



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Aline Rosana Giardin

**A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONCEPÇÃO DO
CORPO E INCLUSÃO DE ALUNOS LGBT NO CONTEXTO ESCOLAR**

Porto Alegre

2020

Aline Rosana Giardin

**A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONCEPÇÃO DO
CORPO E INCLUSÃO DE ALUNOS LGBT NO CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Chitolina.

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Giardin, Aline Rosana
A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
CONCEPÇÃO DO CORPO E INCLUSÃO DE ALUNOS LGBT NO
CONTEXTO ESCOLAR / Aline Rosana Giardin. -- 2020.
85 f.
Orientadora: Maria Rosa Chitolina.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Alunos LGBT's. 2. Corpo. 3. Educação Física. 4.
Inclusão. 5. Sistema Educacional. I. Chitolina, Maria
Rosa, orient. II. Título.

ALINE ROSANA GIARDIN

**A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONCEPÇÃO DO
CORPO E INCLUSÃO DE ALUNOS LGBT NO CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Aprovada em: 28 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



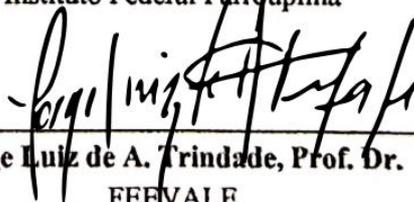
Maria Rosa Chitolina, Prof.^a Dr.^a
UFRGS



Maria do Rocio Fontoura Teixeira, Prof.^a Dr.^a
UFRGS



Luciane Oleques, Prof.^a Dr.^a
Instituto Federal Farroupilha



Jorge Luiz de A. Trindade, Prof. Dr.
FEEVALE

AGRADECIMENTOS

Este trabalho teve colaboração de muitas pessoas, lugares, sentimentos, cheiros, limitações. Para tanto, agradeço:

Além da dedicatória da tese, não posso deixar de falar de minha primeira professora de educação física, Zara Luce. Apesar de toda a pobreza em que eu vivia, sem ter roupas e equipamentos para jogar vôlei, ela sempre apostou em mim. Lembro de minha mãe fazer joelheiras improvisadas com ombreiras de roupas para eu poder jogar. Em pouco tempo, a menina pobre, magra, de dentes tortos e cabelo fininho, se tornou uma boa jogadora de vôlei e assim decidi que iria seguir aquela carreira de professora de educação física com apenas 11 anos.

À minha orientadora Maria Rosa Chitolina, que nunca desistiu de mim, desde os meados de 2008, quando eu ainda não sabia ao certo o que era ser uma pesquisadora. Pelos conselhos, pela compreensão, pelo olhar atento, por todo apoio intelectual e emocional, me apoiando nos piores momentos neste período do doutorado.

À coordenadora do PPG, a incansável Maria do Rocio, por não medir esforços para que todos tenham sucesso nas pesquisas, por tornar o ambiente da pós graduação, um lugar leve, de amor e de amizade verdadeira. Por ser uma pessoa iluminada, diferente e capaz de vencer qualquer obstáculo.

À minha amiga e colega de doutorado, Jac Anzanello, por sempre me acalmar, me centrar e ser uma pessoa extremamente importante nesta etapa, além de ser uma mulher inteligente e grande profissional que sempre me ajudou em muitos sentidos.

Ao professor Kevin Hylton, da Leeds Beckett University, que me aceitou como orientanda no doutorado sanduiche e me tratou como parte de sua família. Também, me encorajou a tomar decisões difíceis em relação a minha pesquisa, pois apostou na minha capacidade de criar e pesquisar.

À minha família, que me apoiou, emocionalmente, financeiramente, e como sempre, não me julgou nas minhas decisões.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

Aos professores das escolas que foram peças chaves para o desenvolvimento da pesquisa. Sem o apoio deles, seria quase impossível prosseguir, dada a resistência das escolas em aceitar a proposta da pesquisa.

RESUMO

A pesquisa aborda a relação entre as questões de gênero, aceitação do corpo, relações interpessoais e as aulas de educação física no contexto escolar, com o intuito de verificar a realidade desses estudantes quanto as aulas de educação física e suas implicações, enquanto inclusão (ou exclusão) que poderá resultar em um bom ou mal relacionamento com os colegas. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas para alunos de escolas estaduais de diversos municípios do Rio Grande do Sul, assim como vivências e estudos no Reino Unido, onde pude complementar esse trabalho com muito mais conhecimento e precisão de dados de realidade. Através das respostas dos alunos nas escolas do Rio Grande do Sul, foi possível verificar que o ambiente escolar e neste caso, as aulas de educação física reproduzem e reforçam práticas segregadoras, aumentam as dificuldades de relacionamento entre os alunos LGBT's e não LGBT's e a dificuldade de aceitação do próprio corpo. Conforme o resultado da pesquisa, ficou claro que alunos LGBT não se sentem confortável em algumas modalidades de esportes. É necessário um olhar mais aprofundado acerca das questões abordadas neste estudo dentro do ambiente escolar e em especial nas aulas de educação física, com o intuito de compreender as questões de gênero e evitar a exclusão dos alunos LGBT's. Assim, espera-se com este trabalho que o mesmo possa ter contribuído para as escolas e espaços esportivos, a repensarem suas práticas e assim, facilitar a inclusão dessa população em suas atividades.

Palavras-chave: Alunos LGBT's. Corpo. Educação Física. Escolas. Inclusão. Sistema Educacional. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The research addresses the relationship between gender issues, body acceptance, interpersonal relationships and physical education classes in the school context, in order to verify the reality of these students regarding physical education classes and their implications as inclusion (or exclusion) which can result in good or bad relationships with colleagues. Data were obtained from the application of a questionnaire with open and closed questions for students from state schools in several municipalities in Rio Grande do Sul, as well as experiences and studies in the United Kingdom, where I could complement this work with much more knowledge and precision. of reality data. Through the responses of students in schools in Rio Grande do Sul, it was possible to verify that the school environment and in this case, physical education classes reproduce and reinforce segregating practices, increase the relationship difficulties between LGBT's and non-LGBT's students and the difficulty of acceptance of the body itself. According to the survey results, it was clear that LGBT students are not comfortable in some sports. It is necessary to take a deeper look at the issues addressed in this study within the school environment and especially in physical education classes, in order to understand gender issues and avoid the exclusion of LGBT students. Thus, it is hoped that this work may have contributed to schools and sports spaces, to rethink their practices and thus facilitate the inclusion of this population in their activities.

Keywords: LGBT Students. Body. PE. Schools. Inclusion. Educational System. Public Policy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 OBJETIVOS	12
2.1 OBJETIVO GERAL	12
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
3 REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1 ESPORTE ESCOLAR: SACRIFÍCIOS, PUNIÇÕES E CASTIGOS	13
3.2 A HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	14
3.3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AMBIENTE LIBERTADOR OU SEGREGADOR?.....	18
3.4 MASCULINIDADE NORMATIZADORA E ESMAGADORA: O PAPEL DO “GÊNERO” NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	20
3.5 LGBT NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DIREITOS HUMANOS E DE EDUCAÇÃO: A FALÁCIA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”	25
3.6 SISTEMA EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO LGBT	27
3.6.1 Políticas públicas de educação, gênero e diversidade sexual no Brasil	29
4 DESENHO DO ESTUDO	31
4.1 AMOSTRA / POPULAÇÃO-ALVO.....	31
5 TÍTULO	32
5.1 ARTIGO 1	32
5.3 ARTIGO 2 – SUBMETIDO NA REVISTA DA UFOB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	50
6 DISCUSSAO GERAL	62
7 CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

Desde os anos sessenta, o debate sobre identidade e práticas sociais, e de gênero, vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista e movimento de gays e lésbicas (LOURO, 2001). Diferentes identidades sociais tornam-se visíveis, provocando em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como “política de identidades” (HALL, 2002). Importante ressaltar que esse movimento evidencia que as identidades de “homem” e “mulher” também fazem parte de construções sociais de identidade, ou seja, gênero faz parte de uma construção social, a partir de uma percepção de diferenças biológicas (SCOTT, 1990).

A minha escolha pelo tema deu-se devido á minha vivência em espaços esportivos, onde presenciei algumas situações em que, pessoas LGBT, evitavam as aulas de educação por diferentes razões.

Como profissional de educação física, senti que poderia contribuir para a flexibilização e maior conhecimento no tema que envolve educação física, corpos e orientação sexual em nossas escolas.

Adolescentes gays e lésbicas, quando comparados com suas homólogas heterossexuais, relatam maiores sentimentos de solidão (MARTIN, DAUGELI, 2003), presumivelmente como resultado de seu status marginalizado em suas escolas. Não é por acaso que, também em nossas escolas, temos assistido ao crescente interesse em favor das ações no enfrentamento da violência, preconceito e discriminação contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

Um corpo não é apenas um corpo. É também, o seu entorno. Sua roupa, e acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos. É um sem limites de possibilidades, sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER; FIGUEIRA; JAEGER, 2008).

Os sujeitos que adentram a cena educacional com seus gêneros e vivências sexuais não normativas impõem ao sistema de ensino a necessidade de reconhecimento do direito à escolarização. As suas presenças expõem as práticas pedagógicas de inferiorização e subalternização que os/as conduz ao fracasso escolar, ao abandono e desistência da escola. O reconhecimento desses outros sujeitos é importante na medida em que a diferença nos possibilita enfrentar as desigualdades resultantes do modelo dicotômico de sociedade,

provocando deslocamentos e conflitos necessários para a compreensão daquilo que afeta a vida das pessoas que vivenciam o ambiente escolar e que são identificados como negros/as, quilombolas, indígenas, LGBT, entre outros (ARROYO, 2012).

O reconhecimento da homofobia como um fenômeno discriminatório a ser enfrentado pelas escolas é recente nas políticas públicas de educação no Brasil, tendo o MEC apoiado cursos de capacitação de professores(as) no tema da diversidade sexual (BRASIL, 2007; 2008).

Quando se fala em inclusão na educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa pluralidade deve ser valorizada e aceita. Para tanto, é necessário reconhecer que existe um sistema de normas de gênero e sexualidade que impõe heterossexualidade compulsória (RICH, 2010), bem como a cisgeneridade compulsória, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, cisgênero ou transgênero.

Precisamos nos dar conta de que práticas pedagógicas no campo da educação física orientadas por esse sistema de regramentos de gênero reforçam discriminações e exclusões, ao invés de ampliar possibilidades de intervenção junto aos sujeitos, possibilitando que, por meio das práticas corporais e esportivas, possam exercer sua cidadania e liberdade constituindo-se como sujeitos sociais (GOELLNER; FIGUEIRA; JAEGER, 2008). Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc. levaram a escola, a quem incumbiria integrar e acolher a todos, a ser, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais dos alunos (RODRIGUES, 2001).

Os discursos que promovem ou praticam a humilhação e a exclusão e violência contra a população LGBT, opõe-se aos direitos de cidadania, pois impedem que alguns desfrutem desses direitos. Essa constatação denuncia a concepção de cidadania como privilégio de alguns em detrimento de outros, e a existência do preconceito na comunidade democrática. Essa forma de exclusão, permanece, muitas vezes, inviabilizada nas hierarquizações do preconceito social (PRADO; MACHADO, 2008).

Os significados elaborados pelos/as participantes da comunidade escolar não se limitam às ações humanas intencionais: os processos se dão mediante o entrelaçamento de ações intencionais, nem sempre movidas pela razão, em figurações sociais, que vão além da comunidade escolar. Essas figurações também se formulam em outros contextos nos quais os participantes das escolas se movimentam. Os indivíduos se movem por paixões, e emoções

alicerçadas em contextos familiares, religiosos, entre tantos outros que fazem da sexualidade, um campo de controvérsias (TORRES, 2013).

Os estudos sobre a diferença no campo da educação têm buscado dar conta da emergência do reconhecimento das identidades na constituição dos sujeitos que vivenciam os espaços formais de educação. Rompendo com a ideia de um modelo universal/ocidental de humanidade, os estudos que levam em conta a diferença como elemento constitutivo das culturas humanas contribuem para a compreensão desses espaços como um microcosmo da vida social, lugar de aprendizagens, de reprodução de valores hegemônicos, mas, sobretudo, de formação, difusão de outros conhecimentos e superação das desigualdades e preconceitos (SILVA; MARAUX; SILVA, 2013).

Quando falamos em integração, não apenas falamos sobre fazermos times mistos de esportes coletivos, ou jogos cooperativos, que duram, apenas o horário de aula. As atividades devem estar mergulhadas em um contexto de respeito, aceitação e de uma concepção ampla de diversidade de identidades de gênero e sexualidade. Gênero é aqui entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, ou, como conceitua Scott (1990), é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”.

Dessa forma, esse trabalho está assim estruturado:

- a) Na Introdução é descrita o estado da arte da pesquisa, destacando objetivos do estudo que exerceram influência sobre a condução deste trabalho e originaram o problema de pesquisa. Também se apresenta o referencial teórico e o delineamento da pesquisa, apontando os objetivos e os métodos empregados para seu alcance;
- b) A seção Resultados está organizado na forma de artigo e manuscrito. A pesquisa originou dois artigos que se encontram, um publicado no momento e outro já submetido, conforme descrito nas respectivas apresentações. Cada trabalho apresenta sua própria lista de Referências e de Apêndices, a fim de facilitar a leitura. Todas as informações obtidas foram confidenciais, sendo garantido o sigilo aos entrevistados, bem como à escola (os diretores das escolas e os alunos entrevistados assinaram um termo de consentimento). Os questionários e quaisquer outras anotações não continham o nome dos entrevistados e nem alguma outra forma de identificação que permitisse identificar quem concedeu a entrevista. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa

Maria (pois a orientadora é da UFSM), sendo necessária essa aprovação para que nos fosse permitido o acesso aos alunos;

- c) Em seguida, com o intuito de tecer um panorama geral a partir dos resultados, na Discussão, é estabelecida uma comparação entre as conclusões dos artigos e manuscritos. Ao mesmo tempo, busca-se identificar em trabalhos de outros pesquisadores semelhanças e pontos divergentes;
- d) Na Conclusão, são apresentados os principais achados da pesquisa.

Delimitar o tema de pesquisa é um processo por vezes complexo. Nesse sentido, foi necessário eleger uma faceta entre várias relações possíveis, onde eu conseguisse aplicar meus conhecimentos ao fazer algo novo, uma proposta diferenciada no ramo da educação física escolar.

A fim de facilitar a compreensão do trabalho, apresento, a seguir, o referencial teórico relativo à atual situação de alunos LGBT nas escolas, aulas de educação física, homofobia e formação dos professores de educação física.

A Educação física é uma disciplina que possibilita ao professor ensinar, aprender e refletir sobre sua prática. A formação docente ocorre permanentemente e está vinculada às vivências do professor com suas turmas, com seus pares e com os gestores. A atitude do professor ante os dilemas e desafios enfrentados em sua vivência escolar contribui para determinar algumas facetas do seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. Há desafios que impulsionam a saída da zona de conforto na busca por esclarecimentos.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar o papel das aulas de educação física, na concepção de corpo, e inclusão de estudantes LGBT em escolas do RS.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos do presente trabalho são:

- a) investigar o papel nas aulas de Educação Física no distanciamento de estudantes LGBT em diferentes atividades;
- b) investigar o tipo de relação social, que as aulas de Educação Física proporcionam aos estudantes;
- c) perceber o quanto o “masculino” e o “feminino” afetam as relações na escola e nas aulas de Educação Física;
- d) verificar se a prática dessas atividades encorajando os alunos a serem mais participativos nas aulas de Educação Física, levaria a uma maior inclusão.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ESPORTE ESCOLAR: SACRIFÍCIOS, PUNIÇÕES E CASTIGOS

Ao longo da história, a sociedade sempre foi aversiva às mudanças e/ou ao diferente pelo fato de este ameaçar o entendimento sólido das categorias que foram construídas nas comunidades. Tornou-se comum olhar com estranheza para aquilo ou aquele que não se enquadra na categoria que lhe foi imposto através de uma determinada equiparação. Isso ocorre, segundo Madureira e Branco (2012), pelo fato de que nas sociedades atuais existe uma barreira engessada que delimita as diferenças entre os pares que, quando transpassadas, configuram a existência de novos grupos a partir de uma constante desqualificação e desmembramento dos demais segmentos, emergindo daí a violência, intolerância e práticas discriminatórias. Tais condutas se manifestam, no entendimento de Pérez-Nebra e Jesus (2011), de forma cristalizada pela facilidade de resistir ao desgaste frente ao que já estamos habituados.

“Nada se consegue sem sacrifício!” Trata-se aqui de ter presente que o esporte sugere uma pedagogia que se associa à tolerância à dor, que passa a ser um componente normal e mesmo desejado na preparação esportiva (VAZ, 1999), fenômeno que não deve ser negligenciado se considerarmos que pode ser um sintoma da consciência reificada, uma relação patogênica com o corpo, realçada pela educação pela dureza que ensina, em última instância, uma indiferença em relação à dor, a própria e àquela sentida pelos outros (ADORNO, 1997).

Um bom exemplo pode ser encontrado em Dalabrida (2001) que, ao discorrer sobre como a maquinaria escolar jesuítica funcionava, demonstra o constante uso dos incitamentos, da vigilância panóptica e também dos castigos, cuja função era sobretudo normalizar. Se a inspiração em Foucault (1988) é evidente, vale lembrar, então, uma passagem da Genealogia da moral, de Nietzsche (2001), ao fazer um certo catálogo de castigos:

- a) Castigo como neutralização, como impedimento de novos danos;
- b) Castigo como pagamento de um dano ao prejudicado, sob qualquer forma (também na compensação afetiva);
- c) Castigo como isolamento da perturbação do equilíbrio, para impedir o alastramento da perturbação;
- d) Castigo como inspiração de temor àqueles que determinam e executam o castigo;

- e) Castigo como espécie de compensação pelas vantagens que o criminoso até então desfrutou;

Castigo como segregação de um elemento que degenera.

A atividade física, enquanto prática corporal presente nas sociedades, sustenta suas origens em processos de segregações culturais (ARAÚJO, 2015). Sampaio (2008) afirma que no universo masculino o exercício físico esteve intimamente ligado à consolidação das masculinidades de modo a contrapor-se à feminilização através das ideias de força, virilidade, bravura, coragem e determinação. Pereira (2008) nos faz saber que historicamente o corpo masculino sempre esteve mais liberto do pudor e sem pretensões de equiparar-se ao corpo feminino: ser homem contrasta com o feminino.

