



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES

**SENSIBILIDADES EDUCATIVAS NA REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA DO
CORPO: MODOS DE DISCIPLINAR, FORMAS DE VIVENCIAR**

**CAMPINA GRANDE - PB
2022**

EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES

**SENSIBILIDADES EDUCATIVAS NA REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA DO
CORPO: MODOS DE DISCIPLINAR, FORMAS DE VIVENCIAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I, apresentado ao curso de Licenciatura Plena em História, como cumprimento aos requisitos à obtenção do título de graduado em Licenciatura plena em História.

Área de concentração: Gênero, Sexualidade e Corpo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão

**CAMPINA GRANDE - PB
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G633s Gomes, Ewerton Rafael Raimundo.
Sensibilidades educativas na representação da escrita do corpo [manuscrito] : modos de disciplinar, formas de vivenciar / Ewerton Rafael Raimundo Gomes. - 2022.
79 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.
"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, Departamento de História - CEDUC."
1. Corporeidade. 2. Sexualidade. 3. Gênero. 4. Residência Pedagógica. 5. Representação. I. Título

21. ed. CDD 371.225

EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES

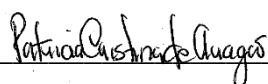
SENSIBILIDADES EDUCATIVAS NA REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA DO
CORPO: MODOS DE DISCIPLINAR, FORMAS DE VIVENCIAR

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
da Universidade Estadual da Paraíba -
Campus I, apresentado ao curso de
Licenciatura Plena em História, como
cumprimento aos requisitos à obtenção do
título de graduado em Licenciatura plena
em História.

Área de concentração: Gênero,
Sexualidade e Corpo.

Aprovado em: 08/03/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Dr^a. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Me. Marcia de Albuquerque Alves
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe Josefa (in memoriam), quem em vida tanto acreditou em mim, e que do céu me ilumina como a estrela radiante que sempre foi.

AGRADECIMENTOS

É significativo para mim, escrever sobre corporeidade, sexualidade e gênero, atrelado às narrativas sensíveis dos residentes do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus - I. Como bolsista deste programa, e deste mesmo subprojeto, me sinto emocionado e honrado em poder contribuir com minha escrita de alguma forma com a produção acadêmica sobre a PRP, sendo a UEPB o local de minha formação e evolução acadêmica, onde dei os primeiros passos da docência, do ensino e da extensão. Me sinto grato em falar sobre corpo, sexualidade e gênero e como debates sobre tais questões ainda são silenciadas e excluídas dentro de sala de aula, e como o preconceito nos deixa marcas cada vez piores, porém, sigo em frente, lutando contra tais preconceitos.

É com um enorme sentimento de gratidão, primeiramente agradeço a todas as forças divinas que possam habitar neste planeta, a Deus, por sempre me dar força, coragem, ânimo e esperança em todos os momentos em que me senti fraco e com vontade de desistir a todos os obstáculos que passei até este momento.

Agradeço a todos que fazem parte da minha família, meus pais, Severino e Josefa (in memoriam) por sempre acreditarem em mim e acreditarem que a minha educação e formação estaria sempre em primeiro lugar, o papel da educação para eles era, e são de uma grandeza transformadora, assim como acreditava o nosso mestre da educação, Paulo Freire. Dedico este trabalho para a senhora mãe, minha estrela guia.

Agradeço aos meus irmãos, Elivania, Sandra, Eduardo, Everaldo e Elizangela por todos os momentos que vivenciamos nesta jornada terrena, assim, como seus esposos e esposas, especialmente, agradeço a Elivânia, que após o perecimento de minha mãe, vem cuidando de mim de mim, e assumindo em minha vida um papel tão difícil, majestoso e honrado como o de mãe. Me sinto grato também por todos os sobrinhos que tenho Samara, Laís, Pâmela, Maria Eduarda, Carlos Eduardo, Flávia e Fernanda, são minha alegria cotidiana. Assim também como minha tia Ivaldete e suas filhas Simone e Ivaneide, por todos os momentos de alegria e festa vivenciados.

Sou muito grato a todos os professores que passaram em minha vida, especialmente os da educação básica, que lutam dia-a-dia por uma educação

pública de qualidade. Aos meus professores da Universidade Estadual da Paraíba, também a minha eterna gratidão, especialmente às professoras Márcia, Cibelle, Deise, Ofélia e Patrícia, estas últimas, as considero como mães que ganhei em minha jornada acadêmica, sou grato por todos os momentos, orientações, e risadas vividas com estas pessoas que guardarei sempre em meu coração.

Aos meus amigos e colegas de turma, em especial a Allana, Paulo, Mylena, Angélica, Luana, Edson e Fernanda, que nunca deixaram com que desistisse do sonho de ser historiador, pelo companheirismo cotidiano em sala de aula, por todos os seminários apresentados, as fofocas que animavam o dia, o brilho que estas lindas pessoas emanam encanta o meu coração. Saibam que vocês são um dos motivos de continuar em pé nesta jornada e que meu amor por vocês é imenso.

Flávia Teles, Antônio Amâncio, Marcelo Oliveira, Arthur Cordeiro e Calline da Costa, que começaram esta jornada comigo, mas que ficaram no caminho, vocês sempre serão ícones da História para mim, gratidão por todos os momentos que trilhamos juntos e que eu não seria nada sem a ajuda inicial que me deram.

Aos amigos que conheci e elevei o sentimento de amizade nas trilhas até chegar a UEPB, nos ônibus de Queimadas, Artur, Nailde, Everson, Déborah, Raquel, Renata, Luana, saibam que todos os momentos de risada e nervosismo valeram a pena. A Vitória Trigueiro, Juliana Ribeiro e Maryana Soares, amigas que grande apreço, que fazem meu coração transbordar de alegria, saibam que vocês são essenciais e minha vida, o incentivo que me deram fiz com que eu chegasse aqui, muito obrigado pela amizade e bons momentos que tivemos juntos, desejo que todos vocês sejam felizes em suas profissões e áreas, assim como me sinto, que o sonho de vocês se torne realidade como o meu.

Gabriela Velozo, saiba que você é uma das pessoas mais especiais que pude ter a honra e a gratidão de conhecer, sou extremamente grato por todas as coisas que fizestes por mim, por todas as vivências que tivemos juntos e por todas as encrencas que vivenciamos juntos, te amo muito.

A minha comunidade São Francisco de Assis, que a humildade e simplicidade que este grande santo e homem nos transborde de sentimentos de amor e fraternidade sempre. Por falar em comunidade, não poderia esquecer de Taiana e sua família, por todo o acolhimento e amor que tem para com minha pessoa, que Deus e Nossa Senhora os cubra com seu manto sagrado, sou grato por todos os

vinhos tomados, batendo sempre aquele velho papo. Assim também como sou grato a toda a minha família do EJC, e a todas as pessoas maravilhosas que ali encontrei.

A todas as turmas que fui monitor, e a todos os projetos de extensão que participei, vocês foram fundamentais em minha jornada acadêmica. E por falar nisto, agradeço a Ana Carolina pelo companheirismo, todos as madrugadas que passamos no *google meet* preparando aulas, e construindo artigos para apresentações e publicações, saiba que desejo o melhor para você, e sou honrado por ter aceitado ser minha dupla nesta jornada acadêmica de produção científica.

Aos meus colegas residentes Ana Carolina, Ana Vitória, Andrei Mazzola, Anderton Macedo, Iris Barbosa, Jalidiane Moura, Jean Felix Jéssica Marília, José Yan, Luana Castro, Marinita Cordeiro, Matheus Sales, Mayara Campos, Ruth Albuquerque, principalmente ao quinteto ternurinha, toda gratidão do mundo por toparem participar desta minha jornada final que é o TCC, a preceptora Profa. Me. Taynna Rodrigues por todos os ensinamentos, saiba que a senhora é uma inspiração para o meu ser docente.

A banca examinadora composta por Profa. Dra. Paula Almeida de Castro e a Profa. Me. Marcia de Albuquerque Alves, me sinto honrado por tê-las em minha banca, pela disponibilidade das mesmas em examinar e dar suas enormes contribuições para com este trabalho, gratidão eterna.

Por mim, mas não menos importante, a minha professora, coordenadora, orientadora e amiga, Patrícia Cristina de Aragão, por assim como minha mãe, nunca desistir de mim, sempre acreditar em meu potencial, por todas as palavras de incentivo que me deu, todas as oportunidades que me foram abertas graças a senhora, sendo elas em monitoria, projetos de extensão, publicações, idas a eventos e demais produções acadêmicas. Saiba que um dos grandes motivos para que com este trabalho esteja concluído, assim como o fim da minha graduação e os saberes educacionais e sensíveis que levo comigo, foi a senhora a grande mestra em minha vida. Que o senhor Deus a abençoe sempre.

Enfim... Agradeço a todos e todas que de alguma forma, marcaram a minha vida, seja ela acadêmica ou não, vocês foram e são fundamentais para esta etapa de minha vida e que este momento se tornasse realidade, muito obrigado por tudo desejo muita luz na vida de vocês.

“Cause my body is my temple, my heart is one too”. (Lana Del Rey, 2021)

RESUMO

A corporeidade e a sexualidade articuladas às discussões de gênero no contexto de sala de aula são aspectos importantes para entender as representações humanas sobre o corpo. A partir da experiência de vida, escolar e educativa promover reflexões em torno destes aspectos é fundamental. O objetivo desta pesquisa é analisar as narrativas dos residentes do subprojeto História do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, entre os anos de 2020 – 2021. Pretende-se refletir sobre como estes, através de suas representações e sensibilidades, perceberam os discursos acerca do corpo, da sexualidade e do gênero. Neste trabalho, analisamos os discursos em torno das representações de corpo, sexualidade e gênero a partir da experiência de vida e educativa dos residentes. O trabalho parte do diálogo entre a corporeidade e o silenciamento destas questões na sala de aula. Como aporte teórico partimos dos estudos de Foucault (1975) para pensar o conceito de disciplina, Lopes Louro (2018) para pensar corpo e sexualidade, Pesavento (2008) para refletir sobre as questões das sensibilidades, e Chartier (1990) para pensar as representações e, no que se refere à Residência Pedagógica, trabalhamos a partir de Almeida (2020). Tomamos como recorte temporal o período compreendido entre 2020 e 2021, que se refere à cota em que os colaboradores desta pesquisa participaram. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, articulada à pesquisa qualitativa, tendo por base um estudo de caso cuja fonte utilizada foi a digital, através do formulário *google forms*, usando a técnica do questionário em formato online com os residentes do subprojeto História. Este trabalho nos permitiu compreender que as narrativas e representações dos residentes, suas vivências e percepções sobre o corpo, sexualidade e gênero, tanto em relação à escola quanto ao convívio familiar foram importantes para nos mostrar a exclusão de tais questões nestes ambientes. Percebemos, com este estudo, que o corpo, a sexualidade e o gênero, ainda são empecilhos vivenciados para a discussão nas escolas, como também na vida pessoal dos indivíduos, desde a sua infância, perpassando pela adolescência até chegar à sua vida adulta.

Palavras-chave: Corporeidade; Sexualidade; Gênero; Residência Pedagógica; Representação.

ABSTRACT

Corporeality and sexuality articulated to gender discussions in the classroom context are important aspects to understand human representations about the body. In the context of life, school and educational experience, promoting reflections around these aspects is essential. The objective of this research is to analyze the narratives of the residents of the subproject History of the Pedagogical Residency Program, from the Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, between the years 2020 and 2021. It is intended to reflect on how they, through their representations and sensitivities, perceived the discourses about the body, sexuality and gender. In this work, we analyze the discourses around the representations of the body, sexuality and gender from the residents' life and educational experience. The work starts from the dialogue between corporeality and the silencing of these issues in the classroom. As a theoretical contribution, we start from the studies of Foucault (1975) to think about the concept of discipline, Lopes Louro (2018) to think about body and sexuality, Pesavento (2008) to reflect on issues of sensitivities, and Chartier (1990) to think about representations and, with regard to the Pedagogical Residence, we work from Almeida (2020). We took as a time frame the period between 2020 and 2021, which refers to the quota in which the collaborators of this research participated. This is a documentary and bibliographic research, linked to qualitative research, based on a case study whose source used was digital, through the google forms, using the technique of the questionnaire in online format with the residents of the History subproject. This work allowed us to understand that the narratives and representations of the residents, their experiences and perceptions about the body, sexuality and gender, both in relation to school and family life, were important to show us the exclusion of such issues in these environments. We realized, with this study, that the body, sexuality and gender are still obstacles experienced for discussion in schools, as well as in the personal life of individuals, from childhood, through adolescence to adulthood.

Keywords: Corporeality; Sexuality; Gender; Pedagogical Residence; Representation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.

PRP – Programa de Residência Pedagógica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O CORPO NA HISTÓRIA E A ESCRITA DO CORPO: REPRESENTAÇÕES COTIDIANAS	19
2.1 Trajetos Históricos sobre as concepções de corpo	20
2.2 A Educação do Corpo: Modos de produzir, Formas de traduzir.....	33
3 TESSITURAS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UEPB	40
3.1 Percurso Histórico do Programa de Residência Pedagógica	41
4 NARRATIVAS DE RESIDENTES SOBRE AS SENSIBILIDADES EDUCATIVAS DO CORPO	48
4.1 Sexualidade e Corporeidade nas representações de residentes em História	49
4.2 A Escola, as Práticas Educativas e o lugar do corpo e da sexualidade nos olhares dos residentes	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	76

1 INTRODUÇÃO

Analisando historicamente o corpo, este perpassou vários discursos e representações desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade. Na atual conjuntura é possível, através dos debates sobre sexualidade e gênero, pensarmos o corpo enquanto um campo social e cultural no qual o mesmo, através da disciplina, sofre a renúncia, a submissão, a docilidade e o silenciamento. E a escola, desde a modernidade, vem sendo um palco central para o disciplinamento dos corpos, trazendo os seus discursos, representações e sensibilidades.

Neste sentido, pensar a corporeidade alinhada à sexualidade e ao gênero, nos provoca a buscar, por meio das narrativas dos residentes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, entre os anos de 2020 - 2021, como estes, através de suas representações e sensibilidades, perceberam os discursos acerca do corpo, da sexualidade e do gênero, bem como a importância deste debate em sala de aula, refletindo sobre o silenciamento que o corpo sofre desde a infância, no convívio em família e na convivência escolar. Propomos-nos a analisar a corporeidade em relação à disciplina que silencia e submete os corpos de garotos e garotas nesta instituição pedagógica, que é a escola.

A problematização central surge do seguinte questionamento: como os residentes do subprojeto História do programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande – PB, no período compreendido entre 2020 - 2021, elaboram em suas narrativas representações e sensibilidades sobre as concepções de corpo e corporeidade, e como tais perspectivas, contribuem nas práticas culturais de educar.

Ao longo deste trabalho refletimos como o corpo foi construído historicamente e como esta construção permite pensar as subjetividades, sensibilidades e representações nas práticas culturais de educar. Acreditamos que estas discussões em torno do corpo e da corporeidade, analisados a partir dos dados obtidos no programa da Residência Pedagógica em História da UEPB, podem contribuir para as práticas culturais na educação dos corpos, tal como também, avançar em pesquisas que contemplem esta temática. E por fim, verificamos, por meio das

narrativas dos referidos residentes, como estes se posicionam e representam o corpo, as formas e os modos de educá-lo.

As primeiras inquietações em relação à corporeidade e ao estudo sobre sexualidade e gênero, articulando-se com a História da Educação mediante às reflexões de corpo e sala de aula, que surgiram já no início da graduação do referido pesquisador/autor, tal como também, de participações em eventos e projetos como o Residência Pedagógica. A sua conexão com as temáticas em relação à corporeidade, alinhadas com a sexualidade e o gênero, tiveram um alcance maior no Programa de Residência Pedagógica, no qual tais questões foram abordadas desde a formação inicial até os primeiros contatos com a sala de aula.

Estas experiências permitiram comais familiaridade com tais temáticas provocando reflexões sobre como os corpos são pensados e disciplinados no contexto educacional, precisamente, na sala de aula. Cabe ainda indagar como tais sujeitos são inseridos e moldados na sociedade, no caso desta proposta, pensando a partir do diálogo com os residentes de História do campus I UEPB entre os anos de 2020 e 2021, do Programa de Residência Pedagógica.

As representações e sensibilidades nos ajudam a pensar historicamente as visões de mundo que nos cercam. Na pesquisa ora apresentada, refletimos sobre como os residentes de História percebem a corporeidade, a sexualidade e o gênero, em um sentido do disciplinamento dos corpos dentro de sala de aula, seja em relação às suas vivências passadas enquanto alunos ou enquanto futuros professores e professoras, agora em sala de aula, a partir da experiência proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica.

Assim, pensar o disciplinamento do corpo e a questão da sexualidade a partir das narrativas dos residentes, faz com que este estudo e pesquisa, no campo da História Cultural, possa colaborar para o debate histórico e educacional escolar, e também, evidenciar as representações que se elaboram sobre o corpo a partir das experiências cotidianas de cada sujeito humano.

Ao abordar o campo dos estudos históricos, entrelaçado com as reflexões do campo da educação, temos um maior leque de possibilidades para trazer as relações entre passado e presente nas discussões que permeiam o corpo e a sexualidade, para entender como os sujeitos se percebem, representam seus corpos e a importância de tal percepção para compreender estas experiências dentro/fora da escola.

Trabalhar sobre estas multiplicidades de visões sobre o corpo implica em mostrar como cada pessoa se vê no mundo e como as relações sociais, culturais, políticas e econômicas se estabelecem. A história cultural do corpo e da sexualidade no campo educacional foi o caminho que buscamos enveredar, compreendendo que, para esta pesquisa, este campo do saber histórico pode contribuir para referenciar a relação corpo e sexualidade. Pesavento (2005, p.07), ao falar da História Cultural, escreveu que:

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2005).

Pensar o corpo e a corporeidade por meio da cultura é sem dúvidas uma das maiores contribuições da História Cultural. Abrimos as possibilidades para pensarmos como as realidades construídas em relação ao corpo são evidenciadas em múltiplas vozes. Esta pesquisa, que tem como colaboradores os residentes do programa da Residência Pedagógica do campus de Campina Grande – PB, visa compreender como os mesmos percebem as questões que envolvem corporeidade e sexualidade, e como representam tais aspectos a partir do campo educacional, principalmente em sala de aula.

As narrativas dos residentes nos possibilitam refletir sobre a corporeidade, interligada à sexualidade e ao gênero, tanto nas suas primeiras vivências em casa, com a sua família, ligadas ao silenciamento ou não de tais debates, como também agora enquanto jovens graduandos, futuros docentes, em sala de aula. A pesquisa feita junto aos residentes nos ajudou a pensar as formas e modos de educar e disciplinar os corpos.

No subprojeto História da UEPB, Campus I, tem-se um total de quinze residentes, entre eles, oito bolsistas e sete voluntários. A pesquisa em torno das narrativas dos residentes nos possibilitou analisar de que forma os discursos sobre a corporeidade, a sexualidade e o gênero, estão diretamente ligados ao silenciamento dos corpos por meio da disciplinarização em sala de aula. Refletimos também sobre como os mesmos recordam as suas jornadas, tanto em casa como na

escola, e a importância, para eles, agora com o olhar de Professores de História e Historiadores, sobre a relevância de tais debates. Assim, o Programa de Residência Pedagógica trouxe esse maior contato com o educando, como Costa; Fontoura (2015, p. 163-164) *apud* Almeida (2020, p.271) pontuou:

[...] o período inicial da docência não apenas significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos. Significa, também, um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores institucionais, preceitos, comportamentos, procedimentos. Algo que se efetiva no local de trabalho do professor e, por acontecer na escola, propicia o desenvolvimento de competências profissionais

Assim, podemos pensar as questões corpóreas, a sexualidade e o gênero em uma tonalidade vivida a partir das narrativas dos residentes, como também, a partir do Programa de Residência Pedagógica, ligando este programa a vivências de graduandos e como estes vivenciam e vivenciaram seus corpos, demonstrando as suas representações e sensibilidades. É também possível analisar como a disciplina, através das instituições disciplinares traz um maior controle dos corpos por meio das regras, do silenciamento, da submissão e da renúncia. Partindo destas análises pudemos perceber a docilidades dos corpos.

