etc. Esta pesquisa apresenta certo grau de risco, entretanto, assumimos a responsabilidade em reduzir ao máximo a sua ocorrência, mas caso ocorram, serão tomadas as providências cabíveis objetivando

resolvê-los e o (a) menor terá direito ao ressarcimento no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa sem sofrer nenhum prejuízo. Nessa direção, ressalto que os resultados desse estudo gratificam os riscos que por ventura ocorram.

Com o objetivo de assegurar garantias de confidencialidade, todos os documentos serão identificados com o uso de códigos, símbolos, letras ou números e mencionará apenas o nome da instituição de ensino e segmento mantendo o anonimato de sua identidade e de todos (as) os (as) discentes que também participarão da pesquisa. Logo, toda observação e registro serão feitos pela pesquisadora, com a finalidade de assegurar o total sigilo das informações.

O (o) senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa. Esses esclarecimentos poderão ser solicitados a mim, Mac Cleide de Jesus Braga Amaral, por telefone ou e-mail informados abaixo. Caso queira, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB que realizou a análise desta pesquisa por meio dos e-mails [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com), / [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br) / [www.uesb.br/cep](http://www.uesb.br/cep) ou do telefone (73) 3528 9727 ou ainda no seguinte endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB, Comitê de Ética em Pesquisa da UESB -CEP/UESB, Módulo Administrativo, Sala do CEP/UESB, CAP - 1º andar, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié -BA, CEP 45.206-510.

Caso você aceite que seu filho (a) participe da pesquisa, precisará assinar em duas cópias este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Uma ficará com o (a) senhor (a) e a outra ficará com a pesquisadora durante um período de cinco anos, juntamente com o material produzido.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, autorizo espontaneamente a participação do (a) menor \_\_\_\_\_ na pesquisa intitulada “O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: ANALISANDO UMA PROPOSTA DE AÇÃO COLABORATIVA SOBRE A TEMÁTICA CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE”, sob a responsabilidade de Mac Cleide de Jesus Braga Amaral e do Professor Marcos Lopes de Souza da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - *Campus* de Jequié). Estou ciente que poderei modificar a decisão da participação do meu/minha filho (a) na pesquisa, se assim desejar. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável ou impressão dactiloscópica

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Para maiores esclarecimentos, você pode entrar em contato com:**

Mac Cleide de Jesus Braga Amaral.

E-mail: [mac.jbamaral@gmail.com](mailto:mac.jbamaral@gmail.com)

Fone: (73) 88278225



Marcos Lopes de Souza. E-mail:  
[marcoslouza@ig.com.br](mailto:marcoslouza@ig.com.br)  
Fone: (73) 91 411558 e (73) 8827-8361

APÊNDICE D -

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E  
DEPOIMENTOS**

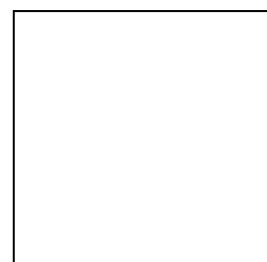
Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_ depois de conhecer e  
entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa,  
bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimento,  
especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO,  
através do presente termo, os pesquisadores (**Mac Cleide de Jesus Braga Amaral e  
Marcos Lopes de Souza**) do projeto de pesquisa intitulado “(O ENSINO DE  
CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: ANALISANDO UMA PROPOSTA DE AÇÃO  
COLABORATIVA SOBRE A TEMÁTICA CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE)” a  
realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher depoimento sem quaisquer  
ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos)  
e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e  
transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados,  
obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e  
adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos  
idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto  
Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Jequié - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) responsável ou impressão dactiloscópica



\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a) responsável pelo projeto

## APÊNDICE E –

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

**Prezado (a) aluno (a),**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: ANALISANDO UMA PROPOSTA DE AÇÃO COLABORATIVA SOBRE A TEMÁTICA CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral analisar o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa e as suas contribuições para a formação do (a) professor (a) dos Anos Iniciais no que tange às questões de corpo, gênero e sexualidade.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a possibilidade de compreender os fatores que limitam e os que potencializam o trabalho acerca das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, levando em consideração que os resultados da pesquisa poderão contribuir com a formação do professora, além de ajudá-la a repensar sobre as atividades pedagógicas no que se refere à temática corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): você irá participar como de costume das aulas de ciências que serão desenvolvidas pela professora, conforme planejamento dos conteúdos programáticos da disciplina de ciências e adequações feitas pela professora, voltados para a temática de corpo, gênero e sexualidade em parceria com a pesquisadora num processo de ação colaborativa onde teremos encontros semanais antes, durante e após as atividades desenvolvidas e culminará em uma entrevista gravada com a professora, obviamente que após a assinatura deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Caso os seus pais ou responsáveis não concordem, poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e você não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta certo grau de risco, entretanto, assumimos a responsabilidade em reduzir ao máximo a sua ocorrência, mas caso ocorram, serão tomadas as providências cabíveis objetivando resolvê-los. Nessa direção, ressalto que os resultados desse estudo gratificam os riscos que por ventura ocorram.

