

**Universidade Federal Fluminense**

**SEXUALIDADE FEMININA E DOCÊNCIA: DESVELANDO TABUS**

KATIA KREPSKY VALLADARES SILVA



# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

# SEXUALIDADE FEMININA E DOCÊNCIA: DESVELANDO TABUS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação. Campo de Confluência: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Orientadora: PROFESSORA DOUTORA MARY RANGEL

Niterói  
2009

KATIA KREPSKY VALLADARES SILVA

**SEXUALIDADE FEMININA E DOCÊNCIA: DESVELANDO TABUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação. Campo de Confluência: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Banca examinadora:

---

Professora Doutora MARY RANGEL – ORIENTADORA  
UFF

---

Professora Doutora NYRMA AZEVEDO  
UFRJ

---

Professor Doutor CLÁUDIO LUÍS A. BARBOSA  
UFRRJ

---

Professora Doutora MARISE ROCHA  
UFSJ

---

Professora Doutor REUBER SCOFFANO  
UFF

---

Suplente: Professor Doutor JORGE NAJJAR  
UFF

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por tudo o que ele tem feito na minha vida e, até aqui, tem sustentado o meu caminhar.

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial:

À minha família, pelo tempo roubado do convívio. Especialmente a meu filho Dimytrius, bênção em minha e ao meu marido Raul. Sem vocês tudo seria sem sentido;

À orientadora e amiga, Professora Doutora Mary Rangel pela disponibilidade, carinho e competência.

À banca que aceitou o convite para a defesa.

Às professoras das escolas pesquisadas que não se importaram em abrir espaço em sua agenda lotada de trabalho para participar das entrevistas.

Aos meus pais que possibilitaram minha caminhada até aqui. Ao meu pai que me ensinou o valor do trabalho. A minha mãe Lenira que mesmo não sendo professora, educou e formou tantas pessoas em sua vida.

Aos meus irmãos Simone e André, amigos de todas as horas, e a minha cunhada Luíza, irmã de coração.

Às amigas e amigos que me ouviram, estimularam e criticaram.

A amiga Neuza Gava pela ajuda no trabalho de campo e confecção das tabelas.

A amiga Janice Mansur, revisora criteriosa.

A CAPES, entidade financiadora desta pesquisa e aos demais que, na falta da lembrança imediata, de alguma forma, contribuíram na elaboração desta tese.

Meu muito obrigada!

**Foto 1 – Mulher professora**



Fonte: Retirada da internet - banco de fotos de uso livre

A mulher, como todo ser humano, é sensível á atenção, valorização e compreensão. A sexualidade feminina é sensível a estudos e pesquisas que ampliam essa compreensão.

Katia Valladares

SILVA, Katia Krepsky Valladares. **Sexualidade feminina e docência**: desvelando tabus. Tese (curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

## RESUMO

Esta pesquisa intitulada “*Sexualidade e Docência - Desvelando tabus*”, foi desenvolvida por Katia Krepsky Valladares, durante o Doutorado em Educação, da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de uma pesquisa qualitativa/quantitativa, cuja proposta é investigar o cumprimento (ou não) do que prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à Orientação Sexual nas Escolas e seu tratamento de forma transversal. Nosso objetivo principal foi avaliar “se” e como a sexualidade está sendo abordada nas escolas da rede pública de ensino na região Oceânica de Niterói/RJ. Interessa-nos compreender a percepção que as professoras, sujeitos desta pesquisa, têm da atual situação da Orientação Sexual nas escolas pesquisadas. Interessa-nos conhecer as formas como a escola, representada por essas professoras, tem lidado com a sexualidade humana. A sexualidade é um aspecto extremamente importante na formação global das pessoas, não pode ser negada ou ignorada. Daí, a relevância de conhecermos um pouco mais sobre os mecanismos criados pela escola para lidar com a sexualidade dos estudantes. Esperamos, aqui, contribuir para este entendimento.

Palavras-chave: Sexualidade feminina; Docência; Tabus.

## ABSTRACT

This research entitled “*Female Sexuality and Teaching – revealing taboos*”, was developed by Katia Krepsky Valladares, during her Philosophiae Doctor in Education, at Universidade Federal Fluminense, inserted in the sphere of the Language, Subjectivity and Culture Field. It is a qualitative/quantitative research, whose purpose is to investigate the achievement (or not) of what the National Curricular Parameters as to Sexual Orientation and the transversal approach at schools establishes. Our main aim was to evaluate “if” and how sexuality is being approached in public schools at Região Oceânica in Niterói (RJ). It is important to understand what perception the teachers have in the current situation of Sexual Orientation in the schools surveyed. We intend to know how the school, represented by the teachers, have dealt with human sexuality. Sexuality is an extremely important aspect in the global formation of the people, it cannot be ignored or denied. In the case of adolescents, sexual experiences are hardly planned. They usually happen without any basic care. Hence, the relevance of knowing a little more about the devices devised by the school to deal with adolescents` sexuality. We hope, herein, to contribute to this achievement.

Keywords: Female sexuality; Teaching; Taboos.



## DEFINIÇÃO DE TERMOS

Desvelando - Aqui utilizamos o termo *desvelar* no sentido de tirar o véu, descobrir o que estava velado.

Docência - Utilizamos aqui o termo docência, associado à prática do magistério e ao processo de ensino-aprendizagem. O trabalho docente caracteriza-se como processo e prática de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade. A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na pesquisa e na gestão de contextos educativos.

Tabu<sup>1</sup> - Define-se tabu como qualquer assunto ou comportamento inaceitável ou proibido em uma determinada sociedade. Um tabu é um assunto cuja discussão costuma ser evitada pela população em geral, devido a diversas razões: seja porque este seria alvo de opiniões contraditórias; porque trata-se de um assunto que interfere na sensibilidade das pessoas; porque seja uma pauta polêmica capaz interferir com a moral e bons costumes da sociedade. O termo **tabu** tem um significado muito extenso, mas, em geral, significa que uma coisa é proibida. O significado de tabu ramifica-se em duas direções opostas: por um lado significa consagrado, sagrado, por outro, significa, misterioso, perigoso, proibido e imundo.

De modo geral, pode-se definir **tabu** como qualquer assunto ou comportamento inaceitável ou proibido em uma determinada sociedade. No caso desta pesquisa, associamos o termo tabu a dificuldade encontrada pelas professoras, sujeitos desta pesquisa em abordar assuntos relacionados a sexualidade em sua prática docente.

---

<sup>1</sup> Obtido em “<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tabu>”.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
SEXUALIDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	18
JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	20
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
A CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU.....	30
EDUCAÇÃO FEMININA.....	37
Mulheres na sala de aula.....	38
A Formação dos primeiros cursos normais.....	43
Feminização do magistério.....	44
A representação da mulher-professora.....	47
A hierarquia escolar repete a hierarquia familiar.....	51
O controle do corpo e da sexualidade feminina.....	52
Discursos sobre o Corpo.....	55
Como se constrói um corpo sexuado?.....	56
Como se constrói um corpo feminino?.....	58
O Poder tem sexo.....	59
O corpo.....	62
A corporeidade aprisionada: a queixa das professoras.....	63
Por que e para que as professoras se queixam?.....	65
METODOLOGIA UTILIZADA.....	69
ANÁLISE DE RESULTADOS.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	107
Anexo 1 – A sexualidade no mundo árabe.....	108
Anexo 2 – Texto que aponta a tendência de inserção da orientação sexual no currículo escolar das escolas de São Paulo.....	111
Anexo 3 – Definições significativas no campo da orientação sexual escolar.....	113
Anexo 4 – Modelo do questionário aplicado às professoras.....	118

## LISTA DE FOTOS E IMAGENS

Foto 1 – Mulher professora.....	05
Foto 2 – Noiva.....	16
Foto 3 – Professora perante a sua classe composta por meninos e meninas.....	37
Foto 4 – A família.....	41
Foto 5 –Turma de corte e costura.....	43
Foto 6 – A professora Alcina Rodrigues Lima e as professoras do colégio.....	47
Foto 7 – Margaret Bourque-White (1904-1971), preparada para voar.....	50
Foto 8 – O olhar discriminatório.....	52
Foto 9 – A lágrima.....	54
Foto 10 – Refugiada afegã, acampamento Nasir-Bagh, Paquistão.....	55
Foto 11 – O trabalho invisível.....	61
Foto 12 – Grupo de ativistas em passeata pelas ruas do Rio de Janeiro.....	68
Imagem 1 – Insatisfação.....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Identificação da entrevistada</b> .....	73
1) Disciplina na qual leciona.....	73
2) Idade.....	74
3) Estado Civil.....	76
<b>Gráficos referentes às respostas dos sujeitos da pesquisa</b> .....	77
1) Você acredita que conversar sobre sexo é como falar sobre qualquer outro assunto?.....	77
2) Em sua opinião é importante aulas de Orientação Sexual nas escolas?.....	78
3) De quem você acredita ser a responsabilidade de esclarecer aos alunos sobre assuntos relacionados com a sexualidade?.....	79
4) Você já participou de algum curso sobre Educação Sexual?.....	80
5) Você já desenvolveu ou vem desenvolvendo algum trabalho de Educação Sexual?.....	81
6) Houve algum momento em que você sentiu falta de alguma orientação profissional neste sentido para o seu trabalho?.....	82
7) Onde você trabalha atualmente há profissionais que atuam como educadores sexuais?.....	83
8) Os PCNs estão aí. Tem sido possível a você, contribuir em algum momento na sua escola, no tocante à aplicação do tema transversal Orientação Sexual?.....	84
9) Os PCNs descrevem a disciplina de Educação Sexual, que lá é denominado por Orientação Sexual, numa perspectiva transversal. Por que ainda assim, é tão difícil para a escola e professores abordarem com seus alunos esse assunto?.....	85
10) O que a escola tem feito diante da curiosidade natural de seus alunos em relação à sexualidade?.....	86
11) Para você, qual o real papel da escola na “Orientação Sexual” como disciplina?.....	87
13) Qual deve ser o procedimento da escola perante aos pais, diante da decisão de administrar aulas de “Orientação Sexual”, para que os mesmos não digam que foram pegos de surpresa?.....	88
14) Poderia dar certo o envolvimento/participação da família no trabalho da escola?.....	89
16) Como você agiria para ajudar a esse aluno(a) em uma situação como essa?....	91
17) Quanto ao objetivo do trabalho de Orientação Sexual.....	92
18) Quais deveriam ser os objetivos gerais de um programa de Orientação Sexual nas escolas?.....	93

19) Quanto aos objetivos específicos da Orientação Sexual.....	94
20) Como você acha que deve ser a postura de um professor orientador sexual em seu trabalho com os alunos?.....	95
21) Quanto aos temas que poderiam e deveriam ser abordados nas salas de aula...	96

## APRESENTAÇÃO

Partindo da análise crítica da situação escolar, o presente trabalho se inscreve no quadro de uma observação mais ampla e ao mesmo tempo criteriosa, da sexualidade nesse meio. Interessa-nos compreender quais possibilidades e caminhos as professoras, do ensino médio da rede pública de educação, têm para trabalhar hoje com a Orientação Sexual nas escolas. Vamos refletir sobre as formas que a escola tem utilizado para lidar com a sexualidade humana e como a camada docente feminina da população escolar tem assimilado, transmitido ou não, informações e condutas. A sexualidade é um aspecto extremamente importante na formação global das pessoas. É um aspecto fundamental para se entender o desenvolvimento humano e para a construção da cidadania, não devendo, portanto, ser negada ou ignorada, como aconteceu durante muito tempo na história da humanidade. A partir dessas considerações, desenvolveu-se esta pesquisa, cujo título é inspirado em preocupações com tabus que fazem a mediação entre o real e o que se pensa a respeito dele.

Assim, tivemos como objetivo principal desta pesquisa, avaliar como a sexualidade está sendo abordada nas escolas da rede pública de ensino, pelas mulheres, professoras das escolas selecionadas. Buscamos avaliar de que forma as propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, estavam sendo desenvolvidas e caso tal desenvolvimento não estivesse acontecendo, procuramos identificar as razões que, por ventura, estivessem dificultando ou impedindo tal desenvolvimento. No momento histórico no qual vivemos, é fundamental repensar o papel da escola no processo de construção de cidadania, entendendo que a sexualidade é parte importante desse processo.

Como campo de observação, selecionamos as escolas da rede pública estadual e municipal de educação, localizadas na região Oceânica da cidade de Niterói/RJ-Brasil. Utilizamos o questionário como instrumento principal da nossa pesquisa de campo. Este foi aplicado às professoras, de diversas faixas etárias, escolhidas aleatoriamente, independente da disciplina que estivessem lecionando nos anos do ensino médio das escolas.

Após a aplicação dos questionários, foi feito o levantamento quantitativo/qualitativo das respostas e a posterior análise dos resultados.

## INTRODUÇÃO

Uma viagem através do tempo permite ver, ouvir e sentir como nasceram, viveram e morreram as mulheres, e como era o mundo que as cercava e cerca, do Brasil colonial aos nossos dias.

A história das mulheres não é só delas, é também da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura e principalmente da escola. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos.

Muito se escreveu sobre a dificuldade de se construir a história das mulheres, mascaradas que eram pela fala dos homens e ausentes que estavam do cenário histórico dominante. A informação disponível, rara, para os primeiros séculos da colonização brasileira, torna-se caudalosa para os dias de hoje. Contudo, ainda faltam mais historiadores, homens e mulheres, que interpretem com maior frequência o estabelecimento, a gênese, a importância dos fatos históricos e a educação destinada às mulheres.

Todas essas questões, entretanto, só fazem encorajar ainda mais a existência desta pesquisa. Nosso objetivo não é trazer respostas definitivas, mas sim atrair interessados(as), desmistificar dogmas, refletir sobre os tabus. Poderíamos nos perguntar: para que nos interessa saber como o imaginário popular se encarregou de compreender a sexualidade das professoras? Como foi o seu processo educacional? E a resposta viria, simples: para fazê-las existir, viver e ser. E mais, significa apresentar



fatos pertinentes, idéias, perspectivas, para qualquer pessoa que reflita sobre o mundo contemporâneo ou procure nele interferir. Esta é ainda, uma das funções potenciais da história.

Não nos interessa aqui, fazer uma história que conte a saga de heroínas ou de mártires. Trata-se de focar as mulheres, professoras e educadoras, por meio das tensões e contradições, que se estabeleceram entre elas e seu tempo, seu espaço e a escola nas quais estão inseridas. Trata-se de desvendar as intrincadas relações entre a mulher professora e a sexualidade, que pode ser transmitida ou não, vivenciada de forma aberta ou reprimida pela escola como grupo social. Cabe-nos evidenciar as articulações da professora, enquanto ser social que ela é, com o material subjetivo ou não, que ela fabrica e do qual faz parte.

**Foto 2 - Noiva**



Fonte: Retirada da internet - banco de fotos de uso livre.

Qual foi, e qual poderá ser o lugar das mulheres no mundo?

Neste trabalho, traçamos uma breve trajetória do imaginário histórico que acompanhou a evolução feminina, passando pela educação das meninas no Brasil colônia aos dias atuais. Falaremos sobre a sexualidade feminina no Brasil colônia, e

sobre a educação destinada às mulheres, desde os tempos do descobrimento. Abordaremos brevemente a evolução do ensino no país, enfocando a transformação do papel do educador. Isso porque a função de educar, cabia inicialmente aos homens e foi sendo gradualmente substituída pelas mulheres. O magistério sofreu uma invasão tão grande por parte das mulheres que usamos o termo *feminização do magistério* para retratar esta realidade. A mulher professora teve e tem o seu papel garantido na sociedade brasileira.

A sexualidade é uma questão antropológica fundamental. Em toda parte e desde a aurora da humanidade, o sujeito se vê confrontado com uma dupla dimensão: de um lado o cosmos, ou seja, o mundo natural no qual está mergulhado e por outro lado, seu corpo e precisamente o caráter sexual deste. É a partir dessa dupla polaridade que ele se reflete como ser no mundo e elabora os símbolos com os quais constrói sua existência social. É também a partir dessa dupla polaridade que ele fabrica seus mitos.

## SEXUALIDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS

Parece que, por muito tempo, teríamos suportado um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos ainda hoje. A pudicícia imperial no brasão de nossa sexualidade contida, muda, hipócrita. (FOUCAULT, 1996, p. 21)

De acordo com a Rede Brasileira de Promoção de Informação e Disponibilização da Contracepção e a Revista de Psicologia Catharsis:

A sexualidade é a necessidade de receber e expressar afeto e contato, que todas as pessoas têm e que traz sensações prazerosas e gostosas para cada um. Assim, sexualidade não é apenas sexo, é o toque, o abraço, o gesto, a palavra que transmite prazer entre pessoas e que temos desde antes de nascer, na barriga da mãe, quando bebês e durante toda a vida. Conforme vamos crescendo, descobrimos também o prazer provocado pelo contato sexual, através do estímulo que fazemos em nós mesmos ou com outras pessoas. Essa forma de exprimir a sexualidade vai se juntar às outras maneiras de contato que já vínhamos vivendo desde bebês, gerando a sexualidade adulta. (REDE BRASILEIRA DE PROMOÇÃO DE INFORMAÇÃO E DISPONIBILIZAÇÃO DA CONTRACEPÇÃO – INTERNET)

Ao contrário da sexualidade, a genitalidade é a qualidade ou a propriedade, geneticamente determinada, que cada indivíduo possui em relação à capacidade, potencial ou efetiva, de geração, determinando também uma série de características anatomo-fisiológicas específicas. Assim, na espécie humana, cada indivíduo tem, naturalmente, uma genitalidade específica masculina ou feminina. A genitalidade é a parte central da sexualidade. A sexualidade é o total. A genitalidade é a figura que se destaca do fundo. Embora a sexualidade se expresse de muitas maneiras, é por meio da genitalidade que ela se expressa de forma mais evidente.

Podemos observar que o comportamento sexual hoje é diferente do que havia no passado e segundo vários autores estudados, a transformação dos padrões de relacionamento sexual ocorrerá se essa educação for uma prática de autonomia entendida como desenvolvimento de atitudes e valores próprios e da consciência de que cada um pode e deve fazer escolhas pessoais e responderem por elas.