Destacamos que, para a fundamentação desta pesquisa, foi de suma importância pensar as questões em torno da corporeidade, da sexualidade e do gênero em suas representações, analisando como estes se deram no passado, e como a historiografia veio a trabalhar e dialogar com os discursos em volta do corpo, da sexualidade e gênero. Estas reflexões nos proporcionaram a fundamentação para pensar a corporeidade na atualidade, a partir das representações e das sensibilidades dos residentes.

Neste sentido, esta pesquisa dispõe-se a contribuir no campo historiográfico, através da História Cultural da Educação, com base em três aspectos, a saber: a) trazer os discursos em torno da corporeidade, da sexualidade e do gênero, analisando as suas representações e sensibilidades; b) pensar a instituição disciplinar pedagógica, dando ênfase à escola enquanto local de renúncia, submissão e docilidade dos corpos; c) pensar por meio do programa de Residência Pedagógica, como atualmente são concebidas as representações e sensibilidades em torno da corporeidade, da sexualidade e do gênero.

Portanto, esta pesquisa vem trazendo uma reconstrução do passado em interface com a contemporaneidade, assim a redefinindo. É neste olhar que nossa pesquisa discutiu a História Cultural das Práticas Educativas no que diz respeito à corporeidade, à sexualidade e ao gênero na cultura escolar, contemplando a história das instituições de ensino e das representações e sensibilidades em torno das mesmas.

Assim, esta pesquisa se faz presente enquanto bibliográfica e documental, sendo uma pesquisa em História no campo do ensino, assim como bem definiram Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.02):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Os documentos nos ajudam justamente a fundamentar aquilo que queremos utilizar para as nossas problematizações e debates, em detrimento do seu grande porte de informações, que nos ajudam a elucidar nossas questões.

Pensamos a disciplina e a corporeidade alinhadas aos pensamentos de Michel Foucault (1975) e Guacira Lopes Louro (2018). Ao analisarmos as questões em volta das sensibilidades e representações, nos aproximamos de Sandra Jatahy Pesavento (2008) e Chartier (1990) e, no tocante à Residência Pedagógica e seus enveredamentos para a sua institucionalização enquanto programa, nos embasamos em Almeida (2020).

Ao trazermos o Programa de Residência Pedagógica e todas as suas movimentações para sua institucionalização, debatemos sobre os enveredamentos de um programa que tem como o intuito interligar e aproximar ainda mais a formação inicial dos graduandos à sala de aula e à vida cotidiana de uma escola em si, que abrange desde os alunos até as merendeiras e porteiros, tendo uma importância singular não apenas para os graduandos, mas também para a escola, pois através do ensino, da aprendizagem e da pesquisa os residentes contribuem com os debates cotidianos da escola.

Desta forma, a metodologia pela qual o trabalho alinha-se está em consonância com uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso, do qual utilizarei como técnica o questionário em formato *online* com os residentes do

subprojeto História, da UEPB, Campus I. Isto foi feito a partir de um estudo social do contemporâneo que teve os residentes como a nossa fonte de investigação das relações sociais, neste caso, a partir de suas narrativas e representações, com suas crenças, valores e tradições, mas que também são afetados pelas relações de saber-poder da instituição disciplinar.

Portanto, as narrativas dos residentes se constituem como fonte para pensar a corporeidade e a sexualidade, em consonância com o silenciamento. A escola enquanto local que impõe regras e normas a se seguir, contribuindo para a submissão e docilidade dos corpos, seja esse silenciamento estético, mental e/ou físico, no tocante aos comportamentos em relação à vivência na escola, como também familiar. Assim André (2013, p. 97) contribuiu com nossas reflexões afirmando que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Ao trazermos os residentes do subprojeto História da UEPB como fontes, vamos os investigar através das análises e problematizações de suas representações em torno da corporeidade e da sexualidade em relação ao contexto disciplinar do silenciamento e submissão da escola, esta sendo um local de disputa, que dita as regras, enquanto *locus* de saber-poder e como, na atualidade, estes contextos são vivenciados do contexto educacional.

Ao trabalhar com os residentes, utilizamos a plataforma *Google* Formulário para a coleta de todas as informações necessárias, tendo a permissão e autorização dos mesmos para inserir seus nomes neste trabalho. Porém, para manter o anonimato dos residentes, como forma de proteção, optamos, em respeito aos mesmos, por atribuir-lhes codinomes, sendo estes: Águia, Andorinha, Beija-flor, Bem-te-vi, Canário, Cisne, Coruja, Falcão, Flamingo, Gavião, Lavadeira, Papagaio, Pomba e Uirapuru.

Por fim, este trabalho é dividido em três capítulos sendo o primeiro: Corpo na História e a escrita do corpo: representações cotidianas. Neste capítulo, trouxemos as veredas percorridas em relação aos discursos em torno das representações da

corporeidade ao longo da História e da historiografia, traçando em um segundo momento o embasamento teórico e discutindo como o disciplinamento dos corpos age na escola.

No segundo capítulo, intitulado: Tessituras educacionais do Programa de Residência Pedagógica na UEPB; trouxemos o percurso para a institucionalização do Programa de Residência Pedagógica, discutindo em nível da Universidade Estadual da Paraíba, chegando por fim, a uma breve contextualização do subprojeto História.

Temos ainda o terceiro e último capítulo, denominado Narrativas de residentes sobre as sensibilidades educativas do corpo. Neste capítulo, trouxemos as representações e sensibilidades dos residentes do subprojeto História, da UEPB, Campus I, em relação à corporeidade, à sexualidade e à sala de aula, e reflexões sobre como o silenciamento e o disciplinamento se colocam enquanto locais institucionalizados de docilidade normatizadores das regras.

2 O CORPO NA HISTÓRIA E A ESCRITA DO CORPO: REPRESENTAÇÕES COTIDIANAS

*“Ao meu passado
Eu devo o meu saber e a minha ignorância
As minhas necessidades, as minhas relações
A minha cultura e o meu corpo
Que espaço o meu passado deixa para a minha
liberdade hoje?
Não sou escrava dele”.*
(ANAVITÓRIA; Rita Lee, 2020)

Neste capítulo abordamos como o corpo foi se constituindo e se caracterizando ao longo da História e como a historiografia veio a trabalhar e trazer os discursos em torno do corpo, seja ele como parte física: a superfície, carne e osso; seja ele como uma construção cultural e social, e como as sociedades vivenciaram, entenderam e simbolizaram o corpo no decorrer do tempo e da História.

Mostramos como historicamente o corpo foi se construindo e como as relações de poder foram se constituindo socialmente e culturalmente nas produções acerca do corpo a partir dos estudos historiográficos em interface com estudos da Antropologia e da Sociologia.

Refletimos como o corpo foi disciplinado no percurso histórico, na forma pela qual, na contemporaneidade, esta disciplinarização dos corpos ainda se perdura nas sociedades, em suas culturas, meios sociais e econômicos. Mostramos como, a partir da ideia de corpo e suas representações, as pessoas podem se relacionar com o gênero e a sexualidade, trazendo assim, as discussões que permeiam os estudos do corpo no campo do gênero e da sexualidade e como estas nos fazem pensar o corpo a partir destes lugares.

Assim debatemos como, na contemporaneidade, os sujeitos históricos e sociais utilizaram seus corpos e marcaram socialmente este lugar de ser e pensar, principalmente no campo da educação; e como, através desta utilização, é possível pensar as relações com o corpo pelo viés da percepção sobre gênero e sexualidade.

Fizemos uma análise da produção do corpo e das sensibilidades e modos de desenvolver a educação dos corpos. A partir dessa análise, trabalhamos como o corpo vem sendo traduzido em seus modos e traduzido em suas formas em relação ao diálogo da História com a Educação, trazendo as sensibilidades educativas na representação do corpo e como esse mesmo corpo vem a educar. Também

refletimos sobre como as chamadas instituições pedagógicas trazem um maior controle disciplinar sobre o corpo, seja o corpo físico ou representação social e cultural. A partir desta reflexão podemos perceber como os corpos vão sendo silenciados e modelados em um sentido educacional e no dia-a-dia das escolas.

2.1 Trajetos histórico sobre as concepções de corpo

*“So love yourself and then love other people
Please forgive yourself
Go on a journey of finding love and forgiveness”.
(Florence and the Machine, 2015)*

Neste tópico apresentamos os antecedentes históricos que marcaram as representações sobre o corpo. Nele refletimos sobre o corpo e o que entendemos sobre como a noção de corpo, tanto enquanto massa, sendo carne e osso, enquanto discurso e construção social, é visto nas sociedades, principalmente ocidentais e como, no campo da historiografia, as representações de corpo foram colocadas nas sociedades, ou seja, buscamos perceber o corpo como uma produção e representação enquanto campo físico, e também, enquanto discurso e construção tanto cultural quanto social. Inicialmente é importante pontuar os antecedentes históricos das discussões e concepções sobre corpo que foram pensadas ao longo do tempo e como as sociedades viveram e se perceberam enquanto estas representações e noções acerca do corpo. Campos (2007, p.9) enfatizou que:

Todo corpo pode ser modificado ou aperfeiçoado e suas necessidades podem ser supridas de diferentes maneiras e de acordo com o meio em que se encontra. O corpo é flexível, construído por hábitos, práticas e valores variados, inscrevendo-se, portanto, na história ao longo de séculos e de sociedades distinta.

Ou seja, o corpo foi pensado ao longo do tempo a partir de múltiplas perspectivas e discursos. Neste sentido, nos debruçamos à problematização do corpo em relação aos seus antecedentes históricos, no qual o mesmo foi inserido nas sociedades a partir de práticas e valores diversos.

Ao aproximarmos a discussão sobre o corpo no campo dos discursos historiográficos percebemos que foram muitos os discursos e teorias que pensaram o corpo na sua interface com a discussão sobre gênero e sexualidade, observando o corpo tanto no espaço público quanto no espaço do privado.

Gomes Júnior (2020) ao debater sobre o corpo na História e todos os seus discursos e representações nas sociedades trata de como perceber o corpo e como se deve problematizá-lo, neste sentido, o autor chamou a atenção de que:

O corpo, independente do seu tempo-espaço de existência, fornece-nos materiais para estudos cada vez mais instigantes. Falar da história do corpo, ou olhar para o corpo na História, é o mesmo que observar tudo o que cerca os indivíduos e os contextualiza, como os seus modos de vida e de produção, as suas práticas sociais, a sua cultura (JUNIOR, 2020, p. 13).

Ao analisarmos e vermos como o corpo foi tratado e como se deu a sua inclusão nos estudos e pesquisas em História, é importante ressaltar que concebemos o corpo enquanto uma construção cultural, histórica e social. A forma como o corpo ou os corpos foram vistos no decurso da História apontou as maneiras como as sociedades e culturas representaram os indivíduos e suas ações, bem como a maneira como cada ser humano se relacionou em seu cotidiano, tanto no espaço público como no privado, com seu corpo. Percebe-se, portanto, que o corpo e suas interpretações passaram por inúmeras mudanças no imaginário coletivo e nas representações sociais de cada sociedade, cultura e contexto histórico elaborado.

Percebe-se, portanto, que o corpo e suas interpretações perpassam o imaginário e nos trazem representações sociais e historicamente localizadas, no sentido em que temos marcações sociais, culturais e econômicas sobre estes corpos no contexto em que somos assimilados por estes fatores e determinados pelos mesmos.

Temos o corpo visto ao longo da História na perspectiva do material, da superfície, da carne e osso, mas também enquanto discurso, construção social e cultural. São justamente estes significados e símbolos que nos fazem adentrar na História e na historiografia, analisando todos os comportamentos que foram impostos sobre o mesmo, o controle e a disciplina que perpassam o que entendemos enquanto corpo, nas suas demais significações, seja o corpo atrelado à saúde, à estética, ao gênero ou à sexualidade. O corpo traz significados e discursos diversos ao longo da História, proporcionando assim, relações sociais e culturais diversas e reflexões sobre como as sociedades agem sobre este corpo.

Sob esta análise, Eduarda Lins de Albuquerque Campos (2007), contextualizou e debateu sobre como o corpo e a noção de corpo tem todas estas

características nas culturas e sociedades no decorrer da História, sejam aliada a regras de cunho religioso e/ou de ideologias, e políticas das quais, surgem os padrões que seguimos enquanto sociedade sejam eles de estética, que envolvem a beleza e a saúde; ou de comportamento, no qual entra a sexualidade e como se portar em sociedade. Neste caso os homens e as mulheres vivem no que a sociedade, a partir de suas regras e padrões, dita como “normal” o que pode ser feito ou não, vivenciado ou não, a partir das condutas impostas. Todas estas imposições moldam o ser humano e se reproduzem na História e na historiografia, ou seja, moldam as produções e escritas sobre o corpo no decorrer da História.

Cada uma das sociedades e culturas age sobre o corpo que ela mesma adota segundo regras mítico-religiosas ou mercadológicas. Surgem daí os chamados modelos corporais, os padrões de beleza, saúde, sensualidade e até de postura comportamental, que a maioria dos homens segue a rigor. São moldes e modelagens que constróem homens e mulheres e que, ao longo do tempo, produziram a história das representações do corpo (CAMPOS, 2007, p.10).

Para entender como o corpo pode ser contextualizado historicamente e como, no percurso histórico, a concepção de corpo mudou no transcurso das sociedades, é importante entender os antecedentes históricos que permeiam as concepções e discussões sobre corpo tanto no âmbito do físico, quanto no âmbito do gênero e da sexualidade, iniciando na Grécia Antiga, passando pela Idade Média e Idade Moderna, e indo aos séculos XIX e XX, tendo por foco a análise e o debate por parte dos estudos historiográficos em interface com os estudos da Antropologia e Sociologia.

Na Grécia Antiga a noção de corpo e o que era entendido pelo mesmo estava ligada à estética, à saúde, ao belo e à simetria bem proporcionada. Todas estas concepções estavam ligadas ao masculino, ou seja, a uma beleza e estética masculina e a estes homens, estes cuidados com o corpo são evidenciados devido aos jogos olímpicos e também às guerras e combates. Mas essa concepção não era única, a saúde e os cuidados com os corpos nasciam em relação ao sagrado, levando ao lado espiritual, a refletir sobre como os homens tinham suas relações com os deuses e suas semelhanças físicas com os mesmos, tendo em consideração também que as condutas em relação ao corpo, tanto com relação à saúde como com relação à estética era a de se evitar os excessos, ou seja, essa falta de controle, que seria a grande rival do corpo na Grécia Antiga, onde eram permitidos

todos os prazeres corporais, sejam eles alimentares ou sexuais, mas sendo não recomendado e repreendido o excesso, todas estas concepções foram problematizadas por Barbosa, Matos e Costa (2011).

Nesta perspectiva a ideia sobre o corpo estava ligada ao belo, ao sagrado e à sua exibição, contudo com relação às mulheres, estes cuidados eram negados, pois para os gregos, as mulheres deviam unicamente ter o papel da reprodução e do zelo pelo lar como contextualizou Deus, Martins e Santiago (2013, p. 58-54).

O corpo estabelecia uma relação com a vida plena, pois além desse cuidado físico, havia também o interesse pelo aspecto espiritual, com práticas de meditação e dietas, visando à moderação para evitar os excessos. Para as mulheres esse cuidado não era permitido, pois a elas cabia a reprodução e o respeito aos pais e ao marido.

Tem-se assim a ligação do homem grego com o corpo, ligação esta que vai desde o estético, o belo, ao sagrado a partir da sua relação com os deuses, na qual se tinha o homem como perfeito. Justamente advindo do belo e de suas conexões com o sagrado e com os deuses, estas ideias vão interferir nas concepções de corpo para a sociedade e ajudam a negar esta percepção para a mulher.

Naquele contexto e para aquela sociedade a mulher era vista unicamente como articulada à vida no lar. O olhar da sociedade para ela era de reprodutora e cuidadora, ela era responsável por zelar pelo lar, a moradia. Com isto, o corpo da mulher também passou a ser propriedade do homem, e neste jogo de submissão, os corpos femininos estavam, sob domínio, primeiramente do pai, que era sua primeira visão e contato com o masculino, e posteriormente do seu marido. Os corpos femininos como propriedades do masculino foram problematizados por Barbosa, Matos e Costa (2011).

Observamos que na Grécia Antiga o ideal em relação ao corpo se fundamentou em uma grande admiração sobre o mesmo. A vaidade e a luxúria sempre estavam presentes quando se falava sobre o corpo grego. Podemos perceber o mesmo nas pinturas e esculturas nas quais a simetria e o detalhamento dos corpos sempre estiveram presentes em suas obras, pois a beleza expressava justamente o corpo e como eles viam e percebiam o mesmo em sua sociedade. As escolas também eram locais onde os jovens gregos aprendiam sobre o cuidado do corpo para com sua beleza e estética, inserindo-se assim como local de saber e elevação da cultura ao belo.

Na Idade Média, a percepção de corpo e seus discursos já ganhou uma nova conotação. A idéia de corpo e de como o mesmo passou a ser visto na sociedade medieval passou a ser controlada pela Igreja Católica. Muitas vezes a forma como se lidava com o corpo também se relacionava a questões sobre pecado. A partir daí se valorizava a separação entre corpo e alma e, nessa concepção, o corpo estava atrelado ao pecado, ligado à carne, e este se separava da alma, que estava ligada ao espiritual.

Neste sentido, a Idade Média alimentou uma concepção de salvação focada na abstinência e na culpabilização em relação ao corpo e como o mesmo era experienciado, vivido e representado, de forma que estes discursos foram responsáveis por estimular mais uma vez o ser humano a não se cometer excessos tanto em relação ao corpo enquanto carne, mas também enquanto corpo enquanto sexualidade. A renúncia do material levaria ao alcance espiritual. Estes desejos da carne que deveriam ser controlados e evitados para a salvação da alma, quando ocorriam, eram tratados com punições, pois a Igreja assumia todo o controle dos homens e mulheres. Neste sentido, Eduarda Lins de Albuquerque Campos (2007, p.12) ressaltou que:

Mas quem realmente pregava valores ao homem era a Igreja e, nesta época, desejos e prazeres da carne eram vistos como corpos culpados ou perversos. É neste período que os prazeres estéticos e carnais passaram a ser punidos: execuções públicas, torturas e condenações fizeram com que o corpo e suas práticas não fossem mais valorizados e explorados esteticamente. A sexualidade passou a ser controlada pela Igreja e a homossexualidade banida, a maquiagem e a luxúria foram totalmente condenadas. Nada que exaltasse o corpo era aceito. O corpo é considerado a prisão e o veneno da alma para a Igreja. E a partir daí, sabemos que o culto do corpo da antiguidade cedeu lugar, na Idade Média, à destruição do corpo na vida social,

Neste contexto, a Igreja Católica controlava e ditava todos os discursos em torno do corpo, este representando carne e osso, como sua forma física, em que a renúncia ao material, a exemplo da própria alimentação, era colocada em jogo para o alcance do espiritual e da salvação, ou seja, para um maior encontro com Cristo, como também o corpo enquanto gênero e sexualidade. A homossexualidade, neste sentido, era punida e banida pela igreja católica.