A história dos esportes, inclusive no Brasil, traz à tona a sua construção através de modelos sexistas. O campo da prática física e do exibicionismo das habilidades motoras era um privilégio estritamente dos homens, restando às mulheres ater-se às tarefas do lar e de garantir a continuidade da espécie através dos cuidados à prole. Esse processo por anos perdurou como natural, vindo a ser questionado apenas quando as mulheres romperam com esse paradigma social ao se inserirem nas práticas físicas (OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008) – claro que elas foram duramente atacadas, uma vez que não se submetiam ao sistema doutrinador dos gêneros “como deveria ser de modo natural”. Eram, portanto, consideradas indignas pela desobediência e contraversão às “leis naturais” acerca de suas atribuições sociais, devendo em consequência serem castigadas.

Para Louro (2001), a sociedade costuma supor que um corpo identificado como macho ou como fêmea, determine necessariamente um gênero, masculino ou feminino, que este conduza a uma única forma de desejo, que deve se dirigir ao sexo oposto, sendo assim, aquele ou aqueles que fogem à norma, possam ser reeducados, reformados e ou relegados a um segundo plano, excluídos, ignorados e ou punidos (FOUCAULT, 2011).

3.2 A HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Diriam alguns educadores que educar é deixar marcas. Outros, por sua vez, afirmam que educar é abrir caminhos, criar possibilidades. Outros, ainda, sustentariam que, educar é libertar. Precisamos superar a ideia da escola como espaço exclusivo para efetivação do que se conhece por educação pelo senso comum. É preciso redesenhar as circunscrições do ambiente escolar em um constante processo de retroalimentação ao longo da vida, como ressignificações e formas de resistência ao estabelecido. As tramas tecidas no interior da

escola, ganham grande dimensão de importância no que tange a responsabilidade de formação e constituição dos sujeitos que dela participam, principalmente para aqueles segmentos populacionais que, no cotidiano da vida, lutam contra as adversidades e opressão (MATURANA; VARELA, 1996).

Os estudos de gênero desestabilizam a ideia culturalmente concebida do que vem a constituir o masculino e o feminino, além de reforçar que “a heterossexualidade compulsória e o falocentrismo são compreendidos como regimes de poder/discurso com maneiras frequentemente divergentes de responder às questões centrais do discurso do gênero” (BUTLER, 2008).

De fato, a discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, como as relacionadas a racismo e ao sexismo, são não somente mais abertamente assumidas, em particular por jovens alunos. Quando se pergunta aos alunos sobre quais pessoas ele não gostaria de ter como seu colega de classe, aproximadamente 1/4 dos alunos indicam que não gostariam de ter um colega homossexual. Ressalta-se que os jovens do sexo masculino, em qualquer capital analisada, rechaçam com maior intensidade a homossexualidade (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

O reconhecimento da homofobia como um fenômeno discriminatório a ser enfrentado pelas escolas é recente nas políticas públicas de educação no Brasil, tendo o MEC apoiado cursos de capacitação de professores(as) no tema da diversidade sexual (BRASIL, 2007; 2008). A qualificação do material didático-pedagógico, no entanto, permanece um grande desafio. Ela requer iniciativas inovadoras que visem à promoção da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independente das práticas sexuais e/ou performances sociais de gênero, por meio da superação do silêncio sobre a diversidade sexual associado à naturalização da heterossexualidade. A suposição da naturalidade da heterossexualidade como fundamento do laço afetivo e sexual restringe a possibilidade do reconhecimento de famílias constituídas por parceiros do mesmo sexo, bem como inferioriza o envolvimento amoroso entre pessoas do mesmo sexo ao status do não-legítimo, do estranho, do outro (BRASIL, 2007; 2008).

As políticas públicas referentes a esses programas são pertinentes no cenário atual, que aponta os elevados índices de violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBT. Homofobia é “a discriminação contra as pessoas que mostram ou a quem se atribui algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero” (WELZER-LANG, 2001). Também pode ser compreendida como a intolerância ou o medo irracional relativos à homossexualidade, que se expressa por violência física e/ou psíquica. A

vivência recorrente dessas violências por pessoas LGBT pode levar à homofobia internalizada, que é a incorporação de hostilidades quanto a sua própria orientação afetivo-sexual (MOITA, 2003).

É uma construção decorrente dos discursos que são produzidos e reproduzidos pelas instâncias socializadoras e que reafirmam a lógica dicotômica sexista e a heteronormatividade compulsória (FOUCAULT, 1987; LOURO, 1997; 2001). Pesquisas adicionais descobriram que os adolescentes na Espanha não são receptivos à ideia de estender direitos civis básicos a indivíduos que são homossexuais (SOTELO, 2000). A esperança de que as atitudes em relação aos indivíduos que são gays ou lésbicas melhorem com o tempo é um otimismo irrealista, pois esses estudos implicam que a homofobia é profundamente instilada na nova geração de jovens. Há dois desafios no reconhecimento de que a homofobia deve ser combatida pela educação: o primeiro é romper o silêncio dos livros sobre a diversidade sexual; o segundo é encontrar mecanismos discursivos para apresentá-la em uma matriz de promoção da igualdade e da diversidade. A afirmação da diversidade sexual é uma estratégia necessária para o seu reconhecimento como valor social a ser preservado, rompendo com o ciclo de violação de direitos de marginalização das práticas sexuais performances de gênero não hegemônicas (FRASER, 2008; MACKINNON, 1991).

Em relação à identidade e à diferença, “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações sociais e culturais” e este processo é, na verdade, “criado por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2009). Desta maneira, mediante as práticas discursivas de subjetivação, reiteradas socialmente, somos disciplinados e moldados, fabricando corpos masculinos ou femininos, considerados “corpos legíveis”, isto é, “corpos que pesam sobre os limites discursivos do sexo”, segundo a terminologia de Judith Butler (2007), que afirma que “a diferença sexual [...] não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (BUTLER, 2007).

Quando se fala em inclusão na educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa pluralidade deve ser valorizada e aceita. Para tanto, é necessário reconhecer que existe um sistema de normas de gênero e sexualidade que impõe heterossexualidade compulsória (RICH, 2010), bem como a cisgeneridade compulsória, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, cisgênero ou transgênero. Precisamos nos dar conta de que práticas pedagógicas no campo da educação física orientadas por esse sistema de regramentos de gênero reforçam

discriminações e exclusões, ao invés de ampliar possibilidades de intervenção junto aos sujeitos, possibilitando que, por meio das práticas corporais e esportivas, possam exercer sua cidadania e liberdade constituindo-se como sujeitos sociais (GOELLNER; FIGUEIRA; JAEGER, 2008).

Apesar da Educação Física ser um espaço privilegiado para identificação de situações de caráter discriminatório de preconceito de gênero onde os alunos passam a sofrer com piadas maliciosas, é necessário que o professor tenha um papel importantíssimo nesse processo, adotando uma postura e uma atitude que garanta a credibilidade e a consideração dos alunos, criando um território fértil para o estabelecimento de uma relação de confiança entre o aluno e o professor, humanizando o processo educacional a fim de garantir a continuidade desses jovens nas aulas e seu desenvolvimento neuropsicomotor.(DUARTE et al, 2018).

Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc. levaram a escola, a quem incumbiria integrar e acolher a todos, a ser, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais dos alunos (RODRIGUES, 2001).

Pascoe (2007) sugere que os educadores tomem medidas proativas para tornar as escolas locais mais equitativas, criando ambientes sociais e de aprendizagem que sejam mais favoráveis aos LGBT ou a outros jovens com gênero não normativo. Ela sugere que a organização social da escola e o currículo sejam modificados para que sejam menos homofóbicos e normativos de gênero. Pascoe (2007) acredita que uma gama de identidades sexuais e de gênero nos currículos indicará a todos os estudantes que as autoridades não toleram o assédio ou violência baseada em gênero e sexualidade.

O espaço escolar, que é considerado como ambiente formador de opiniões que possibilita gerar questões de temas controversos presentes na sociedade, nega e ignora a homossexualidade, pois neste espaço de socialização apenas é imposto o modo heteronormativo

Os papéis de gênero atribuídos como masculino e feminino, contrariam a visão de educar para a diversidade, que nada mais é do que educar futuros adultos para o respeito às diferenças comuns entre os indivíduos, de modo a erradicar a discriminação e a homofobia. Um papel que pode e deve ser assumido, sempre de forma conjunta, pelos profissionais da área de saúde e educação, colegas e familiares. (ORNAT; 2017)

Outras variáveis, no entanto, dizem respeito a variáveis atribuídas: brancura, heterossexualidade e juventude. Connell (1995) argumentou que, independentemente de sua

massa corporal, idade ou realizações esportivas, homens gays estão no fundo desta hierarquia. Além disso, Connell (1995) disse que os homens heterossexuais que se comportaram de forma a conflitar com a forma de masculinidade valorizada também são marginalizados. Foi por estas razões que a homofobia foi encontrada como uma arma particularmente eficaz para estratificar os homens em deferência a um modo hegemônico de dominância heteromasculina (CONNELL, 1995).

3.3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AMBIENTE LIBERTADOR OU SEGREGADOR?

Considerando a importância da intervenção pedagógica de profissionais que atuam no campo das práticas corporais e esportivas, devemos buscar fornecer alguns subsídios teóricos acerca de questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades, com o intuito de alertar para a necessidade de reconhecermos a diversidade e assim, promovermos situações nas quais esta seja respeitada (GOELLNER; FIGUEIRA; JAEGER, 2008).

A performance está relacionada ao desempenho de alguma atividade. Neste caso, ela se refere à fabricação de corpos a partir de um corpo-base, havendo aí um questionamento daquela suposta continuidade entre sexo, gênero e desejo. Este processo de produção de um corpo envolve “sinais e códigos culturais”, e trata-se de “uma série de códigos, gestos, recursos para dizer quem somos, para nos apresentarmos e representarmos como mulheres e homens diante da sociedade” (LOURO, 2010). Essa performance de gênero ocorre, em alguns casos, involuntariamente, em outros, ela é praticamente imposta.

O/a professor/a de Educação Física contribui muitas vezes na disseminação do preconceito e da discriminação, reforçando estereótipos através de seu discurso, ou até mesmo impedindo pessoas percebidas como “desviantes das normas de gênero” de frequentar suas aulas. Existem também professores/as que, embora não tenham explicitamente tais comportamentos, não tomam nenhuma atitude efetiva no sentido de impedir as discriminações por parte dos outros alunos/as. As chacotas, bullying, piadas e brincadeiras que visam subjugar o “outro”, visibilizam o quanto algumas situações ocorrentes nas aulas constroem a representação abjeta do sujeito homossexual ou que não performatiza uma masculinidade próxima da considerada aceitável.

É nesse sentido que Dornelles (2013) afirma que a Educação Física é uma disciplina escolar que deve ser problematizada no sentido de questionar que corpo se pretende formar e como a escola constrói mecanismos reguladores para que tal objetivo seja alcançado.

Silvana Goellner, Márcia Figueira e Angelita Jaeger (2008) argumentam que além da generificação dos corpos, o esporte lhes atribui marcas relacionadas à sexualidade. Não qualquer configuração de sexualidade, mas sim a sexualidade heterossexual e atende aos padrões de gênero hegemônicos. Em conversas informais com sujeitos que se auto representam como gays e lésbicas sobre suas relações com a Educação Física, Luciene Santos (2008) constatou que a disciplina se configurava como um terreno de conflitos sobre sexualidades no qual esses/essas jovens nem sempre se saiam bem. Para muitos/as deles/as, essas experiências criaram aversão pelas práticas esportivas.

Pesquisas de Wolf Wendel, Toma e Morpew (2001), Hekma (1998) e Price (2000) evidenciam que o potencial transformador dos atletas homossexuais no esporte é neutralizado através de homofobia potencialmente evidente e também através de mecanismos secretos, como a ampliação da linguagem discriminatória (chacotas) e da linguagem contra o discurso, identidade e comportamento gay.

Dada a evidência documentando a existência de homofobia no nosso sistema escolar (D'AUGELLI, 1989; FRANKLIN, 2000), é razoável esperar que a experiência do ensino médio tenha consequências negativas para muitos estudantes que se identificam como gays ou lésbicas. Russell, Seif e Truong (2001) realizaram um estudo com uma amostra nacionalmente representativa de jovens gays, lésbicas e bissexuais e encontraram resultados consistentes com essa suposição. Os homens que são bissexuais sofrem academicamente e são mais propensos do que os estudantes que são homossexuais, lésbicas ou heterossexuais a ter problemas na escola (ou seja, não fazer dever de casa, não prestar atenção em sala de aula e enfrentar problemas interpessoais).

Os discursos que promovem ou praticam a humilhação e a exclusão e violência contra a população LGBT, opõe-se aos direitos de cidadania, pois impedem que alguns desfrutem desses direitos. Essa constatação denuncia a concepção de cidadania como privilégio de alguns em detrimento de outros, e a existência do preconceito na comunidade democrática. Essa forma de exclusão, permanece, muitas vezes, inviabilizada nas hierarquizações do preconceito social (PRADO; MACHADO, 2008).

Os significados elaborados pelos/as participantes da comunidade escolar não se limitam às ações humanas intencionais: os processos se dão mediante o entrelaçamento de ações intencionais, nem sempre movidas pela razão, em figurações sociais, que vão além da comunidade escolar. Essas figurações também se formulam em outros contextos nos quais os participantes das escolas se movimentam. Os indivíduos se movem por paixões, e emoções

alicerçadas em contextos familiares, religiosos, entre tantos outros que fazem da sexualidade, um campo de controvérsias (TORRES, 2013).

Infelizmente, o contexto do esporte nem sempre leva a resultados positivos. Muitos estudiosos do esporte investigaram o mundo do esporte com um olho crítico que revelou um “lado negro” do esporte (LAVOI; KANE, 2011). Embora o esporte tenha proporcionado oportunidades, ele também reforçou padrões sociais prejudiciais e perigosos, como racismo, desigualdade de gênero, homofobia e violência excessiva. Pesquisadores do esporte revelaram como o esporte reforça e desafia as ideologias dominantes que muitas vezes levam à discriminação. É através desta lente crítica, que desafia nossos modos comuns de pensar, que o esporte pode começar a servir como um poderoso instrumento para a mudança social.

3.4 MASCULINIDADE NORMATIZADORA E ESMAGADORA: O PAPEL DO “GÊNERO” NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na década de 90, o sociólogo Pierre Bourdieu (1997) lança sua tese da “Dominação Masculina”, na qual relaciona a vantagem masculina, nas relações de gênero, não só em relações às forças físicas, mas também às forças simbólicas. Segundo tal tese, dentro do processo histórico humano se instituiu e se reproduziu determinadas relações de violência simbólica, compartilhadas consciente ou inconscientemente entre dominantes e dominados. Nesse aspecto, as relações entre gêneros são, por ele compreendidas, através do conceito de “trocas simbólicas” onde a mulher passa a ser – dentro das relações sociais – objeto de troca, determinado pelo interesse dos homens, reproduzindo o capital simbólico destes homens e sua dominação masculina (BOURDIEU, 2007).

Jane Almeida (1998) acentua que os significados, as normatizações valorativas, as práticas, os símbolos e as configurações de poder entre os sexos variam de acordo com as culturas, a religião, a economia, as classes sociais, as raças e os momentos históricos. Estes significados, práticas e configurações de poder formam redes de significações que se edificam e se relacionam integradamente. Assim, atuando em todos os âmbitos da vida cotidiana e nas relações de poder da sociedade, tais relações acabam por revelar os conflitos e as contradições existentes entre os sexos e as suas práticas.

Também Badinter (1996) afirma que os esportes que envolvem a competição, a agressão e a violência são considerados como a melhor iniciação à virilidade, pois é nesse espaço que o adolescente ganha “status de macho”, mostrando publicamente seu desprezo pela dor, o controle do corpo, a força e a vontade de ganhar e esmagar os outros.

Os homens homossexuais, em situação de franca subalternização pelos homens heterossexuais, representariam a masculinidade subordinada. As relações de dominação e de subordinação específicas desse modelo se dariam pela estigmatização cultural homofóbica da identidade gay, através de uma série de práticas materiais e simbólicas, tais como exclusões culturais e políticas, discriminação religiosa e econômica, violências de todos os tipos etc. “A opressão coloca as masculinidades homossexuais na parte inferior da hierarquia entre os homens [...]” (CONNELL, 1995), também defende que a subordinação desse tipo de masculinidade se expressa também pela fabricação de termos que buscam ofender homens heterossexuais identificando-os como homossexuais, tais como “maricas”, “bicha”.

De acordo com Almeida (1998), a conduta sexista consiste geralmente em atribuir às diferenças anatômicas e fisiológicas de homens e mulheres correspondentes diversificações ou aptidões para o exercício de determinadas funções sociais e no mundo do trabalho, num pré-julgamento do que é adequado para cada sexo. O processo de imputar a homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica na qual as mulheres ficam a perder, dado que as atividades masculinas são consideradas mais importantes que as femininas. Essa dupla (des)valorização conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público/privado e nas instâncias do poder.

As relações de poder estabelecidas durante as aulas de Educação Física também atingem esses jovens. Tal exercício dessas relações se caracteriza como abuso psicológico, que são exemplos as ameaças e as intimidações, realizadas pelos próprios professores ou pelos demais alunos quando os jovens gays não são incluídos em todas as atividades de aula, ou seja, quanto mais as pessoas se afastam dos estereótipos de gêneros vigentes, mais discriminadas são e quando a homofobia toma dimensões exacerbadas, pode resultar em evasão escolar (VIEIRA, GHERARDI & SEVERO, 2018)

Sendo gênero uma categoria relacional, há de se pensar sua articulação com outras categorias durante aulas de educação física, pois gênero, idade, força e habilidade formam um “emaranhado de exclusões” vivido por meninas e meninos na escola (ALTMANN, 2001). Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas.

Judith Butler (2015) se apropria dessas teorizações para enunciar a noção de performatividade de gênero, que nomeia a repetição estilizada de falas, gestos, atuações e

encenações que, por meio da linguagem, constitui e regula tanto o gênero como o sexo e a sexualidade, a partir de padrões que se impõem como normativos, como a heterossexualidade reprodutora. Contudo, a concepção performativa do gênero também admite a possibilidade de deslocamentos nos seus sentidos, enfatizando-se não haver uma identidade de gênero anterior às expressões de gênero. O gênero, segundo a autora, remete-se ao aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam em sociedade, sem fundamentação necessária em conformações hormonais, cromossômicas ou fisiológicas. Desse modo, conceber que o gênero sempre e exclusivamente supõe as matrizes masculina e feminina é perder de vista o ponto crítico do reconhecimento de que essa produção coerente e binária é contingente, não decorrendo, portanto, de nenhuma necessidade estrutural.

A contestar o binarismo masculino/feminino, Butler (2015) afirma que os sujeitos são constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem, mas também podem deslocar os sentidos dos termos por meio dos quais são reconhecidos. Postula, desse modo, uma ontologia historicamente contingente, que impede qualquer compreensão determinística, seja de normatizações, seja de seus deslocamentos.