As escolas devem estar mais preparadas para a inclusão de disciplinas que venham a discutir de forma mais evidente e esclarecedora assuntos que ainda hoje são tabus, como a sexualidade. Devem ainda informar e discutir os diferentes conceitos a respeito dos tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, sempre procurando manter uma isenção, senão total, com o maior distanciamento pessoal possível por parte dos professores. Essa matéria de fundamental importância deve fazer parte do currículo obrigatório das escolas desde cedo.

## JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de avaliar o impacto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto à orientação sexual, inserida como tema transversal em toda a rede escolar brasileira.

Não se pode negar ou simplesmente ignorar a sexualidade, pois ela existe e faz parte do nosso dia-a-dia. Está inserida nas sociedades do mundo inteiro e apresenta-se sob as mais diversificadas formas. Para cada uma delas, existe um conjunto de variáveis físicas, mentais e psicossociais, que contribuem para a formação integral das pessoas. Interessa-nos aqui, avaliar a questão relativa à sexualidade dentro do campo escolar, sob a ótica das professoras do ensino médio das escolas da rede pública estadual e municipal, localizadas na Região Oceânica da cidade de Niterói/RJ. Três destas eram escolas estaduais e uma municipal. São estas: Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima (em Itaipu); Colégio Estadual Fagundes Varela (no Engenho do Mato); Colégio Estadual Leopoldo Fróes (em Pendotiba); e Colégio Municipal Francisco Portugal Neves (em Piratininga).

No mundo cada vez mais globalizado, as normas de comportamento estão em constante modificação e nesse processo os problemas ligados às questões sexuais, quase sempre geram profundos conflitos. No Brasil, a cada ano, duas de cada dez mulheres que dão à luz, têm entre 14 e 18 anos. Isso significa que um milhão de parturientes são adolescentes, segundo dados do IBGE, e a maioria absoluta das meninas pertencem às classes menos favorecidas economicamente, pois nas classes média e alta, um número considerável de adolescentes que engravidam não vão fazer parte dessas estatísticas porque têm acesso ao aborto. Um milhão de adolescentes teve

de se deparar com a gravidez não planejada e muitas vezes não desejada. Muitas dessas meninas tiveram que abandonar os bancos escolares por razões diversas que, não nos cabe aqui enumerar. Partindo da análise crítica da situação social, e levando-se em conta os aspectos aqui enfocados, a presente pesquisa se inscreve no quadro de uma observação diagnóstica da estreita relação entre escolarização feminina e sexualidade.

Em pesquisa desenvolvida anteriormente por nós<sup>2</sup> com professoras da rede pública na região Oceânica da cidade de Niterói, observamos alguns fatores importantes quanto à postura destas docentes perante a sexualidade. Uma análise geral foi feita a partir dos temas propostos no roteiro, a saber: conhecimento sobre Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), entendimento sobre Orientação Sexual na escola, mudanças provocadas em sua prática pedagógica, aplicabilidade em sua disciplina em teoria e em prática, e contribuições dadas pelos entrevistados.

Quanto ao **conhecimento sobre PCNs**, a maior parte das professoras entrevistadas demonstrou ter pouco conhecimento sobre as diretrizes propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E mesmo aquelas ligadas à área de Ciências, acreditam estar trabalhando Orientação Sexual por darem, na sétima série do ensino fundamental, aulas sobre sistemas reprodutor masculino e feminino do corpo humano. Estes professores acabam repetindo aquilo que era desenvolvido na década de 70, quando se trabalhava temas relacionados à sexualidade em Programas de Saúde. Notemos aqui a nítida dificuldade destes profissionais em alterar um *habitus* instituído, corroborando a perspectiva de Bourdieu (1999), que afirma a dificuldade de se alterar práticas instituídas.

Quanto ao **entendimento sobre Orientação sexual na escola**, as professoras entrevistadas consideravam importante e relevante para o alunado o trabalho de Orientação Sexual, desde que não tivessem que fazê-lo. A naturalidade, a qual as professoras diziam ter, ficava na maior parte das vezes restrita ao discurso, não sendo trazida para a prática pedagógica. Prova disso é que a maioria das entrevistadas alega que a chegada dos PCNs não provocou nenhuma mudança em sua prática, pois já faziam “naturalmente” o trabalho de Orientação Sexual. Quando instadas a dar

---

<sup>2</sup> Pesquisa feita por Katia K. Valladares, durante o Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense, concluído no ano de 2002.

sugestões, recomendavam que o trabalho de sexualidade fosse feito por alguém da área de Ciências ou por especialistas de fora da escola. De certa forma isso evidencia uma dificuldade por parte do professorado em se envolver com a questão da sexualidade, deixando o trabalho de Orientação Sexual a cargo de outro profissional, alguém que não ele(a) mesmo(a).

Com relação a **mudanças provocadas em sua prática pedagógica**, aqui aparece um interessante paradoxo: as entrevistadas diziam que os PCNs não trouxeram mudanças em sua prática, afirmando que já aplicavam os princípios propostos, até mesmo com relação ao tema sexualidade. Por outro lado, fica evidenciado nos depoimentos que há uma enorme dificuldade de entendimento por parte das professoras de princípios básicos propostos nos PCNs, tanto de interdisciplinaridade quanto da questão da transversalidade. Se não há compreensão, dificilmente pode haver aplicação. O fato de não haver mudança nas práticas pode ser uma evidência de que não está havendo aplicação dos princípios propostos pelos parâmetros.

Quanto à **aplicabilidade em sua disciplina**, foi bastante interessante notar que várias professoras entrevistadas imaginam ser mais fácil estabelecer a relação entre sexualidade e seu conteúdo programático para o professor de ciências, devido ao fato de na sétima série o assunto tratado ser o corpo humano. Acontece que nas demais séries, como a quinta série, por exemplo, o conteúdo de ciências é Planeta Terra. Poderíamos nos perguntar também qual a relação entre este assunto e a sexualidade. Acreditamos que alguns docentes poderiam estabelecer relações e articular seus conteúdos, contudo muitos ainda preferem assumir um distanciamento estratégico das questões acerca da sexualidade, alegando que sua disciplina não apresenta nenhuma brecha na qual pudesse ser inserido este tema transversal.

Nas **contribuições/sugestões dadas pelas entrevistadas**, muitas alegaram variadas dificuldades no desenvolvimento do trabalho de Orientação Sexual, inclusive em se trabalhar com as famílias, uma vez que estas podem não entender a proposta de trabalho e ficar contra a escola, pretextando que esta estaria supervalorizando o sexo, talvez até instigando práticas sexuais. Isso poderia ser uma versão da hipótese repressiva de Foucault (1988) em ação. Ao ser perguntada sobre a ocorrência de algum problema com as famílias dos alunos, uma das entrevistadas alegou que efetivamente

nunca havia tido problema algum com as mesmas. Essa dificuldade evidenciada no imaginário da professora a faz sugerir que o tema seja tratado por alguém de fora da escola. Esta postura, de certa forma conservadora, foi detectada na quase totalidade das entrevistadas, quando expressaram claramente a vontade de que alguém de fora da escola fizesse este trabalho.

A partir destes motivos a justificativa da pesquisa, o seu objetivo formulou-se no sentido de investigar como a sexualidade está sendo abordada nas escolas da rede pública de ensino da região Oceânica de Niterói/RJ.

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases, que regulamenta todo o processo educacional no país, e seguindo as orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), o tema Orientação Sexual está inserido na escola como tema transversal. Isso significa que terá de perpassar todas as disciplinas da grade curricular: da educação artística à matemática.

Observar como a Orientação Sexual está sendo vivenciada no cotidiano escolar, por professoras do ensino médio de escolas da rede pública de ensino da cidade de Niterói/RJ.

Os sujeitos desta pesquisa foram portanto professoras do ensino médio. Foi feito um convite às professoras para participarem como informantes, observando-se, então, que todas demonstraram interesse. Nosso campo observacional foi formado pelas escolas públicas, estaduais e municipais localizadas na região Oceânica da cidade de Niterói/RJ. Desta forma, trabalhamos com uma amostragem ampla, tendo a possibilidade de desenvolver um olhar abrangente acerca dos conceitos, tabus e mitos acreditados e transmitidos pelo corpo docente feminino aos alunos, estudantes das classes populares.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como referencial teórico, foram utilizadas nesta pesquisa obras dos autores, Sigmund Freud (1980), Michel Foucault (1995) e Pierre Bourdieu (1999), por serem considerados de grande relevância para o aprofundamento do tema escolhido.

Em Freud (1980), buscamos entendimento para a própria sexualidade. Ele foi o primeiro a constatar que a sexualidade infantil e juvenil, apresenta um quadro distinto da sexualidade do adulto, e que o desenvolvimento psicosexual do indivíduo passa por fases desde o nascimento até a maturidade. A emocionalidade do adolescente é vivida com lutas e perdas, ansiedade, alegria e tristeza. Importantes remanejamentos psíquicos trazem como consequência, uma fragilidade relativa ao equilíbrio psicoafetivo. Este processo ocorre dinamicamente na busca pela identidade e pelas falhas na elaboração dos conflitos internos, podendo acarretar transtornos na vida individual ou mesmo coletiva.

Em Foucault (1988), buscamos reflexões sobre o discurso. Não só o discurso daquilo que é dito, mas também e principalmente o não-discurso, o não-dito, o excluído do discurso. Por meio do discurso as ideologias do poder e do saber se manifestam, especialmente no campo da Sexualidade. Segundo Foucault (1988), a sociedade capitalista não obrigou o sexo a calar-se ou a esconder-se. Ao contrário, desde meados do século XVI, o sexo foi incitado a se manifestar, especialmente por intermédio dos discursos que se inserem de diferentes maneiras nas diversas instituições, como Igreja, escola, família, consultório médico, e nos saberes relativos a estas áreas. O século XVII vai assinalar o início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas, da qual talvez ainda não estejamos liberados completamente. Dominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil. É como se,

para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem. De certa forma foi o que aconteceu: uma verdadeira explosão discursiva. A partir daí, definiu-se de maneira mais restrita, onde e quando não era possível falar de sexo, em quais relações sociais. Ficou estabelecido um silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição, entre pais e filhos. Em compensação, em termos dos discursos e de seus domínios, o fenômeno é quase inverso. Sobre o sexo, os discursos proliferam e uma fermentação discursiva se intensificou a partir do século XVIII. Na verdade, de tanto falar em sexo, descobri-lo, classificá-lo e especificá-lo, procurava-se mascará-lo. Pelo menos até Freud, o discurso sobre sexo não teria feito mais do que ocultar continuamente o que dele se falava. O simples fato de falar nele, sob o ponto de vista purificado, neutro, da ciência, já é em si, bastante significativo. Uma ciência feita de esquivanças.

O discurso científico sobre sexo, no século XIX, era transpassado de credulidades imemoráveis e também de ofuscações sistemáticas. Historicamente, existiram dois tipos de procedimento para se produzir a verdade sobre o sexo. Por um lado, estão as sociedades que se dotaram de erotismo – e foram numerosas as que seguiram tal caminho. Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência, e não por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido. Por outro lado, estão as sociedades nas quais existe a ciência sexual para dizer a verdade sobre o sexo. Nossa sociedade carrega o emblema do sexo que se fala, que pode ser, afinal, interrogado e surpreendido, contraído e volúvel ao mesmo tempo. Mas nem por isso a curiosidade sobre o tema diminuiu, ao contrário, parece-nos que os questionamentos foram aguçados.

Terá a sexualidade sido bruscamente censurada e reprimida com o advento do capitalismo, depois de ter vivido em liberdade de palavras e atos? Conforme já o dissemos, consoante Foucault (1995), a sociedade capitalista não obrigou o sexo a calar-se ou a esconder-se. Contudo, a produção discursiva nem reduziu, nem proibiu as práticas sexuais, ao contrário, acabou por incitá-las.

Na visão de Ariès (1981), por muito tempo temos suportado um regime vitoriano do controle da sexualidade. No início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas sociais e sexuais, não procuravam o segredo, as palavras

eram ditas sem reticência excessiva e as coisas sem demasiado disfarce, tinha-se com o ilícito, uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados aos do século XIX. Um rápido crepúsculo se teria seguido até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade teria sido então, cuidadosamente encerrada. Mudando-se para dentro de casa, a família conjugal a confiscou e absorveu-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social ou em cada moradia, a sexualidade passa a ser reconhecida de forma mais utilitária e fecunda: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta esconder: o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos.

A sexualidade é reduzida ao silêncio. Isso é a repressão e ela funciona decerto, condenando atos, palavras e ações ao desaparecimento, mas também pode ser a afirmação da inexistência, a injunção ao silêncio e, conseqüentemente, a constatação de que não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas, porém forçada a algumas concessões. Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que o façam noutra lugar, no qual não incomodem tanto, e possam ser reinscritas nos circuitos da produção e do lucro: os *rendez-vous* e as casas de massagem são esses lugares. Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo.

Explicam-nos que, se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, para superá-la seria necessário uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma restituição do prazer ao real e toda uma nova economia dos mecanismos do poder, pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente. Portanto, não se pode esperar tais efeitos de uma simples prática médica, nem de um discurso teórico, por mais rigoroso e científico que ele seja. Dessa forma, denuncia-se o conformismo de Freud, as funções de normalização da psicanálise, e todos os efeitos de integração assegurados pela “ciência” do sexo, ou as práticas, pouco mais do que suspeitas da sexologia.

Esse discurso sobre a repressão moderna do sexo se sustenta, sem dúvida, porque é fácil de ser dominado. A repressão sexual coincide com o desenvolvimento do capitalismo, ela faria parte da ordem burguesa. A explicação é simples: se o sexo é reprimido com tanto rigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa. Na época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse se dissipar nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se?

O sexo e seus efeitos não são fáceis de decifrar; em compensação, sua repressão pode ser facilmente analisada. E a causa do sexo, de sua liberdade, do seu conhecimento e do direito de falar dele, encontra-se com toda legitimidade, ligada à causa política.

Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de se falar dele e de sua repressão possui um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se até certo ponto, fora do alcance do poder, desordena a lei. Os primeiros demógrafos e psiquiatras do século XIX, quando tinham que evocá-lo, acreditavam que deveriam pedir desculpas por reter a atenção de seus leitores com assuntos tão baixos e fúteis. Há dezenas de anos que nós falamos de sexo fazendo pose: consciência de desafiar a ordem estabelecida, tom de voz que demonstra saber que se é subversivo. Entre o sexo e o poder, a relação é de repressão.

Na obra *“História da Sexualidade I”*, Foucault (1988) faz uma análise histórica e estabelece alguns questionamentos sobre os porquês que levam uma sociedade a se fustigar ruidosamente por sua hipocrisia, a falar prolixamente de seu próprio silêncio, a obstinar-se em detalhar o que não diz, a denunciar os poderes que exerce e prometer liberar-se das leis que a fazem funcionar. Ele passa em revista não somente os discursos, mas principalmente a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta.

A questão que Foucault (1988) coloca não é o fato de sermos reprimidos, mas por que dizemos com tanta paixão e rancor que somos reprimidos. Não se trata de toda e qualquer repressão, mas daquela que condena o gasto de energia inútil, a intensidade dos prazeres e as condutas irregulares.

Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder – saber – prazer que sustenta entre nós, o discurso sobre sexualidade humana. Daí o fato de que o ponto essencial da questão é levar em consideração o acontecimento de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista falados, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso”. Deste aspecto, decorre a importância de saber sob quais formas, por meio de quais canais, fluindo através de quais discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano provocando efeitos que podem ser de recusa ou de intensificação.

O ponto essencial não é determinar se essas produções discursivas (os discursos) e esses efeitos de poder levam a formular a verdade do sexo, ou, ao contrário, mentiras destinadas a ocultá-lo. O mais importante é revelar a “vontade de saber” que lhe serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento.

Foucault (1988) não diz que a interdição do sexo é uma ilusão, mas sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna. Todos esses elementos negativos (proibições, recusas, censuras, negações) que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, são peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso.

Os temas trazidos por Foucault (1988), entre eles o discurso, o dito e o não-dito, a hipótese repressiva, são importantes para analisar a implantação do tema transversal relacionado à sexualidade nas escolas, uma vez que o falado, assim como o silenciado escondem e evidenciam práticas adotadas nas escolas por alunos e professores em relação ao tema da sexualidade.

Em Bourdieu (1975), buscamos respaldo na noção de *habitus* que, de certa forma, explica as dificuldades encontradas por professores para mudar uma prática que vem sendo construída há muito, sobre o trabalho com sexualidade na escola. Buscamos

estabelecer uma ponte entre os conceitos de campo como *locus* de uma luta simbólica, estabelecida entre dominadores (professores) e dominados (alunos). Nesta luta, pelo que observamos, os dominadores têm conseguido impor suas verdades acerca da sexualidade aos dominados (alunos). Isso gera um certo conflito no campo escolar, pois confronta as necessidades do alunado em ter um espaço aberto para conversar sobre sexualidade e as dificuldades dos professores em desenvolver esta proposta.

## A CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu pertence ao grupo de cientistas sociais contemporâneos que ascenderam à condição de liderança intelectual pelos caminhos da promoção escolar garantidos por um sistema público de ensino. Em sua obra, Bourdieu (1975) deu impulso vigoroso à tradição de construir um objeto próprio no domínio da sociologia da cultura, reinventando temas e modos de tratamento manejados por tradições intelectuais vizinhas (a crítica literária ou a estética filosófica, entre outras) e ao mesmo tempo levando a melhor sobre os resultados medíocres de alguns de seus desafiantes entre os cientistas sociais contemporâneos. Trouxe sua contribuição à frente renovadora da ciência social contemporânea, explorou fontes documentais até então desconsideradas, como fotos, materiais publicitários, sondagens feitas fora das universidades. Remapeou o terreno social de emergência das práticas culturais, a meio caminho entre afazeres cotidianos, reclamos éticos, exigências estéticas e ritmação afetiva.

Os estudos de Bourdieu (1975) acentuam, sobretudo, a dimensão social em que as relações entre os homens se constituem relações de poder, mais ainda: elas reproduzem o sistema objetivo de dominação interiorizado enquanto subjetividade. A sociedade é desta forma apreendida como estratificação de poder. A reprodução da ordem não se confina apenas aos aparelhos coercitivos do Estado ou às ideologias oficiais, mas se inscreve em níveis mais profundos para atingir inclusive as representações sociais ou as escolhas estéticas. Ela é, neste sentido, dupla e se instaura objetivamente, pois toda ideologia compõe um conjunto de valores mas também uma forma de conhecimento. Porém, no momento em que a análise nos desvenda os mecanismos da reprodução da ordem, surgem perguntas inquietantes:

- Como pensar a transformação numa estrutura como a escola?
- Como entender as dificuldades de inserção da Orientação Sexual na escola, mesmo depois de todo o amparo legal para que isso aconteça?<sup>3</sup>
- Dito de outro modo, se há amparo legal para que as discussões acerca da sexualidade aconteçam no âmbito escolar, o que continua impedindo ou mesmo dificultando que isso aconteça?