A luxúria e a avareza eram condenadas. Neste período, eles consideravam que por muitas vezes as mulheres poderiam estar a serviço do pecado e que eram usadas pelo Diabo com o intuito de ferir e roubar as almas dos homens justamente

pelo caminho da sexualidade. Neste sentido também se vai ter um maior controle sobre o feminino e seus corpos.

Com isto, temos a mulher mais uma vez assumindo um papel de inferioridade em relação ao homem. Estas continuam sendo controladas, a mulher não assumia apenas o papel de dona do lar e reprodutora, aquela que tem por missão gerar a vida, ela agora assumia também o papel de condutora ao pecado, aquela que fazia o homem se corromper ao erro, aquilo que o afastava de Deus e da salvação da alma.

O corpo passou a ser considerado algo que afastaria o homem de Deus e da salvação. Diferente da Grécia Antiga, onde se tinha um maior culto ao corpo, à beleza e à estética, na Idade Média, por controle da Igreja, o corpo e a beleza passaram a ser repreendidos, como assim também a vida social, e foi neste momento em que a feiura começou a ser exaltada, começou a ser sinônimo de renúncia e salvação. Os discursos e representações morais adentram na sociedade e influenciam toda forma de pensar e agir no campo do familiar, incluindo também as formas como homens e mulheres se pensam e percebem, sobre o outro e sobre o meio que vivem. Apontamos estas problematizações em torno dos estudos de Deus, Martins e Santiago (2013).

Neste debate, o sexo também deveria ser algo que tinha como finalidade apenas a procriação. Este foi um assunto que motivou muito a Igreja na criação de regras e no controle, tanto dos casais como da sociedade em seu todo. A prática do sexo em dias santos era proibida e este só era permitido com vestimenta. O não cumprimento destas regras levaria a severas punições que iam desde penitencias a castigos corporais.

A homossexualidade também era algo proibido e abominado na sociedade medieval. Ela era conhecida como sodomita e sodomia, nomes que designavam atitudes de cunho sexual masculino nas quais apenas o prazer, sem cunho reprodutor era totalmente condenado pela Igreja. Estas colocações foram pensadas com fundamento nos estudos de Souza, Silva e Oliveira (2014).

Segundo Deus, Martins e Santiago (2013), na Idade Moderna podemos observar a modificação em relação aos conceitos e discursos acerca do corpo quando comparados ao que tínhamos na Idade Média. Neste momento temos a volta das concepções de corpo grega pelas quais o belo, o simétrico e o estético

voltam a se instalar na sociedade moderna. O refinado neste momento passa a ser presente cada vez mais, principalmente na renascença.

Havia novamente as noções em torno do controle e da disciplina do corpo para a sua manutenção, porém, diferentemente da Grécia Antiga e da Idade Média, o sagrado, o espiritual e o religioso perderam espaço para a razão. Agora tínhamos um dualismo entre corpo e razão, não mais entre corpo e alma, ou corpo e sagrado. Neste sentido, o ser humano começou a perceber as suas relações com o corpo advindas de uma visão mais científica que mítico-religiosa segundo a qual uma noção de liberdade se teve em maior acréscimo assim como demonstrou Barbosa, Matos e Costa (2011, p.27):

No Renascimento, as ações humanas passaram a ser guiadas pelo método científico, começa a haver uma maior preocupação com a liberdade do ser humano e a concepção de corpo é consequência disso. O avanço científico e técnico produziram, nos indivíduos do período moderno, um apreço sobre o uso da razão científica como única forma de conhecimento (Pelegri, 2006). O corpo, agora sob um olhar “científico”, serviu de objecto de estudos e experiências. Passa-se do teocentrismo ao antropocentrismo. O conhecimento científico, a matemática, enfim, o ideal renascentista: O corpo investigado, descrito e analisado, o corpo anatômico e biomecânico (Gaya, 2005). A redescoberta do corpo, nessa época, aparece principalmente nas obras de arte, como as pinturas de Da Vinci e Michelangelo, valorizando-se, deste modo, o trabalho artesão, juntamente com o pensamento científico e o estudo do corpo.

Verificamos, portanto, que as maneiras e concepções de corpo vistas na Grécia Antiga e no medievo sofreram modificações a partir da modernidade. Nesse sentido, podemos considerar novos aspectos e visualidades no que se refere à ideia sobre o corpo. Verificamos que na Idade Moderna o advento da razão e da ciência como modelos foram seguidos em um sentido que afetou as noções, concepções e representações acerca do corpo e, mesmo que o controle e a disciplina fizessem parte desta época histórica, um maior conceito de liberdade e um sentimento que antes não se tinha visto começou a adentrar na sociedade moderna, na qual este corpo foi considerado como fonte de estudos e experiências, ou seja, o mesmo passa a ser objeto de estudo: o corpo enquanto físico começou a ser estudado em sua anatomia e forma, como também os seus comportamentos em sociedade, sendo as artes renascentistas importantes para este processo, principalmente a pintura. Assim relatou Eduarda Lins de Albuquerque Campos (2007) em suas discussões sobre o corpo alinhado à estética na Idade Moderna.

Assim, na Idade Moderna, uma razão e um modelo de ideologia científica que levaram às concepções e representações de corpo na sociedade, trouxeram um novo olhar e uma nova perspectiva, marcados justamente por um sentimento de liberdade que até então vai ser novo, temos a separação do dualismo de corpo e alma, ou corpo e sagrado.

Com o advento do capitalismo, o consumo consagrou-se cada vez mais na sociedade e o corpo voltou a ter a conotação do belo, do estético, da saúde e de uma alimentação e exercícios que o levassem a uma perfeição. Esta teria o intuito de uma saúde plena, magra e que produzisse um corpo bonito para a sociedade, perdendo assim o caráter de sagrado e a aproximação com o divino. O controle e a disciplina corporais tomavam cada vez mais o sentido de ditar as regras em relação aos corpos. Exercícios físicos e o controle por um corpo sadio e esbelto estavam de volta à sociedade, como afirmaram Deus, Martins e Santiago (2013).

Como pontuaram Barbosa, Matos e Costa (2011), mesmo diante destas mudanças, o corpo continuou a ser controlado, desta vez em um grau maior, e a disciplina se adentrou cada vez mais nos discursos e concepções de corpo. Iniciando-se na Idade Moderna, estes controles e disciplinas sobre o corpo perpassam o modo de se vestir e de comer. A ginástica passou a ser uma atividade essencial para o embelezamento do corpo, refinando e exercitando o mesmo.

Os corpos femininos passaram, neste momento, a serem apreciados. A partir das pinturas estes foram prezados. A beleza e a perfeição dos corpos são importantes para a cultura e pintura renascentista em si, na qual a representação dos símbolos tem destaque. É neste sentido que a mulher ganha mais espaço nas pinturas, mesmo que seja no âmbito do maternal. Com isto, se mostra uma maior liberdade das mulheres para mostrarem os seus corpos, assim como destacou Umberto Eco, (2004, p. 259), em *História da beleza*:

Mulheres mais livres nos costumes, despidas do corpete sufocante, com os cabelos flutuando em liberdade: no final do século XVIII está em moda não esconder o seio, que por vezes se mostra livremente acima de uma faixa que o apóia e desenha a cintura.

Assim estão as mulheres: já mais despidas, com uma maior liberdade que não vai se encontrar na Grécia Antiga ou na Idade Média. A partir de então o seio ou o corpo feminino não foi considerado motivo de condenação ou de elevação ao pecado, as rupturas com o mundo medieval e as crescentes inovações, sejam elas

tecnologias ou não, marcaram este tempo na História e o corpo passou a ser visto de uma maneira que rompe com as temporalidades antecessoras a esta, com as suas concepções e representações. A liberdade e seu conceito vão estar mais presentes, mesmo com a disciplina e o controle mais atuantes, esta noção de uma liberdade que não existia até então, principalmente para as mulheres, ganha certa força. Estas ideias foram apontadas segundo os escritos de Eduarda Lins de Albuquerque Campos (2007).

Com o capitalismo, a noção de consumo passam a estar mais presente na sociedade. E é justamente em detrimento do sistema capitalista que os conceitos de beleza passam a fazer parte da vida na sociedade, mas estão atrelados ao consumo e compra de produtos que ajudem na elevação da beleza dos homens e mulheres, atuando no melhoramento da estética dos homens modernos, advindos das novas tecnologias. Alcançar um padrão de beleza seria o necessário para se aceitar pela sociedade. Os discursos em torno do corpo se voltam para a concepção de beleza, uma beleza que agora é aliada da razão e da ciência.

O corpo, suas concepções e representações na contemporaneidade, principalmente nos séculos XIX e XX sofreu mudanças em suas noções e na forma como a sociedade percebe o mesmo como uma construção cultural, um discurso que influencia homens e mulheres a se perceberem em sociedade e a seguirem regras impostas pela mesma. Assim defendeu João Gomes Júnior em seus estudos (2020).

Este conceito surgiu principalmente na segunda onda feminista nas décadas de 1960 e 1970, na qual o corpo passou a ser constituído como uma estrutura simbólica, repleta de apresentações e imaginários a partir dos conceitos e noções de cada sociedade. O controle e a disciplina continuam a pairar sobre as sociedades e arregimentar o corpo e seus significados. Escreveram Deus, Martins e Santiago, (2013, p.5856):

No cenário atual, o uso ou a noção de corpo na sociedade passa pela ideia de disciplinamento, mecanismo de controle que orientará esse corpo em sua definição, tanto física quanto social. “O corpo é pensado como uma matéria indiferente, o simples suporte material para o sujeito, um objeto à disposição que pode ser melhorado de acordo com as expectativas do seu dono, e com isso, atender às exigências do mundo social”.

Com isto, o corpo e suas noções permanecem sendo vistos com os preceitos na ideia da disciplina e do controle. O corpo continua a vivenciar e experimentar

suas regras e condições e, com o auxílio das mídias e dos cinemas, a busca pelo corpo perfeito e saudável continua a regulamentar a sociedade e seus preceitos. O belo continua a ser visto pelo mundo capitalista do consumo e os corpos são controlados com um discurso de uma boa saúde e uma beleza ainda mais forte, ou seja, a partir do vivido em sociedade e as suas regras impostas, o homem tem que vir a obedecer tais pressupostos e imposições para uma melhor estética, que seria considerada bela.

O corpo passou a adentrar os discursos como um fator social, ou seja, como o ser humano passa a pensar, agir e se comportar em sociedade, e se percebe o corpo mesmo quando este não obedece aos padrões impostos pela sociedade. O corpo passa a ser visto como uma construção social e cultural. O mesmo poderá ser considerado um desajustado e até mesmo sofrer punições sobre isto. É importante ressaltar que, em relação ao corpo, essas punições serão mais psicológicas que físicas. As punições ou agressões físicas acontecerão em maior parte nos discursos de corpo em relação à sexualidade e ao gênero, isso porque os discursos heteronormativos e o patriarcado heterossexual continuam a repreender e controlar o que para eles não seria considerado normal e apto para se estar e viver na sociedade.

O corpo passou a ser visto, pelo campo dos discursos a partir das instituições normativas. Nesse caso, os discursos médicos, tinham como função separar e ditar o que seria considerado como normal e como anormal na sociedade, ao retratar o corpo nos campos do gênero e da sexualidade, principalmente visto nos estudos de Judith Butler, percebemos estas instituições os controlando e os disciplinando, como destacou Gomes Júnior(2020, p.18).

É possível perceber que o discurso dos tratados médicos produzidos na passagem do século XIX para o século XX, como apresentado no tópico anterior, trazia uma preocupação em enquadrar os corpos considerados desviantes, dissidentes ou anormais dentro de um sistema de inteligibilidade e funcionalidade considerado normal, natural e são, visando a manutenção da ordem hegemônica.

Nesta perspectiva, os discursos médicos, principalmente do fim do século XIX e do século XX, tratam, controlam e também disciplinam os corpos que para a sociedade seriam considerados anormais, considerando os discursos heteronormativos cisgênero e as relações de poder da época. Assim, a sociedade,

através das instituições médicas, tinha como papel moldar estes corpos e condutas em sociedades que eram consideradas desviantes do meio social e do considerado normal para se viver, pensar, agir e se comportar nos meios sociais e culturais. Almejava-se, com isso, uma manutenção dos princípios e da ordem vigente que permeavam a sociedade e as relações de saber-poder focadas em conceitos como “sanidade” e “normalidade”.

Neste sentido estes discursos começaram a se instalar tanto nos meios médicos como nos sociais em si. Assim, tudo que era considerado anormal e irregular era considerado como doença que deveria ser tratada, muitas destas doenças em relação ao corpo tinham relação com a sexualidade ou gênero e eram tratadas nos discursos da psicanálise, tendo assim uma separação do normal e anormal, como afirmou Gomes Junior (2020):

O discurso médico no início do século XX, juntamente a outros mecanismos de interpelação dos aparelhos ideológicos, estabeleceu a dicotomia necessária para a elaboração da sociedade entre o corpo “normal” e o corpo “anormal”, o indivíduo “trabalhador” e o “vadio”, o “sadio” e o “doente”. Consolidava-se ali o tipo de sociedade moderna que Georges Canguilhem definiu como “Estado patológico”, responsável pela classificação dos indivíduos em categorias de controle estruturadoras a partir do que estava estabelecido como “normal” ou “patológico”. (JUNIOR, 2020, p.19)

Ressaltamos que os discursos acerca do corpo e suas representações na sociedade tiveram esta separação entre o normal e o anormal. Os discursos médicos tratam o anormal na sociedade e estes aparelhos ideológicos assumem justamente este papel de divisor, ditador e disciplinador dos corpos na sociedade, seja nos meios sociais ou culturais. O chamado “Estado Patológico” tem a função de classificar os indivíduos em classes diferentes ou categorias, sendo o normal ou o anormal, ou seja, o patológico, aquele ser doente em que as instituições normativas têm por intuito controlar e disciplinar estes considerados anormais.

Vemos atualmente o corpo saindo cada vez mais do campo do binário, ou seja, do apenas masculino ou feminino. Novos corpos e concepções e representações de corpos vão ganhando cada vez mais destaque no enfrentamento ao binarismo, estes são os corpos das pessoas transsexuais, das não-binárias e pessoas que se produzem nas posturas *queer*, do estranho, assim assumindo um posto de provocação ao binário e aos discursos cisgêneros e heterossexuais, estando em sincronia com a forma como Butler (2017) vê o corpo, sendo para ela

como uma construção social e vendo o gênero como uma performance, ou seja, como os corpos vem a adquirir a sua experiência de gênero.

Como escreveu José D' Assunção Barros (2005), outro ponto que se coloca como de extrema importância para os nossos estudos, análises e problematizações é o olhar historiográfico, os conceitos e noções que envolvem a História Cultural, e principalmente, as contribuições de Roger Chartier.

A História Cultural enquanto um campo historiográfico, ganha cada vez mais destaque nas últimas décadas do século XX, principalmente pelo advento e expansão de novos objetos historiográficos. A História Cultural estuda as sociedades através da cultura, mas não apenas de uma cultura elitista, oficialmente documentada e de grandes homens, como era estudada no positivismo. Com a Nova História Cultural as classes populares, os escritos e suas comunicações orais também tiveram grande papel em seus estudos. A comunicação tem um destaque importante, como afirmou Assunção Barros (2005, p. 127):

Comunicar é produzir Cultura, e de saída isto já implica na duplicidade reconhecida entre cultura oral e cultura escrita (sem falar que o ser humano também se comunica através dos gestos, do corpo e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu "modo de vida").

Assim, podemos perceber o corpo com a ajuda da História Cultural, no que se refere a um corpo no âmbito do escrito e do oral, sobre o que escreveram e legitimaram em torno dos discursos sobre o corpo, tanto no sentido historiográfico, como no sociológico e no antropológico, com ênfase às interdisciplinaridades e como a História pode dialogar com outras áreas do conhecimento segundo Assunção Barros (2008).

Nesta linha de pensamento é que podemos analisar como o corpo e todos os seus discursos foram se constituindo ao longo do tempo e como, historicamente, o mesmo foi constituído. Neste sentido, temos Roger Chartier e suas contribuições para a História Cultural, principalmente sobre o que o mesmo compreende sobre a noção de representações. Como escreveu José D' Assunção Barros (2005) sobre o significado de representações para Chartier (1990, p.17):

As representações - acrescenta Chartier - inserem-se "em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação"; em outras palavras, são produzidas aqui verdadeiras "lutas de representações. (BARROS, 2005, p. 139).

Acrescentamos também os escritos de Helenice Rodrigues da Silva (2010) em torno na noção e concepção de representações segundo Chartier, nesse sentido, a mesma afirmou que:

Assim, Chartier considera que a representação, na designação de uma História Cultural, só opera na medida em que os suportes materiais se relacionam às categorias mentais e sociais e que “são as matrizes de classificações e de julgamentos”... A noção de representação, no sentido de tornar presente uma ausência, ajuda-o a repensar as relações do poder político com as representações sociais, e “sobretudo, dos indivíduos ou dos grupos com o mundo social” (SILVA, 2010, p. 315).

Neste sentido, ao usar as noções e conceitos de Chartier em torno das representações, tendo em vista toda a sua importância para a História Cultural e para a historiografia, poderemos analisar o corpo enquanto parte física e o que pensamos sobre o mesmo, podemos também pensar na relação deste com a sociedade, e pensar como as relações de poder e os discursos sobre o corpo fazem com que o mesmo seja representado socialmente. Ou seja, como o corpo enquanto matéria e enquanto parte do imagético se relaciona na sociedade, e como estas mesmas sociedades legitimam as ideologias e pensamentos sobre o corpo.

Assim, observando o corpo no campo das representações, percebemos como o corpo é avaliado, observado, silenciado e julgado historicamente, tendo como base as relações de poder estritamente detalhadas nos demais *locus* das sociedades, seja no lar, na escola, em praça pública, ou seja, como o corpo é observado, controlado e disciplinado nos meios sociais, quer no âmbito público quer no privado.

Com isto, a partir do que Chartier definiu como representações, alinhando com a temática do corpo e como o físico e material se alinham com o imagético, com o mental e da imagem, podemos perceber o corpo a partir dos interesses sociais de cada sociedade. O corpo foi historicamente marcado ao longo do tempo. O mesmo perpassa por discursos, legitimações, limitações e imposições socialmente definidas, mas as resistências em relação ao silenciamento dos corpos em um sentido do corpo enquanto ser político existiram e existem até hoje e se encontram também em torno das representações e do fato de como o corpo nos é percebido, legitimado e demarcado nas sociedades.

Portanto, analisamos as noções de representações segundo Roger Chartier em uma perspectiva do corpo historicamente marcado, percebido e observado em

torno dos discursos nas sociedades ao longo do tempo, juntamente com as suas contribuições no campo da História Cultural e as reflexões e os escritos de José D' Assunção Barros (2005), como de grande importância para este estudo.

2.2 A educação do corpo: modos de produzir, formas de traduzir

*“Ela sempre desejou ter uma vida tão promissora
Desobedeceu seu pai, sua mãe, o Estado, a
professora” (Linn da Quebrada, 2017)*

Ao falarmos sobre o corpo devemos nos atentar às formas com as quais o mesmo é disciplinado nas chamadas instituições disciplinares. Como afirmou Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (2014), o corpo, a partir da disciplina vem a ser controlado, vigiado e silenciado. Ou seja, o corpo no âmbito da disciplina se adentra no campo da submissão e da manipulação, no qual as relações de poder, em todos os locais da sociedade, todas as instituições, estão assim entrelaçadas em relação a submissão e manipulação dos corpos trazendo, através de um olhar hierárquico, algo que normaliza todos os seus procedimentos.