Em relação à sexualidade humana, compreendida como a base constitutiva do ser humano, podemos afirmar que vivemos sob a determinação classificatória de uma sociedade falocêntrica, na qual prevalece “o coroamento do homem, ser do sexo masculino, como origem, destino, forma e padrão epistemológico” (INÁCIO, 2010), de modo que aqueles que não se enquadram em determinadas classificações e representações, não ocupam, de fato, posições de sujeito, pois “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência” (WOODWARD, 2009).

O esporte competitivo é uma instituição social que se organiza principalmente em torno do projeto político de definir certas formas de masculinidade como aceitáveis ao diminuir outras formas de masculinidade (ANDERSON, 2010; MESSNER, 1992). Esportes associam meninos e homens com dominância masculina construindo suas identidades e esculpindo seus corpos para alinharem com as perspectivas hegemônicas da encarnação e expressão masculinistas. Meninos em esportes competitivos em equipe são, portanto, construídos para exibir, valorizar e reproduzir noções tradicionais de masculinidade (BRACKENRIDGE et al., 2008).

A construção cultural do corpo feminino foi feita seguindo-se de um paradigma heterossexual, baseado na hegemonia masculina e submissão feminina a partir da percepção de diferenças biológicas (RUBIO, 1999), o que fez e faz com que as mulheres tenham que romper barreiras de gênero, assentadas em pressupostos biológicos que as situam como

inferiores aos homens na prática atlética, “[...] contribuindo para que elas necessitem transformar o próprio corpo, instrumento de emancipação, para incluírem no universo da competição esportiva, construída com base nos valores em que elas estão em desvantagem, e que nunca teve como finalidade torná-las mais femininas”; ao contrário dos homens, para os quais o esporte foi e tem sido um meio de construção da masculinidade (DEVIDE, 2005).

Neste sentido, é importante notar que “há todo um discurso culturalmente construído em torno dos gêneros, do que é ser masculino e feminino” (ROLAND, 2003), ou seja, a sociedade ensina, por um lado, que ser homem (masculino) é manter e externar a virilidade, ser forte, másculo e corajoso, por outro lado, ser mulher (feminina) é justamente estabelecer uma relação de oposição àquela postura masculina, isto é, a mulher, em tese, deve ser frágil, sensível e, principalmente, submissa.

Adelman (2003), em estudo com mulheres atletas de voleibol e de equitação, considera que o esporte é hoje “um dos mais importantes espaços de conflitos relativos à definição da corporalidade feminina”. Se por um lado o esporte possibilita à mulher a ideia da igualdade de gênero, a possibilidade em realizar a mesma prática esportiva que o homem, de transgressão da ideia de corpo frágil, por outro, o esporte talvez a enquadre em um outro tipo de controle: aquele que outorga ao corpo das atletas um novo modelo de feminilidade. Corpo que deve ser saudável, atlético, ativo, firme, mas não com músculos demais. Ele tem de ser construído por meio de dietas e exercícios intensivos e segundo padrões de beleza que se aproximam daqueles predicados e perseguidos em academias de ginástica e musculação (HANSEN; VAZ, 2006; SABINO, 2000).

Tais constatações mostram-nos que a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física desconsidera a articulação do gênero com outras categorias, a existência de conflitos, exclusões e diferenças entre pessoas do mesmo sexo, além de impossibilitar qualquer forma de relação entre meninos e meninas, como alerta Kunz (1993), em estudo sobre a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais, no contexto escolar, a educação física constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres.

Como afirma Louro (1997), modificar as regras do jogo pode representar uma forma de ajustar o jogo à "debilidade" feminina, mais uma vez consagrando-se a ideia de que o feminino é um desvio construído com base no masculino. Além disso, a exclusão é aí tratada como unicamente de gênero, e aqueles meninos excluídos com as regras oficiais continuam a enfrentar o mesmo problema quando as regras são adaptadas.

Frank et al. (2003) resumem essa inquietação em sua discussão sobre a vigilância e o medo subjacentes à masculinidade heterossexual como “é um medo de falar, um medo de tocar, um medo de ser diferente do resto dos meninos que ameaçam”. para manter e sustentar o que muitos jovens entendem ser a única maneira de ser "homens de verdade".

Tradicionalmente, o esporte tem sido definido como um domínio “masculino”. Os ideais masculinos definiram e influenciaram a maioria dos esportes, criando menos oportunidades para as mulheres participarem (HARDIN; GREER, 2009; TISCHER; HARTMANN-TEWS; COMBRINK, 2011). Como Wachs (2003) propõe, “como muitos outros ambientes públicos, os esportes historicamente têm sido associados à masculinidade”. Essa ideologia afeta os atletas em relação às oportunidades esportivas proporcionadas e incentivadas, a definição da sociedade de esportes apropriados para meninos e meninas / homens e mulheres e a homofobia (WACHS, 2003). Todas essas ideologias podem afetar negativamente as opções esportivas, a autoconfiança e a motivação do atleta.

Os sistemas escolares modernos não apenas refletem a ideologia sexual dominante da sociedade, mas produzem ativamente uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas (MAC AN GHAILL, 1996). Mesmo com essa hierarquização, as construções de gênero não se opõem, ou seja, o feminino não é o oposto nem o complemento do masculino.

Sobre isso, Poovey (1988) argumenta que a oposição entre os sexos não é reflexo ou articulação de um fato biológico, mas uma construção social. A revelação de que a oposição binária é artificial desestabiliza a identidade aparentemente fixa e rígida do feminino e do masculino e impede a formulação de outras possibilidades.

As reflexões de Louro (1997) sobre a percepção de diferenças em relação ao gênero mostram que as distinções entre homens e mulheres têm sido justificadas através de explicações teóricas utilizando características físicas, psicológicas, comportamentais, habilidades, talentos e capacidades, “[...] para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades próprios de cada gênero” (LOURO, 1997). Ou seja, o que se produz socialmente como uma norma de gênero define lugares possíveis de serem ocupados pelos sujeitos. Além disso, existem critérios rígidos sobre quais gêneros podem ser atribuídos aos sujeitos, de acordo com normas anátomo-fisiológicas, que também delimitam os lugares possíveis de sujeito gendrado.

O que há, de fato, é uma fragilidade das “verdades absolutas” que sempre nos impuseram acerca de nossa constituição subjetiva, enquanto seres humanos, que tentam estabelecer e reduzir nossa identidade sexual e de gênero a duas únicas opções: masculino ou

feminino: “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2009).

A formação de professores carece de assegurar a aquisição de conhecimentos sobre os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual do educando, fazendo-os aprender a ser tolerantes, a respeitar à diversidade e às diferenças, para não reproduzirem estereotipadas relações sociais autoritárias, ter autocuidado na construção de relações interpessoais que colaboram para que a profundidade da sexualidade seja prazerosa e segura (PEREIRA, 2015).

3.5 LGBT NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DIREITOS HUMANOS E DE EDUCAÇÃO: A FALÁCIA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

O então chamado “movimento homossexual” nasceu no Brasil em finais dos anos 1970 e transformou-se nos últimos anos em um dos movimentos sociais de maior expressão no país. Em 2008, os eventos de rua que celebram o Orgulho LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) ocorreram em todo o país, em aproximadamente 147 localidades (ALMEIDA, 2005).

Desde 1996 temáticas como homossexualidade, diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero têm estado presentes em documentos de referência elaborados pelo governo federal na área de direitos humanos, bem como das pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) enquanto sujeitos de direitos nas políticas públicas, em particular nas da área da educação.

O Plano Nacional LGBT, como é conhecido, foi elaborado com base nas resoluções do processo da 1ª Conferência Nacional GBLT de 2008, e foi lançado em 2009. Se, por um lado, o BSH foi elaborado por redes de militantes LGBT, o plano em questão foi elaborado com a participação de milhares de pessoas nos diversos municípios e estados. No nome do plano, chama atenção a expressão promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT, que indica um deslocamento da homofobia em favor da garantia da igualdade de forma ampla. Vejamos os seguintes: A elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais tem como base as diretrizes e preceitos éticos e políticos que visam à garantia dos direitos e do exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2009).

Um Estado democrático de direito não pode aceitar práticas sociais e institucionais que criminalizam, estigmatizam e marginalizam as pessoas por motivo de sexo, orientação sexual e/ou identidade de gênero (BRASIL, 2009). O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT orienta-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social (BRASIL, 2009).

Por esses exemplos, pode-se notar que a nomenclatura que usam é de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais / LGBT, não-discriminação por sexo, orientação sexual e/ou identidade de gênero. Identidade de gênero neste caso se refere a travestis e transexuais, pois sofrem por sua “transitoriedade de gênero” para além da discriminação por orientação sexual.

Desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, uma tensão ganha força nos debates sobre o currículo educacional: novas barreiras para afirmação da igualdade de gênero na escola. Esse conjunto de obstáculos ao direito humano à educação traz o seguinte roteiro:

- a) Recuo da expressão textual sobre gênero, identidade de gênero ou orientação sexual nos planos de educação e logo a afirmação de que o debate nas escolas se tornou “proibido”;
- b) Aprovação de planos municipais de educação que proíbem expressamente os debates sobre gênero e sexualidade;
- c) Apresentação de projetos de lei que buscam uma escola livre de “doutrinação ideológica”;
- d) Difusão de um modelo de notificação extrajudicial para que familiares ou responsáveis “desautorizem” a participação de estudantes em atividades sobre gênero na escola.

Em primeiro lugar, é um cenário novo para toda a comunidade escolar. A divergência principal na aprovação do PNE foi a substituição de um texto mais inclusivo para um texto mais amplo no Plano, sob a liderança daqueles que argumentavam que estava em curso a implantação da “ideologia de gênero” no país (BRASIL, 2015, CARREIRA, 2016; RAMIRES, 2015).

Após a votação dos planos de educação, outras iniciativas com a mesma motivação surgiram em projetos de lei sob a denominação “Escola Sem Partido”, ou ainda o estímulo a ação de familiares contra os professores por meio de notificações extrajudiciais cujo impacto é constrangimento dos profissionais de educação. Antes de adentrar no emaranhado de desinformação sobre gênero e direitos humanos, é necessário reafirmar que não é ilegal falar

de gênero na escola ou promover o princípio da igualdade de gênero nas ações escolares ou em programas que conformem uma política pública educacional (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b).

Essa confusa adjetivação sobre gênero passou a desvirtuar as próprias bases teóricas dos estudos de gênero com base em duas recorrentes afirmações: “trata-se de ideologia que nega a biologia, o sexo biológico” e “trata-se de uma ideologia contra as famílias”. Essas duas afirmações, também confusas, passaram a ser interpretadas como se os estudos de gênero ou as atividades de promoção da igualdade de gênero se apresentem como uma ação ideológica que busca impor uma posição não heterossexual às crianças na escola, e por isso é muito perigosa no campo educacional, com isso, qualquer indício de “gênero na escola” deve ser banido e até proibido e assim criminalizado. Tais argumentos se tornaram públicos durante os debates parlamentares nas câmaras e assembleias em todo o país, e são encontradas em espaços na internet que afirmam a favor de uma escola “livre” de doutrinações, como sistematizou um dossiê denominado “riscos de limitações ao direito à educação” (GÊNERO E EDUCAÇÃO, 2016).

Em suma, interesses neoliberais subjazem à solicitação feita pela bancada evangélica. O que também relaciona a retirada dos termos gênero e orientação sexual da BNCC com o currículo escolar, dispositivo impregnado de intencionalidades e atravessado por relações de poder oriundas da dinâmica social. O currículo é um dispositivo que constituirá subjetividades nas escolas, respondendo a essas intencionalidades. Portanto, o currículo não é neutro (POPKEWITZ, 2001; SILVA 2009).

3.6 SISTEMA EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO LGBT

Durante a última década, uma mudança ocorreu quando os estudiosos passaram o foco para dos problemas para uma tentativa de entender os contextos em que minorias sexuais crescem e se desenvolvem (HORN; KOSCIW; RUSSELL, 2009) e os fatores de proteção ou ativos em suas vidas que promovem o desenvolvimento saudável da juventude (SAEWYC et al., 2009). Os estudiosos começaram a traçar a riscos à saúde de jovens LGBTQ expostos a preconceito sexual ou homofobia nos principais ambientes que orientam seu desenvolvimento: suas famílias, colegas, escolas e comunidades. Esse crescente corpo de pesquisa enfatiza a contexto social da vida dos jovens LGBT e demonstra como o comportamento de risco dos jovens nessa população pode ser atribuído à dinâmica da família (por exemplo, RYAN et al., 2009), relações entre pares (por exemplo, POTEAT, 2008;

POTEAT; ESPELAGE; KOENIG, 2009), o ambiente escolar (por exemplo, CHESIR-TERAN; HUGHES, 2009) e ambientes comunitários (SAEWYC et al., 2008). Portanto, preconceito e discriminação não só fazem diferença para indivíduos estudantes; eles moldam a cultura de escolas e ameaçar a eficácia das instituições de ensino.

Há quase sete anos atrás, em UK, um plano para educar jovens LGBT em uma escola LGBT para evitar que eles fossem discriminados e se beneficiassem de bem-estar físico e mental. No entanto, com a progressão constante dos direitos LGBT no século XXI, muitos, descartaram a ideia de imediato. No entanto, em no verão de 2016, o governo do Reino Unido anunciou que iria triplicar o financiamento para enfrentar o bullying com LGBT nas escolas, uma medida que, talvez não seja a melhor maneira de enfrentar o problema e que parece ser uma ideia muito superficial (CAMDEN, 2016).

Sobre a escola, apenas para alunos LGBT no Reino Unido, a Diretora Estratégica da Juventude LGBT North West (a instituição de caridade por trás do projeto), Amelia Lee, afirmou que o objetivo não era criar “um pequeno enclave seguro longe do trabalho real”, mas que uma escola LGBT seria um expediente temporário, enquanto o sistema educacional do Reino Unido alcançava a realidade um tanto distante da verdadeira inclusão para jovens LGBT (HILL, 2015). De fato, Lee argumentou que esse projeto era potencialmente importante, pois as escolas britânicas estavam atualmente não conseguir lidar eficazmente com questões de sexualidade.

Outro estudo de 2014, da Stonewall, revelou que nove em cada dez professores secundários testemunharam o bullying de LGBT (ou percebido como alunos LGBT). Claramente, há um problema aqui, e não são apenas os estudantes que estão provando fazer parte disso. Talvez uma razão para isso, como Stonewall também observa, seja que 80% dos professores não receberam treinamento sobre como combater o bullying homofóbico. Como um resultado, a Stonewall oferece cursos "Treine o professor" para permitir o conhecimento sobre o combate ao bullying LGBT a ser implementado em todo o Reino Unido (STONEWALL, 2016). Talvez esse treinamento e redes de apoio nas escolas existentes podem, se adequadamente financiadas e apoiadas para impedir a necessidade de separação dos estudantes LGBT dos outros.

Os cientistas sociais nunca incluíram perguntas sobre orientação ou identidade sexual em representantes pesquisas até a década de 1990, existem poucas populações, estudos representativos que mostram essas tendências. Contudo, uma pesquisa repetida regularmente com estudantes do ensino médio, o Canadá mostrou um número decrescente de estudantes que identificaram-se como exclusivamente heterossexuais, de 85% em 1992 para 82% em

2003 (SAEWYC et al., 2007). Não existe uma base sólida para pensar que existem mudanças históricas significativas na ontogênese da orientação sexual; assim, as explicações para essas diferenças de coorte se concentram nas dramáticas mudanças sociais e históricas na visibilidade das pessoas LGBTQ e mudanças associadas nas atitudes em relação às pessoas e questões LGBTQ (HORN; KOSCIW; RUSSELL, 2009).

Pesquisas recentes sobre jovens LGBTQ nas escolas enfatizou, teoricamente, o risco em nível de pessoa, como o bullying e falta de segurança na escola (D'AUGELLI; PILKINGTON; HERSHBERGER, 2002; RIVERS, 2001). Grande parte do novo trabalho sobre a juventude LGBTQ em escolas se concentrou nas características, políticas e práticas das escolas (e não dos jovens LGBTQ) que estão associados não apenas ao risco para os alunos, mas também ajuste e conquista positivos (GOODENOW; SZALACHA; WESTHEIMER, 2006; HANSEN, 2007). Por exemplo, dados de um estudo nacional de jovens LGBTQ mostram que várias características ambientais são tão associadas às experiências homofóbicas na escola: no ambiente rural, status, onde há menor nível educacional e níveis mais altos de pobreza foram associados a climas escolares hostis (KOSCIW; GREYTAK; DIAZ, 2009; ver também POON; SAEWYC, 2009). O desafio na redução do assédio LGBT é que essas características não são passíveis sem uma mudança no sistema educacional.

Um crescimento de novos trabalhos, no entanto, concentra-se nas condições estruturais das escolas e mostra que diferentes opções de políticas educacionais e estratégias de programas podem fazer a diferença nas experiências dos alunos LGBT nas escolas secundárias, bem como para os estudantes heterossexuais atitudes dos pais sobre pares LGBT e homossexualidade. Em vários estudos e em vários conjuntos geográficos, políticas, programas ou práticas educacionais, demonstrou promover segurança e bem-estar para jovens LGBT nas escolas.

3.6.1 Políticas públicas de educação, gênero e diversidade sexual no Brasil

Vários levantamentos passaram a registrar o aumento da produção sobre educação (SPOSITO, 2009; VIANNA, 2012) e sobre indicadores da presença da homofobia na escola (BRASIL, 2009; CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; VENTURI; BOKANI, 2011), articulando o direito à educação com as temáticas de diversidade cultural, raça e gênero.

Não cabe à política pública definir “quais expressões sexuais devem ser preferidas ou observadas pelos indivíduos” (RIOS; SANTOS, 2009). Mas certamente a superação da

compreensão do sexo, não reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, à prevenção de doenças e à heterossexualidade, vista como “normal”, é uma das possibilidades de construção de uma educação mais igualitária. O sistema educacional brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência dos jovens LGBT. Portanto, o Estado em ação, que envolve necessariamente os movimentos sociais na produção das políticas públicas e na prática de ações que modifiquem as identidades docentes e o cotidiano escolar, supõe um processo educativo para todos nós, em uma sociedade onde a segregação e as estratégias de esvaziamento das desigualdades são permanências históricas que devem ser superadas também no âmbito das relações sociais de gênero (VIANNA, 2012).

Um dos conceitos que está na base da pesquisa é que o estudo das políticas públicas constitui um campo de conhecimento que busca compreender o “Estado em ação”, analisar essa ação e propor mudanças, caso seja necessário e possível (HOFLING, 2001; SOUZA, 2006).