Foi neste aspecto que nos utilizamos da idéia de *habitus* em Pierre Bourdieu, para tentar compreender as razões, as dificuldades encontradas por professores e alunos em abordar as questões relacionadas à sexualidade de forma mais aberta e transversal dentro da escola. Para Bourdieu (1975), o *habitus* se define pela tendência dos sujeitos à reprodução. O *habitus* seria a mediação entre o agente social e a sociedade, se exprime, desta forma, necessariamente no interior de um ciclo de reprodução.

Não poderíamos falar em *reprodução* sem falarmos de uma das principais e polêmicas obras de Pierre Bourdieu: “*A Reprodução*” (1975). Escrita durante a juventude de seu autor, num momento em que se falava no mundo inteiro que o sistema escolar era libertador. Ele vai tentar combater estas ideias mostrando o inverso.

Nesta obra, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), mostraram como a escola está organizada para reproduzir as concepções, os valores, enfim, a ideologia dos grupos sociais dominantes, de uma tal maneira que todas as atividades pedagógicas que se realizam no âmbito do aparelho escolar estariam condenadas a contribuir para o fortalecimento da ordem social em vigor. Estes autores nos mostram que a escola não é uma instituição neutra, mas sim uma estrutura a serviço das classes dominantes – o que se pode perceber pela análise dos conteúdos que ela privilegia.

---

<sup>3</sup> De acordo com a Lei de nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases, que regulamenta todo o processo educacional no país, e seguindo as orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais traçados pelo MEC, o tema Orientação Sexual está inserido na escola como tema transversal. Isso significa que terá de passar todas as disciplinas da grade curricular: da educação artística à matemática.



Uma das grandes preocupações que estes autores têm tido com o sistema de ensino está relacionada à dimensão social que este sistema fornece para a formação de um *habitus*. Em suas palavras:

... (*habitus*) são sistemas de disposições duráveis e transferíveis, estruturadas e estruturantes do agente<sup>4</sup>. O *habitus* enquanto produto da história orienta as práticas individuais e coletivas. Ele tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribuem para garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 48)

Por meio do *habitus*, o passado do agente sobrevive no momento atual, atualizado no presente, e tende a subsistir em suas ações futuras.

A cultura escolar, enquanto uma das agências formadoras de *habitus* (ele destaca também a importância do *habitus* transmitido pela família, enquanto elemento ordenador da experiência do real) propicia aos indivíduos a ela submetida, um corpo comum de categorias de pensamento, de código comum, de percepção e apropriação que tendem a funcionar como forma de classificação dos homens e das coisas. O saber escolar separa os indivíduos que estiverem expostos à sua ação daqueles que, por razões diversas, foram excluídos de sua influência sistemática e contínua. Isso significa dizer que o sistema escolar proporciona aos sujeitos, muito mais do que esquemas de pensamento particulares e distintos, mas um sistema complexo de disposições, capaz de funcionar como estruturas classificatórias, possíveis de serem aplicadas nas mais diversas situações.

*Habitus* é o conjunto de disposições (*ethos*) estruturadas no agente, segundo a maneira pela qual ele interiorizou as estruturas objetivas em que viveu um processo de socialização determinado. Essas disposições estruturam as categorias de percepção que, por sua vez, orientam a ação do agente no campo. A capacidade de determinação do *habitus* sobre o comportamento do agente é ainda maior quando esse se encontra inserido em estruturas objetivas compatíveis com as que geraram o *habitus* interiorizado, o que reforça a estruturação desse mesmo *habitus* no agente. Em

---

<sup>4</sup> Bourdieu utiliza a noção de agente em vez de indivíduo.

contrapartida, um *habitus* interiorizado durante um dado período de socialização (durante a socialização familiar, por exemplo) pode ser reforçado ou enfraquecido por outros processos de socialização vivenciados pelo agente (na escola ou na vida profissional). De todo modo, com a noção de *habitus*, estamos diante de um indivíduo que age não em função de determinações objetivas, mas a partir de disposições subjetivas. Dito de outra forma, trata-se de uma lógica de ação que parte do interior do agente. Embora se reconheça que o *habitus* seja a história corporificada, este *habitus* pode ser reinventado pelo agente pois, ele tem relativa autonomia em relação à estrutura do campo no qual se insere e também em relação às influências oriundas do *habitus* que assimilou. É lógico que a autonomia de que dispõe o agente pode variar de nenhuma a muito grande, mas como afirmou o próprio Bourdieu, “*pouca autonomia, um pouquinho pelo menos, um pouco que seja, é muito importante*” (1975, p. 61)<sup>5</sup>.

Cumprindo ao sociólogo da educação descrever e entender os mecanismos pelos quais a escola mantém sua herança cultural, compreendendo assim o fracasso e o sucesso escolar, deixando de tratar como dons naturais aquilo que é assimilado cultural e socialmente e, talvez, entendendo melhor as dificuldades encontradas para trabalhar a sexualidade como tema transversal na escola.

O conceito de *habitus* foi utilizado por Bourdieu (1975) para articular a mediação entre ator social (agente) e estrutura. Tal conceito constitui uma apropriação da formulação feita pela filosofia escolástica para designar uma qualidade estável e difícil de ser removida que tinha por finalidade facilitar as ações dos indivíduos. Com efeito, a escolástica concebia o hábito como um *modus operandi*, ou seja, como disposição estável para se operar em determinada direção. Por meio da repetição, criava-se uma certa naturalidade entre sujeito e objeto. Bourdieu reinterpreta esta noção de *habitus* no interior do embate objetivismo/fenomenologia, para defini-la como sistema de disposições duráveis estruturadas, predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas”; sem que por isso sejam o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem

---

<sup>5</sup> Esta citação foi retirada da obra *A Reprodução* na qual Bourdieu condena severamente a repetição que o sistema escolar acaba desenvolvendo em seus alunos.

que se tenha necessidade da projeção consciente desse fim ou do domínio das operações para atingi-lo.

Ele vai reter a idéia escolástica do *habitus* enquanto sistema de disposições duráveis e procurará ressaltar que sua existência resulta de um longo processo de aprendizado, produto do contato dos agentes sociais com diversas modalidades de estruturas sociais. Assim sendo, as condições materiais características de uma determinada classe social e a incidência destas condições de existência no contexto familiar constituem, uma mediação fundamental na produção do *habitus*. As experiências primeiras dos atores sociais, vividas no ambiente familiar, ou seja, o *habitus* adquirido e produzido nas relações familiares estão no princípio da recepção e da apreciação de toda experiência ulterior.

Desta forma, o *habitus* adquirido pelo agente por meio da sua inserção em diferentes espaços sociais constitui uma matriz de percepção, apreciação e ação que se realiza em determinadas condições. O *habitus* adquirido na família está, portanto, no princípio da estruturação das experiências escolares. O *habitus* é transformado e modificado ou reforçado pela escola, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências posteriores. Dentro desta perspectiva, a história de um indivíduo se desvenda como uma variante estrutural do *habitus* de seu grupo ou de sua classe, o estilo pessoal aparece como desvio codificado em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social.

O *habitus* tende a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade. A prática pode assim ser definida como “produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*” (ORTIZ, 1980, p. 33). Isso significa dizer que o *habitus*, enquanto sistema de disposições duráveis, é matriz de percepção, apreciação e ação, que se realiza em determinadas condições sociais.

Bourdieu (1975) denomina “campo” o espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores sociais em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. Por exemplo, o campo da ciência se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica; o campo da arte, pela concorrência em torno da legitimidade dos produtos artísticos, e assim sucessivamente. Cada campo valoriza alguns padrões em detrimento de outros.

É importante ressaltar que, para Bourdieu (1975), todo ator age no interior de um campo socialmente determinado. A prática, conjunção do *habitus* e da situação, ocorre desta forma no seio de um espaço que transcende as relações entre os atores. O campo não é o resultado das ações individuais dos agentes. Abre-se assim, a possibilidade de se estudar as relações existentes num campo determinado e, por conseguinte, as estratégias dos agentes que o compõem e o sistema de transformação ou conservação da sociedade global. Não existe, pois, uma neutralidade das ações.

Toda realização pressupõe necessariamente uma série de interesses (os mais diversos) em jogo. Mesmo no campo do conhecimento científico, onde muitas vezes se pretende fazer uma ciência pura, tais interesses se manifestam, muito embora sejam freqüentemente encobertos por um discurso desinteressado acerca do progresso do saber. Assim, para Bourdieu (1975), o jovem que se inicia no campo científico, e que se volta fervorosamente para os estudos, não está simplesmente produzindo conhecimento, mas, sobretudo investindo num capital cultural que irá posteriormente assegurar-lhe uma posição dominante no campo dos pesquisadores científicos.

A divisão do campo em dominantes e dominados implica uma distinção entre ortodoxia e heterodoxia. Ao pólo dominante correspondem as práticas de uma ortodoxia que pretende conservar intacto o capital social acumulado; ao pólo dominado, as práticas heterodoxas que tendem a desacreditar os detentores reais de um capital legítimo. Os agentes que se situam junto à ortodoxia devem, para conservar sua posição, secretar uma série de instituições e de mecanismos que assegurem seu estatuto de dominação. Os que se encontram no pólo dominado procuram manifestar seu inconformismo por meio de estratégias de “subversão”, o que implica um confronto

permanente com o pólo dominante. Por isso, o campo é considerado o espaço da luta, do conflito entre os diferentes pólos, cujos interesses podem ser bastante antagônicos.

Ao trazermos os fundamentos teóricos de Bourdieu para o campo escolar, podemos observar que existe uma nítida diferença entre as perspectivas de alunos e professores quanto ao tema sexualidade. Aquilo que os alunos imaginam e desejam receber como informação e orientação sexual, não está sendo feito pelos professores que, de certa forma, detém o controle do processo pedagógico na escola.

## EDUCAÇÃO FEMININA

Neste capítulo revelam-se elementos de trajetória das mulheres no magistério no Brasil.

**Foto 3 – Professora perante a sua classe composta por meninos e meninas**



Fonte: Foto tirada numa escola pública, no Brasil, na década de 1930.

Durante muito tempo, especialmente no Brasil, a mulher recebeu uma educação dirigida exclusivamente para os afazeres domésticos. Francisco Manuel de Melo, contemporâneo de Gregório de Matos, afirma em sua *Carta de guia de casados*, de 1651, que às mulheres bastavam as primeiras letras, visto que seu “melhor livro é a almofada e o bastidor”.

Ora, ler e escrever pressupunham um mínimo de educação formal, o que podia realizar-se em casa ou em recolhimentos, este último caso indicando um estilo de vida conventual, em ambiente de clausura.

O programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas se limitava ao mínimo, de forma ligeira, leve. Só às que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; às restantes restringia-se o que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, alguns passos da história instrutivos e algumas cantigas inocentes, para serem sempre alegres e divertidas. No conjunto, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento, tornando-as hábeis na arte de prender a seus maridos e filhos como por encanto, sem que eles percebessem a mão que os dirige. Em outras palavras, devia-se aguçar seu instinto feminino na velha prática da sedução, do encanto.

Como a maioria das meninas jamais freqüentava aulas de qualquer recolhimento, o aprendizado da “arte de prender como por encanto”, dava-se em casa mesmo, entre brincadeiras e confidências com criadas, primas e amigas. As mães, naturalmente, preocupavam-se com o despertar da sexualidade das meninas e tinham lá seus motivos, porquanto, meninas com idade de 12 anos completos podiam contrair matrimônio e até mais cedo, se fosse constatado que tinham “disposição” bastante, que suprisse a falta de idade. Era compreensível a inquietação de alguns pais quando a menina de 14 ou 15 anos ainda não se casara, ou melhor, quando não haviam conseguido um marido para ela, pois o matrimônio era decidido pelo pai. Assim, desde muito cedo, a mulher devia ter seus sentimentos devidamente domesticados e abafados. A própria Igreja, que permitia que casamentos tão precoces acontecessem, cuidava disso no confessionário, vigiando de perto gestos, atos, sentimentos e até sonhos.

### **Mulheres na sala de aula**

Segundo Guacira Lopes Louro (1997), após a proclamação da Independência no Brasil em 1822, parecia haver, a necessidade de construir uma imagem positiva do país, que afastasse seu caráter marcadamente colonial: atrasado,

inculto e primitivo. Apesar de sabermos que os mesmos homens e grupos sociais continuavam garantindo suas estratégicas posições no jogo do poder.

O discurso sobre a importância da modernização do país era dominante, e a educação seria o provável caminho para se chegar a ela. O Brasil vivia entregue ao abandono educacional e grande parte da população nas cidades, povoados e especialmente na zona rural, continuava analfabeta. Os legisladores haviam determinado em 1827, que se estabelecessem “escolas de primeiras letras”, as chamadas *pedagogias*, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império<sup>6</sup>. Mas a realidade estava distante da imposição legal. Numa sociedade predominantemente rural, latifundiária e escravocrata, até que ponto era importante para as mulheres saberem ler, escrever e contar?

Havia poucas escolas e em sua maioria, destinadas aos meninos. Tais escolas eram fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas. Havia também as escolas mantidas por leigos, com professores para as classes de meninos e professoras para as classes de meninas. Tanto professores quanto professoras deveriam ser pessoas de moral inatacável, suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas destes mestres e mestras não eram, contudo, as mesmas. Ler, escrever, contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam; para os meninos, noções de geometria, para as meninas, bordado e costura.

Embora a lei determinasse salários iguais para os professores e professoras, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão de temas mais complexos como a álgebra e a geometria no ensino dos meninos, implicava num outro padrão de remuneração somente para os professores.

Para Louro (1997), as diferenças entre o sexo masculino e feminino, também estavam presentes nas concepções educativas dos imigrantes. Alemães, italianos, espanhóis, japoneses e tantos outros imigrantes que constituíam a camada de

---

<sup>6</sup> Annaes do Parlamento Brasileiro, Câmara dos Deputados, Sessões de 1827-1834.



trabalhadores livres tinham propostas educativas diferentes e construíram escolas para meninos e meninas, muitas vezes com o auxílio direto de suas regiões de origem. Suas diferentes formas de inserção na produção e na sociedade brasileira, como operários fabris, agricultores ou pequenos proprietários, também tiveram conseqüências nos processos educativos.

Segundo Louro (1997), de modo geral, as meninas das camadas populares, estavam desde muito cedo envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.

As meninas órfãs ou abandonadas pela família recebiam um tipo de educação também voltada para a vida no lar: aprendiam a ler, escrever, contar, costurar, cozinhar e todos os ramos úteis ao trabalho cotidiano. De acordo com o relato de um marinheiro norte-americano, datado de 1849, muitos moços iam ao asilo de órfãs, procurar esposa e, depois de apresentar atestado de boa moral e de ser trabalhador, eram recebidos no vestibulo onde encontravam as moças casadoiras.

Algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se especialmente à educação das meninas órfãs, com a preocupação de preservá-las da “contaminação dos vícios”; outras, contudo, cuidavam das moças que haviam se desviado do bom caminho. Na virada do século, grupos de trabalhadores organizados em torno de ideais políticos como o socialismo e o anarquismo, apresentaram propostas para a educação de suas crianças, e as puseram em prática por meio da criação de escolas. Tais iniciativas foram bastante significativas, especialmente entre os anarquistas que, davam especial atenção à educação feminina. Os jornais libertários da época apontavam a instrução como uma arma privilegiada de libertação para a mulher.

Para as meninas, filhas de grupos sociais privilegiados, além do ensino da leitura, escrita e noções básicas de matemática, eram ensinados o francês e o piano, geralmente ministrados em suas próprias casas, por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de “mando” com as criadas, também faziam parte da educação das moças, acrescida de elementos que pudessem torná-las companhia mais agradável

aos maridos e capazes de bem representá-los socialmente. O domínio da casa era o destino das mulheres e para isso elas deveriam estar bem preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria acontecer em ocasiões especiais, preferencialmente ligadas às atividades da Igreja; as missas, novenas e procissões representavam uma das poucas formas de lazer para as mulheres.

Havia a concepção de que a mulher deveria ser mais educada do que instruída. Isso significa que a ênfase educacional deveria recair sobre a formação moral e a constituição do caráter, sendo suficientes doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações e conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe.

**Foto 4 – A família**



Fonte: Foto retirada da internet - banco de fotos de uso livre.

As últimas décadas do século XIX apontavam para a necessidade de educação da mulher, vinculando-a a modernização da sociedade, à construção da cidadania dos jovens. A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada em virtude da escravidão e em vinculá-lo à ordem e ao progresso do país, levou os condutores da sociedade a arremeter as mulheres das camadas populares.

Elas deveriam ser honestas, ordeiras e asseadas. A elas caberia controlar seus homens e formar novos trabalhadores e trabalhadoras do país. Quanto àquelas que seriam as mães dos líderes do país, pertencentes às classes ricas, também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, e a manutenção de um lar equilibrado, afastado das perturbações do mundo exterior.

A fotografia a seguir, de 1939, mostra-nos uma turma de corte e costura, formada apenas por meninas. Lembramos que aprender a costurar, cozinhar e bordar era extremamente importante para as mulheres. Isso fazia parte do aprendizado da menina para que, quando assumisse suas funções como mãe e esposa, pudesse realizar tais tarefas com um mínimo de eficiência e perfeição.

O Colégio Mary Ward foi fundado em 28 de janeiro de 1939, com o nome de Escola Santa Maria. As Irmãs Kunigunde Gehlert, Stefanie Samer e Josefa Hartl, vindas da Alemanha, com as Irmãs Edelburga Streun e Cornélia Scheller iniciaram o curso primário fundamental, com 17 alunos, e o curso de corte e costura, com 20 alunas. Assim nascia a Escola Santa Maria.

**Foto 5 – Turma de corte e costura**



Fonte: Costa (2008).<sup>7</sup>

### **A formação dos primeiros cursos normais**

Nas províncias brasileiras, desde o início do Império, havia um total abandono da educação, provavelmente por falta de mestres e mestras com boa formação, segundo Louro (1997). A demanda sugeria, portanto, a criação de escolas que preparassem professores e professoras para o exercício do magistério.