Disciplina esta que, como afirmou Foucault em *Vigiar e Punir*, nasce na modernidade, nasce em oposição à punição. A mesma aparece como um poder modesto, mas que se concebe de forma perpétua e duradoura, como escreveu Paula Ferro Mendes Campos (2006):

Foucault defende que a disciplina, em contraponto com o suplício e a punição física, nasce com a modernidade e caracteriza-se por um poder não triunfante, “é um poder, modesto, desconfiado que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” [...] Portanto a disciplina tem como poder adestrar “as multidões confusas, móveis, inúteis de corpo e forças para uma multiplicidade de elementos individuais, orgânicos e combinatórios” (idem, p.143) com a finalidade primeira de utilidade dos corpos para a produção mais eficiente. Dessa forma, compreende que “a disciplina fabrica indivíduos”, sobretudo por ser “uma técnica que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (idem) (CAMPOS, 2006, p.4-5).

Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (2014) p.137 afirmou que “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”. Com isto compreendemos que com as concepções em torno do disciplinamento do corpo, adentrando a submissão e o silenciamento, este corpo passa a ser útil à sociedade e às suas instituições. Esta concepção perpassa todos os campos e locais da sociedade, não se detendo apenas a um campo geral e global. Essa anatomia é política por que ela nos

direciona a formas de pensar e de agir, nas nossas escolhas no âmbito do público e do privado, ela nos silencia, nos manipula e nos faz ficar dóceis aos seus discursos.

A disciplina nos divide e nos segrega, ao mesmo tempo que se encontra em todos os *locus* da sociedade. Estas instituições disciplinares se encontram em toda a sociedade em locais definidos, formando uma teia de detalhes. Os corpos são educados e controlados em locais como as escolas que, desde crianças, vão nos moldando e dizendo o que é permitido e normal em relação ao que não é permitido e anormal. As escolas nos dividem, nos categorizam e nos silenciam. Sobre isto, Michel Foucault (2014, p. 135) afirmou que “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis””.

O corpo está à mercê da disciplina, dos olhos que nos vigiam, do controle das instituições, que ao mesmo tempo em que aparecem de forma macia, suave, atuam de forma permanente, muitas vezes não colocadas e inseridas através da força e da violência, mas através da renúncia e da vigilância.

A família também é outra instituição disciplinar, assim como as instituições religiosas, as médicas e as jurídicas. Estes são locais e instituições que colocam nossos corpos enquanto dóceis e manipuláveis, nos silenciam e nos vigiam, ditam o que pode ser dito e como podemos viver e agir. Foucault pontuou alguns destes locais: as escolas, as fábricas, farmácias, hospitais, assim também como a própria família e a religião.

Nesse caso, a família nos aparece como a primeira instituição que nos silencia e nos segrega. Ela diz o que é permitido e o que não é. Ela é a instituição que cuida da educação primária de nossos corpos, que educa os nossos comportamentos aceitáveis em casa ou fora dela, as cores que podemos usar, como devemos nos relacionar em relação o outro.

Assim também se faz com a medicina que, através da biologia, determina as relações em torno de nosso corpo e informa o que é aceitável ou não e como ele deve agir.

Estas instituições, afirmou Foucault (2014), agem em nosso corpo e informam como devemos conceber o mesmo, de uma forma disciplinarmente educativa, de modo que a disciplina surge como forma de silenciamento, local que vigia e manipula o mesmo.

A disciplina está inserida em todos os locais da sociedade, de forma fina, suave, mas que se manifesta de forma que perdura por muito tempo, o corpo está

aliado a esta disciplina, como Michel Foucault afirmou em *Vigiar e Punir* (2014, p.152). “O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber”. Ou seja, a partir do momento em que o corpo é educado pela disciplina e começa a ser força de manobra destas relações de poder, o mesmo passa a ser agente destas forças e disciplinas, agindo como um meio para o perpetuamento das instituições disciplinares e da própria disciplina em si, agindo assim nas relações de poder, nos detalhes da sociedade.

Voltando à escola, ou a instituição disciplinar pedagógica, e como a mesma vigia, manipula e silencia o corpo, Foucault (2014) escreveu que:

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica - especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem se desenrolar cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries (FOUCAULT, 2014, p.156).

Ou ainda para completar:

A escola se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como dever ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. Um dos grandes partidários da escola mútua dá a medida desse progresso (FOUCAULT, 2014, p.162-163).

A escola enquanto uma instituição disciplinar, em relação ao controle e disciplinamento do corpo impõe uma prática de como devemos agir em sala de aula, o tempo pelo qual devemos cumprir todas as atividades e como a nossa formação deverá ser pautada em detrimento do silenciamento de nossos corpos. Ela funciona como um *locus* que vai além do silenciamento: ela segrega, divide meninos e meninas, organiza o tempo, educa os corpos, ensina como se comportar e como agir no particular e em sociedade, distingue o que para a sociedade é considerado anormal e, conseqüentemente, enraíza em nosso ser as suas concepções e atitudes do que é normal, de como ser, agir e pensar para si mesmo e em relação aos outros e ao mundo em que vivemos. Desta forma, Guacira Lopes Louro (2018) afirmou que:

Diferença, distinções, desigualdades [...] A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não

tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2018, p.61).

A escola produz verdades, discursos que normalizam e disciplinam o ser e o seu corpo, em torno de desigualdades, diferenças e distinções entre os corpos. E é exatamente esta escola, o ser escola e a educação em si que iremos utilizar como locus para problematizar o corpo e sua educação, a forma como o mesmo é inserido na sociedade, na perspectiva da sexualidade e do gênero, trazendo, como já foi dito, o seu silenciamento, a sua renúncia e a sua docilidade. Assim como escreveu Guacira Lopes Louro em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação*: esta é uma perspectiva pós-estruturalista (2018).

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras[...] E todas essas lições são atravessadas pela diferenças (LOUROS, 2018, p. 65).

O corpo, através da escola, como também a sexualidade e o gênero, principalmente na contemporaneidade, e os discursos em torno dos mesmos, aparecem como aparato de silenciamento e de submissão destes. Neste sentido as nossas identidades sociais, o gênero e a sexualidade podem ser definidos e identificados dentro de sociedades historicamente localizadas.

A escola age assim como um local que dita às regras, dita a norma, aceita e pune o que não é aceitável, conduz todos os gestos e palavras ditas e as que não devem ser ditas. Assim agindo marca as diferenças, os lugares aceitáveis ou não e demarca o território, onde é o lugar da menina e do menino, funcionando como local silenciador e punitivo no que diz respeito à sexualidade e ao gênero, assuntos até então “proibidos” no espaço da sala de aula. Desta forma se ensina o que é considerado civilizado e o que não é, local este onde os corpos serão adestrados e controlados.

Também o corpo perpassa as relações das linguagens, das palavras, adentra o mundo da mente, dos sentimentos e do simbólico e se atrela à sexualidade, a qual não percebemos apenas como um constructo do biológico, e do gênero enquanto construção social. Em relação a, isto Le Breton em sua obra *A Sociologia do Corpo* (2007) escreveu que:

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (BRETON, 2007, p.7).

Desta forma, o corpo, o gênero e a sexualidade são entendidos como campos que vão muito além do biológico. Eles são entendidos também, e principalmente o gênero e a sexualidade, como performance, ou seja, perceber os mesmos no âmbito dos discursos, dos símbolos, carregados de significados e significações, historicamente localizados, no qual o ser humano vem a ser percebido e pensado a partir dos mesmos. Ou seja, a partir dos símbolos podemos nos perceber e perceber o mundo que nos rodeia, e isto é algo que está estritamente ligado às concepções de corpo, do gênero e da sexualidade nas sociedades e em suas culturas, e como social e politicamente as mesmas vivem e usam dos mecanismos simbólicos para demarcarem os seus territórios através do tempo.

As imagens também fazem parte do imagético e do simbólico, e percebemos as mesmas como agentes extremamente ligados ao corpo enquanto gênero e sexualidade e aos discursos que percorrem os mesmos. Como afirmou a historiadora Sandra Jatahy Pesavento em sua obra *Imagens na História* de (2008), em relação às imagens e seu papel em relação aos significados:

Mas, para além da instância das sensações que produzem o efeito visual, as imagens são mentais, pois são fruto de uma percepção, o que nos remete aos processos da esfera cognitiva de reconhecimento, identificação, classificação e atribuição de significados (PESAVENTO, 2008, p.18).

Ou seja, a partir da reflexão de Pesavento (2008) sobre as imagens enquanto parte do mental e do visual, podemos elencar estes mesmos pensamentos em relação às concepções sociais e culturais do corpo, pensando o gênero e a sexualidade como historicamente definidos em seus significados e representações. A forma como vemos e percebemos a nós mesmos e ao outro nas sociedades de

forma social e cultural, a partir do imagético e do mental nos ajuda a compreender que passamos por mecanismos de classificação, diferenciação, distinção e desigualdades, inclusive de significados.

Enquanto saber e pensar histórico, ao perceber uma educação do corpo, em detrimento da sexualidade e do gênero, podemos refletir sobre as sensibilidades enquanto construção de uma imagem social, levando questões em torno do imagético, do sensível, do subjetivo. Dessa forma, a Sandra Jatahy Pesavento (2004) afirmou que:

O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo [...] Às sensibilidades compete esta espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais (PESAVENTO, 2004, p.2).

Através das sensibilidades o historiador pode analisar o corpo pelo campo do subjetivo percebendo as emoções e a parte do sensível em relação ao corpo atrelado à sexualidade e ao gênero. A sensibilidade nos ajuda a reconhecer e traduzir as realidades vividas por homens e mulheres, vistas não apenas no âmbito do racional ou do científico, mas através das vivências e das suas emoções. Ajuda ainda a perceber como a sexualidade e o gênero são sentidos nas sociedades cultural e socialmente, perceber homens e mulheres, seja cisgênero, transgênero, transexual ou não binário, perceber a submissão, manipulação e silenciamento através de suas dores, pensamentos, falas e comportamentos. Por fim, ajuda a compreender como os seres humanos agem através do sensível e do imagético e como eles percebem as diferenças e desigualdades através do mesmo.

Ressaltamos, portanto, que podemos analisar como agem as instituições disciplinares e como esta disciplina institucionaliza e legitima a homofobia, a misoginia, o machismo e a transfobia nas sociedades historicamente marcadas social e culturalmente, ligando isto tanto ao campo do público como ao do privado.

Podemos perceber também a sexualidade e o gênero como ligados ao político, como uma questão social, uma afirmação em si, e é ao mesmo tempo também, além de uma legitimação política, uma construção social, assim como afirmou Guacira Lopes Louro na obra *O Corpo Educado* de (2018). A historiadora escreveu que:

O primeiro deles refere-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; o segundo, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (LOURO, 2018, p.11).

Como complementação, podemos adicionar a própria escrita de Judith Butler (2018):

Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria - quer se entenda essa como o “corpo”, quer como um suporte sexo. Em vez disso, uma vez que o próprio “sexo” seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma reguladora. O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais, o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2018, p. 196).

Portanto, percebemos a sexualidade e o gênero como algo além do material e do físico, percebemos os mesmos e os nossos corpos enquanto seres políticos e sociais, com linguagens que agem na sociedade, apresentando-se e construindo-se ao longo de nossas vidas e permeando toda a nossa realidade. Estão ambos ligados à vida dos seres humanos, nas quais as escolas aparecem enquanto *locus* da educação. Educação esta que tem caráter disciplinador e normalizador dos comportamentos e das ações humanas em relação ao corpo, à sexualidade e ao gênero nas sociedades historicamente delimitadas nas quais a cultura perpassa lugares de costumes, tradições e religiões, trazendo consigo os seus significados.

3 TESSITURAS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UEPB

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (Paulo Freire, 1992)

A Residência Pedagógica se insere atualmente como um programa de grande importância nas licenciaturas e, conseqüentemente, numa participação dos graduandos e futuros professores na vida escolar trazendo para os licenciandos uma maior experiência em sala de aula e a possibilidade de ter contato com o dia-a-dia de uma escola.

Neste capítulo, apresentaremos, problematizaremos e analisaremos o programa de Residência Pedagógica, desde a sua implementação e suas veredas enquanto proposta educacional até a sua instituição como um programa efetivo que se adentrou nas universidades públicas no ano de 2018. Analisaremos tanto o Programa de Residência Pedagógica e os seus processos enquanto projeto a ser aprovado no Congresso Nacional, como também a Residência Pedagógica do curso de História na UEPB.

Ao falarmos sobre o Programa de Residência Pedagógica na Universidade Estadual da Paraíba, trazemos também como referências o subprojeto de História do Campus I, falaremos sobre o mesmo em sua segunda cota (2020-2021) e traremos algumas percepções sobre o mesmo, suas configurações e atividades propostas em torno dos residentes, da universidade e da escola base, que pertence à cidade de Queimadas-PB: a ECIT Francisco Ernesto do Rêgo.

3.1 Percurso histórico do Programa de Residência Pedagógica

“E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar”. (PAULO FREIRE, 1997)

O ano de 2018 colocou-se como contexto muito importante no que se diz respeito ao programa da Residência Pedagógica, no que concerne à sua implementação, sua relação com o PIBID¹ e os estágios docentes. Neste sentido, a historiadora Marcila de Almeida (2020) escreveu que:

O ano de 2018 foi demarcado por transformações na política de formação de professores, anunciadas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais destacamos a implantação do Programa de Residência Pedagógica adjacente e imbricada tanto ao estágio docente quanto ao PIBID (ALMEIDA, 2020, p. 127).

A Residência Pedagógica aparece como um programa que tem intuito de se entrelaçar com os estágios e com o PIBID. O programa traz uma relação entre teoria e prática e se apresenta como um lugar no qual os graduandos sentem a aproximação entre a universidade e o ensino básico.

Os residentes têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano de sala de aula e da vida da escola em si, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Esta uma formação proporciona para os graduandos e futuros docentes uma maior experiência em relação à teoria e à prática vivenciadas na escola e na sala de aula, adentrando-se assim, no processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente a proposta em torno do que hoje conhecemos como Residência Pedagógica vem de um processo de criação iniciado em 2007, tendo como nome “Residência Educacional”, perpassando novamente por 2012, agora tendo como nome “Residência Pedagógica”. Chegamos em 2014, com uma proposta chamada de “Residência Docente”, e enfim, no ano de 2018, se sagrou com o nome “Residência Pedagógica”.

Assim, analisando as propostas ao longo dos anos, a Residência Pedagógica e o programa que conhecemos hoje em sua proposta final, temos visto que o mesmo perpassou por vários momentos, da primeira proposta a Marcila de Almeida (2020) afirmou:

¹ PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Tal Programa tem como objetivo, antecipar o contato entre os futuros professores e a sala de aula da rede pública de ensino, trazendo uma articulação entre Ensino Superior e Ensino Básico.

A Residência Educacional instituída pelo projeto de lei do Senado nº 227/2007, proposta pelo senador Marco Maciel (DEM/PE), apresenta como objetivo a formação continuada dos professores da educação infantil e fundamental, planejada como uma “[...] etapa ulterior da formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa, de estudo [...]” (DECRETO Nº 227/2007) porém, ela não vigorou no pleito, visto que precisaria de muito investimento para custeá-la (ALMEIDA, 2020, p. 131).

Com isto, temos inicialmente a Residência Educacional tendo como premissa e proposta uma formação continuada dos professores nos níveis infantil e fundamental, através de uma carga horária proposta. A mesma não veio a ser institucionalizada devido à falta de investimentos no que se refere às bolsas destinadas aos professores residentes e ao seu financiamento. Mas em suma, percebemos inicialmente uma proposta voltada mais aos professores e formação continuada dos mesmos.

Em relação à Residência Pedagógica como proposta em 2012, a Marcila de Almeida (2020) em seus escritos afirmou que:

Na mesma dinâmica de repensar e perceber a prática e formação docente, em 2012, o senador Blairo Maggi (PR/MT) propõe o projeto de lei nº 284/12 denominado de Residência Pedagógica, uma adaptação da Residência Educacional. Nesse novo projeto de lei, há a permanência da ideia inicial e original que é a de promover uma etapa subsequente: a formação inicial para a docência no ensino infantil e nos primeiros anos do fundamental, como uma espécie de atualização profissional, com carga horária de 800 horas e o oferecimento de bolsas de estudo para os professores residentes (ALMEIDA, 2020, p. 131).

Neste processo houve mudanças no que se refere ao nome, e o programa passou a ser chamado de “Residência Pedagógica”, sendo uma adaptação da Residência Educacional. As ideias iniciais continuam as mesmas em relação à formação, vindo agora como uma atualização profissional em uma formação inicial, englobando os ensinos infantil e fundamental, tendo 800 horas de carga horária, oferecendo novamente bolsas aos participantes do programa, ou seja, os residentes. Este programa de 2012 não trouxe, como a Marcila de Almeida (2020, p. 132), escreveu “os mesmos preceitos basilares do programa atual vigente, mas já reconhecia a sua importância educacional profissional e formativa”.

No ano de 2014, vamos ter outra proposta em torno do programa da Residência, agora se chamando “Residência Docente”. Esta vem com um novo formato, assim como descreveu Marcila de Almeida (2020):

Em 2014, a proposta passou por uma nova configuração, sob a responsabilidade parlamentar do senador Ricardo Ferraço (PSDB/ES). A

partir de uma adaptação, foi instituída o PSL 6/2014, intitulado de Residência Docente, com a mesma perspectiva de etapa ulterior: a formação inicial sob uma estratégia de formação continuada, porém, com algumas especificidades diferentes das dispostas nos decretos do projeto[...] (ALMEIDA, 2020, p. 132).

Assim, a Residência Docente apareceu como uma proposta com várias mudanças em relação às últimas propostas. Como analisou Almeida (2020) em seus escritos, nas especificidades da Residência Docente, a carga horária agora passou a atender um total de 2.000 horas ou 2 períodos de 1.000 horas, em torno das áreas, a mesma configura 60% da carga em relação à docência, 15% fica para a parte das atividades administrativo-pedagógicas e 25% para a formação continuada.

Em relação às etapas, a proposta passou a abarcar todas as etapas e modalidades do ensino básico, seja na esfera municipal, estadual ou federal, sendo direcionado para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura, tendo a atuação igual ou superior a 4% e tendo o certificado de especialista depois de 2 períodos concluídos na residência.

Em relação à Residência Pedagógica proposta em 2018 e institucionalizada e vigente até agora, no ano de 2021, vamos ter uma adaptação dos programas de Residência dos anos de 2012 e 2014, assim como informou Almeida (2020) em seus escritos:

Os projetos de lei 284/12 (Residência Pedagógica) e 06/2014 (Residência Docente) podem ser compreendidos como base parlamentar, que foi justificada e adaptada para a criação do decreto de nº 38 de 2018 e posterior divulgação no mesmo do edital para a seleção da Residência Pedagógica, presidida em duas esferas: escolas superiores e básicas, com sujeitos de ambos os espaços (coordenadores, preceptores e residentes) (ALMEIDA, 2020, p. 134).