A partir daí, podemos refletir sobre os diversos interesses em jogo na formulação, implementação, monitoramento e avaliação dessas políticas. Somente quando essas múltiplas esferas de ação são pensadas conjuntamente é possível compreender os caminhos pelos quais as iniciativas saem – ou não – do papel e como as pessoas, para quem as políticas foram pensadas, terão acesso a elas que, nesse contexto, é também importante que o olhar alcance a complexa relação entre governo e a sociedade na negociação dessas políticas.

Junqueira (2009) acrescenta que muitas são as estratégias adotadas por gestoras para desviar-nos (ou se desviarem) da abordagem da questão da diversidade sexual na educação, entre as quais se destacam:

- a) A “concordância infrutífera”, que interrompe a conversação, mas “não desdobra nenhuma medida efetiva”;
- b) A “hierarquização”, que estabelece que todas as outras demandas – tais como analfabetismo, evasão escolar, racismo – devem ser resolvidas primeiro, antes de se tratar do assunto;
- c) A (talvez) a estratégia mais conhecida por nós: a “negação”, que invisibiliza a existência da LGBTfobia e/ou de pessoas gays/lésbicas/travestis/transsexuais nos espaços escolares.

4 DESENHO DO ESTUDO

A pesquisa se desenvolveu com turmas do Ensino fundamental e médio de sete escolas públicas, situadas em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, sendo elas: Porto Alegre, Canoas, Alegrete, Cacequi, Pelotas, Santa Rosa e Cachoeira do Sul – tais escolas foram consultadas quanto à concordância em participar da pesquisa, e as respectivas autorizações encontram-se no Apêndice A. Aprovação no Comitê de Ética – CAAE: 74840117.0.0000.5346

4.1 AMOSTRA / POPULAÇÃO-ALVO

A população-alvo desta investigação é formada de estudantes do ensino fundamental e médio, com idade entre 12 e 21 anos de sete escolas públicas, localizadas em diferentes cidades localizadas no Rio Grande do Sul. Para avaliar a adequação do instrumento de análise de argumentos utilizado, foram coletados dados de 805 estudantes entre 12 e 21 anos. Foram 503 questionários aproveitados na pesquisa, pois, alguns não voltaram, e outros, não havia algum termo assinado.

5 MANUSCRITOS

O seguinte artigo discute a resposta dos alunos, segundo um questionário semiestruturado, com perguntas relacionadas às aulas de educação física e seus desafios no ambiente escolar. Os resultados nos mostraram que as escolas devem repensar as práticas e formular novas estratégias para a inclusão de alunos LGBT nessas atividades.

Revista Contexto e Educação, Volume 36, número 114 (2021). Qualis A2

5.1 ARTIGO 1

A VOZ CALA, O CORPO GRITA: AS DIFICULDADES DE ALUNOS LGBT NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE VOICE THAT CALLS, THE BODY SCREAMS: THE DIFFICULTIES OF LGBT STUDENTS IN THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION

Aline Rosana Giardin – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria Rosa Chitolina – Universidade Federal de Santa Maria

Jactiane Anzanello – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: O artigo aborda a relação entre as questões de gênero, aceitação do corpo, relações interpessoais e as aulas de educação física no contexto escolar, com o intuito de verificar a realidade desses alunos quanto as aulas de educação física e suas implicações, enquanto inclusão (ou exclusão) que poderá resultar em um bom ou mal relacionamento com os colegas. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas para alunos de escolas estaduais de diversos municípios do Rio Grande do Sul. Através das respostas dos alunos, foi possível verificar que o ambiente escolar e neste caso, as aulas de educação física reproduzem e reforçam práticas segregadoras, dificuldades de relacionamento entre os alunos LGBT's e não LGBT's e a dificuldade de aceitação do próprio corpo. É necessário um olhar mais aprofundado acerca das questões abordadas neste estudo dentro do ambiente escolar e em especial nas aulas de educação física, com o intuito de compreender as questões de gênero e evitar a exclusão dos alunos LGBT's.

Palavras-chave: Alunos LGBT's. Corpo. Educação Física. Escolas. Inclusão.

Abstract: The article discusses the relationship between gender issues, body acceptance, interpersonal relationships and physical education classes in the school context. In the article I look at the reality of these students within their physical education classes and the implication, of their inclusion (or exclusion) that may result in a good or bad relationship with colleagues. The data was obtained via questionnaire which was completed by students from several state schools in multiple municipalities of Rio Grande do Sul; the questionnaire had both open and closed questions. Through the students' answers, it appeared that the school environment in the case of physical education, reproduces and reinforces segregating practices, which creates relationships difficulties between LGBT and non-LGBT students' and the difficulty of acceptance of the body itself. It is necessary to look more closely at the issues addressed in this study within the school environment and especially in physical education classes, in order to understand gender issues and avoid the exclusion of LGBT students.

Keywords: LGBT's Students. Body. Physical Education. Schools. Inclusion.

Nos atuais discursos políticos e pedagógicos, há uma emergente notoriedade às questões de gênero e sexualidade. Destaca-se sobre isso, discussões recentes sobre Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e a retirada do termo “gênero” da redação dos mesmos. Em relação ao currículo do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam como temas transversais, entre outros, a questão da orientação sexual ou da diversidade sexual. No plano estadual de educação do Rio Grande do Sul, de 2015, aparecem como diretrizes: “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas” e “o combate ao racismo e a todas formas de preconceito”. Existem materiais didáticos para professores e professoras que orientam em relação a esses temas, entretanto, uma pesquisa sobre preconceito em relação a identidade de gênero e diversidade sexual, demonstrou que a permanência na universidade não reduz o preconceito, o que leva a crer que existe uma ausência de ensino sobre isso no ensino superior. É possível que estudantes de graduação de licenciatura em educação física não aprendam sobre essa temática, levando a uma falta de preparo na posterior atuação docente.

Desde os anos sessenta, o debate sobre identidade e práticas sociais, e de gênero, vem se tronando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista,

movimento de gays e lésbicas (LOURO, 2001). Novas identidades sociais tornam-se visíveis, provocando em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como “política de identidades” (HALL, 2002). Importante ressaltar que esse movimento evidencia que as identidades de “homem” e “mulher” também fazem parte de construções sociais de identidade, ou seja, gênero faz parte de uma construção social, a partir de uma percepção de diferenças biológicas (SCOTT, 1990).

O reconhecimento da homofobia como um fenômeno discriminatório a ser enfrentado pelas escolas é recente nas políticas públicas de educação no Brasil, tendo o MEC apoiado cursos de capacitação de professores(as) no tema da diversidade sexual (BRASIL, 2007; 2008). A qualificação do material didático-pedagógico, no entanto, permanece um grande desafio. Ela requer iniciativas inovadoras que visem à promoção da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independente das práticas sexuais e/ou performances sociais de gênero, por meio da superação do silêncio sobre a diversidade sexual associado à naturalização da heterossexualidade. A suposição da naturalidade da heterossexualidade como fundamento do laço afetivo e sexual restringe a possibilidade do reconhecimento de famílias constituídas por parceiros do mesmo sexo, bem como inferioriza o envolvimento amoroso entre pessoas do mesmo sexo ao status do não-legítimo, do estranho, do *outro*.

Há dois desafios no reconhecimento de que a homofobia deve ser combatida pela educação formal: o primeiro é romper o silêncio dos livros sobre a diversidade sexual; o segundo é encontrar mecanismos discursivos para apresentá-la em uma matriz de promoção da igualdade e da diversidade. A afirmação da diversidade sexual é uma estratégia necessária para o seu reconhecimento como valor social a ser preservado, rompendo com o ciclo de violação de direitos de marginalização das práticas sexuais e performances de gênero não hegemônicas (FRASER, 2008; MACKINNON, 1991).

As políticas públicas referentes a esses programas são pertinentes no cenário atual, que aponta os elevados índices de violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBT. Homofobia é “a discriminação contra as pessoas que mostram ou a quem se atribui algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero” (WELZER-LANG, 2001). Também pode ser compreendida como a intolerância ou o medo irracional relativos à homossexualidade, que se expressa por violência física e/ou psíquica. A vivência recorrente dessas violências por pessoas LGBT pode levar à homofobia internalizada, que é a incorporação de hostilidades quanto a sua própria orientação afetivo-sexual (MOITA, 2003). É um constructo decorrente dos discursos que são produzidos

e reproduzidos pelas instâncias socializadoras e que reafirmam a lógica dicotômica sexista e a heteronormatividade compulsória (FOUCAULT, 1987; LOURO, 1997; 2001).

As reflexões de Louro (1997) sobre a percepção de diferenças em relação ao gênero mostram que as distinções entre homens e mulheres têm sido justificadas através de explicações teóricas utilizando características físicas, psicológicas, comportamentais, habilidades, talentos e capacidades, “[...] para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades próprios de cada gênero” (LOURO, 1997). Ou seja, o que se produz socialmente como uma norma de gênero define lugares possíveis de serem ocupados pelos sujeitos. Além disso, existem critérios rígidos sobre quais gêneros podem ser atribuídos aos sujeitos, de acordo com normas anátomo-fisiológicas, que também delimitam os lugares possíveis de sujeito gendrado.

Quando se fala em inclusão na educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa pluralidade deve ser valorizada e aceita. Para tanto, é necessário reconhecer que existe um sistema de normas de gênero e sexualidade que impõe heterossexualidade compulsória (RICH, 2010), bem como a cisgeneridade compulsória, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, ciscgênero ou transgênero. Precisamos nos dar conta de que práticas pedagógicas no campo da educação física orientadas por esse sistema de regramentos de gênero reforçam discriminações e exclusões, ao invés de ampliar possibilidades de intervenção junto aos sujeitos, possibilitando que, por meio das práticas corporais e esportivas, possam exercer sua cidadania e liberdade constituindo-se como sujeitos sociais (GOELLNER, 2008). Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc. levaram a escola, a quem incumbiria integrar e acolher a todos, a ser, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais dos alunos (RODRIGUES, 2001).

Os/as professores/as e questões referentes a diversidade sexual e de gênero

Os discursos que promovem ou praticam a humilhação e a exclusão e violência contra a população LGBT, opõe-se aos direitos de cidadania, pois impedem que alguns desfrutem desses direitos. Essa constatação denuncia a concepção de cidadania como privilégio de alguns em detrimento de outros, e a existência do preconceito na comunidade democrática.

Essa forma de exclusão, permanece, muitas vezes, inviabilizada nas hierarquizações do preconceito social (PRADO; MACHADO, 2008).

Os significados elaborados pelos/as participantes da comunidade escolar não se limitam às ações humanas intencionais: os processos se dão mediante o entrelaçamento de ações intencionais, nem sempre movidas pela razão, em figurações sociais, que vão além da comunidade escolar. Essas figurações também se formulam em outros contextos nos quais os participantes das escolas se movimentam. Os indivíduos se movem por paixões, e emoções alicerçadas em contextos familiares, religiosos, entre tantos outros que fazem da sexualidade, um campo de controvérsias (TORRES, 2013).

As aulas de educação física: ambiente libertador ou segregador?

Considerando a importância da intervenção pedagógica de profissionais que atuam no campo das práticas corporais e esportivas, devemos buscar fornecer alguns subsídios teóricos acerca de questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades, com o intuito de alertar para a necessidade de reconhecermos a diversidade e assim, promovermos situações nas quais esta seja respeitada (GOELLNER, 2008).

O/a professor/a de Educação Física contribui muitas vezes na disseminação do preconceito e da discriminação, reforçando estereótipos através de seu discurso, ou até mesmo impedindo pessoas percebidas como “desviantes das normas de gênero” de frequentar suas aulas. Existem também professores/as que, embora não tenham explicitamente tais comportamentos, não tomam nenhuma atitude efetiva no sentido de impedir as discriminações por parte dos outros alunos/as.

As chacotas, piadas e brincadeiras que visam subjugar o “outro”, visibilizam o quanto algumas situações ocorrentes nas aulas constroem a representação abjeta do sujeito homossexual ou que não performatiza uma masculinidade próxima da considerada aceitável. É nesse sentido que Dornelles (2013) afirma que a Educação Física é uma disciplina escolar que deve ser problematizada no sentido de questionar que corpo se pretende formar e como a escola constrói mecanismos reguladores para que tal objetivo seja alcançado.

Diante dessas premissas e do difícil cotidiano dessa população em nossas escolas, decidimos investigar em escolas gaúchas, de diferentes cidades, a realidade desses alunos, quanto as aulas de educação física e suas implicações, enquanto inclusão (ou exclusão) desses alunos, o que poderá resultar em um bom ou mal relacionamento com os colegas.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa consistiu-se em um estudo transversal, de caráter descritivo e abordagem quantitativa. Participaram da pesquisa, alunos de Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul, e os dados foram coletados no período entre maio e dezembro de 2016. Também incluiu minha experiência de meu doutorado sanduíche na Inglaterra.

O estudo investigou as dificuldades de estudantes LGBT relativas às questões de gênero, aceitação do corpo, relações interpessoais e as aulas de educação física no contexto escolar, e foi realizado em escolas de diferentes cidades do Rio Grande do Sul. Para tanto, foram selecionadas regiões diferentes de nosso estado. Além da capital Porto Alegre, as cidades de Alegrete, Cacequi, Torres, Pelotas, Canoas e Santa Rosa foram escolhidas.

O grupo estudado foi composto por 503 estudantes, com idades entre 13 e 21 anos, sendo divididos em dois grupos: LGBT's (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travestis/transgênero) e não LGBT's (ou seja, heterossexuais e cisgêneros ao mesmo tempo).

Para a coleta de dados dos alunos, inicialmente foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais dos alunos menores de idade, com o intuito de informar os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização para os alunos participarem do estudo. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário que foi elaborado especificamente para este trabalho.

O questionário continha perguntas abertas e fechadas e abordou questões sobre gênero, sobre as aulas de educação física, sobre corpo, e sobre a relação com os colegas. Cada pergunta referia-se a análise de uma questão específica, contendo um total de dez questões. Foram considerados os questionários respondidos de forma completa e foi possível contar com os professores e professoras das escolas participantes. Estes profissionais selecionaram algumas turmas e aplicaram o questionário no fim da aula. Após aplicação, os questionários foram colocados dentro de um envelope e devolvidos ao professor(a). A coleta dos dados foi realizada com o intuito de manter a privacidade e o anonimato dos alunos participantes.

O estudo teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sob parecer nº 2271159. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi formulado tomando por base a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Análise e discussão dos resultados

Foram encaminhados 800 questionários aos alunos das Escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Não retornaram 297 questionários, o que é considerado um número significativo, pois pode-se inferir a não aceitação dos pais em expor questões de gênero dos seus filhos, o que fortalece questões de repressão quanto a sexualidade e ao gênero.

O grupo estudado foi composto por 503 estudantes, entre 13 e 21 anos, que foram divididos em: LGBT's (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travestis/transgênero) e não LGBT's (ou seja, heterossexuais e cisgêneros ao mesmo tempo), de acordo como se identificavam nos questionários.

Ao responder ao questionário, caso a resposta da pergunta “Você se considera” fosse bissexual, gay, lésbica, transgênero, transexual, os alunos eram considerados do grupo LGBT's. Se a resposta fosse “Heterossexual”, ou “nenhum”, então o aluno era considerado não LGBT's. Não foi explicitado o conceito de “cisgênero” no questionário, pois este é um conceito ainda desconhecido por grande parte da população. Cisgênero é a pessoa que se reconhece como pertencendo ao gênero que foi compulsoriamente designada quando nasceu. Ou seja, nasceu com um pênis e por conta disso, foi compulsoriamente designado como homem e se reconhecem como homem; nasceu com vagina e foi compulsoriamente designada como mulher, e se reconhece como mulher.

As características do grupo estudado, relativas à idade, sexo e identificação (LGBT's ou não LGBT's) estão descritas na Tabela 1.

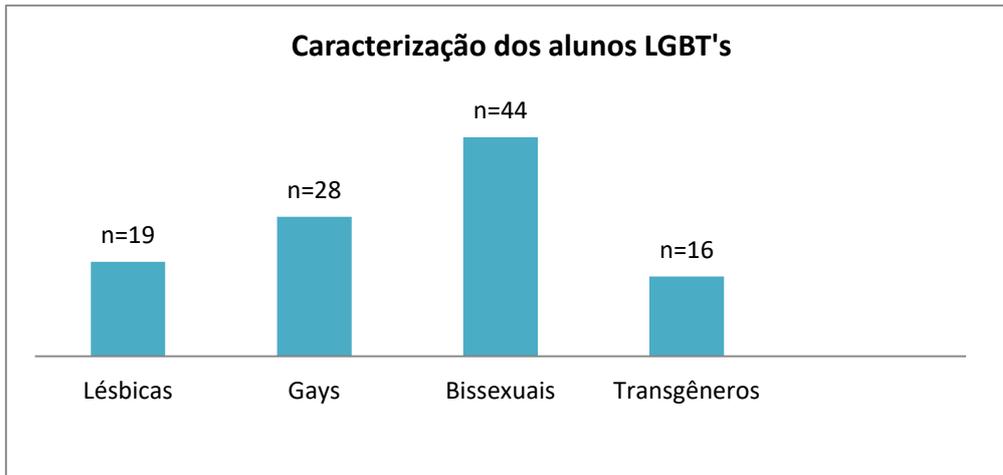
Tabela 1. Caracterização da amostra

Características	Amostra total (n)
	n= 503
Idade (anos) – Média	± 17 (12-21)
Sexo (n)	
Masculino	234
Feminino	269
LGBT	107
Não LGBT	396

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

É possível observar que dos 503 alunos que responderam ao questionário, 107 alunos identificam-se como LGBT's. Destes, a maior parte (n=44) consideram-se bissexuais. A caracterização geral dos alunos LGBT's encontra-se no Gráfico 1.

Gráfico 1. Caracterização geral dos alunos LGBT's



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

As alunas LGBT's do sexo feminino totalizaram n=58 e possuíam idade média de 15 anos. Dentre estas, 32 alunas consideram-se bissexuais. A caracterização das alunas LGBT's do sexo feminino encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2. Caracterização dos alunos LGBT's por sexo – Feminino

Características	Amostra LGBT's (n)
Idade (anos) – Média	± 15
Sexo Feminino	58
Lésbicas	19
Bissexuais	32
Transgêneros	7

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

Os alunos LGBT's do sexo masculino totalizaram n=49 e com média de idade de n=16 anos. A maior parte destes alunos (n=28) descreveram-se como gays. A caracterização dos alunos LGBT's do sexo masculino encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3. Caracterização dos alunos LGBT's por sexo – Masculino

Características	Amostra LGBT's (n)
Idade (anos) – Média	± 16,5
Sexo Masculino	49
Gays	28
Bissexuais	12
Transgêneros	9

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

A partir destes dados, foram avaliadas as dificuldades dos/as estudantes nas aulas de educação física.

Quanto às perguntas que constituíram os questionários, as duas perguntas iniciais referiam-se à participação dos alunos nas aulas de educação física e sua percepção de as aulas contemplarem a todos/as alunos/as.