Em meados do século XIX, em resposta às novas necessidades de educar, foram criadas em algumas cidades, as primeiras escolas normais para a formação de docentes.

---

<sup>7</sup> COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. *Imagens fotográficas de professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX*. Tese (Curso de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio: Rio de Janeiro, Abril de 2008.

Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes estudassem em classes separadas, de preferência em turnos ou escolas diferentes.

No Brasil, a atividade docente foi iniciada por homens, especialmente os jesuítas que, tinham como principal função a catequização e a difusão da fé católica. Eles se ocuparam da educação no Brasil entre 1549 e 1759. Posteriormente, os homens continuaram se ocupando do magistério, mais frequentemente que as mulheres.

Especialmente após a República, as mulheres eram também necessárias e as classes de meninas deveriam ser regidas por professoras.

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um aumento na demanda escolar. Porém, tal objetivo não foi alcançado como se imaginava, pouco a pouco, os dados e relatórios mostravam que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. Em 1874, por exemplo, o diretor geral da instrução relata que a província do Rio Grande do Sul vinha registrando um número crescente de alunas, a par da diminuição de alunos, nas escolas normais. Tal tendência preocupava o diretor. O mais grave era que essa tendência não parecia ser uma característica apenas daquela província. Em algumas regiões de forma mais marcante e noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério”, também observado em outros países, fato vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens, inclusive com melhor remuneração.

### **Feminização do magistério**

A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo desuso, a educação das crianças. Outras argumentações surgiam na direção oposta: diziam que as mulheres tinham por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças e que elas eram na verdade, as primeiras educadoras,

portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial das mulheres era a maternidade, bastaria pensar que o magistério era uma extensão da maternidade. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação.

Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula, dava a eles a oportunidade de se dedicarem a profissões mais rendosas e a elas, mulheres, a ampliação de seu universo, antes restrito à casa e à Igreja. Desta forma, as mulheres entraram definitivamente nas escolas, e a partir de então passaram a ser associadas ao magistério características tidas como tipicamente femininas: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez articuladas à religiosidade, deram ao magistério a idéia de “sacerdócio”, e não profissão. Tudo foi muito conveniente para que se construísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (LOURO, apud AZEVEDO, 1995, p. 000), o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho e tantas outras coisas importantes.

O processo de feminização do magistério também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as professoras. É importante evitar assumir uma interpretação de causalidade direta que leve a pensar que a perda da autonomia se deva ao fato de as mulheres assumirem o magistério. Somando-se a isso, há inúmeros outros fatores.

Diante da crescente freqüência das mulheres e decrescente freqüência dos homens no magistério, era fácil de se imaginar que não tardaria muito, as escolas de meninos estariam sem mestres. A solução seria permitir que as mulheres lhes dessem aulas, mas isso exigia algumas precauções para cercar de salvaguardas a sexualidade dos meninos e das professoras.

Percebida como ser frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada. Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico não deveria se chocar com a feminilidade, não poderia atrapalhar os deveres domésticos, da maternidade especialmente.

Foi neste quadro que se construiu para a mulher uma concepção do trabalho fora do lar como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que houvesse necessidade por parte da verdadeira missão feminina: de mãe e esposa. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras, até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós: viúvas e solteironas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho feminino também acabaria contribuindo para que seus salários se mantivessem baixos. Afinal, o sustento da família cabia ao homem. Ele é quem deveria prover a esposa e os filhos, de suas necessidades. Havia outras razões que atraíam as mulheres para o magistério, uma delas, era a jornada de um só turno, que permitia que elas atendessem suas obrigações domésticas no outro período. Tal característica, justificava ainda mais, o salário reduzido, supostamente um salário complementar. Com certeza não se consideravam as situações nas quais o salário das mulheres era fonte de renda indispensável à manutenção das despesas domésticas.

A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi e continua sendo uma das construções sociais mais persistentes. De fato, o “culto da domesticidade” já vinha se constituindo ao longo do século XIX e representava a valorização da função feminina no lar. Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela manutenção de uma família saudável e a tais argumentos iriam se juntar os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. O casamento e a maternidade eram vistos como a verdadeira carreira feminina e tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria visto como desvio da norma.

## A representação da mulher-professora

**Foto 6 – A professora Alcina Rodrigues Lima (ao centro, de preto) e as professoras do colégio<sup>8</sup>**



Fonte: Foto tirada em 1953. Acervo fotográfico Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, localizado no bairro de Itaipu, Região Oceânica de Niterói.

Numa época (1945) ainda bastante marcada pela prioridade masculina, é interessante observar a representação que a sociedade brasileira fazia da mulher professora. As representações de professora tiveram um papel ativo na construção da imagem da professora. Tais representações, fabricaram as professoras, deram

---

<sup>8</sup> Em 1945, a professora Alcina Rodrigues Lima da Silva, passou a dirigir a Escola Isolada Itaipu. Naquela época, Itaipu, simples aldeia de pescadores, era privada de comunicação com Niterói, face à precariedade de estradas. A comunidade necessitava de um ginásio para dar continuidade a sua vida escolar. Através do trabalho incansável da professora Alcina R. Lima, é autorizado pelo governo o funcionamento do Ginásio, GRUPO ESCOLAR ALCINA RODRIGUES LIMA, que teve Dona Alcina como Diretora até sua aposentadoria em 1963. Em 28 de fevereiro de 1953, é construído um novo prédio que passa a ser chamado de Escola Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima e em 1992 com a criação do segundo grau é denominado Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, uma das escolas pesquisadas neste trabalho de doutorado.



significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. Como as professoras eram representadas? O que era dito sobre elas? Quem, e o quê, se escrevia sobre elas?

Numa época durante a qual o casamento e a maternidade eram vistos como prioridade máxima na vida da mulher, a moça que se considerava feia (fora dos padrões de beleza da época), percebia-se de algum modo, era chamada para o magistério. Essa *vocação* estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para as mulheres e na aproximação desta função à maternidade. Assim, àquelas para quem a maternidade física parecia vedada, estariam, de certa forma, cumprindo sua função feminina ao se tornarem, como professoras, *mães espirituais* de seus alunos e alunas. Ademais, para muitas mulheres jovens, o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência e o magistério, era um trabalho adequado e digno. Contudo, na medida em que a maioria dos discursos da época apontava uma incompatibilidade entre trabalho e casamento, essa exigência de sobrevivência cobrava um preço: a renúncia ao casamento.

Possivelmente algumas dessas considerações também podem ser pensadas em relação à sociedade brasileira. A necessidade ou o desejo de trabalhar cercava as atividades das mulheres professoras de muitos cuidados e impunha uma regulação acentuada em sua conduta, mas ao mesmo tempo, lançava-as num espaço fora do lar – o que possibilitava alguma autonomia. Vale observar que aqui, entram em jogo representações nem sempre convergentes. Por um lado, a *solteirona* era uma mulher que *falhava*, mas ao mesmo, ela era uma mulher quando professora, que tinha um nível de instrução mais elevado do que as outras, que ganhava seu próprio sustento e que por isso, usufruía de algumas prerrogativas masculinas. A representação da professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para desprofissionalizar a atividade docente. A boa professora estaria muito pouco preocupada com o seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos. Estes constituiriam sua família, a escola seria seu lar e as tarefas do lar, são feitas sem remuneração, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida, esquece de si, e se realiza por meio de seus alunos e alunas.

A professora solteirona podia ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade e principalmente, sexualidade, estavam em algum lugar escondidas. As professoras deveriam servir de modelo as suas alunas. Para isso, precisavam exercer um estrito controle sobre suas falas, posturas, comportamentos e atitudes.

Aparentemente negada, a sexualidade da professora na verdade, ocupava o imaginário de todos. Era da sexualidade que se estava tratando quando em 1827 se legislava que para as aulas do sexo masculino poderão ser nomeadas as normalistas que houverem atingido 23 anos de idade, acrescentando que essas aulas só receberiam meninos de até 10 anos. Era da sexualidade que se cuidava quando se previam sanções para aqueles ou aquelas que faltassem ao *decoro devido entre os sexos*. A preocupação com a sexualidade fez com que se evitasse empregar professoras casadas. A medida se justificava, no texto da lei, por não ser dignificante que a professora casada, que vai ser mãe, se apresente ante seus alunos. A gravidez também era cercada de uma espécie de censura.

**Foto 7 – Margaret Bourque-White (1904-1971), preparada para voar, de câmera na mão**



Fonte: Foto tirada em 1943. Coleção Folha Grandes Fotógrafos, Mulheres. São Paulo, 2009.

A incompatibilidade do trabalho com o casamento e a maternidade tinha mais uma justificativa: a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora. Além dos argumentos sobre a impossibilidade de dividir a dedicação ao lar e aos filhos com uma profissão, e dos inconvenientes de qualquer eventual autonomia financeira da mulher, acrescentavam-se os constrangimentos de uma possível gravidez. Alguns protestos foram feitos contra estas severas normas.

Muito provavelmente, mulheres que tomassem iniciativas que contrariassem as normas, que tivessem um nível de instrução mais elevado ou que ganhassem seu próprio sustento, eram percebidas como desviantes, como uma ameaça aos arranjos sociais e a hierarquia dos gêneros de sua época. Vale lembrar que, durante muito tempo, a ignorância foi considerada como indicador de pureza, o que colocava as mulheres não-ignorantes como não-puras.

De certa forma elas escapavam à representação do senso comum sobre o ser feminino, escapavam da representação que detinha a autoridade para dizer o que era ser mulher. Com o passar do tempo, ocorreram transformações nos discursos sobre as professoras, indicando, de um modo evidente, o caráter histórico dos papéis sociais. A professora é apresentada como objeto do desejo amoroso, contudo, continua sendo vista como uma “operária divina”, cujo papel regenerador da sociedade é evidente.

### **A hierarquia escolar repete a hierarquia familiar**

Buscamos em Bourdieu (1999) respaldo na noção de *habitus* que, de certa forma, explica as dificuldades encontradas pelas professoras para mudar uma prática que vem sendo construída historicamente no que diz respeito à sexualidade na escola.

Com exceção das escolas mantidas por religiosas onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se a hierarquia doméstica. As mulheres ficavam nas salas de aula, enquanto os homens dirigiam e controlavam o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder, sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher, menor

firmeza nas decisões, excesso de sentimentalismo e tolerância. Aos homens eram encaminhados os alunos problemáticos ou qualquer outra questão que exigisse a tomada de decisões em problemas mais graves. Caberia à mulher professora ministrar suas aulas de forma que não se distanciasse do currículo, não falasse de sua vida pessoal com seus alunos e alunas, seguisse cegamente as normas escolares quanto à assiduidade, pontualidade e discrição nos gestos, palavras e vestuário.

### **O controle do corpo e da sexualidade feminina**

#### **Foto 8 – O olhar discriminatório**



Fonte: Mulheres. São Paulo, 2009.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Coleção Folha Grandes Fotógrafos, Mulheres. La Brasserie Lipp, Paris, França. Foto de Henri Cartier-Bresson, 1969. São Paulo, 2009.

Na foto anterior, observa-se que as duas mulheres lêem jornal no bairro de St-Germain. Através de um olhar captado no instante decisivo, o fotógrafo expõe o fosso entre as duas gerações e dois mundos, pouco depois de maio de 1968.

Desde o momento em que perceberam sua maior força física, os homens aprenderam a usar o corpo feminino como e quando lhes desse vontade. Ou arrastando a mulher pelos cabelos como no tempo das cavernas, ou subjugando-a com uma autoridade que os códigos lhes conferiam ou acenando para ela com suas “obrigações de mulher”. De qualquer forma, os homens exerceram o comando sobre o corpo da mulher durante milênios. Na verdade, desde tempos imemoriais, a mulher não dispunha do seu corpo. Trocada por uma cabra ou camelo em algumas culturas, negociada entre chefes locais em outras, esteve sempre a serviço da sexualidade masculina. No Brasil, tanto na senzala como na Casa Grande, aguardou as ordens do seu senhor. Desde garotinha, o corpo da menina já era preparado para outrem. Na década de 30 e até de 40, pais e mães brasileiros tinham muito medo de que as meninas se machucassem, causando prejuízo não a ela, mas a seu futuro dono. As brincadeiras das meninas também eram contidas por esse motivo. Caso lhes ficasse uma cicatriz, um dente permanente quebrado, poderiam ficar desvalorizadas no mercado dos casamentos. E havia também o perigo dos desvirginamentos acidentais. Quantas histórias ouvimos de meninas que laceravam o hímen caindo em cima de galhos, tombando desastradamente sobre quinas de móveis! Depois lhes faltava a senha para o matrimônio, o selo de garantia.

Todo cuidado era pouco com o corpo da mulher destinado ao homem. Nada mais natural que esse homem assim educado e condicionado se comportasse – e ainda que se comportar – como o dono exclusivo da parceira. Não há operário explorado, que não subjuguie sua companheira no campo da sexualidade. É a área de mando que lhe resta. É talvez o único espaço no mundo onde ele pode ter “uma manifestação de vontade”. Derrotado na luta de classes, resta-lhe a serva silenciosa que não ousa dizer *não*. Nas classes médias, onde a consciência dessa injustiça chegou com mais clareza, muitas mulheres já não aceitam esse comando dos homens sobre seus corpos. Mas essa atitude, normalmente se restringe às grandes metrópoles, às áreas de influência universitária. Nas periferias, nos subúrbios, a situação das mulheres se parece muito com a das mulheres do interior brasileiro. Ou seja: a chave da sua vida sexual está na mão do homem. Ele determina lugar e hora de fazer amor. E também é ele quem decide

a prática. A maior parte dos homens, mesmo instruídos, não se digna perguntar à sua companheira de que jeito ela gosta de ser amada e de que jeito ela não *gosta*.

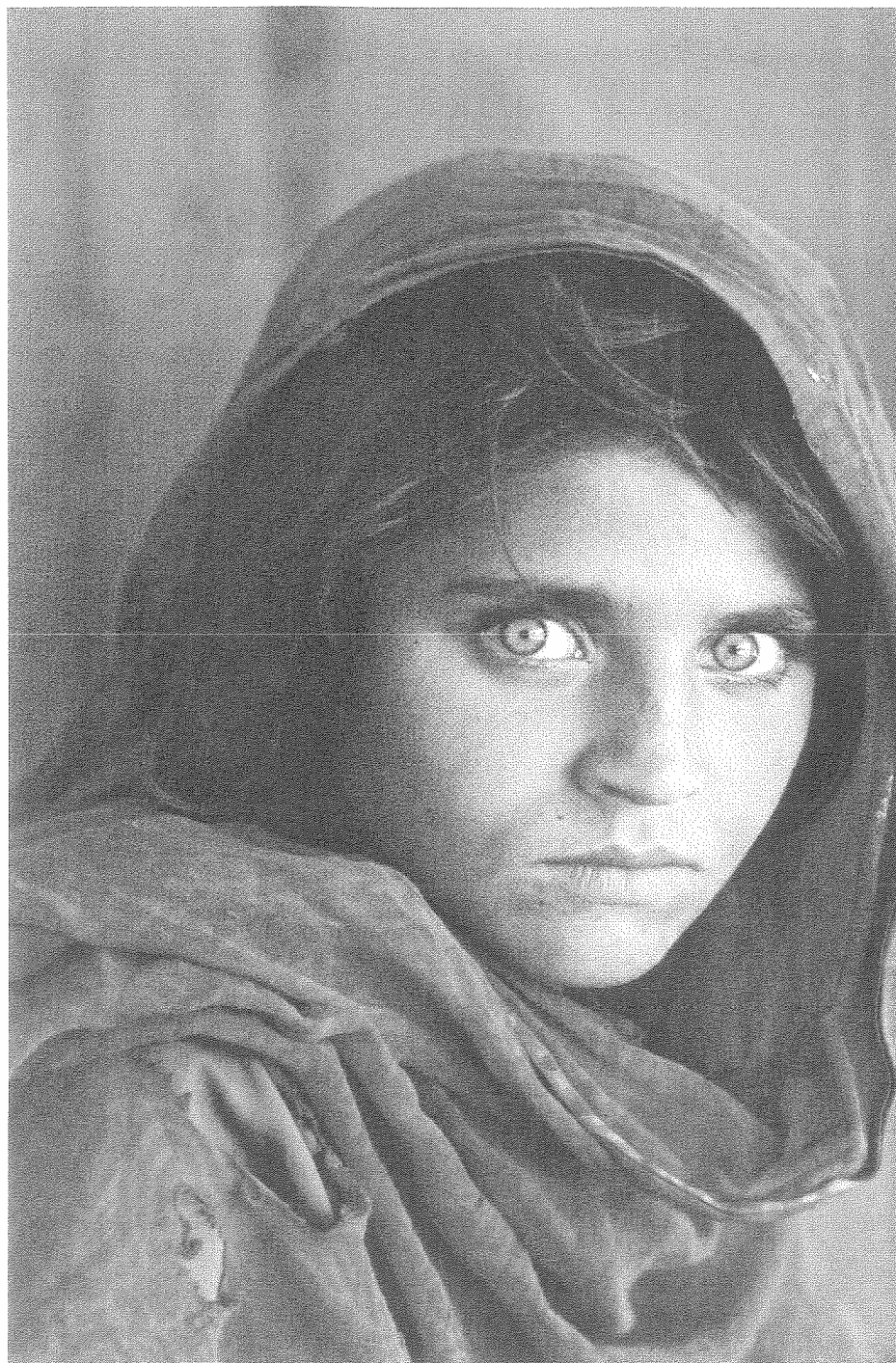
Para enfrentar essa tirania do homem sobre o seu corpo, muitas mulheres passaram décadas inventando recursos sonsos: tinham dor de cabeça, precisavam ir dormir ao lado do bebê doente, estavam menstruadas. Mas o enfrentamento não lhes ocorria. A contestação frontal parecia impossível. Ainda que em consequência da nova Constituição brasileira, os códigos retirem a expressão “chefe de família” atribuída ao homem, essa chefia continua na área da sexualidade.