Todos os documentos serão identificados com o uso de códigos, símbolos, letras ou números e mencionarão apenas o nome da instituição de ensino e segmento mantendo o anonimato de sua identidade e de todos (as) os (as) discentes que também participarão da pesquisa.

Você poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa. Esses esclarecimentos poderão ser solicitados a mim, Mac Cleide de Jesus Braga Amaral, por telefone ou e-mail informados abaixo. Caso queira, seus pais ou responsáveis poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB que realizou a análise desta pesquisa por meio dos e-mails [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com), / [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br) / [www.uesb.br/cep](http://www.uesb.br/cep) ou do telefone (73) 3528 9727 ou ainda no seguinte endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

- UESB, Comitê de Ética em Pesquisa da UESB -CEP/UESB, Módulo Administrativo, Sala do

CEP/UESB, CAP - 1º andar, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié -BA, CEP 45.206-510.

Caso você deseje participar da pesquisa, precisará assinar em duas cópias este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Uma ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora durante um período de cinco anos, juntamente com o material produzido.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada “O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: ANALISANDO UMA PROPOSTA DE AÇÃO COLABORATIVA SOBRE A TEMÁTICA CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE”, sob a responsabilidade de Mac Cleide de Jesus Braga Amaral e do Professor Marcos Lopes de Souza da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - *Campus* de Jequié). Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Para maiores esclarecimentos, você pode entrar em contato com:**

Mac Cleide de Jesus Braga Amaral.

E-mail: [mac.jbamara@gmail.com](mailto:mac.jbamara@gmail.com)

Fone: (73) 88278225

Marcos Lopes de Souza. E-mail:

[marcoslsouza@ig.com.br](mailto:marcoslsouza@ig.com.br)

Fone: (73) 91 411558 e (73) 8827-8361



## APÊNDICE F -

**ROTEIRO DA ENTREVISTA****1ª PARTE: CARACTERIZAÇÃO****DADOS PESSOAIS**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: Solteira( ) Casada( ) Outros ( ) \_\_\_\_\_

Etnia/Raça: ( ) Negro/a ( ) Branco/a ( ) Indígena ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição em que cursou a graduação: \_\_\_\_\_

Especialização: ( ) Sim ( ) Não. Se sim, qual a área? \_\_\_\_\_

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Há quanto tempo atua na docência? \_\_\_\_\_

Qual a sua carga horária de trabalho? \_\_\_\_\_

Possui vínculo com outra (as) escola (s)? \_\_\_\_\_

Você atua com esse segmento na sua carga horária total? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G –

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

#### 2ª PARTE: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS E A PROPOSTA DE AÇÃO COLABORATIVA

- a) Você considera pertinente discutir as questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências com alunos e alunas dos anos iniciais? Por quê?
- b) Fale um pouco sobre a sua formação inicial no tocante às questões de corpo, gênero e sexualidade?
- c) Você já participou de algum curso de formação continuada que tinha como finalidade abordar a temática? Caso positivo, comente sobre a experiência?
- d) Analisando o contexto escolar em que você está inserida e a proposta curricular da escola, quais os maiores entraves que você encontra para desenvolver essas questões?
- e) De que forma você costumava abordar esses temas? Você se sentia à vontade?
- f) No seu ponto de vista quais as limitações e potencialidades que gravitam em torno do desenvolvimento dessas questões, especialmente no ensino de ciências dos anos iniciais?
- g) Você se acha preparada para discutir essas questões em sala de aula? E hoje, o que mudou?
- h) Você em algum momento pensou ou quis desistir da proposta colaborativa? Por quê?
- i) Como você analisa essa parceria professora/pesquisadora? Contribuiu com o desenvolvimento do seu trabalho?

- j) Quais as contribuições da proposta de ação colaborativa para o seu trabalho em sala de aula? E para sua formação?
- k) Em algum momento você ficou insegura? Comente!
- l) O que fez com que você escolhesse esses conteúdos para serem desenvolvidos durante a proposta de ação colaborativa e não outros?
- m) O que mudou nas discussões e participação dos discentes em sala se comparado com outras experiências que você já teve?
- n) Os posicionamentos dos (as) alunos (as) causam algum impacto nas suas ações? De que forma?
- o) Como você vê a relação com a família agora? Mudou alguma coisa?
- p) Houve um momento de maior dificuldade nessa parceria? Quando?
- q) E agora, como fica? Você seria capaz de desenvolver algo como a proposta que foi realizada em um outro momento? Com outras turmas?
- r) Quais os maiores desafios que pensa a partir deste trabalho?
- s) De forma geral como você avalia o desenvolvimento da proposta de ação colaborativa? Quais foram os aspectos positivos e quais os negativos? O que você sugere?