As respostas a questão referente a participação nas aulas de Educação Física encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4. Respostas às questões sobre a participação nas aulas de Educação Física

Você participa das aulas de educação física?						
	Não					Transgêneros
	LGBT's	LGBT's	Gays	Lésbicas	Bissexuais	ros
n	396	107	28	19	44	16
Sim	361	69	15	14	31	9
Não		4	1		2	1
Às vezes, quando a aula interessa	14	19	3	4	8	4
Raramente, as aulas não me interessam	19	6	-	1	3	2
Se pudesse não participaria	2	9	9	-	-	-

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

Existe uma questão específica sobre a disciplina de educação física que se refere a esse quesito, pois, por se tratar de uma disciplina da ordem prática de atividade física, frequentemente os/as estudantes preferem não participar das atividades, mesmo que seja disciplina obrigatória. É uma situação diferente de disciplinas que utilizam somente a cognição mental, onde não se pode perceber explicitamente a participação ou não de estudantes.

Dentre os/as entrevistados/as, 107 alunos LGBT's afirmaram participar das aulas, porém, 38 alunos declararam que pouco participavam ou se pudessem, não participariam. A princípio, essa pergunta não investiga a razão dessa escolha, mas as respostas posteriores indicam situações que podem corroborar esse dado. O Brasil concentra 82% da evasão escolar de travestis e transgêneros. A informação é do defensor público João Paulo Carvalho Dias, que é presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil e membro conselheiro do Conselho Municipal de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) em Cuiabá.

A questão relativa à percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física contemplarem a todos/as, 21 alunos LGBT's responderam que as aulas não contemplavam todos os alunos participantes. As respostas a questão referente a participação nas aulas de Educação Física encontram-se na Tabela 5.

Tabela 5. Respostas a questão sobre as aulas contemplarem todos os alunos

Você acha que as aulas de educação física de sua escola são boas para todos os alunos?						
	Não LGBT's	LGBT'S	Gays	Lésbicas	Bissexuais	Transgêneros
n	396	107	28	19	44	16
Sim	381	86	20	17	39	10
Não	15	21	8	2	5	6

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

A justificativa negativa, dada pela maioria desses alunos referiu-se as aulas repetidas, segregadas, e que não levavam em conta, a vontade dos alunos.

Outra questão referia-se sobre os alunos sentirem-se desconfortáveis durante as aulas de Educação Física. A maior parte dos alunos (n=77) relataram não sentir desconforto, e 30 alunos afirmaram sentir desconforto físico por não saberem executar algumas atividades ou porque não se sentiam atraídos pelas aulas propostas. O objetivo desta pergunta foi investigar

possíveis desconfortos ou constrangimentos em algum tipo de atividade. As respostas a questão sobre os alunos sentirem desconforto nas aulas de Educação Física encontram-se na Tabela 6.

Tabela 6. Respostas a questão sobre sentirem desconforto durante as aulas de EF.

Você se sente mal, ou desconfortável, nas aulas de educação física?						
	Não					Transgêner
	LGBT's	LGBT's	Gays	Lésbicas	Bissexuais	os
n	396	107	28	19	44	16
Não me sinto mal	389	77	18	15	35	9
Sim, me sinto mal	7	30	10	4	9	7

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

Na escola, "pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente" (CARVALHO, 1998)

Outra questão referia-se ao desejo de mudanças nas aulas de Educação física: "Se você pudesse mudar as aulas de Educação física, como elas seriam? Quais atividades você iria sugerir?"

A maior parte das respostas dos alunos LGBT's **referiam o desejo** ter atividades mistas (meninos e meninas) e variadas, e confirmam a repetição de um modelo de aula que tem um forte elemento de gênero: "Vôlei para meninas e futebol para meninos". Isso demonstra como a Educação física está intensamente permeada pela pedagogia do gênero (GOELLNER, 2008; LOURO, 2001) em que não se ensina um conteúdo "neutro" em relação ao gênero, e sim, é através dessa disciplina que se aprende normas sociais relativas a como deve portar-se um homem e como deve-se portar uma mulher.

Assim, é através de um conteúdo repetido e reiterado de possibilidades de atividade que se reforçam os comportamentos gendrados. Essas relações configuradas sob influência dos estereótipos sexuais repercutem no esporte escolar, de rendimento e nas aulas de Educação Física, interferindo na prática esportiva (SARAIVA, 1999). A Educação Física expõe os estereótipos de gênero, por ser uma disciplina que promove a relação de contato e de

movimento dos corpos. Ela não está isolada, pois quem a reforça é a escola, conforme aponta Rosemberg (1995).

A questão relacionada ao desejo dos alunos de realizar alguma atividade durante as aulas de Educação física e esta não ser considerada possível pelo aluno, abordou a questão sobre a não aceitação da prática de atividades ou esportes que são consideradas masculinos ou femininos. Podemos citar as respostas de algumas meninas que afirmaram ter vontade de jogar futebol, porém, temem ser percebidas como menos femininas por conta disso, e serem taxadas de homossexuais. Algumas dessas meninas também relataram a não inserção em times de futebol, por ordem dos pais. Segundo Anne Flintoff (1994), a discriminação na Educação Física e no esporte é construída em cima de uma imagem estereotipada que reforça a identidade masculina dessas práticas culturais. Logo, tudo que se relaciona à feminilidade é tido como negativo nesses ambientes.

No contexto do futebol feminino existe o discurso da masculinização da mulher associado ao estereótipo do corpo feminino imposto pela sociedade, “[...] o corpo expressa uma cultura e esta determina corpos” (DAÓLIO, 2003), ou seja, já que o esporte é tido como um campo de construção de masculinidade existe essa preocupação de que a prática do futebol poderia masculinizar as mulheres. Ao mesmo tempo, a adesão em certa medida a esses valores que são considerados masculinos também permite a essas mulheres que possam praticar o esporte.

Destaca-se aqui ocorrências de situações em que esportes são marcados por um pertencimento a um gênero, e portanto, estudantes sente-se proibidos/as de praticá-los. Pode-se exemplificar, como a vontade de fazer ginástica artística por meninos, entretanto a crença em relação ao gênero os faz pensar que seus corpos não foram feitos para as artes, por ser “de homem”. Nessa questão, ficou explícito que alunos LGBT’s tem mais dificuldades em algumas tarefas do que não LGBT’s. E não estamos falando em dificuldades motoras ou aptidões físicas, mas da dificuldade de demonstrar seus interesses, seus desejos, as potências e os limites de seu corpo.

Acredita-se que as aulas de educação física, são o momento em que o corpo está em evidência, onde adquire um significado social. Diferente das salas de aula, onde os alunos permanecem em seus lugares, nas aulas de educação física, o aluno está desnudo de mesa, cadeiras, paredes e cadernos. Estão com as mãos livres, agentes sobre seu próprio corpo, onde não é necessário permanecer sentados/as. Essa, talvez seja uma imagem utópica, mas que seria simples executar se, ao contrário de aulas que focassem em limitar as expressões

possíveis de serem exploradas, pudéssemos incitar este corpo a experimentar as mais diversas possibilidades.

As últimas questões referiam-se à concepção e aceitação do próprio corpo pelos alunos/as. Na pergunta “Você gosta do seu corpo?”, 40 alunos LGBT’s responderam “sim”, 25 responderam “não”, e 42 afirmaram que gostariam que seu corpo fosse diferente. Considerando a faixa etária, podem existir questões particulares à adolescência permeando essas respostas, mas ainda assim é um dado relevante para essa disciplina que evidencia a construção cultural dos corpos. O corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente (HOOKS, 1999).

Sobre a questão: “Qual parte do corpo você mais gosta”, obtivemos uma gama de respostas, desde pernas até os olhos. Entretanto, na pergunta “Qual parte do corpo você menos gosta?” obtivemos respostas focadas em partes corporais associadas a feminilidade e masculinidade, como órgãos genitais, mamas, barba. Esse é um dado importante para refletir sobre o papel da educação física na construção de um ideal de corpo masculino ou feminino, e como essa construção afeta meninos e meninas cujos corpos não correspondem a esse ideal.

Um exemplo relacionado à sigla LGBT’s são as pessoas trans (transexuais, travestis, transgênero) que frequentemente tem sua identidade de gênero deslegitimada a partir de critérios anátomo-fisiológicos. Nessa interação com a produção de ideais, muitos/as jovens podem vir a repudiar partes do corpo que representam essas associações com o gênero errado.

Essas ideias surgem nas respostas da pergunta: “Se você pudesse mudar alguma coisa em seu corpo, como ele seria?”. Para esta pergunta, apareceram respostas relacionadas à genitália e caracteres sexuais secundários. A vontade de mudar essas partes do corpo estão relacionadas com o aprendizado de que eles representam às supostas masculinidades ou feminilidades, e que seriam necessários para a vivência enquanto homem ou enquanto mulher.

É importante que estes/as alunos/as possam ter modelos de corpos diversos em relação a vivenciar masculinidade e feminilidade, para que possam entender que não existe uma essência de gênero vinda da fisiologia. Assim, poderia-se reduzir a associação negativa a estas partes do corpo por pessoas trans. Podemos notar também que meninos gays tem problemas com o peso, pois muitos referiam querer ser mais magros ou reclamaram pelo fato de serem um pouco “gordinhos”. Já as meninas, parecem aceitar melhor o corpo, mesmo algumas desejando um corpo “mais robusto, mais possante”.

Comparando os questionários com os de alunos não LGBT's, percebemos que alunos LGBT's tem muito mais dificuldades com a concepção e aceitação de corpo. Nos questionários de alunos não LGBT's, estes referem aceitar o corpo como ele é, na maioria das respostas. O que nos mostra que quando o corpo “como ele é” está mais próximo da norma regradora de gênero, ele é mais fácil de ser aceito.

A última questão refere-se ao relacionamento interpessoal na escola: “Como é a relação com seus colegas? Tens algum colega LGBT's? Como é a relação com ele(a)?”. Nesta pergunta, ficou clara a melhor aceitação que meninas lésbicas tem em relação aos meninos gays. Meninos gays, em sua maioria, afirmaram não ter uma boa relação com os colegas não gays, e alguns até caracterizaram a relação como “péssima”. Observando as respostas dos alunos não LGBT's, alguns meninos responderam que meninos gays são “afetados”, e que “se ofendem com brincadeiras”, ou “são muito cheio de frescuras”.

Ao contrário de meninos gays, meninas lésbicas ou bissexuais são melhor aceitas e muitas vezes respeitadas pela turma. Porém os motivos não são animadores, pois nas respostas de colegas LGBT'S e não LGBT's apareceram frases como: “Elas parecem uns homens” “São mais fortes”, “Tem liderança”, “Tenho um pouco de medo delas”. Fica explícita a valorização da masculinidade, onde as meninas conseguem respeito quando assumem uma postura masculina diante de seus colegas.

A construção cultural do corpo feminino foi feita seguindo-se de um paradigma heterossexual, baseado na hegemonia masculina e submissão feminina a partir da percepção de diferenças biológicas (RUBIO, 1999), o que fez e faz com que as mulheres tenham que romper barreiras de gênero, assentadas em pressupostos biológicos que as situam como inferiores aos homens na prática atlética, “[...] contribuindo para que elas necessitem transformar o próprio corpo, instrumento de emancipação, para incluírem no universo da competição esportiva, construída com base nos valores em que elas estão em desvantagem, e que nunca teve como finalidade torná-las mais femininas”; ao contrário dos homens, para os quais o esporte foi e tem sido um meio de construção da masculinidade (DEVIDE, 2005).

Para Butler (2003):

Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única equência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, as quais, fundamentadas na ideologia do ‘dimorfismo sexual’, agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades.

Não por acaso, heterossexismo e homofobia agem entre outras coisas, instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais. Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raro, associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo, a xenofobia (JUNQUEIRA, 2007).

Discussão geral

As práticas corporais e esportivas normatizam corpos para além de suas performances, saúde e beleza. Elas também produzem marcas associadas aos gêneros e às sexualidades, tendo como referencial de “normalidade” modelos heterossexistas. Essas atitudes atuam na tentativa de enquadramento dos sujeitos em modelos padronizados e reconhecidos como legítimos pela sociedade. Porém, não respeitam a pluralidade e as diferentes possibilidades da existência humana.

A presente pesquisa, por intermédio das entrevistas realizadas e a vivência no reino unido, onde pude estar inserida em grupos ativistas, pesquisadores e pude ver como a sociedade se organiza para proteger a população LGBT. No campo escolar, nossa pesquisa permite compreender a Educação Física escolar como um campo de conflitos, no qual meninos que não performatizam a masculinidade valorizada como ideal e normal (viril, heterossexual, machista e misógina) se tornam alvos constantes de piadas e rechaço. Vale destacar que tais depreciações acompanham os jovens durante seu processo de formação e pode ser um dispositivo para eles internalizem a naturalização negativa sobre seu estilo de vida.

A prática esportiva acaba por tornar-se um espaço de ocupação majoritariamente masculina. Tanto a presença da menina atlética quanto o deboche para com performances de masculinidade que não demonstrem afinidades para com os esportes podem instaurar práticas e relações problemáticas e que objetivam desdenhar determinados corpos.

Pedagogias do corpo, de gêneros e sexualidades são acionadas em diferentes contextos. Em muitos casos, essas marcações se conectam com a classe social, raça/etnia, geração, orientação sexual, religião ou nacionalidade, que, de fato, passam a exercer seus efeitos sobre os corpos. Com isso, é preciso entender os discursos pedagógicos não como aglomerados de teorias e especulações.

O fato dos docentes apresentarem dificuldades em abordar a sexualidade é um fator que demonstra medo e insegurança e desconhecimento. Há de haver políticas públicas para preparar o docente para que possa agir de forma mais objetiva, cautelosa e realista com as questões da sexualidade na escola, a fim de trazer o aluno para junto da turma e fazer com que ele seja incluído.

Nosso estudo colocou em evidência a temática da diversidade sexual nas aulas de Educação Física. Fica nossa sugestão para que se invista na formação inicial e continuada de professores de Educação Física, para trabalhar com esse tema em suas práticas pedagógicas e grade curricular. Apostamos em um projeto interdisciplinar na escola, ou mesmo nas aulas de Educação Física, a fim de construir práticas pedagógicas mais humanas, pautadas na realidade, no respeito às pluralidades.

Considerações finais

O presente trabalho apontou questões que vão além do estilo das aulas, consideradas por vezes repetitivas e segregadoras de educação física. Os discursos construídos tratam muitas vezes de “arranjar” a estrutura escolar, de uma forma onde é mais fácil deixar “invisibilizar” as diversidades e diferenças que nela coexistem. O fato da questão LGBT’s não ser abordada nas aulas de Educação física, no que diz respeito as discussões em torno das concepções das atividades propostas, acaba por produzir a segregação de corpos que não se enquadram em uma norma heterossexual e em uma performance esperada para aquele corpo.

As respostas dos questionários reiteram essas afirmações, uma vez que meninos sofrem mais com o preconceito do que meninas, resultado de uma construção de masculinidade relacionada sempre à afirmação da heterossexualidade e poder. Neste sentido, a homofobia acaba por desempenhar uma forte influência no controle dos corpos e das sexualidades no ambiente esportivo, pois contribui para o estabelecimento de espaços e práticas sociais diferenciados para aqueles e aquelas que se adéquam à norma heterossexual hegemônica e a todos os demais que se desviam dela.

A partir das respostas que surgiram, consideramos que as aulas de educação física não são neutras, pois os sujeitos não são livres de preconceitos. Neste sentido, o papel da escola enquanto formadora de opinião deveria ser o de promover um respeito às diferenças, a diversidade, assim como os professores de educação física devem estar mais envolvidos em ações de enfrentamento ao preconceito, através de aulas mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação e de Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2004.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importam*. Buenos Aires: Paidós, 2002. _____. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. _____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete de. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco Brasil, 2004.
- CORREIA, Walter Roberto. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. n. 2, p. 43-48, 1996.
- COSTA, Camila de Moura. **Educação Física diversificada: uma proposta de participação**. In: Anais do IV Seminário de Educação Física Escola / Escola de Educação Física e Esporte, p. 47, 1997.
- D'ÁVILA, Ângela Cristina V. **Para além do esporte: a expressão corporal nas aulas de Educação Física do segundo grau**. Monografia (Graduação) – Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Unesp, Rio Claro, 1995.
- DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.
- DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FLINTOFF, Anne. Sexism and homophobia in physical education: the challenge for teacher educators. **Physical Education Review**, v. 17, n. 2, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Orgs.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 167-190.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas Estudos Gays – Gêneros e Sexualidades**, Natal, v. 1, n. 1, p. 145-165, jul./dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, 2001.

MACKINNON, Catharine. **Toward a feminist theory of the state**. Massachussets: Harvard University Press, 1991.

MARTIN, G. et al. Sexual abuse and suicidality: gender differences in a large community sample of adolescents. *Child abuse & neglect*, Amsterdam, the Netherlands, v. 28, n. 5, p. 491-509, 2004.

MELO, Rogério Zaim. **Educação física na escola: conteúdos adequados ao 2º grau**. 1995. Monografia (Graduação) – Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Unesp, Rio Claro, 1995.

MOITA, Gabriela. Essências e diferenças: minorias sexuais ou sexualidades (im)possíveis. In: FONSECA, Ligia; SOARES, Catarina; VAZ, Júlio Machado. **A sexologia: perspectiva multidisciplinar II**. Coimbra: Quarteto, 2003.

NAHAS, Markus Vinicius. **Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio**. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte, p. 17-20, 1997.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Obra original publicada em 1980. **Bagoas Estudos Gays – Gêneros e Sexualidades**, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, jan./jun. 2010.

RODRIGUES, David. (Org.). **Educação e diferença**. Porto: Editora Porto, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia. In: ROMERO, Elaine. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. São Paulo: Papirus, 1995.

RUBIO, Katia. **De protagonista a espectadoras: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres**. Porto Alegre: Movimento, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 16, n. 2, 1990.

TEDESCHI, Sandra Maria. **Educação Física escolar: relatos e propostas**. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e Esporte, p. 34-46, 1997.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e o direito à cidadania LGBT na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

5.2 ARTIGO 2 – SUBMETIDO NA REVISTA DA UFOB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA

Este manuscrito foi baseado nas respostas dos alunos, e o foco principal é o poder do “masculino” que ainda atravessa as práticas esportivas.

A revista é qualis B2, e é uma revista da área de educação.