Nessa área, o homem defende seu comando com unhas e dentes. Por isso, grande número deles perde a cabeça quando uma mulher afirma: “meu corpo me pertence”. O homem descobre aí a semente de uma temível revolução. E, então, acusa: “É uma feminista. É uma antimulher”. As mulheres estão numa encruzilhada. Grande número delas conquistou o direito ao trabalho assalariado. Mas esse trabalho é duplicado pelas tarefas domésticas, raras vezes dividida com outros membros da casa. Poucas mulheres ousam pedir aos seus companheiros que as ajudem nas tarefas do lar, e não só porque os papéis diferenciados se impõem em nossa cultura. O motivo mais soterrado está na área da sexualidade.

### **Foto 9 – A lágrima**



Fonte: Foto retirada da internet - banco de fotos de uso livre.

**Discursos sobre o corpo****Foto 10 – Refugiada afegã, acampamento Nasir-Bagh, Paquistão**

Fonte: Foto de Sharbat Gula no campo de refugiados de Nasir-Bagh.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Foto de Steve McCurry, 1984. Célebre capa da *National Geographic* em 1985. O retrato de Sharbat Gula no campo de refugiados de Nasir-Bagh é a obra mais conhecida de McCurry. Coleção Folha Grandes Fotógrafos, Mulheres. São Paulo, 2009.



Biologicamente participam da gestação tanto o pai como a mãe, mas o protagonista desta gestação compartilhada é só o organismo materno. O homem necessita conhecer a relação entre o filho que sai do corpo de sua mulher e a participação que ele teve no ato sexual acontecido nove meses antes. A mulher primitiva, ainda que não conhecesse a relação entre o ato sexual de nove meses atrás e o filho que nascia, comprova pela ação de seu corpo, que o filho era seu.

O homem necessitava da informação transmitida pela cultura para conhecer sua possibilidade de gerar e necessitava também confiar na palavra de sua mulher para conhecer que este filho era seu. Sem dúvida deverá apropriar-se deste filho de alguma maneira para assumir sua paternidade. Portanto, o papel do conhecimento na constituição da paternidade e da maternidade é diferente. A mulher comprova com o corpo o que já sabe.

Quer dizer, a partir da falta de “conhecimento” sobre a sua paternidade, que o organismo masculino impõe ao homem, perguntamos: até que ponto esta falta pode favorecer um posterior movimento de apropriação do “saber sobre o corpo feminino”, a partir do conhecimento que o modelo médico hegemônico pretende sustentar?

Como diz Mabel Burin apud Fernández (1994, p. 34):

O saber psiquiátrico sobre o corpo das mulheres está expresso pelos homens que transitaram pela Medicina oficial; são eles que interpretam o acontecer do corpo feminino, mantendo as mulheres dependentes do seu acontecer biológico como se fosse patológico e propondo-lhe que seu destino é consequência [sic] dos avatares ocultos do seu organismo.

Burin sugere, então, que se indaga sobre como se constrói um corpo sexuado.

### **Como se constrói um corpo sexuado?**

Nascemos com um organismo, significado como corpo, a partir de quem espera ou antecipa um filho. Quando este filho nasce, a primeira pergunta que normalmente se faz é sobre o sexo do bebê: menino ou menina? Os familiares e amigos

ao transmitir a notícia, dizem: “Maria teve uma menina” ou “Maria teve um menino”. Se quem informa dissesse “Maria teve um filho”, a pergunta imediata seria: “Menino ou menina?”.

A partir deste fato, que mostra o organismo, o recém-nascido deverá construir seu projeto identificatório.

De onde vai obter o material significante para construir um corpo sexuado, pertencente somente a uma das possibilidades que a biologia permite?

Pensamos que este corpo masculino ou feminino, produto e produtor de sua história e de seu projeto identificatório, vai se construindo com o material que é proporcionado à criança a partir de dois espaços. Por um lado, a partir de seu organismo (que mostra vagina e clitóris ou mostra pênis e testículos) e, por outro, a partir do que cerca esta criança, pela forma como é simbolizado o fato de haver nascido homem ou mulher e pelo mito em relação ao que é ser mulher ou homem para esse meio.

O bebê aprenderá a ser homem ou mulher, aprenderá como mulher ou como homem, construirá um corpo masculino ou feminino. Inclusive antes de nascer, nossas avós diziam às nossas mães: “Dá muito pontapé, vai ser um menino.” Mas, nasceu uma menina... Onde fica inscrita, já desde antes de nascer, essa não correspondência entre a atividade e a feminilidade? Essa “forma” preparada por uma cultura para receber um homem ou uma mulher está à espera e o bebê não vai poder deixar de tomá-la como material para construir seu corpo, assim como não poderá deixar de tomar os determinantes de seu organismo sexuado.

O bebê constrói um corpo, mas não um corpo assexuado. Constrói um corpo feminino ou masculino. Aprende a ser homem ou mulher, aprender a falar como mulher ou como homem e a partir de sua condição de mulher ou homem acontecem todas as demais aprendizagens.

### **Como se constrói um corpo feminino?**

Vamos nos referir a um momento paradigmático na construção de um corpo feminino: a primeira menstruação.

Para a grande maioria das mulheres, a menarca foi um acontecimento que entrou em suas vidas sem um prévio ensino: ou nada conheciam porque ninguém lhes havia transmitido este conhecimento ou, não havendo falado desse tema com suas mães, somente conheciam as proibições que o fato acarretava (cuidarem-se dos homens, não lavar a cabeça, não ir à piscina, não contar aos irmãos, etc.).

A menstruação é um processo orgânico. No entanto, mesmo que vá tomar forma no corpo e que sua emergência mostre que a menina é mulher, aparecerá de uma forma ou de outra conforme esteja representado este “ser mulher” para os grupos aos quais pertence. Seu organismo contribui com um líquido vermelho, mas lhe dizem que não pode contar aos outros, que deve escondê-lo. Aqui temos uma forma somática que sai de dentro para fora, isto é, “mostra”, mas que em nossa cultura vai se enlaçar com uma forma simbólica que indica que a mulher deve esconder. A púbere pode, então, ficar presa em uma armadilha, ou seja, que todo mostrar é um ato vergonhoso.

Entendemos que a geração atual de professoras foi vítima de, pelo menos, algum dos significantes que relacionam o mostrar com o perigo, com a vergonha, com a perda ou com a exclusão. Além disso, muitas delas não receberam informação prévia que lhes permitisse, antecipando o fato da menstruação, sentirem-se gestoras, ativas, pensantes. Com a ausência dessa informação, começaram a construir um sentimento de não poder dominar o corpo, um corpo que se apresenta como um estranho, a quem acontecem coisas imprevisíveis. Daí a existência de uma grande dificuldade por parte das mulheres professoras em mostrar suas produções: entre outras coisas, não se permitirem falar em público ou não se autorizarem a escrever.

Alicia Fernandez (1994), na obra “*A mulher escondida na professora*” coloca claramente:

Esta carência impede ou dificulta a articulação entre o conhecimento e o saber pessoal, que se faz necessária para realizar a aprendizagem; quer dizer, neste caso para construir uma corporeidade na qual a elaboração objetivante se ponha a serviço da elaboração subjetivante. Esta fratura pode instalar-se no corpo sob forma de “enfermidades”, dores pré-menstruais ou menstruais, enxaquecas; isto é, toda gama de sofrimento que o corpo absorve, prestando-se como cenário para desdobrar o drama da oposição entre o conhecimento escondido e o saber que emerge de seu corpo, sem encontrar as ferramentas objetivas, lógicas, cognitivas, lingüísticas [sic], que permitam expressar o novo e apropriar-se dessas mudanças. O pensamento é obrigado a separar-se da corporeidade (FERNANDEZ, 1994, p. 78).

Desta forma, a sexualidade não só ficou ligada à maternidade como única e obrigatória função (ser mulher e ser mãe), como também privou-se à maternidade de ser uma eleição criativa. Não se pôs em palavras aquela maravilhosa possibilidade que atualmente temos, as humanas, de escolher – pensar, decidir e buscar – ter um filho, que permitirá, junto a outro humano, ser e construir-se como mãe.

Situação semelhante encontramos no processo da escrita. Vejamos: poder escrever, sentir prazer por ser autor, escolher, decidir, são ações que, em uma sociedade sexista, estão significadas como masculinas. Escrever foi, até bem pouco tempo, privilégio exclusivo de alguns homens. George Sand teve que ocultar seu nome feminino para poder publicar seus escritos. Patrícia Galvão, mais conhecida como Pagu, teve que fazer o mesmo.

Hoje não somos proibidas de escrever, mas estas proibições ficaram inscritas na forma de mandatos inconscientes que atuam antes de começarmos a escrever, a maioria das vezes como inibições.

### **O poder tem sexo**

Existe o homem e a mulher. O masculino e o feminino. O machismo e o feminismo. Suas lutas de poder. A mulher também pode acoplar-se a este tipo de organização, aprisionada por este mecanismo, opondo-se, então, ao homem em seu próprio sistema de poder; onde não há outro espaço de luta que não seja o de tentar

ocupar o lugar do homem, invertendo os papéis, mas sem modificar o mecanismo do sistema de poder masculino.

Diante da dura realidade da inteligência ofuscada e da sexualidade aprisionada pelo poder masculino, caberia às mulheres professoras permitirem-se perguntar; poder deixar espaço à imaginação e ao prazer de aprender e ensinar. Mas para que isso aconteça de fato é necessário que essas mesmas docentes reconheçam a diferença sexual apenas como diferença e não como carência (ter ou não ter um pênis). Além disso, trata-se de não se omitir; de legalizar o modo de produção de saber e de conhecer característico das mulheres; de fazer visível a produção feminina invisível; de fazer pública a produção doméstica, ou seja, autorizar-se a ser mulher. Esse processo de domesticação feminina que se estende desde do ambiente familiar até as esferas educacionais das salas de aula, exigiu das professoras que escondessem sua sexualidade, anulassem sua corporeidade. Colocassem seus corpos sexuados dentro de aventais disformes. Se por um lado exige-se que a professora tenha passividade-dedicação-capricho-feminilidade; por outro, perante a tarefa docente, é necessário ter atividade-agressividade-rapidez-vivacidade-relaxamento-masculinidade. Por outro lado, ao considerar o “cuidado” das crianças e sua educação como inerentes à “natureza” feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não valorizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico.

Sem dúvida, conhecer os atravessamentos ideológicos que suportam nossa tarefa nos dá a possibilidade de nos autorizarmos a mudar nossa realidade e de nos atrevermos a mudar nossa maneira de nos inserir na mesma, isto é, a pensar com autonomia. Diz respeito a não continuar contando a história a partir do lugar do outro – trata-se de começar a escrever nossa própria história.

Perguntamos: não poderíamos explicar a inibição para escrever, apresentada por grande quantidade de mulheres adultas, a partir do próprio ato de escrever: mostrar ao outro e a si mesma o próprio pensamento? Não podemos atribuir essa dificuldade a uma patologia individual ou a uma incapacidade da subjetividade feminina, mas devemos entendê-la como reflexo de uma patologia social que exige da mulher a invisibilidade de sua produção.

Para Muraro (2000), enquanto mulheres, fomos durante bastante tempo, condenadas pela cultura a tornar invisível nossa produção.

### Foto 11 – O trabalho invisível



Fonte: Foto retirada da internet - banco de fotos de uso livre.

O trabalho doméstico é uma tarefa invisível, que só se vê quando não é feito. Reclama-se sua ausência, mas não se reconhece sua presença, já que está destinado a manter os objetos iguais no tempo. Como mulheres, nos encarregamos historicamente deste trabalho doméstico invisível.

A contrapartida desta situação é a de que, os setores de poder de nossa sociedade transformam e significam cada vez mais o trabalho docente – majoritariamente exercido por mulheres.

### **O corpo**

Escrever e falar sobre o corpo tornou-se moda hoje. Isso significa sinal de tensão e uma busca de sentidos para a realidade na qual vivemos. Nossas avós provavelmente não se questionavam muito sobre isso.

Debruçando nosso olhar sobre um tempo muito remoto, segundo Tannahil (1983), vamos nos deparar com a época pré-histórica, na qual o corpo era submetido a duras provas em busca da sobrevivência. Ele deveria enfrentar a fome, o frio, a dor e garantir a sobrevivência numa realidade hostil, da qual nem sempre saía vitorioso.

No mundo moderno, a inteligência tem êxito no controle da matéria e da vida humana. O homem crê-se Deus por um momento, pois a ele basta apertar um botão para que a luz exista, outro para ver o que acontece do outro lado do mundo, para comunicar-se sem a mediação do corpo presente.

O tempo no qual o corpo deveria superar-se para tomar posse de regiões inexploradas deu lugar à imagem virtual, assim se pode viver a aventura e sentir emoções através de algo intermediário, permanecendo-se sentado confortavelmente num sofá.

Parece-nos que o problema fundamental do homem moderno é dar um sentido à sua vida. O que é o homem e o que é Deus? Quais os limites de ambos? Qual o sentido e o futuro do corpo, da alma e do espírito? Necessitamos ser vistos para sentir que nossa vida tem um sentido, que existimos para alguém. Necessitamos que alguém reconheça que somos únicos. Às vezes tentamos buscar toda sorte de artifícios para conseguir este reconhecimento em ser o melhor (ou o pior) em ao menos um aspecto: mais belo, mais inteligente, mais forte, mais original, mais poderoso.

As experiências negativas de desamor, estão inscritas bem profundamente no corpo e deixam emoções que nem sempre identificamos.

A tensão em relação ao corpo vem aumentando e atualmente existe uma enorme paixão pelo corpo, e um grande desprezo por ele. O corpo deve se dobrar às exigências da moda. O cuidado do corpo e com o corpo tornou-se excessivo, pois não nos suportamos tal como somos, porque o mundo nos rejeita se não nos submetemos aos seus modelos. Estamos condenados a disfarçar para parecer, pois não estamos autorizados a ser simplesmente o que somos.

Os que sofrem alguma deficiência, conhecem muitas vezes os sofrimentos profundos e experimentam a rejeição, o desprezo, porque não existe lugar para aqueles que são diferentes.

Temos em nós, sentimentos bem contraditórios e ficamos divididos entre o desejo de beleza e a rejeição do próprio corpo, rejeição que às vezes se transforma em raiva. Essa raiva pode se manifestar em forma de ações que deterioram o próprio corpo... comida e bebida em excesso, fumo, drogas, enfim. O desinteresse ou a negligência com a qual tratamos nosso corpo, manifesta que não o amamos, e que não desenvolvemos por nós amor próprio suficiente para nos cuidarmos com o carinho que merecemos e precisamos. O corpo precisa ser amado, respeitado e cuidado. Corpo e alma estão invisivelmente ligados.

### **A corporeidade aprisionada: a queixa das professoras**

Na visão de Fernández (1994), nós seres humanos, recorremos muitas vezes à queixa, esse lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de insatisfação. Durante nossa pesquisa observamos como muitas professoras usam a queixa para descrever ou fazer uma suposta análise de sua realidade. Nos perguntamos sobre a função da queixa na boca das professoras e o uso que o sistema educativo faz da mesma.

Na obra *A mulher escondida na professora*, Fernandez (1994) questiona o lugar que ocupa “o queixar-se” na constituição da subjetividade feminina em nossa cultura e por que as professoras caem tão facilmente nessa armadilha. A armadilha consiste na crença equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está



pensando ou analisando uma situação, quando somente se está convalidando. O juízo crítico e o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, conforme se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza.

... tenho observado também que a queixa é comumente empregada pelas mães das crianças que chegam à consulta e que, ao contrário, não é um modo prioritariamente utilizado pelos pais ou os filhos. Os pais usam, com mais frequência [sic], o silêncio, a acusação dirigida aos seus filhos, à sua esposa, ao colégio, ou um discurso supostamente válido, que dá conta de uma explicação dos problemas (FERNÁNDEZ, 1994, p. 87).

... As queixas estão dirigidas, principalmente, aos seus maridos ou aos seus filhos com problemas. A partir deste tipo de queixa, pode-se trabalhar e conseguir a emergência do “desejo diferenciador”, cuja constituição facilita a produção de novos desejos (Ibid, *ibidem*).

... A queixa-lamento funciona como lubrificante da máquina inibidora do pensamento. É lógico, então, que na medida em que as mulheres se reconheçam somente em função de outros (seus filhos ou seus maridos), lhes seja difícil chegar à crítica, capaz de posicioná-las no lugar de transformadoras de si mesmas e das coisas que as rodeiam (Ibid, p. 88).

... O isolamento da mulher no âmbito doméstico incluída em um sistema que a obriga a considerar o trabalho doméstico como não produtivo favorece a autodesvalorização e a necessidade de condoer-se de sua “má-sorte” e de sua “incapacidade” (Ibid, *ibidem*).

... Nelas, a queixa-lamento, na maioria dos casos, dirige-se às oportunidades profissionais e, às vezes, à profissão psicopedagógica, em particular. Quando as escuto falar da psicopedagogia, muitas vezes penso que estão referindo-se a sua imagem interna do que é uma mulher, “gênero-desvalorizado”. Às vezes, também dirigem este tipo de queixa ao marido... Os pais, em geral estão idealizados ou indiferenciados de suas esposas e apresentados como um bloco; “meus pais”. (Ibid, *ibidem*).

### Imagem 1 – Insatisfação



Fonte: Foto retirada da internet - banco de fotos de uso livre.

### **Por que e para que as professoras se queixam?**

Segundo Fernandez (1994), a queixa das professoras, enquanto lubrificante da máquina inibitória do pensamento, é favorecida e, às vezes, até promovida, pela própria instituição educativa.

Na medida em que, como mulheres “ensinantes” conseguimos reconhecer e analisar estes “sintomas”, poderemos encontrar soluções alternativas. Fernández (1994) analisa a queixa das professoras, pensando na similitude entre o trabalho doméstico e o trabalho docente feito pela ideologia tradicional.

O trabalho doméstico é visto como inerente à natureza das mulheres que estão naturalmente destinadas ao “cuidado” das crianças, e dentro deste cuidado entraria a tarefa de educá-las. Ao considerá-lo de tal modo, lhe é tirado o valor de trabalho produtivo, desvalorizando a tarefa em si e quem a exerce.

Por sua vez, as professoras trabalham com crianças e, assim como se desqualifica a criança (ou se endeusa, como outra forma de desqualificação) também se desvaloriza quem trabalha com elas.

A tarefa docente suporta uma sobrecarga depreciativa. Por um lado, por ser uma tarefa dirigida principalmente às crianças, desqualifica-se quem a exerce. Deleuze diz que “não só os prisioneiros são tratados como crianças, mas as crianças são tratadas como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é sua.