Foi feita a adaptação entre os projetos de Residência anteriores ao de 2018. Com justificativas e especificidades da Residência Pedagógica de 2012 e a Residência Docente de 2014 temos um caminho trilhado por propostas que trouxeram enriquecimento para que tal projeto fosse institucionalizado proporcionando, como a proposta de 2018 detalha as trocas de vivência e experiência entre o ensino básico e a universidade, promovendo um maior enriquecimento da teoria e da prática, como também promovendo a tríade (ensino, pesquisa e extensão) para os residentes, estes discentes das universidades, assim como para os professores preceptores advindos das escolas de ensino básico e os professores coordenadores das universidades.

Neste sentido, a Residência Pedagógica aparece como de grande aparato de riqueza, tanto para o corpo que compõe o ensino básico (escola), como para as licenciaturas de Ensino Superior (discentes e docentes) no que diz respeito à formação inicial dos futuros professores e ao contato com a sala de aula, ligando-se também ao estágio supervisionado, como afirmou Almeida (2020) ao apresentar suas ideias:.

Enquanto uma das propostas que compõe a Política Nacional de Formação de Professores, a Residência busca contribuir no aprimoramento da formação inicial, caracterizada pela inclusão do licenciado na Educação Básica. Visto que o que constrói um professor não são os anos fechados em uma sala universitária discutindo, imaginando como será ministrar uma aula no ensino fundamental e médio, mas ir para o campo, para investigar, assimilar e conhecer o espaço de atuação[...] (ALMEIDA, 2020, p. 136).

Percebemos a importância do programa de Residência Pedagógica no que diz respeito ao adentramento dos residentes nas vivências e experiências em relação ao ensino básico e à sala de aula em si, como também para o professor preceptor, ao trazer os residentes para a sala, com todas as movimentações práticas e teóricas que os mesmos podem apresentar para contribuir com as aulas, como também, no período de formação para a ida da sala de aula. Esta mesma formação traz uma riqueza no que se diz respeito à temática em torno da educação e de disciplinas mais teóricas em si.

Na relação do Programa da Residência Pedagógica com o estágio Almeida (2020) escreveu que:

A diferença de ambos está, não apenas nesse posicionamento vivencial, no qual o estágio opera em curto período de tempo e a Residência que é mais extensiva e ativa no campo escolar, mas na questão também de que o estágio é um componente curricular obrigatório e a Residência é opcional (ALMEIDA, 2020, p. 141).

Em relação aos estágios supervisionados, o Programa de Residência Pedagógica do ano de 2018 tem como premissa enriquecer e fortalecer o ser docente nos demais aspectos, seja a licenciatura, a formação ou a própria profissionalização do professor. Assim, a Residência Pedagógica nos aparece com outros objetivos em sua proposta em relação ao estágio, tais como a reformulação dos estágios nas licenciaturas, percebendo o mesmo como uma experiência que vai além da sala de aula universitária.

Neste sentido, a Residência traz todas as vivências de um professor no ensino básico, diferentemente do estágio supervisionado no qual o futuro docente se

restringe apenas à sala de aula e com uma experiência de pouco tempo, que muitas vezes é vivenciada em sua maioria na própria sala da universidade.

O programa de Residência Pedagógica assume um papel fundamental no que diz respeito aos discentes e futuros professores, no que concerne às suas relações com o estágio, como também na relação entre teoria e prática. Ele traz estes mesmos licenciandos para as vivências em sala de aula da educação básica, e possibilita que eles experimentem a vida de um professor em si, como consta no Edital para preceptores da Universidade Estadual da Paraíba do Programa Residência Pedagógica/002/2020, que afirma que:

Tem por finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. A orientação do residente é realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor(a) da educação básica, denominado "preceptor" (CAPES EDITAL, 2020).

Ou ainda, como destaca o próprio edital da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Programa Residência Pedagógica, Edital Nº 1/2020, em relação ao objetivo da Residência Pedagógica em que consta:

O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (CAPES EDITAL, 2020).

Portanto, percebemos o Programa de Residência Pedagógica tendo como intuito, a troca de vivências entre a educação básica e as universidades, tendo a teoria e prática como trocas, tanto no que se refere à universidade e as licenciaturas, como com as mesmas em relação à sala de aula, no que tange aos professores preceptores e também à sua importância no Programa de Residência Pedagógica, no qual além do professor preceptor da Educação Básica, encontramos também o coordenador docente das universidades dando um grande suporte para que o mesmo programa aconteça e direcione todos os envolvidos no programa para a realização de suas etapas.

Pensando geograficamente é também um programa que acaba por ter um espaço ainda maior que os muros da universidade ou da cidade onde a mesma está localizada, como escreveu ALMEIDA (2020):

Vemos que o Programa tem um alcance maior, uma vez que se desprende dos limites geográficos, territoriais de antes que ficavam exclusivamente em Campina Grande. Passou a atuar não só em Queimadas, mas em Alagoa Nova, e isso promove uma desmonopolização do grande centro, para um processo de interiorização (ALMEIDA, 2020, p. 286).

Para tal, nos próprios editais para a seleção dos preceptores, como também nos das universidades, como a exemplo o da Universidade Estadual da Paraíba, é sempre destacada a importância do Programa de Residência Pedagógica como destacamos e analisamos até este momento, como também são aceitos professores de todo o Estado.

De fato, a Residência Pedagógica, em seus processos e editais, sempre preza e destaca a importância do ensino, da entrada e vivência dos licenciandos nas escolas e sala de aula, da troca entre academia e escola, como também da pesquisa e da contribuição científica dos residentes para com a escola e a universidade, dando um caráter significativo também aos preceptores e coordenadores.

A Universidade Estadual da Paraíba, em seu edital para o Programa de Residência Pedagógica, tem como objetivo, como o próprio edital da Universidade declara:

Estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. E desse modo, aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (UEPB, EDITAL, 2020).

Assim, o edital da Residência Pedagógica proposto pela Universidade Estadual da Paraíba, entra em diálogo e segue as mesmas diretrizes do Programa em nível nacional, proposto pela CAPES. Ele alinha e promove o diálogo entre as licenciaturas, no caso a de História, com a escola, ou seja, a Educação Básica, fortalecendo as relações entre teoria e prática do ser docente. Nestes aspectos é que se fundaram o subprojeto História do Campus I da UEPB.

O Programa de Residência Pedagógica, em seu subprojeto História, no Campus I da UEPB, assim como o Programa no geral, como já apresentamos, nos

traz uma maior conexão com a realidade em sala de aula em detrimento do estágio supervisionado. Assim como CASTRO (2019), *apud* ALMEIDA (2020) escreveu:

[...] o que a gente tem como experiência advindo do PIBID que é o programa de iniciação à docência é justamente a possibilidade do aluno ter uma vivência da escola mais aproximada da realidade e melhor orientada, porque ele recebe uma formação específica dentro dos cursos da licenciatura dele, aí ele tem a etapa do estágio, mas o estágio muitas vezes ele é numa turma grande, então não tem aquele acompanhamento específico, o professor recebe ele menos vezes por semana (2020, p.267).

Portanto, o Programa de Residência Pedagógica, especificamente o subprojeto História, contribui para a formação de futuros professores e professoras de História a partir das experiências educacionais que estes vivenciam no contexto do programa, tanto na escola campo, onde as atividades são desenvolvidas, como em atividades fora do contexto dela.

No subprojeto História, do Programa de Residência Pedagógica na cota 2020-2022, em relação às questões de sala de aula, no sentido da regência, como também na formação para a ida a escola campo, sempre se teve o debate em torno da corporeidade, principalmente quando falamos no respeito à diversidade, seja ela de gênero e sexual, trazendo a família enquanto local formativo para as questões subjetivas à escola.

Trago como exemplo a experiência obtida na escola campo no ano de 2020, em um painel de debate promovido por todos os residentes no qual trabalhamos com as concepções de “família” e a importância de uma boa estrutura familiar, uma vez que a família é descrita como a “base” da vida de um modo geral. Ressaltamos que não há um modelo único válido de família: temos netos criados por avós, mães solteiras e vários modelos além do tido como “tradicional”, incluindo também amigos a esse conceito de família. Há famílias que trazemos para o debate no painel, com o intuito de percebermos o papel das famílias no contexto escolar, e analisarmos como somos também moldados por nossas famílias na escola, esta também enquanto um local de diferenças.

Assim, pensar o Programa de Residência Pedagógica, em alinhamento com o subprojeto História da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, também nos faz dimensionar a importância da discussão que tem a corporeidade como *locus*, que se preocupa com o debate sobre corporeidade, sexualidade e gênero, tema este que é importante tanto no contexto escolar como na formação de futuros docentes.

4 NARRATIVAS DE RESIDENTES SOBRE AS SENSIBILIDADES EDUCATIVAS DO CORPO

*“People say men don’t cry
It’s so much easier to just lie
Till somebody takes their life
Emotions are a part of our design”.*
(MARINA, 2021)

Neste capítulo, analisaremos as narrativas dos quatorze residentes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba, subprojeto História, Campus I, entre os anos de 2020-2021. Analisaremos também como os mesmos dialogam sobre suas vivências e ideias em torno da corporeidade, sexualidade, sala de aula e ensino de História.

Para tal, é fundamental problematizar as análises de como os residentes se posicionaram em torno das suas experiências em sala de aula, no próprio seio familiar, quando se referem à corporeidade, sexualidade e todas as questões que estes temas assumem em nossa sociedade, e também como o silenciamento e a desinformação pode ser crucial para questões em torno do disciplinamento dos corpos, fator este que a instituição pedagógica assume em sala de aula. Estas problemáticas os residentes narraram em suas representações e sensibilidades.

Ao trabalharmos com os residentes utilizamos o estudo de caso, por meio da ferramenta *Google* Formulários, através do questionário. Todos os quatorze residentes, dentre os bolsistas e voluntários puderam e aceitaram responder. A participação dos mesmos foi voluntária, todos aceitaram também que seus nomes pudessem ser divulgados, mas, para respeitar as suas individualidades optamos por criar codinomes para os mesmos, de forma que suas identidades sejam resguardadas.

Assim, ao trabalhar sobre a corporeidade com os residentes e ouvir as suas sensibilidades sobre tais questões, optamos por representá-los como pássaros, trazendo o simbolismo da liberdade. Na mitologia grega os mesmos simbolizam as mensagens e os mensageiros. Comparando os residentes a pássaros, damos a entender que os mesmos tem uma mensagem a nos transmitir, e que os mesmos são livres.

4.1 Sexualidade e corporeidade nas representações de residentes em História

*“There's nothin' wrong with lovin' who you are
She said: 'Cause He made you perfect, babe”.
(Lady Gaga, 2011)*

Quando pensamos sobre a discussão da sexualidade em sala de aula observamos a incidência de estimas, estereótipos e conflitos em termos de inclusão para o debate na educação escolar em relação a esta temática. Nesta perspectiva é que apresentamos a importância de ouvir jovens docentes em iniciação à docência em História sobre como se posicionam em relação à sexualidade e corporeidade a partir de dois prismas, suas histórias de vida e o contexto da educação.

A partir das narrativas e experiências dos residentes entre os anos de 2020-2021, analisaremos e problematizaremos as suas vivências e experiências com esta temática, dentro/fora de sala de aula, e como a inclusão ou exclusão de tais assuntos podem afetar sujeitos em formação e em formação para a docência.

Analisar a corporeidade e a sexualidade pela via do disciplinamento dos corpos, através das experiências individuais dos residentes é de suma importância, principalmente na atualidade. Com base nos posicionamentos dos nossos colaboradores, observaremos os discursos acerca dos olhares de quem já passou pela escola enquanto estudantes. Agora, os mesmos se inserem enquanto professores, advindos do Programa de Residência Pedagógica e veremos a importância deste tipo de reflexão a partir deste programa. Assim como destacou Ferreira e Siqueira (2020).

Nesse viés, alguns anos depois surge o Programa Residência Pedagógica - PRP, lançado pelo Edital nº 06/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação. Tal programa pretende, dentre vários objetivos, que serão melhor elencados adiante, melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, possibilitando aos licenciandos a vivência da relação teoria e prática através da experiência docente, por meio do contato com as escolas de educação básica, o que propicia vivências enriquecedoras para o processo de formação (FERREIRA e SIQUEIRA, 2020, p.9).

Desta forma, as narrativas dos residentes de História, do Campus I, da UEPB, seja como aluno, ou como futura/o professora ou professore de História, permitem compreender todas as suas jornadas, experiências e vivências em torno de uma escola, que é local de disputas, que silencia e dociliza corpos, que dita o certo e o errado, e tudo aquilo que é considerado errado deve por ela ser revisto e trabalhado.

Quando nos referimos às questões relativas ao corpo, percebemos que estas perpassam tanto questões físicas, do corpo físico em si, como questões psicológicas, mentais, de vestimenta e de tantos outros aspectos que nos rodeiam no cotidiano.

Analisaremos e problematizaremos indagações, em torno das representações e sensibilidades dos residentes e as maneiras como vêem, sentem e representam seus corpos; a importância que eles veem sobre o debate de corpo e sexualidade; como esta discussão pode trazer a quebra de preconceitos; e sobre o silenciamento na família e nas escolas e o impacto que isto pode trazer na vida dos jovens.

Indagamos os residentes sobre como estes representam seus corpos e quando se olham o que mais gostam de ver neles. Partindo deste questionamento observamos que todos disseram amar seus corpos e se sentirem satisfeitos com os mesmos, Andorinha (2021) diz “Satisfeito sim, mas sempre desejando um corpo mais esbelto”. Águia (2021) contribui dizendo que “Classifico como a minha singularidade. Nunca tive problemas com meu corpo. Apesar de não ser o "padrão" isso não me incomoda”.

Flamingo (2021) ao trazer sua narrativa e sua sensibilidade em torno da pergunta, se posicionou infantizando que “Estou em uma constante construção do meu corpo dia após dia, particularmente, não gostava do meu corpo e por isso procuro melhorá-lo a cada dia”. Já Bem-te-vi (2021) respondeu que:

Represento o meu corpo a partir da roupa que visto, e adoro o meu corpo mesmo com as adversidades que as redes sociais me expõe, lugar onde nada é suficiente mesmo assim sigo sendo resistência e seguindo profissionais que trabalham com a imagem real de um corpo real (BEM-TE-VI, 2021).

Já Gavião (2021) destacou:

Apresento/represento o meu corpo de acordo com meus gostos e personalidade eu diria, gosto de pensar que já dá para deduzir alguns dos meus gostos (musicais, literários e etc) só de ver meu modo de vestir, (muitos) anéis, pulseiras e etc. Quanto aos meus níveis de "gostar do meu corpo como o vejo" vareiam (em extremos) de momento para momento (GAVIÃO, 2021).

A partir das narrativas dos residentes sobre as suas representações corpóreas e seus sentimentos em relação ao corpo, podemos perceber a existência de um padrão a ser seguido em nossa sociedade, seja sobre como o corpo é percebido, seja em razão das vestimentas, gesticulações, ausências ou não das

chamadas “imperfeições” tais como gordura ou magreza exacerbada, espinhas, arcada dentária, jovialidade, manchas no corpo e etc.

Desta forma, podemos perceber que os discursos em torno de um corpo padronizado e idêntico ao das mídias, principalmente as digitais, na atualidade, podem e moldam a ideia de corpo, dentro do nosso eu mais íntimo, como alegou Bem-te-vi (2021) em sua fala, e a importância destes meios para a criação de um padrão que deve ser seguido. O padrão que muitas vezes nos referimos é magro, mas esteticamente belo, e está também relacionado às vestimentas da moda atual, muitas vezes caras, a uma pele saudável e sem nenhuma mancha e o corpo sem nenhuma imperfeição. Assim como escreveu Camargo (2011):

Andrieu (2006) conceitua beleza como uma qualidade atribuída a um corpo por um indivíduo ou por uma determinada sociedade [...] Há uma verdadeira “ditadura da magreza” imposta pela mídia, que torna as pessoas obsessivas em relação à alimentação, principalmente as mulheres, mas também os homens e as crianças. Essas contradições levam os indivíduos a dúvidas que envolvem duas questões básicas: de um lado o desejo de atingir a estética corporal ideal, de outro, a manutenção da saúde (CAMARGO, 2011, p. 259).

Ao analisarmos este padrão, que é atribuído aos nossos corpos em determinadas sociedades enquanto beleza percebemos uma verdadeira ditadura da perfeição corporal, principalmente estética. E quando pensamos neste padrão, a ideia é justamente de uma perfeição alinhada com o estético, e da dualidade entre bonito e feio.

Percebemos que, mesmo com as imposições que o padrão, neste caso, em sua maioria, um padrão estético, se configurem nas vivências dos residentes, estes amam e gostam de seus corpos, os expressando seja através das roupas, músicas, literatura, anéis, dentre outros. Podemos perceber essas indumentárias também como fundamentais para a criação de sensações de liberdade, ao mesmo tempo em que servem para criar um padrão, estas servem também como subversões cotidianas. Neste sentido Tavares e Neto (2019) afirmaram que:

A roupa pode possuir um viés político. Seu significado pode ser interpretado e subvertido de tal forma que, antes exposto pejorativamente, pode se transformar em um símbolo de resistência. No caso da MVR, na sociedade em que vivemos, com um viés cada vez mais conservador e constituído a partir da ideia da posse do corpo feminino, seja pelo patriarcado ou pelas instituições, dizendo o que se deve vestir, onde e de que forma, o uso de determinadas roupas no centro da cidade pode ser subvertido a elemento de protesto através da resignificação e apropriação do corpo das mulheres por elas próprias (TAVARES e NETO, 2019, p. 109-110).

De fato, as vestimentas, por um lado assumem nas sociedades um papel opressor e disciplinador do padrão, do que deve ser seguido, mas por outro, também se revestem nos meios sociais e culturais com um viés político e de resistência, demarcando, as subversões em torno do considerado normal e perfeito e os ressignificando em nosso cotidiano .

Um segundo questionamento feito aos residentes foi sobre qual a importância do debate sobre corporeidade, corpo e sexualidade para os mesmos. Todos responderam que é indispensável e de suma importância o debate sobre corpo e sexualidade. Lavandeira (2021) diz ser “De extrema importância principalmente em âmbito acadêmico e nas escolas. Trabalhar isso com crianças e adolescentes evita problemas futuros”. Ao mesmo tempo em que Pomba (2021) argumenta em torno de alguns destes problemas, assim como diz “De grande importância, pois a criança/jovem ao conhecer seu corpo acaba evitando certos tipos de violência/abuso”.

Já Bem-te-vi (2021) respondeu que: “É importante para termos consciência das nossas características, de quem eu sou e de quem meu colega é para sabermos como tratar um amigo e de como ele gosta de ser tratado, é importante para a educação e para o respeito”. As falas de Uirapuru (2021) se alinham com a de seus colegas. Ele respondeu que:

Acredito que o debate acerca do corpo e da sexualidade se torna efetivo, porque nos permite o autoconhecimento em que podemos perceber os nossos limites e por conseguinte nossas limitações, e assim vir o processo de auto aceitação, tendo em vista, que a sociedade é repleta de estigmas e preconceitos, e se nos conhecemos o resto tampouco importa (UIRAPURU, 2021).

Por sua vez, Cisne (2021) contribuiu dialogando que:

O corpo e a sexualidade são temas indispensáveis ao debate na educação escolar, precisamos desde cedo aprender a amar o nosso corpo, aceitar que somos iguais em direitos e deveres, mas diferentes esteticamente, e está tudo bem, temos que criar a consciência de que não existe um padrão ideal de corpo a ser seguido, e a beleza se encontra justamente na diversidade e no que ele representa para nós. A sexualidade por sua vez é importante de ser discutido pois nos auxilia a conhecermos melhor o nosso próprio corpo, além de esclarecer muitas dúvidas sobre DSTS, evitar gravidez precoce na adolescência e ajudar a identificar uma situação de abuso sexual, e como agir diante de uma situação como essa (CISNE, 2021).