O FALOCENTRISMO VELADO NO AMBIENTE ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES LGBT E SEUS COLEGAS

Resumo: Em relação à sexualidade humana, compreendida como a base constitutiva do ser humano, podemos afirmar que vivemos sob a determinação classificatória de uma sociedade falocêntrica, na qual prevalece “o coroamento do homem, ser do sexo masculino, como origem, destino, forma e padrão epistemológico”, de modo que aqueles que não se enquadram em determinadas classificações e representações, não ocupam, de fato, posições de sujeito, pois “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência”. Estes fatos nos remetem a uma necessidade de aprofundarmos o campo dos estudos sobre as questões de gênero, identidade e sexualidades em diversas áreas do saber. a performance está relacionada ao desempenho de alguma atividade. Através das falas dos estudantes, podemos constatar que, a fabricação de corpos se dá a partir de um corpo-base, havendo aí um questionamento daquela suposta continuidade entre sexo, gênero e desejo. Tais constatações mostram-nos que a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física desconsidera a articulação do gênero com outras categorias, a existência de conflitos, exclusões e diferenças entre pessoas do mesmo sexo, além de impossibilitar qualquer forma de relação entre meninos e meninas.

Palavras-chave: Falocentrismo, Homofobia, Escolas, Esportes, Educacao fisica, Preconceito, Meninas, Meninos

Introdução

Diversos autores e autoras apontam o esporte como uma atividade predominantemente masculina e de fundamental importância na construção da identidade masculina (b. CONNELL1992, r. CONNELL et al., 1995).

Também Badinter (1993) afirma que os esportes que envolvem a competição, a agressão e a violência são considerados como a melhor iniciação à virilidade, pois é nesse espaço que o adolescente ganha “status de macho”, mostrando publicamente seu desprezo pela dor, o controle do corpo, a força e a vontade de ganhar e esmagar os outros.

Em relação à sexualidade humana, compreendida como a base constitutiva do ser humano, podemos afirmar que vivemos sob a determinação classificatória de uma sociedade falocêntrica, na qual prevalece “o coroamento do homem, ser do sexo masculino, como origem, destino, forma e padrão epistemológico” (INÁCIO, 2010), de modo que aqueles que não se enquadram em determinadas classificações e representações, não ocupam, de fato, posições de sujeito, pois “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência” (WOODWARD, 2009). Estes fatos nos remetem a uma necessidade de aprofundarmos o campo dos estudos sobre as questões de gênero, identidade e sexualidades em diversas áreas do saber.

Neste sentido, é importante notar que “há todo um discurso culturalmente construído em torno dos gêneros, do que é ser masculino e feminino” (ROLAND, 2003), ou seja, a sociedade ensina, por um lado, que ser homem (masculino) é manter e externar a virilidade, ser forte, másculo e corajoso, por outro lado, ser mulher (feminina) é justamente estabelecer uma relação de oposição àquela postura masculina, isto é, a mulher, em tese, deve ser frágil, sensível e, principalmente, submissa.

Em relação à identidade e à diferença, “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações sociais e culturais” e este processo é, na verdade, “criado por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2009). Desta maneira, mediante as práticas discursivas de subjetivação, reiteradas socialmente, somos disciplinados e moldados, fabricando corpos masculinos ou femininos, considerados “corpos legíveis”, isto é, “corpos que pesam sobre os limites discursivos do sexo”, segundo a terminologia de Judith Butler, que afirma que “a diferença sexual [...] não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (2007).

Os estudos de gênero desestabilizam a ideia culturalmente concebida do que vem a constituir o masculino e o feminino, além de reforçar que “a heterossexualidade compulsória e o falocentrismo são compreendidos como regimes de poder/discurso com maneiras frequentemente divergentes de responder às questões centrais do discurso do gênero” (Butler, 2008).

O que há, de fato, é uma fragilidade das “verdades absolutas” que sempre nos impuseram acerca de nossa constituição subjetiva, enquanto seres humanos, que tentam estabelecer e reduzir nossa identidade sexual e de gênero a duas únicas opções: masculino ou feminino: “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (Louro, 2007). Com base nestas afirmativas, reiteramos que esse processo é constituído pelos “atos de linguagem”, pois é através da linguagem que nomeamos e classificamos o outro.

A performance está relacionada ao desempenho de alguma atividade. Neste caso, ela se refere à fabricação de corpos a partir de um corpo-base, havendo aí um questionamento daquela suposta continuidade entre sexo, gênero e desejo. Este processo de produção de um corpo envolve “sinais e códigos culturais”, e trata-se de “uma série de códigos, gestos, recursos para dizer quem somos, para nos apresentarmos e representarmos como mulheres e

homens diante da sociedade” (louro, 2010). Essa performance de gênero ocorre, em alguns casos, involuntariamente, em outros, ela é praticamente imposta.

Metodologia

Na presente pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, cujo embasamento teórico se sustentou na perspectiva metodológica da pesquisa social, principalmente pelas ideias de Minayo (2009), Demo (1985, 1995) e Flick (2009).

Aprovação no comitê de ética – CAAE: 74840117.0.0000.5346

A amostra foi composta por 503 alunos de idade média entre 13 e 21 anos. 107 alunos, se denominaram gays, lésbicas, bissexuais ou transgêneros. O restante se identificou como heterossexual ou nenhum. Foram analisados todos os questionários, comparando e relacionando as respostas entre alunos LGBT's e não LGBT'S.

O questionário possuía perguntas sobre as aulas de educação física na escola, sobre as dificuldades e desconfortos nas mesmas, sobre a aceitação, ou não de seu corpo e sobre a relação com os colegas. Para fins desse artigo, utilizamos as seguintes perguntas; “ 3) você se sente mal ou desconfortável nas aulas de educação física? 1) sim; 2) não, se marcou sim, me explique o motivo”.

Nas respostas dessa pergunta percebemos que, algumas meninas lésbicas ou bissexuais, assim como meninas heterossexuais, se sentiam desconfortáveis e intimidadas em algum momento nas aulas de educação pelos meninos. Por exemplo “os meninos nos deixam fora do jogo” “os meninos não passam a bola para nós no futebol”, “queremos esporte de igualdade, oque não acontece”. Essas foram algumas das respostas, as quais, fizeram acender um alerta amarelo em nossas cabeças, pois percebemos que mesmo em tempos atuais, a posição da mulher, da menina, nas escolas ainda é de disparidade e isso é bastante preocupante.

Sendo gênero uma categoria relacional, há de se pensar sua articulação com outras categorias durante aulas de educação física, pois gênero, idade, força e habilidade formam um “emaranhado de exclusões” vivido por meninas e meninos na escola (Itmann 1998). Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas.

Quais são algumas das variáveis de nível individual associadas ao aumento dos níveis de homofobia? um dos achados mais prontamente aparentes que emergem ao olhar a homofobia é a diferença nos níveis de homofobia entre homens e mulheres. os meninos têm consistentemente demonstrado ter atitudes mais intolerantes em relação a gays e lésbicas do que as meninas (BIERLY 1985; HEAVEN AND OXMAN, 1999; KITE, 1984). Este achado foi replicado em vários países, incluindo Canadá (MORRISON, PARRIAG E MORRISON 1999), Turquia (SAKALLI 2002) e Estados Unidos (herek 2000).

Não surpreendentemente, os meninos também são mais propensos do que as meninas a se comportar de forma agressiva em relação a pessoas que são gays ou lésbicas (FRANKLIN 2000), mesmo quando o transgressor é baixo em hipermasculina (WHITLEY, 2001). Da mesma forma que essas meninas, alguns meninos gays, afirmaram gostar de futebol e outras atividades, porém não participam, por se sentirem deslocados, como mostra a seguinte frase de um menino gay de 15 anos: “eles sempre arrumam briga comigo, e eu acabo indo embora chorando, então prefiro não jogar”.

Quinalha (2018) afirma que a homofobia relativa a homens homossexuais é produto do machismo. o autor enfatiza que nossa sociedade é instituída por uma norma de heterossexualidade compulsória que tem associação com a superioridade dos homens em relação às mulheres inferiorizando, dessa forma, tudo o que encarna traços tidos como típicos do feminino.

Dada a conexão entre masculinidade e atletismo (MESSNER 1990, 1992), não é surpresa que a homofobia seja predominante nos esportes. na verdade, os esportes são muitas vezes conceitualizados como uma arena em que os atletas do sexo masculino podem manter uma hegemonia masculina, derrogando mulheres e indivíduos que se identificam como gays ou lésbicas (MUIR E SEITZ, 2004). além disso, conectar o tema da homofobia à participação em esportes é o fato de que a adesão a uma ideologia esportiva - ou seja, a crença de que os esportes oferecem aos indivíduos uma saída para o desenvolvimento moral - está associada ao aumento dos níveis de homofobia para os homens (HARRY, 1995).

Talvez, para alguns leitores, e até professores, seria mais fácil e cômodo, propor atividades de interesse de cada um, livres, assim, não teríamos problemas como o deste menino, ou as reclamações das meninas citadas anteriormente, ou podemos ir mais além: quem sabe abolindo o futebol das aulas, estaria tudo resolvido? quem sabe aplicando outras práticas, outros esportes, como o vôlei, que poderíamos obrigar a todos tocarem na bola, assim, os alunos se sentiriam felizes e contemplados? a resposta é não.

Como afirma Louro (1997), modificar as regras do jogo pode representar uma forma de ajustar o jogo à "debilidade" feminina, mais uma vez consagrando-se a ideia de que o feminino é um desvio construído com base no masculino. além disso, a exclusão é aí tratada como unicamente de gênero, e aqueles meninos excluídos com as regras oficiais continuam a enfrentar o mesmo problema quando as regras são adaptadas.

Bandeira e Seffner (2013) afirmam que as masculinidades são culturais, e que o ser homem ou masculino não é uma essência, mas uma performance social. os autores ainda afirmam que no futebol a masculinidade é uma característica importante e desejável para os jogadores, assim como a coragem, o destemor, a ousadia, a honra, e outras características atribuídas historicamente ao homem. sendo assim, por analogia, é desejável que essa masculinidade também seja executada nas construções dos sujeitos torcedores.

A proposta deste texto, não é julgar quais esportes ou práticas melhor se adaptam a cada escola ou a cada realidade, ainda que, esse tema seja de grande valia, mas para outro momento. a grande premissa aqui é perceber o falocentrismo e o machismo velado em nossas escolas. Velado sim, pois as aulas são acompanhadas por professores, as escolas possuem diretores e há pais dando instruções, ou não, para seus filhos.

Para quem pensa que, a maior discriminação está por conta da homossexualidade, pode estar um tanto enganado, principalmente quando se trata de meninas lésbicas. outra pergunta do questionário, a qual usamos para fim deste texto foi “como é a relação com seus colegas? tens problemas com algum? se sim, explique o motivo”.

Surgiram uma gama de respostas, mas como nosso trabalho visa o grupo lgbt e suas dificuldades, selecionamos as respostas que havia citações referindo colegas desse grupo. Algumas das respostas:

“acho massa as mina lésbica, são parceiras, parecem uns homens”

“me dou bem com gurias lésbicas, elas tem liderança, ajudam nos movimentos e nas ocupações”

“as gurias homossexuais são melhor de lidar, porque os gurus são muito fechados”

Sobre os meninos gays:

“não gosto de jogar com eles, são cheios de frescuras, se ofendem com qualquer coisa”

“eles nunca querem jogar, ficam só no celular e junto das gurias”

a visão de alguns alunos lgbt sobre seus colegas também não são animadoras. vejamos uma resposta de uma menina lésbica de 16 anos :

“os colegas me olham torto pelo meu jeito de ser, mas como não vim ao mundo para agradar...”

outra resposta, agora de um menino gay de 18 anos: “ minha relação é péssima com os colegas, fico na minha, às vezes nem tenho vontade de ir á aula, me dou com as feministas, só...”

Toda essa esfera de desconfiança, hostilidade, medo, e sofrimento, reflete nas aulas de educação física, pois é nestas aulas que as diferenças ficam mais aparentes. não há mesas, nem cadeiras, nem cadernos para se esconder. Não dá pra fechar os olhos e fingir que está dormindo, não dá pra baixar a cabeça e fingir escrever. É este espaço onde os corpos se encontram, se repelem, se atraem, se percebem, se comparam.

Essa diferença das conotações das respostas entre meninos gays e meninas lésbicas, mostram que a postura masculinizada adotada por algumas meninas, conquista a simpatia e o respeito por seus colegas, assim como a fragilidade de algum colega gay causa repudio e afastamento pelos em mesmos colegas. Está muito claro que aqui o problema não é ser homem pu mulher, mas como estes se comportam. nossos alunos estão impregnados com ideias, machistas, falocêntricas e patriarcais.

Conclusão

A nossa preocupação emerge, quando percebemos que, nossa amostra se tratava de alunos jovens, com acesso à internet, e a muitas informações. mesmo assim, suas respostas poderiam, ser lidas em algum livro dos anos 60, sem sombra de dúvida.

Os sistemas escolares modernos não apenas refletem a ideologia sexual dominante da sociedade, mas produzem ativamente uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas (MAC AN GAHILL 1996). mesmo com essa hierarquização, as construções de gênero não se opõem, ou seja, o feminino não é o oposto nem o complemento do masculino.

Sobre isso, Poovey (1988) argumenta que a oposição entre os sexos não é reflexo ou articulação de um fato biológico, mas uma construção social. a revelação de que a oposição binária é artificial desestabiliza a identidade aparentemente fixa e rígida do feminino e do masculino e impede a formulação de outras possibilidades.

Acreditamos que as aulas de educação física podem ser sim, um dispositivo para essa mudança de pensamento e postura de nossos alunos, mas vai muito além do que a abolição do futebol ou inserir aulas de dança nas aulas.

Devemos avançar. desconstruir corpos, com jogos, danças, práticas, meditações, relaxamentos, rodas de conversas integrativas. a escolha da prática e do tipo de aula, pouco importa, se não trabalharmos outros aspectos da vida em nossos alunos. quando eles chegam

nas aulas de educação física, chegam com algo construído e muitas vezes, reforçado pelo próprio professor. “futebol para os meninos, vôlei para as meninas” a solução não é abolir os esportes coletivos, nem aplicar atividades que não façam nenhum sentido para os alunos. O que está faltando é saber o que realmente faz sentido para esses alunos e articular para a integração da turma.

Quando falamos em integração, não apenas falamos sobre fazermos times mistos de esportes coletivos, ou jogos cooperativos, que duram, apenas o horário de aula. As atividades devem estar mergulhadas em um contexto de respeito, aceitação e de uma concepção ampla de diversidade de identidades de gênero e sexualidade. Gênero é aqui entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, ou, como conceitua Scott (1995), é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”.

Sabemos que não é uma tarefa fácil, então decidimos começar pelas aulas de educação física que, como já citamos, trabalha diretamente com esses corpos que estão em plena mudança, tentando encontrar seu espaço.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Zur bekämpfung des antisemitismus heute. In: _____. **Kritik**: kleine schriften zur gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. p. 105-133.

ALMEIDA, Glauca Elaine da Silva. **Da invisibilidade à vulnerabilidade**: percursos do corpo lésbico na cena pública face à possibilidade de infecção por DST e Aids. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005

ALMEIDA, Jane. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, p. 575-585, jul./dez. 2001.

ANDERSON, Dennis A. Lesbian and gay adolescents: social and developmental considerations. **The High School Journal**, v. 77, n. 13-19, 2010.

ARAÚJO, Allyson Carvalho. Gênero, sexualidade e esporte no cinema. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 1, p. 172-181, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BADINTER, Elisabeth. **XY**: a identidade masculina. 2. ed. Lisboa: Editora Asa, 1996.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação e de Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2004.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília: INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer e superar preconceitos** (Cadernos Secad, 4). Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Texto-base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/brasilem/IConf/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota técnica nº 2/2017, sobre um modelo de notificação extrajudicial divulgado na internet**. Brasília: MPF, mar. 2017a. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudosde-apoio/manifestacoes-pfdc/manifestacoes-pfdc-2017>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Superior Tribunal Federal. **Suspensa lei alagoana que instituiu o programa Escola Livre**. Notícias STF, Brasília, 22 abr. 2017b. Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CAMDEN, Billy. Government trebles fund to help tackle homophobic bullying. **Schools Week**, 18 jul. 2016. Disponível em: <<http://schoolsweek.co.uk/triple-funding-boost-totackle-homophobic-bullying/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete de. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

CHESIR-TERAN, Daniel; HUGHES, Diane. Heterosexism in high school and victimization among lesbian, gay, bisexual, and questioning students. **Journal of Youth and Adolescence**, Alemanha, v. 38, n. 7, p. 963-975, 2009.

CONNELL, Bob. **Masculinities**. Cambridge, UK: Polity Press, 1995.

_____. Masculinity, violence, and war. In: KIMMEL, Michael; MESSNER, Michael. **Men's lives**. Nova York; Toronto: MacMillan Publishing Co.; Maxwell MacMillan, 1995. p. 176-183.

CONNELL, Robert W. Como teorizar o patriarcado? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 85-93, jul./dez. 1995.

D'AUGELLI, Anthony R. Lesbians and gay mens experiences of discrimination and harassment in a university community. **American Journal of Community Psychology**, v. 17, p. 317-321, 1989.

D'AUGELLI, Anthony R.; PATTERSON, Charlotte J. (Eds.) **Lesbian, gay and bisexual identities and youth: psychological perspectives**. New York: Oxford University Press, 2001.

D'AUGELLI, Anthony R.; PILKINGTON, Neil W.; HERSHBERGER, Scott L. Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. **School Psychology Quarterly**, v. 17, p. 148-167, 2002.

DALABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DUARTE, D. d., ARISTIDES, Â. R., MÜLLER, A. L., & NASCIMENTO, D. E. Homofobia nas aulas de educação física: reflexões sobre os processos educativos. *Revista Biomotriz*, 12, p. 102-118. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Ethics, subjectivity as truth**. Essential works of Foucault, v. I. New York: The New Press, 2011.

_____. **Vigiar e punir: história das prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Orgs.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 167-190.

GÊNERO E EDUCAÇÃO. **Dossiê: riscos de limitações ao direito à educação**. São Paulo, maio 2016. Disponível em: <http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-do-dossi%C3%AA_REVISADO.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado; JAEGER, Angelita Alice. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da educação física escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Orgs.). **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2008. p. 67-75.

GOODENOW, Carol; SZALACHA, Laura; WESTHEIMER, Kim. School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. **Psychology in the Schools**, v. 43, n. 5, p. 573-589, 2006. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20173>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HANSEN, Anastasia L. School-based support for GLBT students: a review of three levels of research. **Psychology in the Schools**, v. 44, n. 8, p. 839-848, 2007. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20269>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

HILL, Amelia. School for LGBT pupils planned for Manchester. **Guardian**, 16 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2015/jan/16/school-for-lesbian-gay-bisexual-transgender-pupils-manchester>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HORN, Stacey S.; KOSCIW, Joseph G.; RUSSELL, Stephen T. New research on lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Studying lives in context. **Journal of Youth and Adolescence**, Alemanha, v. 38, p. 863-866, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC; SECAD; UNESCO, 2009.