Penso que não só as crianças sofrem essa infantilização, como também os professores a padecem, pois são usados pelo sistema como agentes mantenedores da infantilização do espaço educativo.

Por outro lado, ao considerar o “cuidado” das crianças e sua educação como inerentes à “natureza” feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico.

Sem dúvida, conhecer os atravessamentos ideológicos que suportam nossa tarefa nos dá a possibilidade de nos autorizarmos a mudar nossa realidade e de nos atrevermos a mudar nossa maneira de nos inserir na mesma, isto é, a pensar com autonomia. Diz respeito a não continuar contando a história a partir do lugar do outro – trata-se de começar a escrever nossa própria história.

O problema não está no que os outros fizeram de mim, mas sim no que eu faço com que os outros fizeram de mim. Creio que Sartre diz algo parecido.

Para muitos professores, “a queixa” constitui uma transação, por meio da qual denunciam seu mal-estar. Ao mesmo tempo, confirmam o *statu quo* com suas posturas resignadas, assegurando, assim que nada muda.

A maioria absoluta expressa, então, um fato que, inicialmente pode parecer doloroso, mas cujo descobrimento é, por si, mola para a mudança. Este fato refere-se à tarefa da reprodução ideológica que realizam em sua atividade docente diária, pela qual, simultaneamente, padecem de uma submissão e desvalorização, a legalizam e a reproduzem em si mesmas e em seus alunos.

É preciso aqui desativar a queixa e o aborrecimento para ativar a capacidade de perguntar a queixa-lamento da dona de casa por uma transação através da qual, por um lado, denuncia-se um mal-estar e, por outro, confirma-se, por meio de uma postura resignada, que nada muda. Do mesmo modo, a queixa da professora pode ser uma transação, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está. A queixa enuncia uma injustiça, porém ao apagar a máquina desejante-imaginativa-pensante, abona a continuidade da injustiça, seja considerando-a própria da natureza da situação ou fora do alcance de nossa intervenção.

Na visão de Fernández (1994), existem dois destinos possíveis para as queixas das mulheres:

- Utilizar a queixa para estereotipar-se nesta expressão de hostilidade, oscilando entre a reivindicação paranóide e a autorreprovação melancólica, como duas caras da mesma moeda;
- A queixa pode dar possibilidade à constituição do juízo crítico. Mediante este pensamento, é possível, para as mulheres, transformar esses juízos pré-reflexivos, críticos, diferenciadores, a fim de que possibilitem o questionamento e a redefinição de sua identidade. Isto favorece à constituição de outros “ideais pós-convencionais”, alternativos aos que a cultura oferece.

Como se abre o espaço para surgirem perguntas? O terreno fértil para que as perguntas apareçam, pode ser encontrado desativando o aborrecimento e a queixa; e este trabalho só pode ser feito simultaneamente com o outro, que consiste em aprender e valorizar a importância da dúvida, mesmo correndo o risco de sair da certeza e, nesse sentido utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante que também nos permite selecionar e eleger.

**Foto 12 – Grupo de ativistas em passeata pelas ruas do Rio de Janeiro**



Fonte: OGLOBO Online. Foto de Ricardo Noblat.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Grupo de ativistas em passeata pelas ruas do Rio de Janeiro/Brasil. Ano de 1968. Na semana em que o país lembra os 40 anos do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que entrou em vigor no dia 13 de dezembro de 1968, um grupo de historiadores mostra que a sociedade civil foi omissa justamente no momento em que o país mergulhava no período mais sombrio do regime militar.

## METODOLOGIA UTILIZADA

De acordo com Minayo (1994), metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre deverá estar referidas a elas. As teorias são construídas para explicar ou compreender um fenômeno, um processo, ou um conjunto de fenômenos e processos.

Contudo, nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. Cabe ao investigador separar e recortar determinados aspectos significativos da realidade para sua pesquisa, buscando interconexão sistemática entre eles.

Na visão de Lüdke (1986, p. 28) *“para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele”*.

Para Minayo e Sanches (1993), as abordagens metodológicas tanto quantitativa quanto qualitativa são completas no sentido de ser suficiente para a compreensão completa da realidade. Um bom método será aquele que, permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível. Tanto o método quantitativo quanto o qualitativo têm sua importância dentro do contexto que se quer pesquisar.

Sabemos que o método qualitativo oferece potencialidade e limites à investigação. Talvez a principal limitação seja a cientificidade de um método no qual

investigadores e investigados são agentes de mudança, o que justamente ocorre na pesquisa social. Para responder a esta questão, uma corrente de estudiosos das áreas humano-sociais, como Durkheim (1978), têm se munido de dois argumentos metodológicos: a) é possível traçar uniformidades e encontrar regularidades no comportamento humano; e b) regularidades predizíveis existem em qualquer fenômeno humano cultural e podem ser estudadas sem levar em conta apenas motivações individuais.

O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas ou técnicas.

Segundo Bakhtin (1986), as palavras são tecidas pelos fios de material ideológico, servem de trama a todas as relações sociais, são o indicador mais sensível das transformações sociais, mesmo daquelas que ainda não tomaram formas, atuam como meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas, são capazes de registrar as fases transitórias mais íntimas e efêmeras das mudanças sociais.

Pelas razões aqui apresentadas, escolhemos como instrumento de investigação com os professores, devido à necessidade de se captar o maior número possível de informações a respeito da Orientação Sexual na Escola, o questionário escrito, com questões fechadas e abertas, o que possibilitou um tratamento qualitativo-quantitativo. Não consideramos ser esse um entrave metodológico. Ao contrário, entendemos que, em se tratando de um tema tão complexo como sexualidade na escola, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

As pesquisas qualitativas, voltadas ao cotidiano escolar, vêm oferecendo subsídios para repensar e reconstruir o saber didático. Contudo, alguns desafios têm se tornado muito presentes na prática dos pesquisadores.

O desafio para aqueles que estudam fenômenos sociais é o de apreender o sentido de eventos, sob a ótica dos que deles participam, sem imporem um quadro pré-determinado de raciocínio sobre a realidade social observada. (MONTEIRO, 1998, p. 29)

O atendimento ao preceito aqui citado e a necessidade de compreender integralmente o fenômeno educacional com suas diferenciadas facetas, envolve a compreensão e a utilização de modos característicos de fazer pesquisa. É importante refletir sobre os desafios encontrados por aqueles que se propõem a fazer pesquisa qualitativa. No caso da educação, a investigação qualitativa visa compreendê-la em termos do seu processo e da experiência humana vivida que este envolve. Investigar a educação na perspectiva qualitativa é uma empreitada que envolve alguns desafios que abordaremos a seguir. Há os teóricos, metodológicos e éticos.

Um deles é o relativo abandono da explicação do fenômeno educacional em termos de causa e efeito. Para isso, é preciso se distanciar da prática positivista que durante tanto tempo norteou a pesquisa na área educacional.

Na visão de Monteiro (1998), a busca do discernimento do fenômeno social passa pela compreensão do seu sentido, através de sua observação atenta e de sua descrição, não de sua explicação causal. Esta ótica confere importância capital aos agentes humanos que protagonizam as práticas. O próprio pesquisador que influencia é também influenciado pelo que investiga.

Outro desafio que a pesquisa em educação com abordagem qualitativa apresenta é o da compreensão do fenômeno educacional enquanto fenômeno cultural. O investigador é também fonte de dados, na medida que os observa e interpreta. Desta forma, suas crenças e conhecimentos anteriores, enfim toda a sua bagagem cultural estará sendo posta em evidência ao investigar um fenômeno no campo educacional.

Um outro, dos mais sérios que os pesquisadores em educação enfrentam, é o de conciliar o imediatismo, com que a base de pesquisa é requerida para alimentar a prática pedagógica, e o tempo prolongado de investigação, nas pesquisas com abordagens qualitativas. Isso porque a pesquisa em educação, muitas vezes, tem sido compreendida como um meio de suprir respostas rápidas aos problemas que requerem ação imediata.



Com isso, muito da riqueza de detalhes obtidos com a observação minuciosa e profunda da pesquisa qualitativa, pode se perder. No caso da presente pesquisa, os dados obtidos nos questionários foram tabulados e analisados nos gráficos produzidos.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa/quantitativa no que concerne ao enfoque da sexualidade que, vem sendo feito pelas professoras do ensino médio das escolas selecionadas. Verificamos o tipo de abordagem referente à sexualidade, desenvolvida ou não, nas escolas da rede pública da região Oceânica da cidade de Niterói/RJ.

Nossa proposta foi verificar se a inserção das questões relativas à sexualidade, está ou não sendo feita conforme definem os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, de forma transversal.

Para tal verificação organizamos um questionário composto por perguntas objetivas e subjetivas, sobre a existência ou não, de algum tipo de trabalho que envolva orientação sexual na escola. Selecionamos, aleatoriamente, 200 professoras, independentemente da faixa etária, que estivessem lecionando para turmas do ensino médio das escolas públicas já citadas. Verificamos a postura das professoras quanto à sexualidade e o tipo de trabalho que vem sendo feito com os alunos. Os questionários foram aplicados nas próprias escolas, sendo respeitado o desejo das professoras de participar ou não desta pesquisa.

Após a coleta dos questionários, foram feitos o levantamento estatístico e a tabulação dos resultados.

As respostas ao questionário foram analisados de acordo com o método de análise de conceito de Laurance Bardin (1986), fazendo-se, complementando com gráficos com cálculos de frequência.

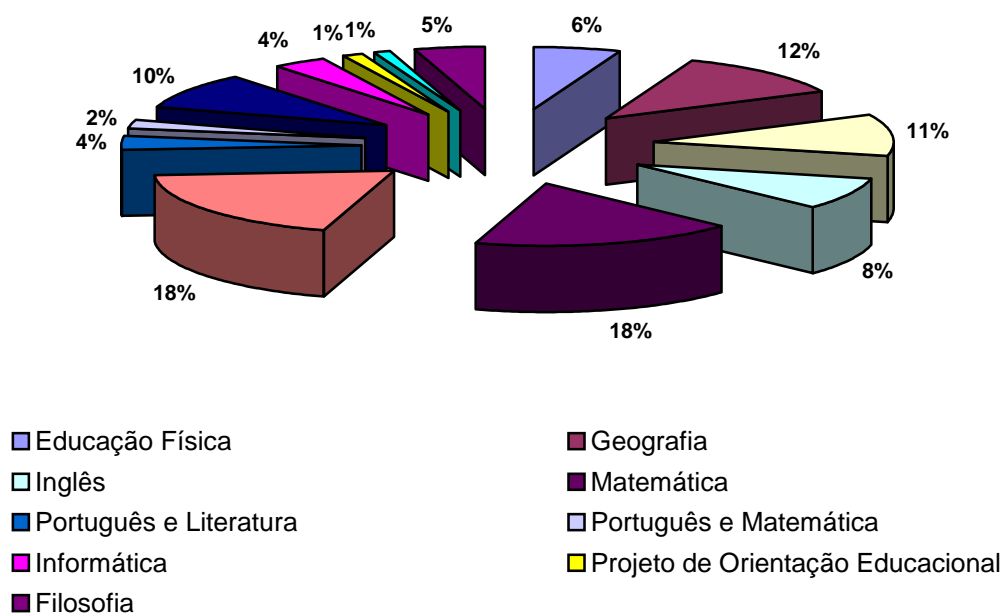
## ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos resultados desta pesquisa. Foi feito o cálculo de frequência das respostas a cada item do questionário. Essas frequências apresentam-se em gráficos, que são resultados de análises discutidas. (BARDIN, 1986)

### I – Identificação da entrevistada

#### 1) Disciplina na qual leciona:

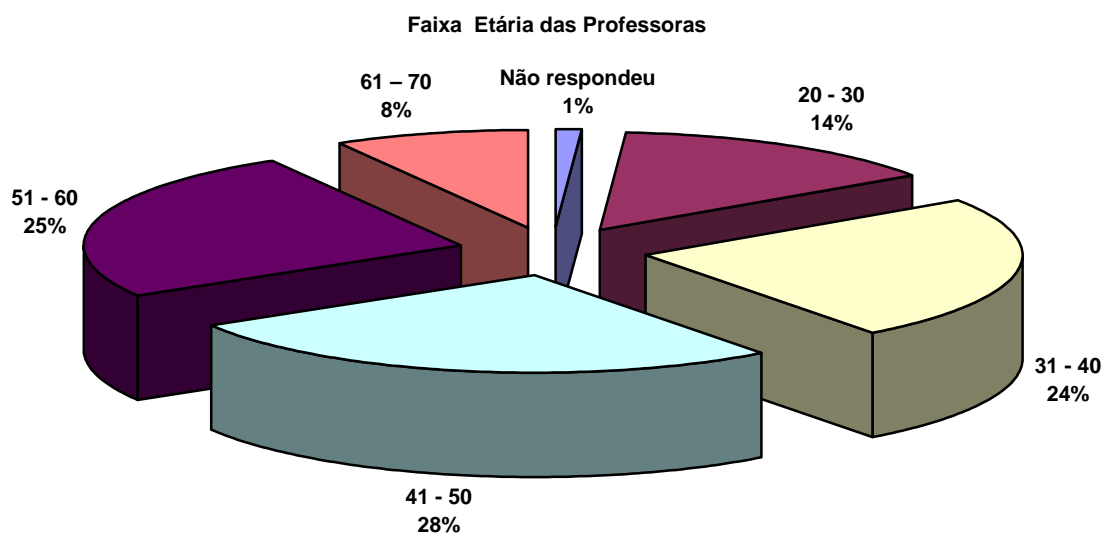
Resultado por Disciplinas

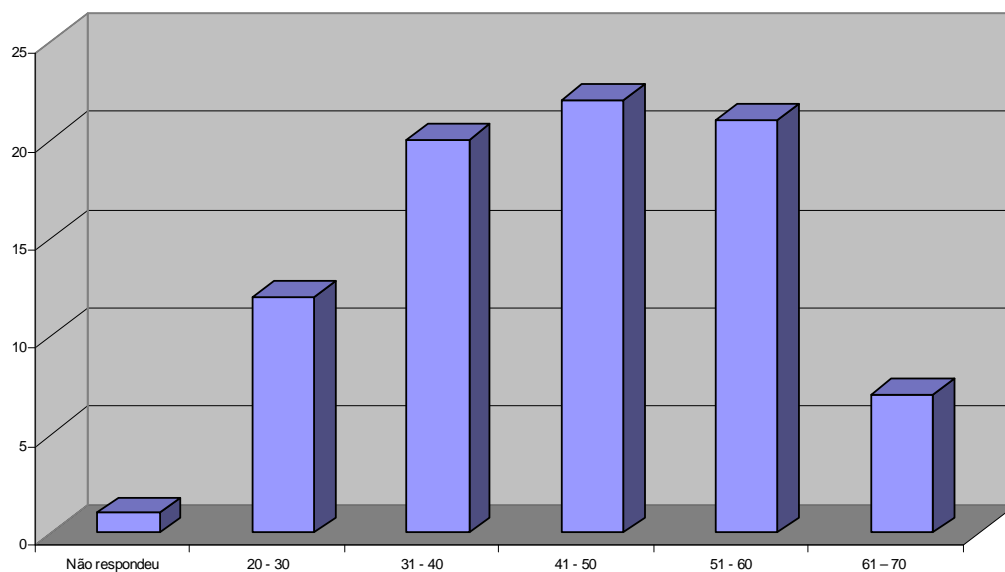


Nesse gráfico, nota-se que houve uma distribuição aleatória entre as professoras das diversas disciplinas do ensino médio das escolas pesquisadas.

Contudo, o número de professoras de língua portuguesa e matemática é um pouco maior numericamente, em relação às demais disciplinas. Levando-se em conta que a carga horária das disciplinas, língua portuguesa e matemática, é um pouco maior do que as demais disciplinas, esta diferença quanto à amostragem não é relevante para o que está sendo avaliado nesta pesquisa.

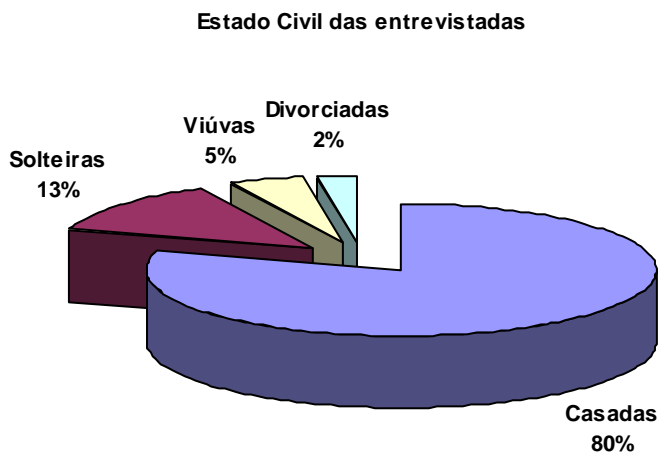
## 2) Idade:



**Faixa de Idade dos Professores Pesquisados**

Nesses gráficos podemos observar um contingente maior de professoras com mais de 30 anos e menos de 60 anos. Havendo uma concentração maior, numericamente falando, na faixa entre 41 e 50 anos de idade. São mulheres maduras em sua maioria. Pessoas que já passaram por relacionamentos sexuais, se casaram uma, duas ou mais vezes. Contudo, o preconceito e a dificuldade em falar com os alunos sobre sexualidade é enorme. Independente da experiência de vida acumulada por cada uma delas.

## 3) Estado Civil:

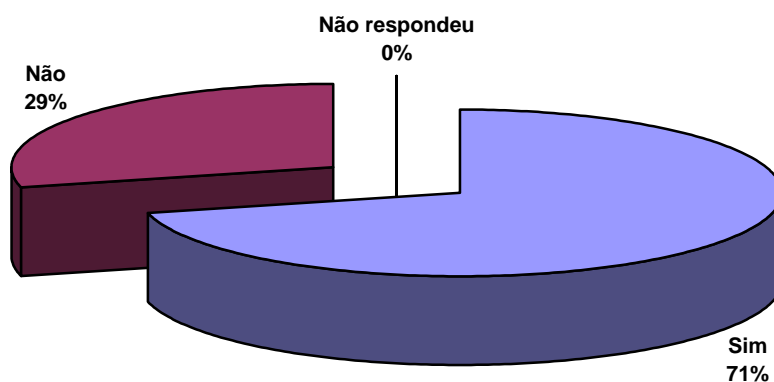


Nota-se a predominância de mulheres professoras casadas, ou seja, cerca de 80 % das entrevistadas. É importante lembrar que o magistério, durante muito tempo, foi considerado o único tipo de trabalho possível às mulheres casadas. A carga horária de meio período, possibilitava a elas, lecionar e também cuidar da casa e dos filhos. Além disso, a escola era considerada como um ambiente inofensivo às mulheres, pois dentro delas encontra-se um número enorme de professoras e crianças.