Podemos perceber, através das respostas dos residentes, como o debate sobre o corpo e sexualidade é fundamental para o crescimento do ser humano. Para

eles a educação escolar ganha um papel de protagonista na quebra de preconceitos que existem pela falta de diálogo sobre o corpo e sexualidade. Um destes exemplos, a CISNE (2021) nos traz ao falar sobre o debate de corpo e sexualidade em sala de aula em relação à gravidez na adolescência e as DST 's. Raquel de Andrade Souza Ew (2017) escreve sobre a falta destes diálogos:

A ausência de um espaço aberto para discussões sobre assuntos relacionados à sexualidade, aliada à falta de conhecimento ou informações distorcidas sobre o tema, agravam a vulnerabilidade dos adolescentes e prejudicam tomadas de decisão, levando-os a iniciar a vida sexual sem proteção, sujeitando-se a uma gravidez indesejada ou estando expostos às IST [...] os jovens têm direito ao acesso a informações e educação em saúde sexual e saúde reprodutiva, assim como de adquirir métodos e meios que os auxiliem a evitar uma gravidez não planejada e prevenir-se contra as IST, respeitando sua liberdade de escolha (EW, 2017, p.52).

Portanto, ao pensar a importância do debate em torno do corpo e da sexualidade, nos foi apontada a escola como o principal local para a difusão deste diálogo, no qual as informações em torno da sexualidade, do conhecimento de seu próprio corpo, das doenças sexualmente transmissíveis e sobre a gravidez na juventude devem ocorrer na sala de aula. Neste quesito, ao analisarmos os apontamentos dos residentes, o tema ganha este papel de destaque ao servir de aparato para a informação e o crescimento de jovens em relação à sexualidade em si e à vida sexual.

Outro ponto importante e que foi muito enfatizado gira em torno do conhecimento de si, do outro e do respeito em torno das diferenças. É de suma importância para um crescimento em sociedade que se preze o respeito e a empatia. E, na medida em que nos conhecermos, entendermos nossos corpos, sexualidade e as diferenças, as singularidades de cada um, por meio da pluralidade, diminuiremos os abusos e violências que os residentes relatam. E a infância é onde esses debates já devem ser inseridos em nossas vidas, assim como destacaram Spaziani e Maia (2015):

No que diz respeito à violência sexual, considerando que existe o componente sexual nessa modalidade de violência, preveni-la envolve educar para a sexualidade, fazendo com que a criança, desde pequena, saiba discernir um ato de violência, assim como a se autoprotger, garantindo o seu direito de dizer “não” às investidas sexuais do/a perpetrador/a, bem como revelando o segredo solicitado a alguém de sua confiança (SPAZIANI; MAIA, 2015, p.62).

Deste modo, percebemos e reafirmamos novamente o caráter fundamental da importância do debate sobre corpo e sexualidade, colocado como indispensável pelos residentes em sua totalidade, trazendo-se assim, uma educação sexual que vá além de questões voltadas à saúde, nos debruçamos também nas questões éticas, em uma formação moral e que respeite as pluralidades da sociedade. Que a escola seja o lugar que tenha o debate sobre corpo e sexualidade como essenciais em seu cotidiano, não uma escola que negue e negligencie tais temas.

Quando nos reportamos ao cuidado de si, ao autocuidado e autoconhecimento, aprendemos a discernir o que pode ser feito ou não com nossos corpos, a aceitar ou não que determinada atitude seja feita em relação aos nossos corpos, a perceber quando estamos sendo violentados, abusados e quando atos de preconceito estão sendo destinados a nós e aos outros. Aprendemos a nos proteger, desde a dizer não até o pedido de ajuda, sabendo discernir quando algo passa do ponto, quando investidas sexuais são destinadas às crianças ou aos jovens.

De fato, como destacado pelos residentes, o debate sobre o corpo e a sexualidade é indispensável e primordial, desde a infância perpassando pela nossa juventude para, assim, nos conhecermos, entendermos e respeitarmos o próximo, entendermos sobre a sexualidade, a saúde sexual, a vida sexual e entendermos sobre abusos e violências que podem ocorrer em nossas vidas desde nossa infância, mesmo que a outra pessoa seja alguém do nosso convívio e confiança.

Na quinta questão, perguntamos aos residentes de que modo à discussão sobre corpo e sexualidade contribui para a quebra de preconceitos e estereótipos. Esta pergunta entra em grande alinhamento com a segunda pergunta, mas neste caso, tentamos compreender a importância do debate sobre corpo e sexualidade em volta dos preconceitos e estereótipos.

Andorinha (2021) disse que “Diminuir o ódio para com estas pessoas, e evitar depressão e outros males psicológicos acarretados por atos antiéticos”. Canário (2021) respondeu que: “Discussões que envolvam a liberdade de brincar, de vestir, ressaltando a liberdade da criança de que ela pode ser quem ela quiser e como quiser, preservando o respeito e a individualidade de cada um”.

Como complemento para pensarmos a falta deste debate sobre corpo e sexualidade, podemos ver a fala de Coruja(2021): “Aquilo de que eu não falo, aquilo que eu não conheço, geralmente eu temo, eu hostilizo e excluo. Logo, a educação cumpre um papel intransponível na propagação do conhecimento do verdadeiro ser

taxado de não ser pela norma”. Uirapuru (2021) ao nos apresentar suas sensibilidades sobre a questão afirmou que:

A partir do momento que se discute esse tema, pode gerar o processo de (re)conhecimento onde cada indivíduo tem suas singularidades, e não será seu corpo ou sua sexualidade que o fará menos humano, e quando se compreende isso, o fluxo de identificações e influências pode ser bem positivo (UIRAPURU, 2021).

De fato, a partir das falas dos residentes, podemos inicialmente, denotar a questão da saúde mental ao pensarmos o corpo e a sexualidade, justamente ao colocarmos em questão os preconceitos e estereótipos deste debate e, conseqüentemente, suas vivências e experiências.

Ao falarmos sobre saúde mental e sexualidade, como também sobre o corpo, nos deparamos com a depressão, como disse Andorinha (2021). Assim, quando pensamos na quebra de preconceitos e estereótipos ao falarmos de nossa saúde mental em detrimento da corporeidade e sexualidade, entra em cena os nossos pensamentos, nosso dia-a-dia, a relação com a família, com o íntimo e com o externo, por vezes a temática é acompanhada do desânimo de si e das frustrações cotidianas. Estas questões podem ser advindas justamente da exclusão e hostilidade, como Coruja (2021) argumentou. Assim como Almeida (2015) apresentou:

Um indivíduo deprimido sente-se triste, desamparado, desanimado ou abatido. No entanto, muitas pessoas com depressão negam a existência de tais sentimentos que podem surgir de outras maneiras: raiva persistente, ataques de ira, constante culpabilização dos outros ou, uma das manifestações mais comuns, inúmeras dores corporais sem causa médica que as justifiquem (Morais et al, 2010). Podem ainda ocorrer perda de interesse por atividades que antes davam prazer, passatempos, contactos sociais ou desporto. Ou, no caso dos estudantes, baixa de rendimento académico ou apresentação de comportamentos estranhos ao indivíduo: desleixo do cuidado pessoal, isolamento, intoxicação alcoólica recorrente, entre outros (ALMEIDA, 2015, p. 54-55).

Estes males à saúde mental, que podem acarretar a depressão, muitas vezes são provocados justamente pelos preconceitos e estereótipos estigmatizados na sociedade, quer por fatores físicos, quer por emocionais, nas várias camadas sociais. A depressão está associada também aos fatores biológicos e psicológicos, assim como afirmou Almeida (2015) ao apresentar a depressão em seus locais de ação em nosso ser:

Na gênese da depressão está a interação de factores biológicos, psicológicos e sociais. Há factores biológicos como alterações nos

neurotransmissores, mais concretamente no funcionamento da serotonina, norepinefrina e dopamina (Baldwin e Birtwistle, 2002), alterações que poderão ocorrer por via genética ou hereditária (Levinson, 2006). Sendo estes factores biológicos relevantes na origem das perturbações depressivos, há ainda a considerar os factores psicológicos como sejam eventos negativos, abusos emocionais ou físicos, situações de elevada tensão, pressão e que poderão ser factores fundamentais ao provocar desgaste psicológico e aumentar a vulnerabilidade para as perturbações psicopatológicas. Esta vulnerabilidade aumenta se se verificar uma persistente e importante falta de suporte social (Paykel, 1994) (ALMEIDA, 2015, p.56).

Tais reflexões nos levam a pensar sobre o cuidado de si e cuidado do outro, alinhando as questões emocionais ao o cuidado, em reflexo com a liberdade, tanto a nossa como a do outro, alinhando-se também à ética e à moral, ligadas à responsabilidade consigo e com o próximo. Ao falar em liberdade de si, como Canário (2021) destacou, nos aportamos em Foucault (2004) quando este argumentou que:

estas devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se. Modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2004, P.198-199).

O autocuidado, no sentido em que Foucault (2004) nos mostrou, é pontuado inteiramente como um ato racional, que pode ser demonstrado em nosso dia-a-dia, como também involuntário, que tem como promoção a mudança de concepções e, em nosso caso, de preconceitos e estereótipos, provocando a mudança em torno do apagamento e submissão quando falamos sobre corpo e sexualidade, a fim de quebrar com tradições e crenças que venham a submeter partes da sociedade em torno do considerado normal. Assim como destacou Sousa Filho (2007).

E porque os cuidados de si como prática da liberdade são um problema ético – como agir?, essa é a pergunta do sujeito ético – os cuidados de si exigem técnicas. Foucault se ocupa com algumas delas na encantadora leitura que faz dos “manuais de vida” da Antiguidade: leitura, escrita, interpretação dos sonhos, meditação, reflexão, cuidados com o corpo (sono, exercícios físicos, comida, bebida, excreção, relações sexuais, etc.). Todas elas técnicas de constituição de si como objeto de ação radical: objeto de subjetivação-outra. Técnicas do trabalho sobre si mesmo como lugar de uma experiência, de ensaios de existir (FILHO, 2007, p.9).

Portanto, o ato de cuidar de si e do outro está inteiramente ligado com conceitos e concepções relacionados à ética e à moral, e alimenta a responsabilidade consigo e com o próximo. Normas táticas e estratégicas são

fundamentais para tais cuidados. Isto nos leva a uma construção de nossas identidades através de todos os meios e objetos, materiais e imateriais que nos permeiam enquanto sociedade seja nossas vestimentas, nossos gestos ou acessórios que usamos. Isso é que, em parte, caracteriza nossas identidades e, como Uirapuru (2021) destacou. Isso não nos faz inferiores ou superiores aos outros seres humanos nas sociedades em que vivemos. Isso nos faz sim, diferentes. São fatores que nos influenciam em nossas identidades enquanto pessoas.

Na sétima questão perguntamos aos residentes sobre como, para eles, o silêncio na família e na escola sobre assuntos relacionados ao corpo e à sexualidade pode trazer impactos na vida do jovem. Ao falarem sobre os traumas, os residentes, em sua grande maioria, apontaram problemas em torno do psicológico da pessoa afetada com o silenciamento, na escola e no seio familiar, alinhando-se um pouco com a resposta dada por Andorinha (2021), na pergunta anterior, ou pela não aceitação de si, com as dificuldades em relação aos convívios sociais. Inicialmente podemos trazer as indagações de Beija-flor (2021), este argumenta:

Sim, pois a família é o principal centro de apoio do jovem e quando este não se sente apoiado por seus congêneres tornasse mais difícil lidar com o social e com aquilo que ele é. Assim, este jovem pode se sentir vulnerável e com receio de definir-se, seja pelo não apoio da família, seja pela não aceitação do que é (BEIJA-FLOR, 2021).

Neste sentido Canário (2021), ao falar sobre tais silenciamentos e seus impactos, escreveu que: “Sim, frustrações, medo de se expressar, dificuldades de interação pelo receio de sofrer retaliações, bem como desconhecer o seu corpo, suas vontades, seus desejos não sabendo lidar com os seus sentimentos.”. Falcão (2021) narrou que: “O impacto vem de diversas formas. O debate sobre sexualidade evita abusos, violências, gravidez precoce, DSTs. Sem esse tipo de debate a criança/jovem está vulnerável a todas essas questões”.

Gavião (2021) entrar em consonância justamente com o diálogo em que suas sensibilidades são evocadas ao pensar em tal pergunta, assim, ele vem escreveu que:

Na perspectiva daqueles indivíduos que, não por opção, são "exceções à regra", que não se encaixam nos padrões preestabelecidos pela comunidade em geral, os impactos ocorrem na formação de uma identidade e no auto conhecimento, e aceitação, o que pode acarretar em prejuízos psicológicos e emocionais. Já na perspectiva dos que se enquadram nos referidos padrões, o impacto é que em sua maioria se tornam agentes ativos

e passivos da exclusão dessas minorias, uma vez que em muitos casos nem mesmo conseguem se reconhecer como agressores, devido à falta de discussão sobre o tema (GAVIÃO, 2021).

Papagaio (2021) ao trazer suas indagações em torno da pergunta dialoga com os silenciamentos no âmbito familiar e escolar, trazendo como principal evidência as violências e abusos que tal silenciamento pode causar, como também discriminações causadas em detrimento de suas vivências. Desta forma, Papagaio (2021) respondeu:

Grandemente. Pois ao não discutir essa temática, damos espaço a sua ausência e inclusive a violência. Isto dificulta tratar a questão que aflige muitas pessoas que não se enquadram em um padrão heterossexual e normativo e que sofrem com esta questão sem serem compreendidos. Tanto é uma discussão necessária para quem deseja compreender criticamente a situação que passa por ser discriminado, até mesmo agredido ou violentado e também para a formação de pessoas mais sensíveis ao outro que podem ser formados no ambiente da escola (PAPAGAIO, 2021).

Primeiramente devemos entender que ao falarmos de escola e família, atrelando as duas enquanto locais que se interligam e conversam entre si, devemos perceber os mesmos enquanto receptáculos de conceitos e normas, e são justamente as características adotadas pelas mesmas em determinadas sociedades que vão nos moldar, e conseqüentemente elevar ou não o silenciamento em torno do debate sobre corpo e sexualidade. Desta forma, Viana e Reis (2008) nos apresentaram as seguintes análises:

A ideia de família tem uma constância na escola, pois ambas são vistas como lugares importantes no embasamento do processo de socialização. E essa socialização não é neutra; ela transmite, produz e reproduz modelos de comportamento, sensibilidade e racionalidade próprios da cultura. Corpos, masculinos e femininos, são construções sociais e históricas, e as instituições sociais – família, escola, etc. – atuam nesse processo educativo. Elas fixam modelos, formas e valores, produzindo sujeitos e significados de gênero (Vianna e Ridenti, 1998). Assim, firmamos a ideia de que os conteúdos utilizados pela educação formal estão repletos de significados de gênero, denunciando, mas também, muitas vezes, justificando desigualdades, ora por meio do preconceito explícito, ora valendo-se do silêncio (VIANA e REIS, 2008, p. 347-348).

Ao nos referirmos ao silenciamento na escola e na família, com base nos relatos dos residentes, devemos pensar estes locais como espaços de socialização, de troca de relações de aprendizagem, sejam culturais, sociais, políticas, dentre tantas outras. E são justamente estas trocas que nos moldam, nos caracterizam e nos seguem em todo nosso crescimento, seja em nossas crenças, tradições, ou valores éticos e morais.

A um só tempo a escola e a família nos moldam e nos silenciam, principalmente quando nos referimos ao nosso corpo e à sexualidade, assim, podemos explicar tais silenciamentos através dos preconceitos e das negações sobre os debates, como também a negação a tudo aquilo que não for heterossexual, tal como destacaram os residentes.

Assim, quando Beija-flor (2021) fala sobre a não aceitação na família, e o silenciamento como manobra desta, ao mesmo tempo em que fala que a família e a escola, podem e devem ser locais de apoio e diálogo, ajudando a lidar com o meio social, isso significa que um constructo social e cultural está sendo dialogado entre a escola e a família. Este fator se torna ainda mais visível nas dificuldades que são mostradas nas relações sociais cotidianas, e a escola se apresenta como uma importante vitrine quando nos atentamos às relações entre indivíduos.

Estas falas alinham-se com as de Canário (2021): no momento em que somos moldados, social, cultural e politicamente pela escola e pela família, na instância em que o silenciamento se torna um grande *locus* de nossas experiências, vamos criando medos e pavores sobre como vamos ser percebidos e recebidos em todas as partes e locais que constituem uma determinada sociedade. Neste sentido, as frustrações em relação a si e ao outro, como também a forçação ao silenciamento de seus sentimentos são mecanismos que impulsionam ainda mais o desconhecimento de si e do outro, o que pode levar ao preconceito.

Estes debates nos fazem acionar as falas de Gavião (2021) e Papagaio (2021), sobre o preconceito em detrimento do não conhecimento de si e do outro devido aos silenciamentos e negações dos debates em torno do corpo e da sexualidade. Viana e Reis (2008) destacaram que:

Desempenhando o papel de manutenção da ordem social estabelecida e colaborando para erigir a família como uma das âncoras que sustentam o status quo das relações de gênero, foi constatada, no conjunto, uma potente mensagem: a permanência de um determinado modelo de família nuclear, branca e de classe média. A maior parte das imagens remete à tríade pai, mãe e filho(s) e à organização heterossexual (VIANA e REIS, 2008, p. 351).

Ou até mesmo, podemos trazer como ponto para refletir, as relações obtidas no contexto escolar entre o livro didático e a homossexualidade, como Viana e Reis (2008) apresentaram.

Trata-se de um eloqüente silêncio: não há a menor condição de um aluno ou aluna se identificar com um(a) homossexual quando se trata das famílias apresentadas nos livros didáticos examinados. Essa realidade é posta de fora do universo tido como “comum” aos seres humanos, o que pode abrir espaço para a permanência da homossexualidade como algo bizarro, estranho, disparatado, marginal ou excêntrico (VIANA e REIS, 2008, p.360).

Nestes constructos sociais e culturais, a família branca e heteronormativa sempre foi o pilar dos valores e tradições das sociedades, principalmente as ocidentais. Portanto, quando pensamos a escola e a família em um local que respira, produz e reproduz relações sociais, culturais e políticas, e estão grandemente imbuídas de valores éticos e morais, ambas são locais decisivos para o afloramento inicial de tais concepções e discursos, e é aí que percebemos um grande preconceito, primeiramente advindo do silenciamento, a tudo aquilo que não pertence ao modelo branco heteronormativo e de classe média.

E é justamente neste ponto, ao pensarmos na escola, que os livros didáticos, e o currículo em si, aparecem como receptáculo, produtores e reprodutores destes discursos heteronormativos, falocêntricos, que negam e silenciam tudo aquilo que foge desta norma. E o visual, o imagético em sala de aula, de forma lúdica, é utilizado de grande valia para a difusão de tais preconceitos e silenciamentos.

Nesse contexto é também importante enfatizar as questões que Falcão (2021) abordou relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez, ou até às violências e abusos. Tais debates muitas das vezes são negligenciados e considerados como tabu no contexto escolar em si, e quando se é abordado, em sua raridade, é uma vez, esporadicamente, de uma forma bem vaga e não muito explicativa.