KOSCIW, Joseph G.; GREYTAK, Emily A.; DIAZ, Elizabeth M. Who, what, where, when, and why: demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. **Journal of Youth and Adolescence**, Alemanha, v. 38, n. 7, p. 976-988, 2009. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-009-9412-1>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. **Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física**. 167 p. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC; SECAD; UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educação: pedagógicas da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAC AN GHAILL, Mairtin. **The making of men: masculinities, sexualities and schooling**. Buckingham, UK: Open University Press, 1994.

MACKINNON, Catharine. **Toward a feminist theory of the state**. Massachussets: Harvard University Press, 1991.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchôa. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Ângela Uchôa; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. de (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-155.

MARTIN, James I.; D'AUGELLI, Anthony R. How lonely are gay and lesbian youth? **Psychological Reports**, v. 93, n. 2, p. 486, 2003.

MESSNER, Michael. Boyhood, organized sports, and the constuction of masculinities. In: KIMEL, Michael; MESSNER, Michael, **Men's lives**. Nova York; Toronto: MacMillan Publisching Co.; Maxwell MacMillan, 1992. p. 161-231.

MOITA, Gabriela. Essências e diferenças: minorias sexuais ou sexualidades (im)possíveis. In: FONSECA, Ligia; SOARES, Catarina; VAZ, Júlio Machado. **A sexologia: perspectiva multidisciplinar II**. Coimbra: Quarteto, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral ia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Gilberto; CHEREM, Eduardo Hippolyto Latsch; TUBINO, Manoel José Gomes. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 2, n. 16, p. 117-125, 2008.

PASCOE, C. J. **Dude, you're a fag**. London: University of California Press, 2007.

PÉREZ-NEBRA, Amalia Raquel; JESUS, Jaqueline Gomes de. Preconceito, estereótipo e discriminação. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo. (Orgs.). **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 219-237.

POON, Colleen S.; SAEWYC, Elizabeth M. Out yonder: sexual minority youth in rural and small town areas of British Columbia. **American Journal of Public Health**, v. 99, n. 1, p. 118-124, 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2636614/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

POOVEY, Mary. Feminism and deconstruction. **Feminist Studies**, v. 14, n. 1, p. 51-65, 1988.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADO, Marco Aurélio Maximo e MACHADO, Frederico Viana. Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Obra original publicada em 1980. **Bagoas Estudos Gays – Gêneros e Sexualidades**, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, jan./jun. 2010.

RODRIGUES, David. (Org.). **Educação e diferença**. Porto: Editora Porto, 2001.

RUBIO, Katia. **De protagonista a espectadoras**: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. Porto Alegre: Movimento, 1999.

SABINO, C. Musculação: expansão e manutenção da masculinidade. In: GOLDENBERG, Mirian. (Org.). **Os novos desejos**: das academias às agências de encontro. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 61-103.

SAEWYC, Elizabeth M. et al. **Not yet equal**: the health of lesbian, gay and bisexual youth in BC. Vancouver, BC: McCreary Centre Society, 2007.

_____. Protective factors in the lives of bisexual adolescents in North America. **American Journal of Public Health**, v. 99, n. 1, p. 110-117, 2009.

_____. Stigma management? The links between enacted stigma and teen pregnancy trends among gay, lesbian and bisexual students in British Columbia. **Canadian Journal of Human Sexuality**, v. 17, n. 3, p. 123-131, 2008.

SANTOS, Luciene Neves. **Corpo, gênero e sexualidade**: educar meninas e meninos para além da homofobia. 136 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 16, n. 2, 1990.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; MARAUX, Amélia, T. S. R.; SILVA, Zuleide P. da. Educar para a diversidade: um desafio de toda a sociedade. In: BATISTA, Hildonice de Souza; MALTA, Arlene A. (Orgs.). **Iniciação à docência**: diálogos educacionais no PIBID de Licenciatura em Ciências Biológicas. Salvador: EDUFBA, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-13.

_____. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Editora Porto, 2009.

SOTELO, Maria Jose. Political tolerance among adolescents towards homosexuals in Spain. **Journal of Homosexuality**, v. 39, n. 95-105, 2000.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SPOSITO, Marília (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

STONEWALL. **Secondary schools.** Online, 2016. Disponível em: <<http://www.stonewall.org.uk/getinvolved/education/secondary-schools>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e o direito à cidadania LGBT na escola.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, ano 19, n. 48, p. 89-106, ago. 1999.

VENTURI, Gustavo; BOKANI, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diversidades sexuais.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIANNA, Cláudia. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação:** exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo. Projeto Produtividade em Pesquisa (CNPq/PQ), 2010-2012. São Paulo, 2012.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, p. 460-482, 2001.

6 DISCUSSÃO GERAL

Enfim, a compreensão básica que permeia a nossa pesquisa é de que não existem verdades absolutas estabelecidas acerca da homossexualidade e da identidade de gênero, que não podem deixar de ser consideradas, tanto suas ideias quanto as práticas ao seu redor, como produções historicamente situadas, social e culturalmente estabelecidas. em relação à identidade e à diferença, “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações sociais e culturais” e este processo é, na verdade, “criado por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2009).

Esse é um ponto muito importante para o a compreensão deste estudo, pois retira as discussões sobre a homossexualidade e a identidade de gênero do campo estrito da religião, da psicologia e/ou da medicina, situando-as no campo mais amplo da cultura, onde encontramos inclusive as atividades físicas, esportivas e de socialização.

Um corpo não é apenas um corpo é também, o seu entorno. sua roupa, e acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos. É um sem limites de possibilidades, sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2003).

Diante de toda problematização e entendendo que a sexualidade dos adolescentes tem se manifestado de maneira acentuada dentro das escolas, ficou claro que as percepções com relação à homossexualidade e a estrutura heteronormativa presente no ambiente escolar, têm influência no comportamento de professoras e professores. A falta de informação e a preferência em não intervir, refletir e discutir sobre o tema, repercute na invisibilidade da pessoa LGBT.

Além da consciência de que é fato que a homofobia existe na escola, e especialmente nas aulas de educação física, é imprescindível discutir sobre o papel dos professores de educação física e suas concepções a respeito da temática LGBT, pois a sexualidade é uma das questões que mais têm trazido dificuldades e desafios aos educadores dentro do ambiente escolar.

Aceitar a existência de sexualidades diferentes da heterossexualidade é considerada uma ameaça a sociedade heteronormativa brasileira, que mostra, todos os dias, o preconceito e a discriminação com a pessoa LGBT nasce, portanto, de um problema de aceitação das diferenças.

Ao campo do lazer, esporte e atividade física, seja em espaços de intervenção ou na escola, e especialmente nas aulas de educação física, fica o dever de investigar sobre esses

mecanismos de regulação dos corpos, possibilitando que todo sujeito, independente de suas identificações e desejos, tenha liberdade de vivenciar as tantas possibilidades culturais que a atividade física apresenta. Está mais do que claro que a construção de padrões que legitimam a participação em determinadas atividades – no caso, educação física escolar– potencialmente afasta os sujeitos que não se adequam.

Essa constatação denuncia a concepção de cidadania como privilégio de alguns em detrimento de outros, e a existência do preconceito na comunidade democrática. Essa forma de exclusão, permanece, muitas vezes, inviabilizada nas hierarquizações do preconceito social (PRADO; MACHADO, 2008).

Através dos questionários, pudemos perceber que a homofobia ainda encontra no ambiente escolar terreno fértil para se fortificar e espalhar frutos. É inegável que o preconceito deve ser cortado pela raiz sociocultural e educacional.

A proposta de orientação sexual se encontra como tema transversal dos PCN's há mais de 20 anos, entretanto, hoje ainda é reproduzida de forma descontextualizada, sem foco, o que acaba por fortalecer a norma heterossexual e impedir diferentes expressões da sexualidade. Por isso, o investimento em uma atuação em rede, envolvendo a sociedade, e seus diversos setores abarcando os alunos, professores e família se faz urgente.

Entendemos que as escolas poderiam ter evitado grande parte do sofrimento não só dos participantes da pesquisa, mas de uma parcela considerável de estudantes que não se adequam às normas, caso apresentasse projetos voltados para a discussão da diversidade sexual na escola visando diminuir o preconceito existente, além de prevenir ataques. Além disso, acreditamos que seria importante que os professores de educação física pudessem atuar na redução de danos com esses alunos ou buscasse educar o agressor visando a não repetição da discriminação com o uso do esporte e das atividades físicas.

Essas figurações também se formulam em outros contextos nos quais os participantes das escolas se movimentam. Os indivíduos se movem por paixões, e emoções alicerçadas em contextos familiares, religiosos, entre tantos outros que fazem da sexualidade, um campo de controvérsias (TORRES, 2013).

A implantação da discussão sobre o tema identidade de gênero, orientação sexual, e combate a homofobia, assim como outros temas transversais dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), é de extrema urgência, assim como a implementação de políticas públicas eficientes que visem o fim da homofobia escolar, pois a cultura heteronormativa imposta pela sociedade brasileira impõe regras e seguimentos que ditam e limitam o que é certo e errado a respeito da sexualidade.

A heteronormatividade assumida e reforçada na esfera escolar favorece o desinteresse dos(as) professores(as) em buscar informações a respeito das sexualidades e diferente orientações. Informações essas que poderiam contribuir para a diminuição da homofobia escolar.

Na minha vivência no Reino Unido, o ponto que ficou mais claro foi que, quanto mais a sociedade é envolvida com informações, campanhas para o enfrentamento do preconceito, etc. mais atividades inclusivas são criadas e assim é criada uma atmosfera de respeito entre todos. O Reino Unido investe tempo, dinheiro e força de trabalho neste tema há mais de 30 anos em um processo que envolve políticas públicas que tem um forte impacto na sociedade. É gratificante ver muitas pessoas LGBT, podendo exercer sua cidadania sem medo e sendo respeitadas.

A homofobia e o heterossexismo marcam profundamente a vida pessoal e social dos alunos lgbt nas aulas de educação física, as quais tem se constituído como um território em que esses comportamentos são constantemente estimulados e reafirmados, seja na conduta dos professores, na estrutura do currículo, na hierarquia das disciplinas e conteúdo. Diante desse reconhecimento, é imprescindível promover ações e debates com vistas a compreender que a performatividade de gênero e a sexualidade são diversas e constituem o caráter marcadamente plural da nossa sociedade.

Deve-se ressaltar que, embora tenham aumentado muito as preocupações com a população LGBT com a coeducação e com as relações de gênero no contexto da prática de atividades físicas/esportivas, as preocupações no que se refere aos preconceitos e discriminações para com pessoas LGBT ainda não são fortemente observadas e estudadas principalmente no Brasil.

E nesse sentido que Priscila Dornelles (2013) afirma que a educação física é uma disciplina escolar que deve ser problematizada no sentido de questionar que corpo se pretende formar e como a escola constrói mecanismos reguladores para que tal objetivo seja alcançado. Estas questões devem constituir-se em um grande desafio para os professores de educação física. Não pode existir uma preocupação social legítima sem que se considere os alunos LGBT enquanto indivíduos, que merecem ter uma prática de atividades físicas/esportivas não discriminatória e não isolada dos heterossexuais. Os professores de educação física não podem mais deixar de considerar esses indivíduos como merecedores de sua atenção.

Enquanto no Brasil, ainda estamos discutindo comportamento na escola, e homofobia no esporte, o governo britânico, em 2018 publicou uma cartilha chamada “LGBT ACTION PLAN”, com duras mudanças nas leis e um investimento de quase 5 milhões de libras

destinadas as instituições públicas, privadas e voluntárias, voltadas ao bem-estar e socialização da população LGBT, incluindo escolas, lugares de lazer, agências de emprego, e eventos como a “Pride”.

A educação física pode e deve desprender-se das tradições esportivas e limitantes e abrindo-se para novas possibilidades que valorizem a cultura corporal diversa, como um todo, pois representariam a coletividade sem estar determinadas por questões sexistas e heteronormativas.

Fica evidente, a importância da sociedade em temas como esse, pois se todos obtiverem acesso a informação, viveremos em uma sociedade menos preconceituosa, plena e mais feliz, de fato.

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa vai muito além do que é defendido nos objetivos iniciais. Trata-se de um caminho de muitas possibilidades, direções, modalidades, sentimentos e realidades. Porém, necessitamos de uma rota concisa e objetiva para o tratamento do tema em questão, mas sem deixar de analisar a profundidade do teor das discussões, a visão crítica e científica das investigações feitas, formando um olhar atento às necessidades educacionais da Educação Física escolar e quanto às práticas do professor de Educação Física.

Acreditamos que as aulas de educação física podem ser sim, um dispositivo para essa mudança de pensamento e postura de nossos alunos, mas vai muito além do que a abolição do futebol ou inserir aulas de dança nas aulas. Devemos avançar. Desconstruir corpos, com jogos, danças, práticas, meditações, relaxamentos, rodas de conversas integrativas. Sabemos que não é uma tarefa fácil, então decidimos começar pelas aulas de educação física que, como já citamos, trabalha diretamente com esses corpos que estão em plena mudança, tentando encontrar seu espaço.

A escolha da prática e do tipo de aula, pouco importa, se não trabalharmos outros aspectos da vida de nossos alunos. Quando eles chegam nas aulas de educação física, chegam com algo construído e muitas vezes, reforçado pelo próprio professor. “Futebol para os meninos, vôlei para as meninas”. A solução não é abolir os esportes coletivos, nem aplicar atividades que não façam nenhum sentido para os alunos. O que parece estar faltando é saber o que realmente faz sentido para esses alunos e articular para a integração da turma.

Toda essa esfera de desconfiança, hostilidade, medo, e sofrimento, reflete nas aulas de educação física, pois é nestas aulas que as diferenças ficam mais aparentes. Não há mesas, nem cadeiras, nem cadernos para se esconder. Não dá para fechar os olhos e fingir que está dormindo, não dá pra baixar a cabeça e fingir escrever. É este espaço onde os corpos se encontram, se repelem, se atraem, se percebem, se comparam.

A nossa preocupação emerge, quando percebemos que, nossa amostra se tratava de alunos jovens, com acesso à internet, e a muitas informações.

Essa diferença das conotações das respostas entre meninos gays e meninas lésbicas, mostram que a postura masculinizada adotada por algumas meninas, conquista a simpatia e o respeito por seus colegas, assim como a fragilidade de algum colega gay causa repúdio e afastamento pelos em mesmos colegas. Está muito claro que aqui o problema não é ser homem ou mulher, mas como estes se comportam. Nossos alunos estão impregnados com ideias, machistas, falocêntricas e patriarcais.

A Educação Física tem chamado a atenção do pensamento pedagógico e dos currículos para a função profissional de reconhecer, ouvir, interpretar as linguagens dos corpos. Uma urgência especial diante de uma tradição escolar reducionista a trabalhar apenas as linguagens letradas. Visão que acompanha nossa história.

Os corpos produzem culturas, valores, identidades. Há pedagogias dos corpos, são reconhecidas nos currículos e nas pedagogias escolares? Os estudos de Educação Física têm destacado a necessidade desse reconhecimento e de um trato pedagógico da cultura corporal. Trazer a cultura corporal para os currículos deve ser a verdadeira contribuição das aulas de Educação Física. Os professores de educação física esqueceram que são a síntese da cultura corporal e se empobreceram ao limitar-se a transmitir conteúdos de aprendizagem, habilidades, domínios avaliáveis e quantificáveis e excludentes.

O caminho para reconhecer essa rica diversidade de linguagens corpóreas será reconhecer a diversidade de corpos, de sujeitos, de coletivos que são os sujeitos de nossa cultura tão plural.

Volta a hipótese que nos acompanha: dos corpos, das vivências sofridas, dos corpos segregados, oprimidos, precarizados, dos corpos da pobreza, do preconceito.

Mas também corpos-infância (adolescentes, jovens-adultos) resistentes como membros de corpos coletivos geracionais, de classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual. Corpos tão diferentes, tão comuns e tão resistentes.

Os textos insistem na urgência de entender a tensão de ser crianças-adolescentes a que esses corpos precarizados, violentados são submetidos. Tensos exercícios de formar suas identidades-culturas corpóreas. Tensos exercícios de ir se constituindo como humanos quando a humanidade de seus corpos é roubada. Mas também complexos exercícios de resistências até violenta por recuperar a humanidade que a sociedade e a própria escola lhes rouba.

O trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des)conhecer, que seu trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada sobre a “normalidade” das práticas e discursos sexuais.

Trabalhar pela “normalidade” é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores. Nessa perspectiva, sexualidade, educação sexual e diversidade sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Zur bekämpfung des antisemitismus heute. *In: _____*. **Kritik**: kleine schriften zur gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. p. 105-133.

ALMEIDA, Glaucia Elaine da Silva. **Da invisibilidade à vulnerabilidade**: percursos do corpo lésbico na cena pública face à possibilidade de infecção por DST e Aids. 2005. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ALMEIDA, Jane. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, p. 575-585, jul./dez. 2001.

ANDERSON, Dennis A. Lesbian and gay adolescents: social and developmental considerations. **The High School Journal**, v. 77, p. 13-19, 2010.

ARAÚJO, Allyson Carvalho. Gênero, sexualidade e esporte no cinema. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 1, p. 172-181, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BADINTER, Elisabeth. **XY**: a identidade masculina. 2. ed. Lisboa: Editora Asa, 1996.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer e superar preconceitos (Cadernos Secad, 4). Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Texto-base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/brasilsem/IConf/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota técnica nº 2/2017, sobre um modelo de notificação extrajudicial divulgado na internet**. Brasília: MPF, mar. 2017a. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudosde-apoio/manifestacoes-pfdc/manifestacoes-pfdc-2017>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Superior Tribunal Federal. **Suspensa lei alagoana que instituiu o programa Escola Livre**. Notícias STF, Brasília, 22 abr. 2017b. Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importam*. Buenos Aires: Paidós, 2002. *In*: BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMDEN, Billy. Government trebles fund to help tackle homophobic bullying. **Schools Week**, 18 jul. 2016. Disponível em: <<http://schoolsweek.co.uk/triple-funding-boost-to-tackle-homophobic-bullying/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete de. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

CHESIR-TERAN, Daniel; HUGHES, Diane. Heterosexism in high school and victimization among lesbian, gay, bisexual, and questioning students. **Journal of Youth and Adolescence**, Alemanha, v. 38, n. 7, p. 963-975, 2009.

CONNELL, Bob. **Masculinities**. Cambridge, UK: Polity Press, 1995.

CONNELL, Bob. Masculinity, violence, and war. *In*: KIMMEL, Michael; MESSNER, Michael. **Men's lives**. Nova York; Toronto: MacMillan Publishing Co.; Maxwell MacMillan, 1995. p. 176-183.

CONNELL, Robert W. Como teorizar o patriarcado? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 85-93, jul./dez. 1995.