O mais contraditório nesse dado é que, mesmo as professoras sendo casadas, o que significa implicitamente ter uma vida sexual ativa com alguém, isso não facilita em nada o trabalho de orientar os estudantes quanto à sexualidade. O mesmo ocorre em relação as professoras viúvas e as divorciadas (incluem-se aqui, também as professoras separadas). Ambos os grupos já tiveram experiência sexual em suas vidas particulares. O quantitativo de professoras solteiras é pequeno em relação ao restante do grupo: apenas 13%. É preciso levar em conta que, a liberdade sexual da qual usufruem as mulheres solteiras deste século XXI, é maior do que a liberdade que dispunham as mulheres dos séculos passados. Assim sendo, a fato das professoras serem solteiras, não significa que não tenham experiência sexual. Contudo, esse, não foi o objeto de investigação desta pesquisa.

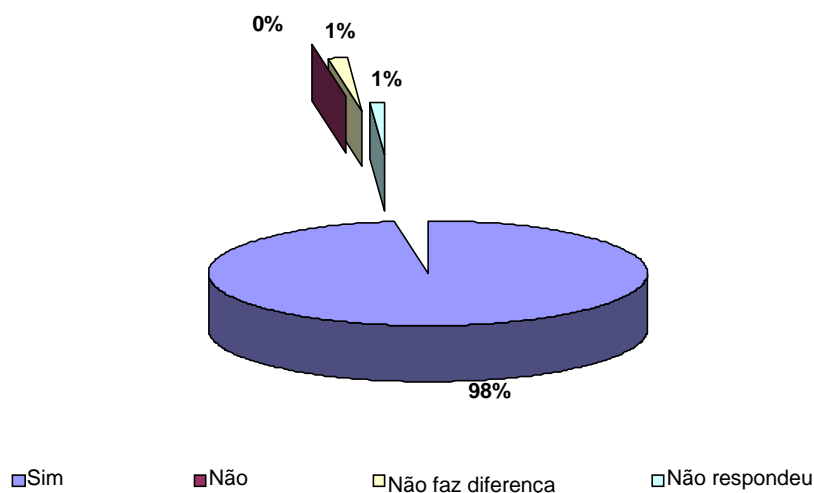
## II – Perguntas feitas às entrevistadas:

**1) Você acredita que conversar sobre sexo é como falar sobre qualquer outro assunto?**



Notamos aqui mais um paradoxo: embora a maioria das professoras considere que conversar sobre sexo seja como falar sobre qualquer assunto, vamos observar que na prática, isso não acontece. A naturalidade colocada aqui pelas professoras entrevistadas, para falar sobre sexo, fica somente no discurso.

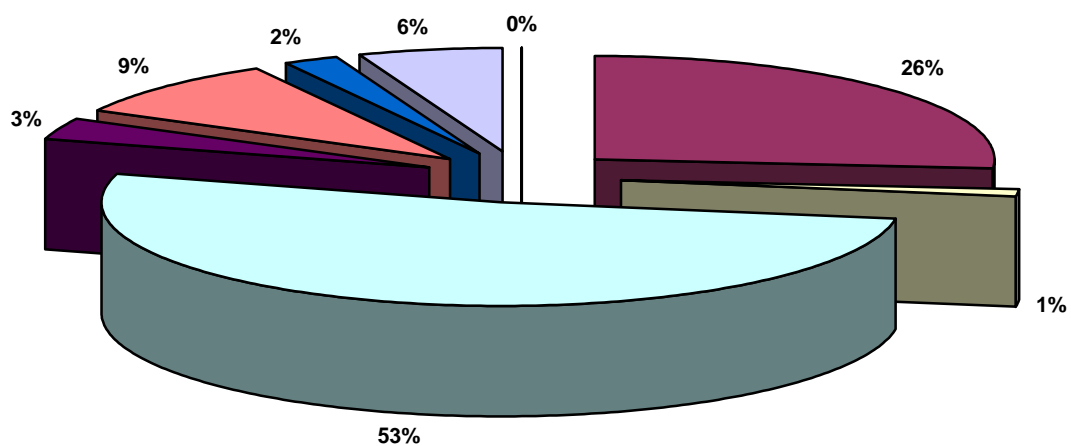
## 2) Em sua opinião é importante aulas de Orientação Sexual nas escolas?



Nota que aqui, uma maioria quase absoluta, cerca de 98% das entrevistadas considera importante haver aulas de Orientação sexual nas escolas. Vamos verificar que não basta apenas acreditar para que essa ação de fato ocorra. É preciso mais do que isso. Na prática, essa ação não acontece, o que ocorre, na maioria das escolas observadas é o silêncio quase absoluto das professoras quanto aos assuntos relacionados à sexualidade. Podemos aqui, mencionar a questão da difícil mudança de *habitus* ( Bourdieu ,1975)<sup>12</sup> através da qual, as professoras tendem a repetir o padrão de comportamento das educadoras que não falavam de sexualidade para seus alunos(as) em suas aulas.

<sup>12</sup> ... (*habitus*) são sistemas de disposições duráveis e transferíveis, estruturadas e estruturantes do agente<sup>12</sup>. O *habitus* enquanto produto da história orienta as práticas individuais e coletivas. Ele tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribuem para garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 48)

**3) De quem você acredita ser a responsabilidade de esclarecer aos alunos sobre assuntos relacionados com a sexualidade?**

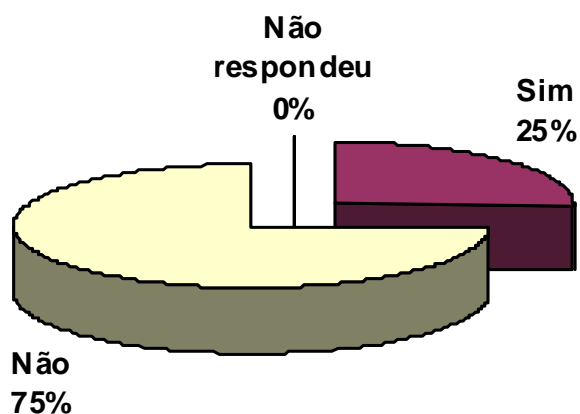


<span style="color: blue;">■</span>	Não respondeu
<span style="color: maroon;">■</span>	Família
<span style="color: olive;">■</span>	Escola
<span style="color: cyan;">■</span>	Família e Escola
<span style="color: purple;">■</span>	Família, Religião e Escola
<span style="color: red;">■</span>	Família, Escola, Sociedade e do Governo
<span style="color: blue;">■</span>	Orientador Sexual
<span style="color: lightblue;">■</span>	Toda equipe pedagógica da escola, através de um projeto bem elaborado

Notamos aqui que, 50% das professoras entrevistadas acredita que a responsabilidade pela orientação sexual, deva ser da família e da escola, concomitantemente.

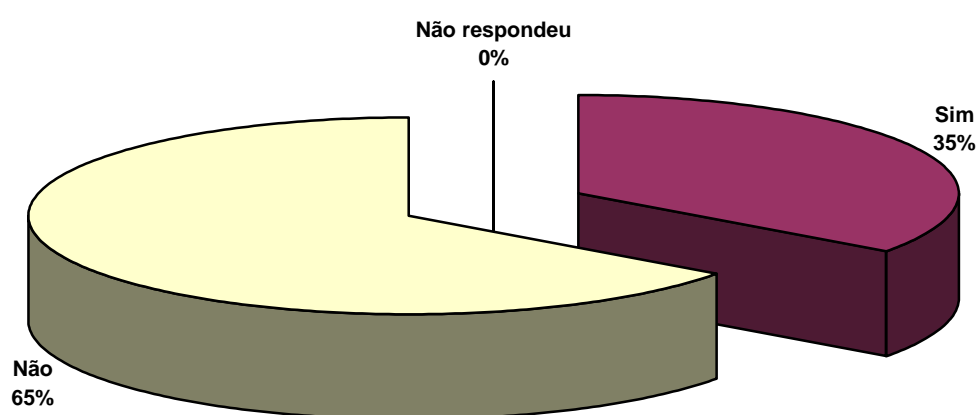


#### 4) Você já participou de algum curso sobre Educação Sexual?



Um percentual pequeno das entrevistadas, 25%, participou de algum tipo de curso de Orientação Sexual, enquanto a maioria não teve acesso a esse tipo de formação. Essa falta de capacitação e qualificação, foi mencionada pelas entrevistadas em outra pergunta, como veremos mais na frente. Conforme podemos observar através deste gráfico, um quantitativo de 75% das entrevistadas, não teve acesso a nenhum tipo de curso de orientação sexual. Não foi especificado que tipo de curso, palestra, oficina ou qualquer outra forma de qualificação neste sentido.

**5) Você já desenvolveu ou vem desenvolvendo algum trabalho de Educação Sexual?**



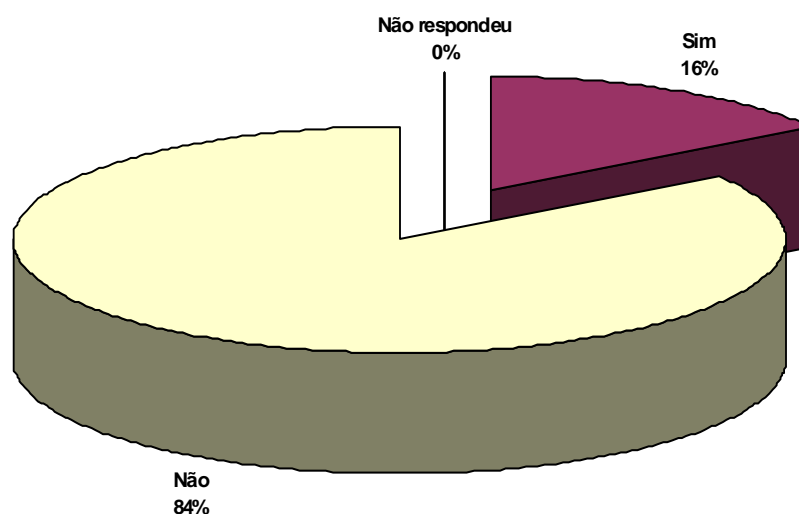
Observamos aqui neste gráfico, uma proximidade quantitativa quanto ao gráfico da questão anterior, ou seja, o quantitativo de professoras que não desenvolveu ou desenvolve nenhum tipo de trabalho correlacionado a sexualidade é bem próximo ao quantitativo de professoras que não havia recebido alguma forma de preparação ou qualificação para que pudessem desenvolver este trabalho com mais segurança.

**6) Houve algum momento em que você sentiu falta de alguma orientação profissional neste sentido para o seu trabalho?**



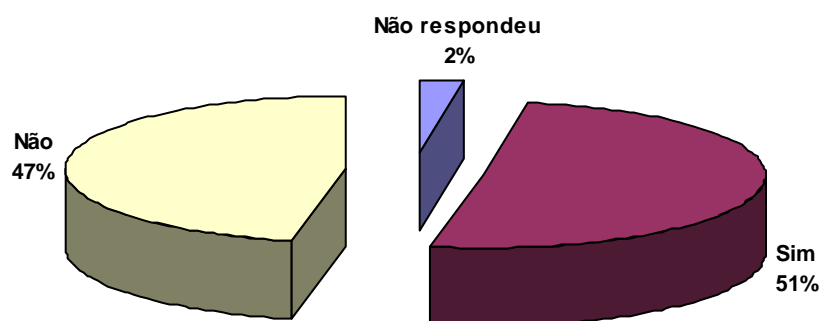
Constatamos que a maioria das entrevistadas informou a falta de orientação ou capacitação profissional no sentido de favorecer o desenvolvimento do trabalho de orientação sexual com os alunos. Tal situação evidencia uma falha grande quanto a formação destas docentes de modo geral, nesse aspecto específico. Acreditamos ser este, um aspecto importante a ser trabalhado pelas políticas públicas da educação, quanto a formação e capacitação dos docentes em atividade.

**7) Onde você trabalha atualmente há profissionais que atuam como educadores sexuais?**



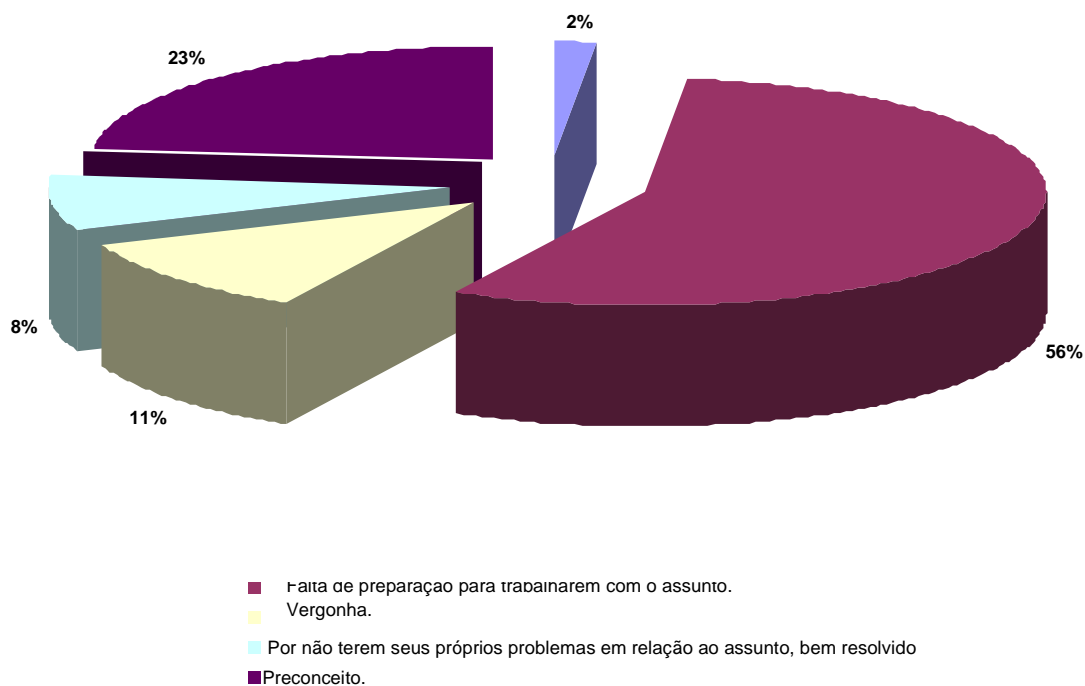
Nesse gráfico observamos que 16% das professoras entrevistadas alegou que na escola na qual trabalhavam, havia profissionais atuando como Orientadores Sexuais. Cabe lembrar que, uma das escolas pesquisadas, especificamente o Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, localizado em Itaipu (Niterói/RJ), contava com o trabalho da Professora/Orientadora Educacional, Katia Valladares.

**8) Os PCNs estão aí. Tem sido possível a você, contribuir em algum momento na sua escola, no tocante à aplicação do tema transversal Orientação Sexual?**



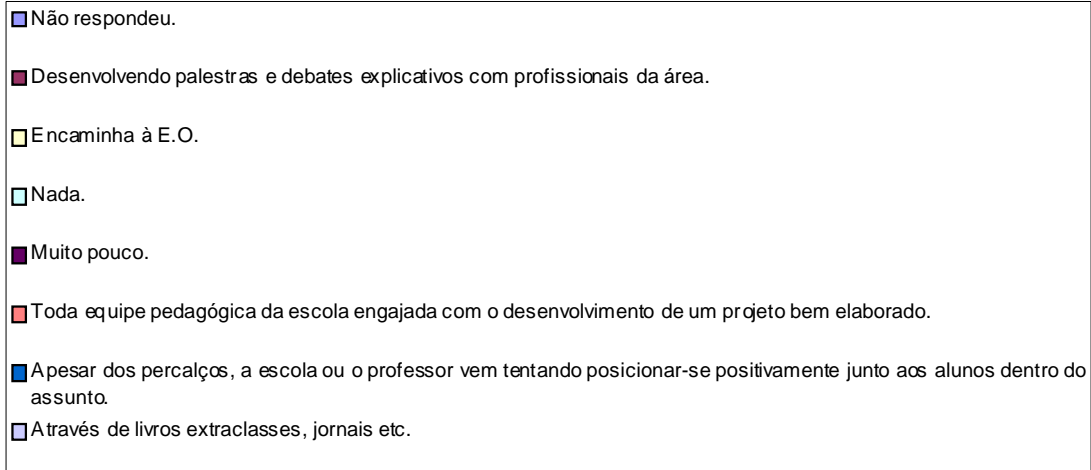
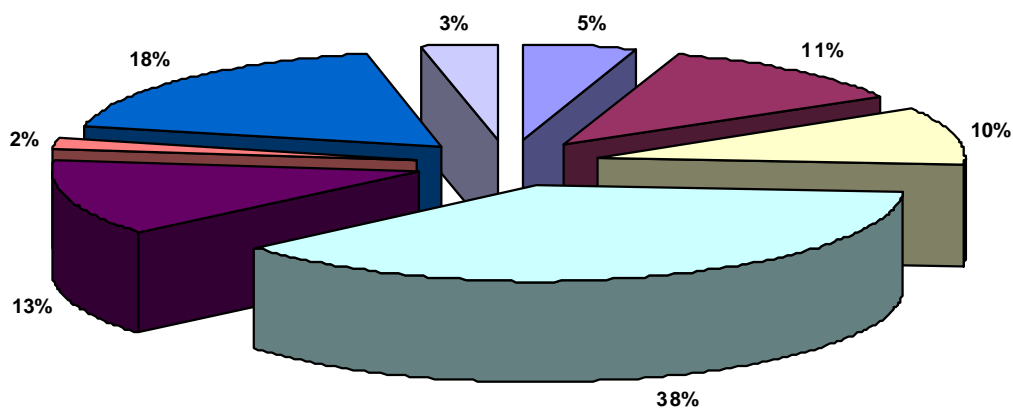
É interessante notar aqui neste gráfico, uma contradição: na pergunta nº 5 desta pesquisa, levantamos o desenvolvimento de algum trabalho de Educação Sexual, e a resposta das entrevistadas foi que 65% delas não havia desenvolvido nenhum tipo de trabalho correlacionado à sexualidade. No entanto, nesta questão nº 8, apenas 47% das entrevistadas alegou não ser possível contribuir em algum momento na escola, no tocante à aplicação do tema transversal Orientação Sexual.