Ao retomarmos as discussões sobre a depressão a partir das narrativas dos residentes, ou mesmo os problemas relacionados à saúde mental que afetam as crianças e os jovens, lembramo do silenciamento em torno do debate sobre corpo e sexualidade tanto no contexto familiar como a ausência de tais discussões no cotidiano escolar e os preconceitos que este silenciamento e esta ausência acarretam, principalmente por promoverem a falta de informação. Entre os principais problemas psicológicos, Almeida (2015) apontou o seguinte:

A depressão pode afectar o corpo, o humor, os pensamentos e os comportamentos. Pode alterar os hábitos alimentares, a forma como se sente e pensa, a capacidade de trabalhar ou estudar, a forma como se interage com os outros. Da mesma forma que não é um estado de espírito,

um sinal de fraqueza ou algo que se consegue afastar apenas pelo facto de querer. As perturbações depressivas apresentam-se de diferentes formas, variando conforme o indivíduo, o número, a gravidade e a duração dos sintomas. [...] Sendo uma combinação de sintomas que interferem com a capacidade de funcionar do indivíduo – trabalhar, dormir, comer, ter prazer no que faz (ALMEIDA, 2015, p.57).

A partir da citação de Almeida (2015) e com base nos relatos dos residentes, verificamos as dificuldades na relação com as famílias e, em alguns casos, os tabus construídos. Percebemos que tanto na família como na escola a questão do corpo e da corporeidade ainda trazem impactos na saúde mental dos jovens.

Quando analisamos estes pensamentos, os identificamos nos demais campos e sentidos da sociedade, seja na própria família e escola, seja no trabalho, em locais de lazer, em suma, em âmbitos que permeiam as relações sociais, ou seja, nos meios de convivência em nosso cotidiano. E estes pensamentos podem justamente nos afastar destes convívios sociais, como também, trazer uma maior tristeza, ansiedade ou sensação de um vazio que não se preenche, como também sentimentos de culpabilidade por algo que não aconteceu ou por alguma palavra dita, além de baixa auto-estima.

Quando invocamos as narrativas dos residentes através de suas representações e sensibilidades, ao questioná-los sobre como os mesmos representam e sentem seus corpos, sobre a importância que estes veem em torno do debate sobre corpo e sexualidade, como estes debates trazem a quebra de estereótipos e preconceitos, e como o silenciamento de tais debates no âmbito familiar e escolar pode ser prejudicial para o crescimento e amadurecimento dos jovens, percebemos inúmeras formas pelas quais o corpo e a sexualidade podem ser abordados e vistos, seja na sala de aula, seja em casa.

Portanto, ao identificar e contextualizar problematicamente as falas dos residentes, pudemos perceber as diversas possibilidades ao nos depararmos com a juventude e as discussões sobre corpo e sexualidade. A escola, como também a família, são os principais locais para se promover tais debates, e ao optarem por não fazê-los podem acarretar sérios problemas físicos ou mentais e afetar a própria saúde sexual das crianças e dos jovens, pois o crescimento de discursos de ódio e preconceito é alargado a partir do silenciamento em torno dos debates sobre corpo e sexualidade, assim também crescem questões que se referem a abusos e violências.

Percebemos assim, a sintonia entre o que estudamos e o que os residentes, em suas experiências de vida, trouxeram. Pontos que se interligavam no que se diz respeito às suas representações, ao corpo e sexualidade, evidenciando sempre o cuidado, tanto de si, como com do próximo. Identificamos também, que as narrativas dos residentes em torno das questões, entram em grande consonância com o que já foi debatido anteriormente, no primeiro capítulo, no momento em que problematizamos e analisamos os discursos sobre corpo, sexualidade e gênero ao longo da História, como também na sala de aula.

4.2 A escola, as práticas educativas e o lugar do corpo e da sexualidade nos olhares dos residentes

*"I can't imagine how it is to be forbidden from loving".
(Aurora, 2020)*

A escola muitas vezes é pensada apenas a partir dos conteúdos curriculares. Contudo, há questões da realidade social e humana que precisam ser problematizadas a partir do ambiente escolar, pois depreendemos que o espaço da escola deve ser local de discussões e debates, que contribuem para elevar a criticidade dos educandos. Pensar a corporeidade e a sexualidade é importante para o crescimento pessoal e social dos discentes, assim como também é importante entender seus corpos, as sexualidades e como o respeito às mesmas contribuem para uma sociedade mais empática. Estas questões surgem também enquanto uma das funções dos professores, que neste caso, são os profissionais de História: os historiadores.

Ao analisar as narrativas dos residentes em relação às suas experiências de vida sobre o corpo e sexualidade, articuladas às discussões de gênero, tendo como perspectiva as relações em sala de aula e as práticas educativas percebemos a visão destes enquanto estudantes de História e futuros docentes da área. Percebemos também como a formação educativa do historiador é importante para se articular as discussões sobre corpo, sexualidade e gênero na sala de aula.

Ao pensar em tais questões e no papel da História enquanto disciplina que nos leva a tais discussões, podemos nos apegar ao diálogo de Alexandre Gomes Soares e Hamilton Édio dos Santos Vieira (2015), no qual os mesmos argumentam que:

Para Soares (2012) refletir sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na disciplina de História é feita pelas possibilidades que ela proporciona de desenvolver nos educandos o reconhecimento da diversidade de sujeitos na História, bem como o ato de reconhecer-se como sujeito, além de proporcionar leituras da atuação desses sujeitos no ambiente escolar e na sociedade. Neste sentido. A disciplina História não é a única com a possibilidade de abordar essas questões, mas tem como objeto de estudo a humanidade no tempo e no espaço. De fato, a historiografia, ao ser crítica e ao buscar novas formas de analisar as fontes, possibilita aos educandos o espaço para perguntas sobre as questões de gênero e diversidade, a partir de suas experiências (SOARES; VIEIRA, 2015, p. 29).

Ao pensarmos a História enquanto disciplina escolar, e a sua função educativa e social para com os educandos, nos deparamos com as imensas possibilidades que encontramos com a mesma, pois ao mesmo tempo em que reconhecemos homens e mulheres enquanto sujeitos no tempo e no espaço, reconhecemos como estes se relacionam. A História e seu ensino contribuem, trazendo viabilidades para se pensar o corpo, a sexualidade e o gênero advindos da diversidade dos seres humanos e de suas relações sociais, como também, suas atuações ao longo do tempo, e como formaram discursos e representações sobre corpo, a sexualidade e o gênero no percurso histórico da humanidade.

A perspectiva crítica do educando estaria sendo posta em prática ao mesmo tempo em que se pensam as relações de diversidade nas sociedades, como também, como pensam sobre si, indagando seus questionamentos ao mesmo tempo em que trazem as discussões históricas.

Neste tópico analisaremos as narrativas dos residentes em torno de como estes veem a importância sobre as discussões acerca do corpo, sexualidade e gênero na educação escolar, e como os residentes, enquanto estudantes de História acreditam que estes debates podem ser importantes para sua formação enquanto futuros historiadores enfatizando que a educação sobre corpo, sexualidade e gênero contribuem não apenas na formação profissional, mas também em seu crescimento pessoal. Em relação ao questionário, neste tópico iremos analisar as perguntas de número (3, 4, 6 e 8) que dizem respeito justamente aos tópicos acima mencionados.

Na pergunta de número 3, foi feito um questionamento se durante a sua vida escolar, houve discussões sobre corpo, sexualidade ou orientação sexual na escola. Dentre os 14 residentes que responderam a esta pergunta, oito indicaram que não tiveram nenhum debate sobre corpo, sexualidade ou orientação sexual em sua vida escolar, e seis residentes responderam que sim, que mesmo que raramente, tiveram algum contato com este debate na escola.

Porém, percebemos nas respostas dos residentes que responderam sim, que tiveram tais debates em sala de aula, muitos abordaram este debate apenas ligado à Biologia, Ciências ou Educação Física, e quando ocorriam, eram ligados ao senso comum ou a estereótipos, com debates acerca de doenças sexualmente transmissíveis, como indica Gavião (2021) “Sim, embora, seja uma discussão raríssima e mediada na maioria das vezes por professores presos ao senso comum e estereótipos.” e Papagaio (2021) “Algumas discussões apenas na área de biologia sobre doenças sexualmente transmissíveis”. Em torno desta pergunta, Cisne (2021) afirmou que:

Durante minha vida escolar no ensino básico as discussões em torno do corpo eram de exclusividade das matérias de Educação Física e Ciências. Em Educação Física, aprendemos como manter um corpo saudável por meio da alimentação e dos exercícios físicos. Em ciências, estudávamos as partes do nosso corpo e suas funções. A sexualidade sempre foi tabu, um difícil tema a ser trabalhado, eu sentia o constrangimento tanto dos professores quanto dos alunos quando o debate envolvia a vida sexual e reprodutiva. Não me recordo de debates envolvendo orientação sexual na escola (CISNE, 2021).

Percebemos, através da fala de Cisne, que mesmo que aconteçam discussões sobre corpo, sexualidade e orientação sexual nas escolas, os mesmos ficam restringidos a algumas temáticas, como alimentação para manter o corpo saudável, ou reprodução, e funções do corpo. Desta forma percebemos que debates em torno da sexualidade ainda são tabu nas escolas. Raquel de Andrade Sousa EW (2017) escreveu que:

No contexto brasileiro, a temática da sexualidade vem sendo abordada com restrições, calcada em aspectos reprodutivos e funcionais, especialmente no contexto escolar. As questões referentes aos aspectos motivacionais, comportamentais e psicológicos envolvidos com as práticas sexuais e relacionais têm sido, muitas vezes, relegadas ao tabu, encontrando resistências e dificuldades de abordagem pelos profissionais da educação (EW, 2017, p. 51).

Assim, em diálogo com as respostas dos residentes, sobre a temática da sexualidade, corpo ou orientação sexual, que são vistos como tabu, se enfatizam apenas a reprodução e as doenças sexualmente transmissíveis como temas trabalhados, isto quando se promovem tais discussões na escola. Temas que envolvem aspectos psicológicos, emocionais ou comportamentais, como destacou EW (2017) ainda são vistos como tabu ou negligenciados, de forma que os

professores muitas vezes optam por não debater sobre tais temáticas, ou até as escola, na figura da gestão escolar, restringe o diálogo sobre corpo, sexualidade e orientação sexual. Maria Veranilda Soares Mota (1996) escreveu que as discussões sobre corpo e sexualidade transcende o biológico, e nos apresentou esta argumentação:

A sexualidade transcende ao biológico, é parte integral da vida da pessoa e está estreitamente relacionada com o desenvolvimento da personalidade, com as relações interpessoais e com a estrutura social. Porém, acontece que a sexualidade humana, em geral, não se expressa nem se realiza com naturalidade, mas de fato está quase sempre reprimida, controlada, deformada e manipulada pelo poder social (MOTA, 1996, p. 185).

Por muitas vezes o debate em torno do corpo e sexualidade é negado e excluído das escolas, como já foi dito, e por muitas vezes quando ocorre, é apenas pelo olhar da Biologia, no âmbito reprodutivo, quando não é reprimido ou negligenciado em detrimento dos discursos advindos do poder disciplinar. Contudo, a sexualidade transcende ao biológico e está relacionada ao nosso desenvolvimento no que se refere ao pessoal e ao social, estando entrelaçada nas relações sociais e em sua estrutura em si.

Na pergunta 4, indagamos aos residentes, para eles, qual seria a importância de se discutir sobre corpo e sexualidade na educação escolar. Para os residentes, o debate proposto é de grande importância, como por exemplo, Falcão (2021) argumentou que é "indispensável", principalmente para o autoconhecimento, conhecimento de seus corpos, também para a identificação de abusos e violências e o respeito para com o próximo, encontramos na escola, muitas vezes, um local de aparato e viabilização de aproximação dos educandos em relação a tais temáticas, como afirmou Pomba (2021) "Ao meu ver, muitas vezes uma criança/jovem se sente mais à vontade para falar sobre esse tipo de discussão no âmbito escolar, pois como sabemos, muitas vezes por conta da ignorância ou preconceito muitas famílias preferem evitar o assunto". Neste sentido, ao responder o questionamento Beija-flor (2021) afirmou que:

"É de grande valia que se discuta sobre essas questões na escola, pois ela é a principal protagonista na formação de sujeitos sociais. Logo, trazer essas discussões de forma assídua não só favorece a quebra de estereótipos e visões preconceituosas sobre o assunto, mas o conhecimento do aluno acerca do que ele é, como se sente e se enxerga perante o social" (BEIJA-FLOR, 2021).

Águia (2021) também argumentou que:

É primordial o discurso dentro de sala de aula. Nossas crianças e adolescentes precisam se conhecer antes de tudo, conhecer o seu corpo, seus desejos e não menos importante, mas primordial, nossas crianças precisam compreender sobre seus corpos para que possam identificar qualquer tipo de abuso sexual que venha a viver (ÁGUIA, 2021).

Como mencionado por Beija-flor (2021), “a escola aparece como principal protagonista na formação de sujeitos sociais”, neste sentido, entendemos a escola enquanto local social formador de futuros cidadãos, estes que levarão os discursos aprendidos na escola para a sociedade, os entrelaçando nas relações sociais. Logo, é de suma importância abordar questões como sexualidade e corpo, assim, a escola se assume enquanto local de construção de seus educandos, como evidenciou Maria Veranilda Soares Mota (1996):

Sendo a escola uma instituição socio-política, é ela também responsável pela construção da subjetividade do aluno. Numa sociedade onde os interesses de grupos sociais estão longe de serem conciliáveis, e a educação é orientada para determinados fins, fica evidente que a visão de sexualidade perpassada pelas escolas sofre influências de uma dada orientação geral (MOTA, 1996, p. 184).

Enquanto instituição pedagógica socio-política, que produz e reproduz discursos da sociedade, a escola tem esse papel de criar e moldar, no mais íntimo dos alunos, a sua subjetividade, alternativas para estes educandos interagirem em suas relações sociais, através dos costumes, das tradições e da cultura, moldando portanto, uma moral e ética as quais estes irão praticar no cotidiano.

A escola, enquanto instituição, advinda de uma sociedade com discursos distintos, tem suas visões em relação aos debates em torno do corpo e da sexualidade, por isso a educação sexual por muitas vezes é excluída dos debates de seu cotidiano.

Portanto, o debate acerca do corpo e sexualidade se apresenta como de grande importância para pensar o corpo enquanto histórico ou para promover o autoconhecimento de seu corpo em si, mas principalmente, para trazer estes debate que, influenciam na formação do ser, assim como escreveu Maria Veranilda Soares Mota: “Portanto, a sexualidade tem um papel importante a desempenhar na formação do indivíduo, deste com seu corpo, pois o corpo é o elemento primeiro de comunicação e relação com os outros homens” (MOTA, 1996, p. 190).

Assim, percebemos a sexualidade como importante para pensar a formação de cada ser, seja no individual ou coletivo, e como o mesmo se enxerga enquanto meio de comunicação entre os seres humanos, estes agora se enxergando enquanto agentes sociais.

O debate sobre corpo e sexualidade se torna importante, pois através deste os jovens que se conhecem, sabem como evitar que violências venham a acontecer e evita que os mesmos pratiquem estas violências, advindas do preconceito, ligado à sexualidade e ao gênero, ou a características físicas pessoais de cada ser humano, promovendo, assim, a quebra de estereótipos, advindos de uma cultura e de discursos que elevem estes estereótipos e preconceitos.

Na pergunta de número 6, questionamos os residentes de que modo, para eles, enquanto estudantes de História em formação, acreditavam que o debate sobre corpo e gênero é importante na formação educativa do(a) historiador(a).

As respostas dos residentes variaram, mas encontramos algumas consonâncias, principalmente ao afirmarem que estes debates, em sua formação, criam futuros historiadores críticos, e que a criticidade assume uma função importante, como afirmou Lavandeira (2021): “O historiador tem uma função importante de formação crítica e social do indivíduo então este debate é importante para esta formação.”, ou como desmistificador de preconceitos em relação ao sexo e às diferenças de cada ser, como afirmou Flamingo (2021): “O debate é importantíssimo, pois vai desmistificar diferenças e preconceitos em relação ao sexo em sala de aula”.

Ao refletir sobre estas indagações dos residentes, de como debates sobre corpo e gênero na formação educativa de historiadores e historiadoras se fazem importantes para pensar uma maior criticidade em relação à sua formação enquanto futuros professores podemos refletir sobre estes enquanto agentes sociais, levando uma formação curricular e humana, em suas características éticas e morais, como argumentou Beija-flor (2021) ao responder a pergunta:

Para encerrar com preconceitos que foram enraizados em nosso âmbito social por falta de atenção e conhecimento. logo, torna se imprescindível esta pauta na formação docente para que levemos aos nossos alunos não só uma construção curricular, mas humana e pessoal, fazendo com que o corpo discente se reconheça enquanto agente formador (BEIJA-FLOR, 2021).

Ao pensar o gênero enquanto debate para se pensar a História, PAPAGAIO (2021) contribuiu acentuando que:

A categoria analítica de gênero nos traz um leque de novas possibilidades para pensar a História, nos mostrando que a esta não é feita apenas por homens e suas vontades e decisões, suas políticas e sua barbárie. E todas as formas de opressão, guerra ou de algum outro acontecimento na história atravessaram primeiro os corpos causando sofrimento, dores ou alegrias (PAPAGAIO, 2021).

O debate sobre gênero, corpo e sexualidade em muito vem a contribuir para uma formação educativa dos futuros historiadores e historiadoras. Neste sentido, devemos pensar a História em si, não apenas no olhar de uma disciplina que apenas dialoga com o passado, seus acontecimentos, heróis ou feitos, mas refletirmos as relações sociais passadas e como, no presente, ocorrem nossas relações, como as culturas, tradições e costumes foram moldados através deste passado e como nos relacionamos social e culturalmente. A historiadora Flávia Eloisa Caimi (2015) escreve sobre como a História se configura na atualidade:

Na contemporaneidade em que nos inscrevemos, a História-Conhecimento tem um importante papel, não mais como “mestra da vida” (*magistra vitae*) conforme a definiu Cícero, mas como um conhecimento que se pode mobilizar para dar inteligibilidade e justificação para o tempo presente, ou, como ensina Rüsen (2001), para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências (CAIMI, 2015, p. 107-108).

A História enquanto conhecimento, agora não mais serve apenas à vida, como afirmou Caimi (2015), a História agora passa, na contemporaneidade a nos dar orientações de como praticamos, no dia-a-dia as relações sociais, como também, como confrontar as eventualidades da sociedade.

Enquanto futuros agentes formadores, os estudantes de História têm o compromisso de trazer estas orientações para seus educandos através da criticidade, para que estes alunos e alunas se sintam sujeitos ativos da sociedade, com direitos, mas também deveres. O dever do respeito para com o próximo, ser empático com as diversidades corporais, em relação às sexualidades e gêneros, combatendo assim, os preconceitos e estereótipos que ainda estão impregnados em grande escala em nossa sociedade deve ser estimulado em sala de aula.

Logo, o debate sobre gênero e corpo se insere como importante na formação

educativa do(a) historiador(a) na medida em que potencializa a reflexão crítica para com os mesmos, e futuramente, para com seus educandos, como escreveu Caimi (2015):

Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual, já que pela consciência das origens distintas e diversas, os jovens podem compartilhar valores, costumes, ideias etc., e também valorizar as diferenças com atitudes de respeito e tolerância [...] contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio do estudo disciplinado, na medida em que se operaria, na história escolar, com a investigação rigorosa e sistemática das experiências humanas pretéritas, num exercício intelectual que fomenta a formulação de opiniões e análises racionais sobre tais experiências (CAIMI, 2015, p. 108-109).