D'AUGELLI, Anthony R. Lesbians and gay mens experiences of discrimination and harassment in a university community. **American Journal of Community Psychology**, New Jersey, v. 17, p. 317-321, 1989.

D'AUGELLI, Anthony R.; PATTERSON, Charlotte J. (Eds.) **Lesbian, gay and bisexual identities and youth: psychological perspectives**. New York: Oxford University Press, 2001.

D'AUGELLI, Anthony R.; PILKINGTON, Neil W.; HERSHBERGER, Scott L. Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. **School Psychology Quarterly**, Washington, v. 17, p. 148-167, 2002.

DALABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Ethics, subjectivity as truth**. Essential works of Foucault, v. I. New York: The New Press, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história das prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Orgs.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 167-190.

GÊNERO E EDUCAÇÃO. **Dossiê: riscos de limitações ao direito à educação**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-do-dossi%C3%AA_REVISADO.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado; JAEGER, Angelita Alice. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da educação física escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, *et al.* (Orgs.). **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2008. p. 67-75.

GOODENOW, Carol; SZALACHA, Laura; WESTHEIMER, Kim. School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. **Psychology in the Schools**, Muncie, Indiana, v. 43, n. 5, p. 573-589, 2006. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20173>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HANSEN, Anastasia L. School-based support for GLBT students: a review of three levels of research. **Psychology in the Schools**, Muncie, Indiana, v. 44, n. 8, p. 839-848, 2007. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20269>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

HILL, Amelia. School for LGBT pupils planned for Manchester. **Guardian**, Londres, 16 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2015/jan/16/school-for-lesbian-gay-bisexual-transgender-pupils-manchester>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HORN, Stacey S.; KOSCIW, Joseph G.; RUSSELL, Stephen T. New research on lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Studying lives in context. **Journal of Youth and Adolescence**, Alemanha, v. 38, p. 863-866, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC; SECAD; UNESCO, 2009.

KOSCIW, Joseph G.; GREYTAK, Emily A.; DIAZ, Elizabeth M. Who, what, where, when, and why: demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. **Journal of Youth and Adolescence**, Alemanha, v. 38, n. 7, p. 976-988, 2009. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-009-9412-1>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. **Quando a diferença é mito**: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. 167 p. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.2, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC; SECAD; UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educação**: pedagógicas da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAC AN GHAILL, Mairtin. **The making of men**: masculinities, sexualities and schooling. Buckingham, UK: Open University Press, 1994.

MACKINNON, Catharine. **Toward a feminist theory of the state**. Massachusetts: Harvard University Press, 1991.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchôa. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. *In*: BRANCO, Ângela Uchôa; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. de (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-155.

MARTIN, James I.; D'AUGELLI, Anthony R. How lonely are gay and lesbian youth? **Psychological Reports**, Londres, v. 93, n. 2, p. 486, 2003.

MESSNER, Michael. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. *In*: KIMEL, Michael; MESSNER, Michael. **Men's lives**. Nova York; Toronto: MacMillan Publishing Co.; Maxwell MacMillan, 1992. p. 161-231.

MOITA, Gabriela. Essências e diferenças: minorias sexuais ou sexualidades (im)possíveis. *In*: FONSECA, Ligia; SOARES, Catarina; VAZ, Júlio Machado. **A sexologia**: perspectiva multidisciplinar II. Coimbra: Quarteto, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral ia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Gilberto; CHEREM, Eduardo Hippolyto Latsch; TUBINO, Manoel José Gomes. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 2, n. 16, p. 117-125, 2008.

PASCOE, C. J. **Dude, you're a fag**. London: University of California Press, 2007.

PEREIRA, D. R. **A percepção de docentes sobre o estudante homossexual no contexto da uma educação cidadã**: tensões, dilemas e perspectivas, 1ª Edição. Joinville: Clube dos Autores. 2015.

PÉREZ-NEBRA, Amalia Raquel; JESUS, Jaqueline Gomes de. Preconceito, estereótipo e discriminação. *In*: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo. (Orgs.). **Psicologia social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 219-237.

POON, Colleen S.; SAEWYC, Elizabeth M. Out yonder: sexual minority youth in rural and small town areas of British Columbia. **American Journal of Public Health**, Washington, v. 99, n. 1, p. 118-124, 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2636614/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

POOVEY, Mary. Feminism and deconstruction. **Feminist Studies**, v. 14, n. 1, p. 51-65, 1988.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Obra original publicada em 1980. **Bagoas Estudos Gays – Gêneros e Sexualidades**, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, jan./jun. 2010.

RODRIGUES, David. (Org.). **Educação e diferença**. Porto: Editora Porto, 2001.

RUBIO, Katia. **De protagonista a espectadoras**: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. Porto Alegre: Movimento, 1999.

SABINO, C. Musculação: expansão e manutenção da masculinidade. *In*: GOLDENBERG, Mirian. (Org.). **Os novos desejos**: das academias às agências de encontro. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 61-103.

SAEWYC, Elizabeth M. *et al.* **Not yet equal**: the health of lesbian, gay and bisexual youth in BC. Vancouver, BC: McCreary Centre Society, 2007.

SAEWYC, Elizabeth M. *et al.* Protective factors in the lives of bisexual adolescents in North America. **American Journal of Public Health**, Washington, v. 99, n. 1, p. 110-117, 2009.

SAEWYC, Elizabeth M. *et al.* Stigma management? The links between enacted stigma and teen pregnancy trends among gay, lesbian and bisexual students in British Columbia. **Canadian Journal of Human Sexuality**, Toronto, v. 17, n. 3, p. 123-131, 2008.

SANTOS, Luciene Neves. **Corpo, gênero e sexualidade**: educar meninas e meninos para além da homofobia. 136 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 16, n. 2, 1990.

SILVA, Ana Lúcia Gomes; MARAUX, Amélia, T. S. R.; SILVA, Zuleide P. Educar para a diversidade: um desafio de toda a sociedade. *In*: BATISTA, Hildonice de Souza; MALTA, Arlene A. (Orgs.). **Iniciação à docência**: diálogos educacionais no PIBID de Licenciatura em Ciências Biológicas. Salvador: EDUFBA, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. *In*: GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Editora Porto, 2009.

SOTELO, Maria Jose. Political tolerance among adolescents towards homosexuals in Spain. **Journal of Homosexuality**, New York, v. 39, n. 95-105, 2000.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SPOSITO, Marília (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

STONEWALL. **Secondary schools**. Online, 2016. Disponível em: <<http://www.stonewall.org.uk/getinvolved/education/secondary-schools>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e o direito à cidadania LGBT na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano 19, n. 48, p. 89-106, ago. 1999.

VENTURI, Gustavo; BOKANI, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diversidades sexuais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIANNA, Cláudia. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo**. Projeto Produtividade em Pesquisa (CNPq/PQ), 2010-2012. São Paulo, 2012.

VIEIRA, R. P.; GHERARDI, S. R.; SEVERO, M. F. Causa e consequência da homofobia na escola: uma revisão. **Multi-Science Journal**, Urataí, Goiás, n. 10, p. 69-77. 2018.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, p. 460-482, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ESCOLAS

IDADE:

VOCÊ É: 1) MENINO 2) MENINA 3) NENHUM

VOCÊ SE CONSIDERA: 1) HETEROSSEXUAL 2) GAY 3) LÉSBICA
 4) TRANSGÊNERO (não se identifica com o sexo que nasceu)
 5) BISSEXUAL 6) NENHUM

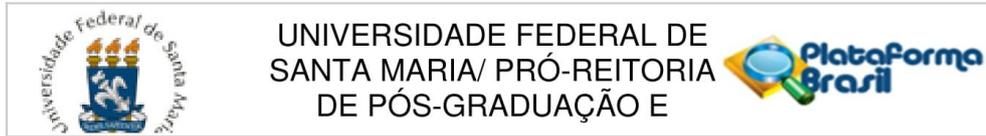
- 1) Você participa das aulas de educação física?
 - 1) Sim 2) Não 3) Às vezes, quando a aula me interessa
 - 4) Raramente, as aulas não me interessam 5) Se eu pudesse, não participaria.
- 2) Você acha que as aulas de educação física de sua escola são boas para todos os alunos?
 - 1) Sim 2) Não Se acha que não, diga o motivo.
- 3) Você se sente mal ou desconfortável nas aulas de educação física?
 - 1) Sim 2) Não. Se marcou sim, me explique o motivo.
- 4) Se você pudesse mudar as aulas de educação física, como elas seriam? Que atividades você iria sugerir?
- 5) Tem algum exercício ou esporte que você gostaria de fazer, mas acha que não consegue? Qual? Por que tu achas que não consegue?
- 6) Você gosta do seu corpo?
 - 1) Sim 2) Não 3) Gostaria que ele fosse diferente
- 7) Qual parte do seu corpo, você mais gosta?
- 8) Qual parte do seu corpo, que você menos gosta?
- 9) Se você pudesse mudar seu corpo, como ele seria?
- 10) Como é a relação com seus colegas?

ANEXO A - APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS E PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS –**APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS EM EVENTOS NACIONAIS E
INTERNACIONAIS E OUTRAS ATIVIDADES**

- 1) II Conferência Internacional de Psicologia LGBT e Campos Relacionados. Título do trabalho: “A voz cala, o corpo grita: alunos LGBT nas aulas de educação física escolar”. 8 a 11 de março de 2016. UERJ. RJ.
- 2) I simpósio internacional de história, cultura e relações de poder. Título do trabalho: “Nascido em um corpo errado: a importância das aulas de educação física na inclusão de alunos LGBT”. 21 a 23 de setembro de 2016. Furg.
- 3) II congresso de diversidade sexual e de gênero. 1ª edição. Título do trabalho: “O corpo em evolução: a importância das aulas de educação física como dispositivo para aceitação do corpo e alunos LGBT”. 13 a 16 de outubro de 2016. UFMG.
- 4) 19th international conference on mental health. Título do trabalho: “The importance of the teacher on lgbt inclusion at schools”. waset. 16-17 de fevereiro – Londres – Inglaterra.
- 5) 19th international conference on female education and gender equality in education. Título do trabalho: “Phallocentrism occult in school environment relations difference between gays, lesbian at the classes”. waset. Paris – França.
- 6) Palestra na feira do livro de Santa Rosa. Agosto de 2017. “Corpo, gênero e sexualidade; população lgbt e suas relações sociais”. Santa Rosa – RS – Brasil.
- 7) Isa 2017 conference – Leeds Beckett University. Título do trabalho: “Sports and the as an alternative for body design and acceptance in lgbtt students”. 4 a 6 de julho – Leeds – Inglaterra.
- 8) 2017 international summer school in sports science; sport sciences department of the University of Paris-est at marne-la-vallée (France) from june 26th to june 30th. Paris – França.

- 9) I jornada acadêmica do serviço de educação física e terapia ocupacional do hospital de clínicas de Porto Alegre. Palestra; “Gênero e orientação sexual: manejo para profissionais da saúde”. Outubro de 2017.
- 10) Aula na disciplina “corpo e cultura” da rims-hcpa. “Identidade de gênero: demandas e especificações”. Agosto de 2016. Hospital de Clínicas de Porto Alegre.
- 11) Orientadora da rims – HCPA: educação física: saúde mental. Ingrid Toledo. março de 2016 a janeiro de 2018.
- 12) Revisora de trabalhos da International Academic Forum (IAFOR). 30 de junho de 2016 até agora. Brighton – UK.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Nascido em um corpo errado: O papel das práticas corporais no processo de concepção do corpo e inclusão de alunos LGBT nas aulas de educação física

Pesquisador: Maria Rosa Chitolina Schetinger

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74840117.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.271.159

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Nascido em um corpo errado: O papel das práticas corporais no processo de concepção do corpo e inclusão de alunos LGBT nas aulas de educação física".

No resumo do projeto o seguinte texto: "Nas últimas décadas, têm-se observado alterações na organização da sociedade. Não é por acaso que, em nossas escolas, temos assistido ao crescente interesse em favor das ações no enfrentamento da violência, preconceito e discriminação contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transsexuais. Considerando que gênero, é uma categoria que está presente no amplo âmbito de relações que a educação física abrange, parece que a temática não tem despertado a devida atenção. O corpo não é apenas um corpo. É também seu entorno. A sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também, como o corpo aparece. Para problematizar o gênero no campo da educação física, faz sentido colocar o corpo em foco pois, é de práticas corporais, movimento desse corpo, que se fala. As práticas corporais fazem parte das manifestações culturais dos mais diferentes grupos sociais. Através de oficinas e entrevistas, investigaremos o papel das práticas corporais no processo de concepção e aceitação do corpo, em alunos transgêneros. A partir desse trabalho pretendemos trabalhar para uma maior inclusão destes alunos nas aulas de educação física." Não constam palavras-chave.

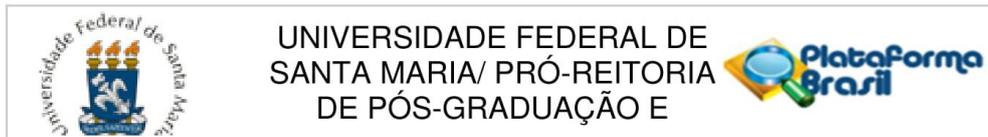
Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.271.159

O projeto apresenta revisão bibliográfica incipiente, cronograma, orçamento e questionário.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar das práticas corporais, na aceitação, e na concepção de corpo, de alunos transgêneros, assim como a provável maior inclusão desses alunos, nas aulas de educação física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foi apresentada de modo suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

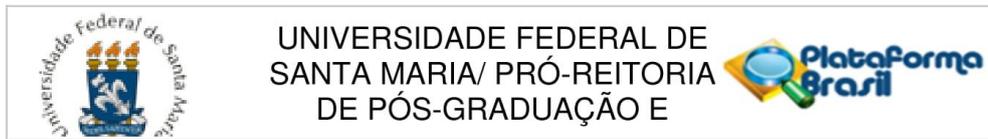
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_986430.pdf	30/08/2017 15:34:55		Aceito
Outros	CartaaceiteSantaRosa.pdf	30/08/2017 15:34:25	Maria Rosa Chitolina	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.271.159

Outros	CartaaceiteSantaRosa.pdf	30/08/2017 15:34:25	Schetinger	Aceito
Outros	CARTASACEITEESSCOLAS.pdf	30/08/2017 15:32:58	Maria Rosa Chitolina Schetinger	Aceito
Folha de Rosto	alinefolhaderostoatual.pdf	30/08/2017 15:32:06	Maria Rosa Chitolina Schetinger	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	alinetermoconfidencialidadeatual.pdf	29/08/2017 13:21:05	Maria Rosa Chitolina Schetinger	Aceito
Orçamento	orcamentocep.doc	29/08/2017 13:19:07	Maria Rosa Chitolina Schetinger	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAlineGiardinufsm.doc	29/08/2017 13:17:13	Maria Rosa Chitolina Schetinger	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealunosmaiores.doc	29/08/2017 13:16:52	Maria Rosa Chitolina Schetinger	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleatualizadopais.doc	29/08/2017 13:16:35	Maria Rosa Chitolina Schetinger	Aceito
Cronograma	cronogramacep.doc	29/08/2017 13:16:16	Maria Rosa Chitolina Schetinger	Aceito
Outros	documentogap.pdf	29/08/2017 13:10:43	Maria Rosa Chitolina Schetinger	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 12 de Setembro de 2017

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

ANEXO C – DOC SANDUÍCHE

DOC SANDUICHE: “DEI RESEARCH CENTRE”. Centre for Diversity, Equity and Inclusion – Leeds Beckett University. Leeds – UK. Fevereiro a Junho de 2018.

Orientador: Dr. Kevin Hylton

A minha escolha pelo Centro de Diversidade, Equidade e Inclusão da Leeds Beckett University, deu-se pela aproximação dos objetivos de pesquisa. Também é muito importante pontuar o sistema educacional Inglês, e o envolvimento da sociedade em geral nas causas LGBT na cidade de Leeds.

Durante o período do doutorado Sanduíche, me envolvi em alguns projetos, eventos, e encontros, tanto do centro acadêmico, quanto da população LGBT da cidade, que diga-se de passagem, é extremamente organizada e tem suporte de vários setores da sociedade, como universidades, comércio e até a própria polícia.

O DEI (diversity, equity and inclusion center) é um centro de pesquisa baseado em problemas reais da cidade de Leeds, da Inglaterra e interage com pesquisadores de todo o mundo. Fui muito bem recebida, levando a realidade brasileira, a fim de fazermos estudos comparativos, não apenas com pesquisas inglesas, mas de outros lugares, que lá, estavam se desenvolvendo.

O que mais me chamou a atenção no sistema educacional Inglês, foi que, toda a sociedade geral se envolve na causa. Pude constatar nas palestras, nos mutirões para buscar empregos para população LGBT, nas festas, nos planos de saúde, na segurança dessa população tão vulnerável.

O que eu pude sentir, é que eles tentam (e conseguem), que essas pessoas, não se sintam excluídas em nenhum local, e que tenham o direito à cidadania como qualquer outra pessoa.

Por muitas vezes, fiquei bastante envergonhada de mostrar os dados de nosso trabalho, pois eu denunciava, não apenas nossa sociedade homofóbica, mas principalmente, nosso sistema educacional conservador e preconceituoso.

Tentei observar e anotar tudo que julgava ser possível aplicar no Brasil e cheguei à seguinte conclusão: tudo que é feito por lá, pode ser feito em qualquer lugar por qualquer pessoa com vontade de mudar, se envolver e contribuir para uma sociedade mais igualitária.

Vou dar destaque a dois projetos.

LEEDS GIRLS CAN

“Celebra as mulheres em Leeds que estão fazendo o que querem e não se importam com a aparência delas ou com o quão vermelho seu rosto fica ao praticar esportes”. Esse é o slogan do projeto.

Este projeto foi feito com o objetivo de encorajar mulheres de todas as idades a praticar diversos esportes e atividades físicas. Acontece em vários locais da cidade, inclusive em escolas, e é gratuito para qualquer mulher que deseje participar.

<http://www.thisgirlcan.co.uk/>

ANGELS OF FREEDOM

É uma iniciativa baseada na comunidade organizada por voluntários e apoiada pela Câmara Municipal de Leeds, pela Polícia Britânica de Transporte e pela Polícia de West Yorkshire.

“Nosso objetivo é fornecer suporte visível para a comunidade LGBT+, baseada na área do Freedom Quarter* da cidade toda sexta-feira à noite. Nossos voluntários oferecem conversas sobre apoio e grupos sociais, atividades e eventos em Leeds, além de ser apenas um rosto amigável e acessível no cenário do bar para qualquer pessoa que queira conversar”.

* Freedom Quarter: é uma área no centro de Leeds, onde fica as boates LGBT, bares, restaurantes, hotéis, sex shop. Enfim, Entretenimento, comércio voltado à população LGBT.

<https://www.angelloffreedom.org.uk/>