O estudante de História tem como função, contribuir para o conhecimento identitário de seus alunos e alunas, usando o passado como fonte para entendimento do presente e das relações vivenciadas em seu cotidiano, interligando esse conhecimento com o seu afloramento ético e moral, como valores, costumes e crenças, os quais são inseridos na sociedade e, neste sentido, os alunos vão aprendendo criticamente a problematizá-los e questioná-los, através do respeito e da empatia para com a diversidade e as diferenças.

Portanto, os debates em torno de gênero e corpo, na formação dos estudantes de História contribuem para uma formação crítica e empática com as diferenças e diversidades, ao mesmo tempo em que é questionadora dos discursos vigentes nas sociedades.

Na última questão, de número 8, perguntamos aos residentes, para eles em que aspectos na vida do jovem e do futuro adulto a educação sobre corpo e sexualidade poderia contribuir. Em suma, o autoconhecimento, autocuidado, liberdade, identificação de sentimentos, autonomia, tolerância e a não culpabilidade, foram argumentos em que os residentes mais se debruçaram. Podemos trazer a fala de Canário (2021) como exemplo: “A Liberdade, identificação dos próprios sentimentos, entre outros.” ou como argumentou Falcão (2021) “Permite saber cuidar, respeitar e proteger o seu corpo/sua casa e a do próximo.” ou até mesmo como citou Águia (2021) “Liberdade. O jovem liberto hoje será feliz no futuro, sendo o que é de verdade, vivendo quem é sem culpa.” Cisne (2021) afirmou que:

Conhecer o próprio corpo e aprender a gostar dele do seu jeitinho, digo aprender, porque somos ensinados a odiar, então é preciso fazer essa

reflexão de afeto. Contribui também para o respeito às diferenças e para a preparação de uma vida sexual segura (CISNE, 2021).

Ou como escreveu Uirapuru (2021):

De modo positivo, porque no momento que este debate é aprofundado no ambiente escolar, poderá beneficiar o diálogo no ambiente familiar e contribuir para o desenvolvimento de jovens mais autônomos e confiantes acerca do seu sentir e sobretudo do seu SER (UIRAPURU, 2021).

A adolescência é marcada pela mudança corporal e emocional de todo ser humano, e a escola acaba sendo o local onde as inquietações destes jovens afloram. Conseqüentemente, cabe à escola a discutir tais inquietações, a educação sobre corpo e sexualidade ganha, assim, um papel importante para ajudar no crescimento e evolução para a vida adulta destes jovens. Porém, o seio familiar deve ser o primeiro lugar de diálogo, e a escola, dando seguimento, pode dar continuidade a estes debates, como escreveu Roselaine Pinto Kaube (2019):

Entende-se que a educação deve começar em casa, mas deve ser continuada dentro da escola, orientada pelos órgãos educacionais responsáveis em criar políticas públicas, de conscientização, informação e zelo pela integridade social. A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano em continuidade ao processo dinâmico da evolução, a qual é evidenciada por grandes transformações, tais como, o crescimento biológico e as mudanças psicossociais e cognitivas (KAUBE, 2019, p. 1-2).

É no âmbito familiar que devemos encontrar o primeiro aparato para o debate em torno do corpo e da sexualidade, assim como argumentaram os residentes, a exemplo a fala de Uirapuru (2021), e dando seguimento, é a educação escolar quem acaba dando sucessão a discussões que terão como missão ir além do senso comum, trazendo a criticidade e autonomia destes jovens, proporcionando a estes aprenderem sobre seus corpos, sobre como cuidar de si, como também do próximo, do respeito e empatia para com a diversidade e a pluralidade.

Assim, a educação tem esta importância nos aspectos em que educam estes jovens: ao mesmo tempo em que inserem um pensamento crítico e questionador, elevam em si, o autoconhecimento e o respeito e a empatia, e desenvolvem modos de lidar com os conflitos, sejam eles internos ou externos. Neste sentido, a educação tem esta importância: de educar os adolescentes, pois estes estão em uma fase de transição, sejam estas, de suas relações sociais, ou até mesmo físicas

e psicológicas, como defendem José Juliano Cedaro, Luana Michele da Silva Vilas Boas e Renata Moreno Martins (2012):

Segundo Justo (2005), a adolescência é uma fase de passagem de um círculo social restrito – a família – para um universo social mais amplo que, frequentemente, passa a ter mais influência, sobretudo no que se refere aos membros do grupo ao qual está agregado ou que nele pretende ser aceito. Para Moreira e Juarez (2004), a adolescência é um breve e marcante período de transição da infância para a vida adulta, decorrente de uma multiplicidade de mutações físicas, psicológicas e sociais, as quais tendem a provocar a percepção de que as necessidades imediatas devem ter prioridade sobre as possíveis consequências a longo prazo perante as decisões a serem tomadas, sobressaindo-se também sentimentos de invulnerabilidade e de onipotência (CEDARO; VILAS BOAS; MARTINS, 2012, p. 322).

Encontramos na adolescência, um momento de desenvolvimento marcado por transformações e por um afloramento do sentimento de pertencimento ou não, de liberdade, perpassando pela parte socio-emocional e psicológica. Desta forma, encontramos, na adolescência, um momento de transição, de mudanças, sejam estas físicas, psicológicas, ou até mesmo de locais de convivência sociais, tendo sua ampliação para além do círculo familiar.

O sentimento de autonomia deve ser imbuído nos adolescentes, para assim, promover o conhecimento sobre si e sobre seu corpo, como constatam José Juliano Cedaro, Luana Michele da Silva Vilas Boas e Renata Moreno Martins (2012): “Devido a essa constatação, a autora sustenta que a menina/mulher deve ter autonomia, adquirindo conhecimento e poder sobre seu corpo” (CEDARO; VILAS BOAS; MARTINS, 2012, p. 323). Ou ainda como escreveram Kelly Ribeiro de Freitas e Silvana Maria Zarth Dias (2010):

Nesse contexto de lutas, conquistas, descobertas, formação de identidades, mudanças corporais, depara-se com uma turbulência de sensações inerentes a essa etapa da vida do ser humano. Durante as discussões, desvelam-se características intrínsecas da adolescência, promovendo o autoconhecimento, indo além do objetivo proposto (FREITAS; DIAS, 2010, p. 354).

O autoconhecimento, na adolescência, vai além do conhecimento de si, também perpassa o conhecimento do outro. É um tempo em que os adolescentes compreendem suas realidades e características, tanto físicas, quanto mentais e sociais, através de suas relações nos meios culturais e sociais, sendo esta fase de sua vida, uma etapa de descobertas, formação identitária, corporal e sentimental, ou até mesmo no que diz respeito à parte dos grupos sociais no qual estes estão

inseridos. Todos estes atributos, em grande parte, contribuem para a formação de sua identidade adulta, segundo Kelly Ribeiro de Freitas e Silvana Maria Zarth Dias (2010).

Portanto, ao debatermos sobre corpo e sexualidade, tendo a escola como espaço para tais debates, devemos evidenciar estas questões ao refletirmos que tais demandas estão sendo direcionadas à juventude, pois estes assuntos são mais evidentes nesta etapa da vida dos seres humanos, como afirmam Nayara Campos da Cunha, Izabella Scalabrini Saraiva e Marcelo Diniz Monteiro de Barros (2017):

Sexo, sexualidade, educação sexual, preconceitos, discriminações sexuais, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce são apenas algumas das questões que recorrentemente são acionadas ao se falar em juventude. A sexualidade consiste em uma importante dimensão que atua na condução das condutas juvenis, a qual se articula também às questões de gênero e de subjetivação (CUNHA; SARAIVA; BARROS, 2017, p. 12).

Mesmo sendo considerados *tabus* tais demandas são de extrema magnitude, ao lembrarmos que questões como educação sexual, discriminação, gravidez, autoconhecimento, autocuidado e saúde mental, estão estritamente ligadas ao cotidiano da adolescência e ao seu crescimento identitário, como também ético e moral.

De fato, ao pensar a juventude, alinhada à escola, como também a formação dos estudantes de História, alinhada aos os debates acerca de corpo, sexualidade e gênero, nos deparamos com temáticas que são negligenciadas nos meios educacionais devido aos tabus culturais e sociais advindos dos discursos percorridos historicamente em torno dos mesmos. Mesmo assim, é de grande importância pensar nestes assuntos, enquanto de suma relevância para se alcançar em uma sociedade empática, promovendo o respeito à diversidade, na qual todo tipo de preconceito seja evitado ou reduzido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A corporeidade, a sexualidade e o gênero perpassaram por vários discursos, representações e sensibilidades ao longo da História, assim, pensá-los nos campos dos estudos históricos em educação, a partir dos prismas social, cultural e educacional, é de suma relevância para refletir, como o poder disciplinar, na contemporaneidade, contribuiu com os sentimentos de docilidade, renúncia e submissão, sofridos nos demais locais da sociedade, mas principalmente nas escolas, ou instituições pedagógicas.

O estudo ora elaborado nos permitiu verificar a importância do tema, e também mostrou como historicamente o corpo, a sexualidade e o gênero foram marcados nos discursos, representações e sensibilidades ao longo do tempo, e como a escola serviu de local para institucionalizar, através do poder disciplinar, a docilidade e submissão, como também, a renúncia, ao se pensar na corporeidade, sexualidade e gênero. Refletimos sobre a educação dos corpos e como as subjetividades individuais e coletivas foram e vêm sendo marcadas social e culturalmente através da criação de identidades em torno dos discursos vigentes na sociedade, e como o Programa de Residência Pedagógica insere-se como de extrema relevância para se pensar as práticas culturais na educação dos corpos.

Através das narrativas e representações dos residentes, analisando as suas escritas, vivências e percepções sobre o corpo, sexualidade e gênero, denotamos a escola como espaço para debate, ou muitas vezes, exclusão de tais questões, percebemos o corpo, a sexualidade e o gênero, enquanto barreiras vivenciadas para discussão nas escolas, mas também na vida pessoal dos indivíduos, desde a sua infância, perpassando pela adolescência e evoluindo até a sua vida adulta.

O Programa de Residência Pedagógica, a partir do subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus-I, surgiu como uma possibilidade para analisar a corporeidade e sexualidade em si, através das narrativas dos residentes, para analisar como os mesmos percebem e representam seus corpos através de suas sensibilidades, demonstrando como os estereótipos e preconceitos ainda estão percorrendo em grande parte os discursos das sociedades em si.

E é neste sentido que os mesmos discorrem em suas argumentações a importância de se debater sobre corpo, sexualidade e gênero, ao passo em que se possa aflorar nas pessoas, principalmente nos alunos e alunas, através das

discussões escolares, os sentimentos de empatia e respeito, o cuidado de si e para com o próximo, em que questões como gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, diversidade sexual e identidades de gênero possam ser respeitadas e não consideradas como tabus, pois são justamente destes tabus que surgem os estereótipos e preconceitos, estes elevados a abusos e violências. Assim surge também a importância destes debates no sentido de conhecer e combater tais abusos e violências.

Por isso, é pertinente que o campo escolar, como também acadêmico, trabalhe com as discussões em torno da corporeidade, sexualidade e gênero, seja através de aulas ou palestras, por meio de convidados, estes sendo pessoas que entendam de tais assuntos, seja alguém da Saúde, da Psicologia, ou da área das Ciências Humanas, trazendo questionamentos e problematizações para com os discentes. Através das dúvidas, encontramos um local perfeito para a ampliação do debate, fazendo assim, uma construção coletiva das conversas em torno do corpo, da sexualidade e do gênero. É necessário também fazer com que a família também esteja envolvida nos debates, alargando os meios de comunicação e apoio para tais conversas.

Ao nos debruçarmos sobre a pesquisa, as maiores dificuldades encontradas ao longo do percurso foram no sentido de encontrar fontes que se relacionassem com corpo, sexualidade e gênero dentro do Programa de Residência Pedagógica, devido à proposta do programa que é voltada inteiramente à formação inicial dos licenciandos. Esta pesquisa se debruça na licenciatura em História, através do subprojeto História da UEPB, Campus-I. Ou seja, a maior dificuldade foi à falta de fontes documentais que ligassem o Programa de Residência Pedagógica à área da corporeidade, sexualidade e gênero. Porém, na medida em que analisamos as narrativas dos residentes, pudemos encontrar fontes documentais que se encaixavam com as propostas da pesquisa.

Por fim, tais estudos contribuem para o curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, Campus-I, em sua linha de pesquisa número 5: Gênero, Sexualidade e Corpo, em seu vasto campo espacial e temporal, trazendo estes enquanto construções culturais marcados pelo poder disciplinar através da instituição pedagógica, sendo esta a escola, ligando assim esta pesquisa ao campo da Educação, e principalmente, trazendo o Programa de Residência Pedagógica, através das narrativas dos residentes do subprojeto História, da UEPB, Campus-I,

no qual estes contribuíram com a pesquisa no sentido de trazer as suas narrativas por meio das suas representações e sensibilidades da escrita sobre a educação dos corpos, como os mesmos percebem e representam seus corpos, suas sexualidades e seus gêneros, e como a escola traz estas questões em seu cotidiano educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorge Salvador Pinto de. **A saúde mental global, a depressão, a ansiedade e os comportamentos de risco nos estudantes do ensino superior: estudo de prevalência e correlação.** (2015). Tese. (Doutorado em Ciências da Vida à Faculdade de Ciências Médicas). Universidade Nova de Lisboa. 2015.

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música.** Dissertação. (mestrado em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba. 2020.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. **Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje.** Psicologia & Sociedade, v. 23, 2011, p. 24-34.

BARROS, José D.'Assunção. **HISTÓRIA CULTURAL E A CONTRIBUIÇÃO DE ROGER CHARTIER.** Diálogos, v. 9, n. 1, 2005, p. 125-141.

BENETTI, Geórgia Maria Ferro et al. **A potencialidade da corporeidade na escola: possibilidades de transformação das práticas educativas à potencialidade.** VIDYA, v. 21, n. 38, 2002, p. 125-132.

BRASIL. CAPES. **Edital Capes nº01/2020.** Programa de Residência Pedagógica, 2020. CAPES, 2020.

BRASIL. Universidade Estadual da Paraíba. Pró-reitoria de graduação. Programa de Residência Pedagógica. **Edital Prograd/uepb/002/2020.** Edital Residência Pedagógica/002/2020 Preceptores, 2020. UEPB, 2020.

BRASIL. Universidade Estadual da Paraíba. Pró-reitoria de graduação. Programa de Residência Pedagógica. **EDITAL n. 02/2020.** SELEÇÃO DE ALUNOS INTERESSADOS NOS PROGRAMAS PIBID/PRP/UEPB. UEPB, 2020.

CAIMI, Flávia Eloísa. **O que precisa saber um professor de história?** História & Ensino, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CAMARGO, Brígido Vizeu et al. Representações sociais do corpo: estética e saúde. **Temas em Psicologia,** v. 19, n. 1, p. 257-268, 2011.

CAMPOS, Eduarda Lins de Albuquerque. **A representação do corpo na Modernidade: especificidades na publicidade.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Comunicação Social). Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas. 2007.

CAMPOS, Paula Ferro Mendes. **Relações corpo e educação: um estudo sobre o lugar do corpo na escola.** Disponível em: <http://unb.revistainterambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf> 2006.

CEDARO, José Juliano; VILAS BOAS, Luana Michele da Silva; MARTINS, Renata Moreno. **Adolescência e sexualidade: um estudo exploratório em uma escola de Porto Velho-RO**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, p. 320-339, 2012.

CHARTIER, Roger et al. **A história cultural: Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CUNHA, Nayara Campos da; SARAIVA, Izabella Scalabrini; DE BARROS, Marcelo Diniz Monteiro. **Pesquisa sobre sexualidade e gravidez na adolescência: uma reflexão acerca da importância da articulação do conhecimento através da participação ativa dos estudantes**. *VITTALLE-Revista de Ciências da Saúde*, v. 29, n. 2, 2017, p. 11-22.

DEUS, A.; MARTINS, N. E. G.; SANTIAGO, L. V. **As representações do corpo ao longo do tempo: seus discursos e suas construções**. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE*. 2013. p. 5852-5865.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas?** *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 2014, p. 103-112.

ECO, Umberto (Org.). **História da beleza**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

EW, Raquel de Andrade Souza et al. **Diálogos sobre sexualidade na escola: uma intervenção possível**. *Revista Psicologia em Pesquisa*, v. 11, n. 2, 2017. p.51-60.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva. **Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente**. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 10, n. 1, 2020. p.9-19

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O uso dos prazeres e as técnicas de si**. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, política, sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos; V). pp.198-199

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Kelly Ribeiro de; DIAS, Silvana Maria Zarth. **Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade**. *Texto & Contexto-Enfermagem*, v. 19, p. 351-357, 2010.

GOMES JUNIOR, João. **O corpo na história: Breve análise dos discursos sobre o corpo**: revista albuquerque, vol. 12, n. 23, jan.— jun. de 2020. p. 12-24.

KAUBE, Roselaine Pinto. **A vida sexual das adolescentes em Santana do Livramento e o provável silenciamento das escolas diante dessa iniciação precoce**.(2019). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão Pública). Santana do Livramento: Unipampa. 2019.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, n. 39, 2006, p. 167-181.

MOTA, Maria Veranilda Soares. **A sexualidade silenciada na escola: implicações da orientação sexual subjacente no cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, 1996, p. 181-190.

OLIVEIRA, Anselmo Lima de; SANTOS, Allessandra Elisabeth dos. **O CORPO NA GRÉCIA ANTIGA, NO CRISTIANISMO E NAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 10, n. 1, 2017.

PESAVENTO, **Sandra Jatahy**. **Imagens na História**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes, nouveaux mondes-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds, 2004.

RAGO, Margareth. **Sexualidade e identidade na historiografia brasileira**. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, v. 6, n. 1, p. 59-74, 1997.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANTOS, Nádia Maria Weber. **A SENSIBILIDADE NA VIDA E OBRA DA HISTORIADORA SANDRA PESAVENTO**. Fênix-Revista De História E Estudos Culturais, v. 6, n. 3, 2009, p. 1-21.

SILVA, Helenice Rodrigues da. **Roger Chartier**. In. LOPES, Marco Antônio; MUNHOZ, Sidney. **Historiadores de nosso tempo**. São Paulo: Alameda, 2010. p. 301-318.

SOARES, Alexandre Gomes; VIEIRA, Hamilton Édio Dos Santos. **GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA E OUTROS CAMPOS DISCIPLINARES**. Célia Regina Rossi/UNESP Gabriela Maria Dutra de Carvalho/UDESC Luciana Kornatzki/FURG Paula Regina Costa Ribeiro/FURG Teresa Vilaça/Universidade do Minho. 2015. p. 28-30.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística.** Trabalho apresentado no IV colóquio internacional Michel Foucault, 2007.

SOUZA, Maria Oliveira de; SILVA, Franciele Marcelino da; OLIVEIRA, Valéria Maria Santana. **O corpo na idade média: entre representações e sexualidade.** Aracaju: IHGS, 2014.

SPAZIANI, Raquel, and Ana Maia. **"Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras."** (2015): 61-71.

TAVARES, Anna Odara de Araújo; NETO, Hugo Menezes. **Marcha das Vadias de Recife-PE: Algumas observações sobre vestimenta (e) política.** Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 2, n. 7, 2019. p.95-118.

VIANNA, Cláudia; RAMIRES, Lula. **A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos.** Revista Psicologia Política, v. 8, n. 16, 2008, p. 345-362.