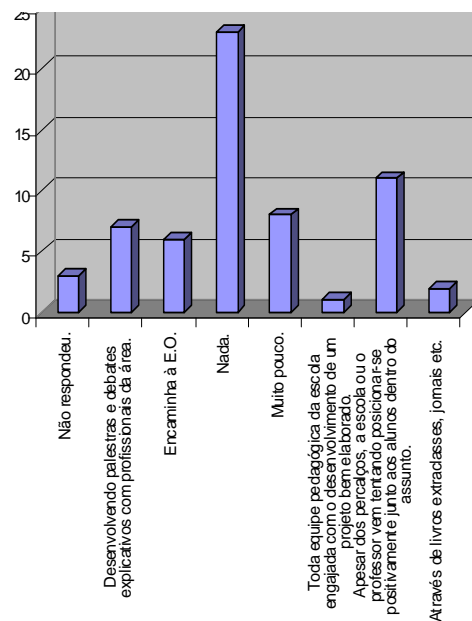
9) Os PCNs descrevem a disciplina de Educação Sexual, que lá é denominado por Orientação Sexual, numa perspectiva transversal. Por que ainda assim, é tão difícil para a escola e professores abordarem com seus alunos esse assunto?



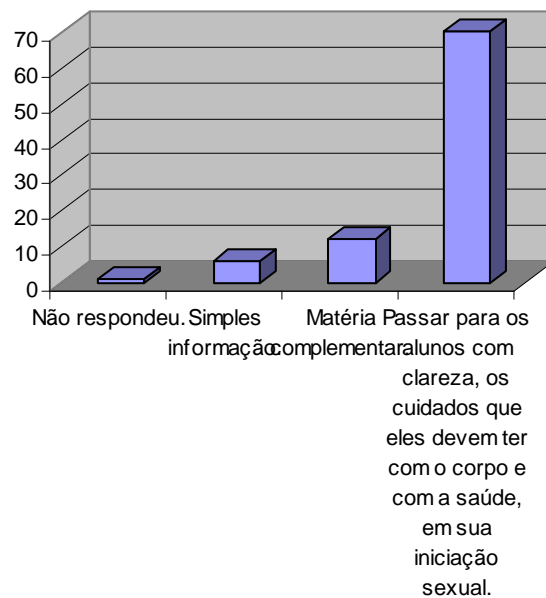
A questão 9 levanta uma questão bastante séria em relação ao trabalho de Orientação Sexual na escola. 58% das entrevistadas alegam não ter preparo suficiente para lidar com a questão enquanto 11% alegam que não o fazem devido à vergonha. 23% alegam que o preconceito é o principal motivo para que a Orientação Sexual não aconteça nas escolas.

10) O que a escola tem feito diante da curiosidade natural de seus alunos em relação à sexualidade?

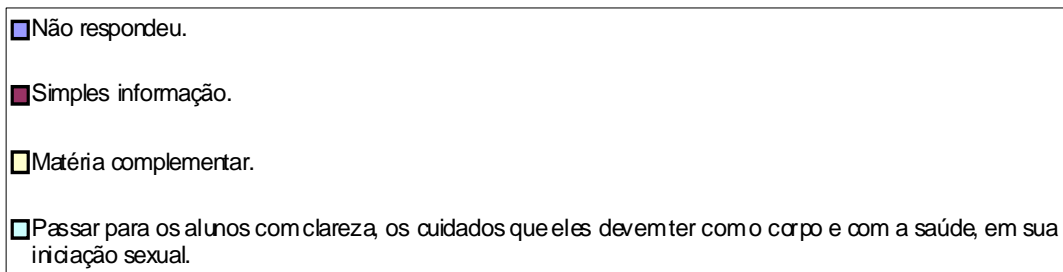
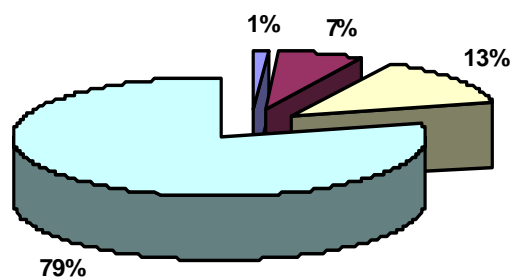




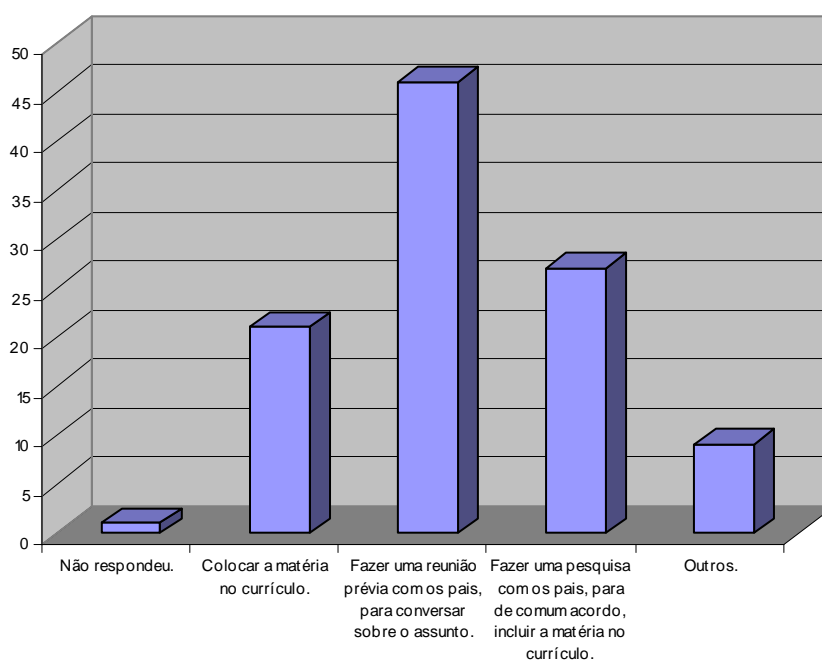
### 11) Para você, qual o real papel da escola na “Orientação Sexual” como disciplina?

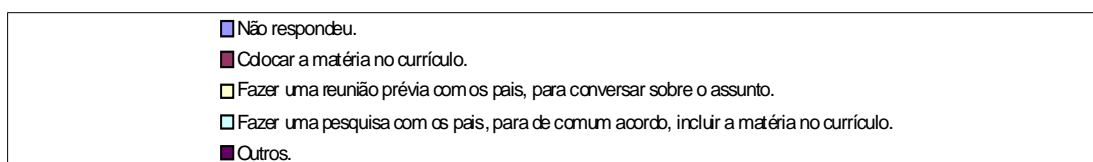
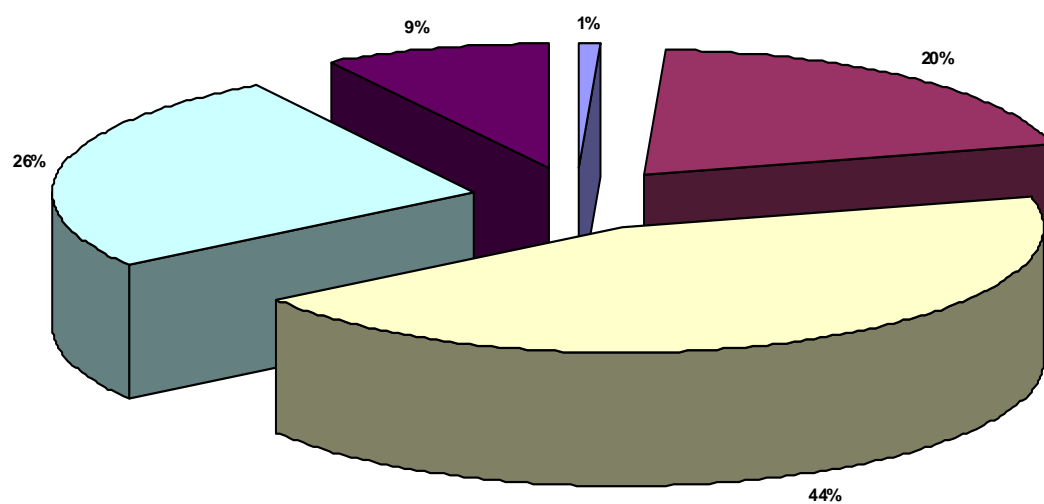




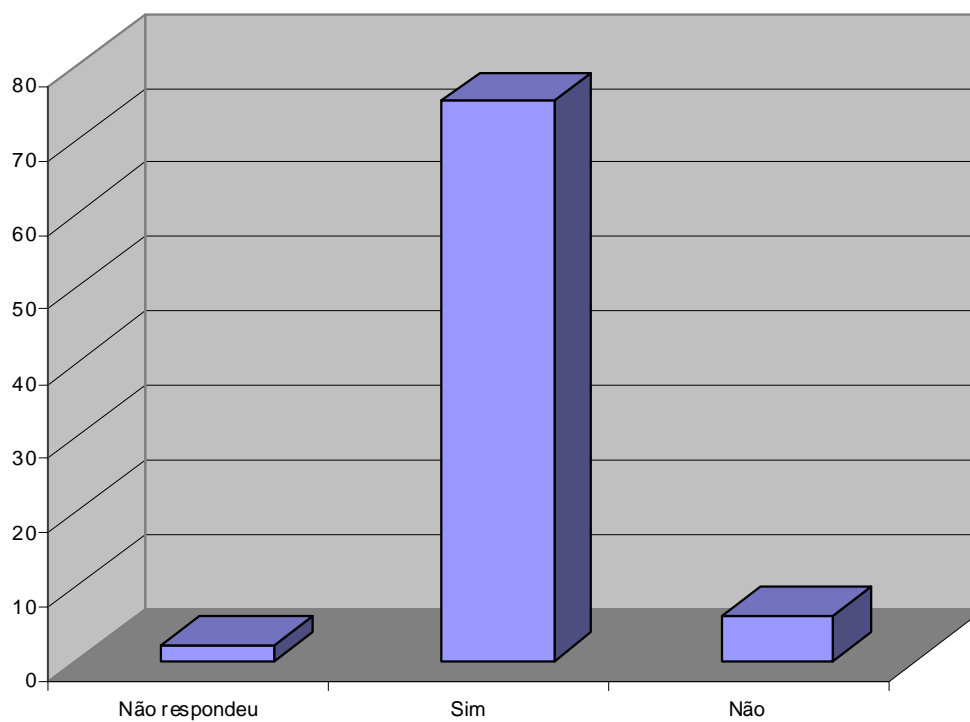


**13) Qual deve ser o procedimento da escola perante aos pais, diante da decisão de administrar aulas de “Orientação Sexual”, para que os mesmos não digam que foram pegos de surpresa?**

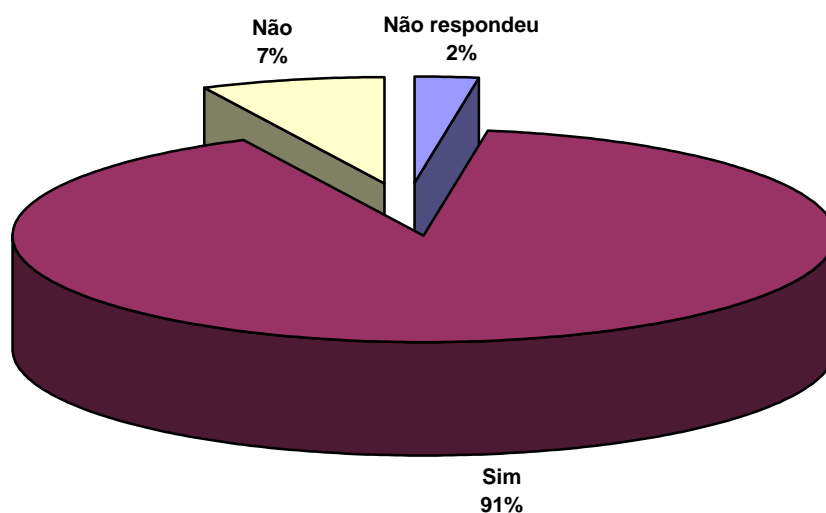




**14) Poderia dar certo o envolvimento/participação da família no trabalho da escola?**

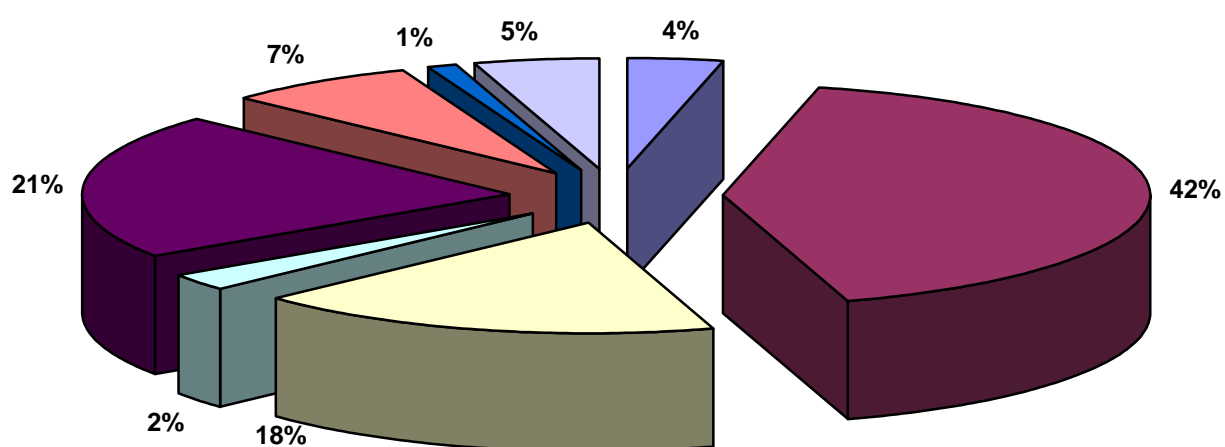


Poderia dar certo o envolvimento/participação da família no trabalho da escola?



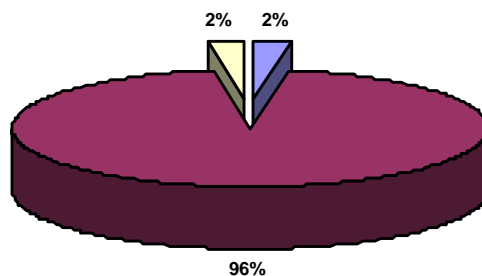
Notamos aqui que a maioria das professoras entrevistadas, cerca de 91% delas, acredita que a participação da família como aliada ou parceira da escola seja algo favorável.

**16) Como você agiria para ajudar a esse aluno(a) em uma situação como essa?**



- Não respondeu
- Conversando, orientando com calma e paciência deixando o aluno à vontade, e indicando leituras sobre o assunto
- Através de um trabalho em grupo com os alunos, onde eles esclarecessem suas dúvidas e interesses de acordo com o nível de curiosidade
- Conversando, ouvindo, orientando, mais deixando claro que é o meu ponto de vista
- Chamaria um profissional para ajudar nas dificuldades do aluno
- Dependendo do caso a ser esclarecido, teria que pesquisar para me informar melhor
- Levaria o assunto à família
- Não saberia a melhor maneira de ajudá-lo

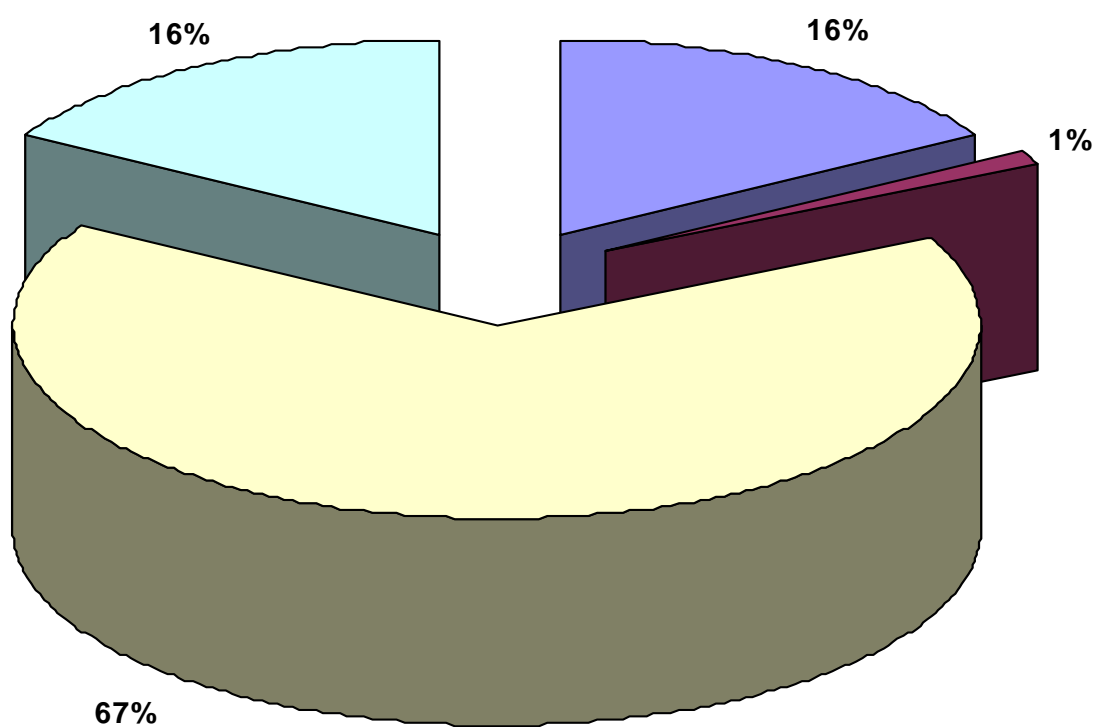
### 17) Quanto ao objetivo do trabalho de Orientação Sexual



- Não respondeu.
- A transmissão de maneira verdadeira, eliminação de preconceitos e a atuação na área afetivo-emocional.
- Responder somente o que os alunos perguntarem, de maneira superficial e sem nenhuma atuação voltada para a área afetivo-emocional.

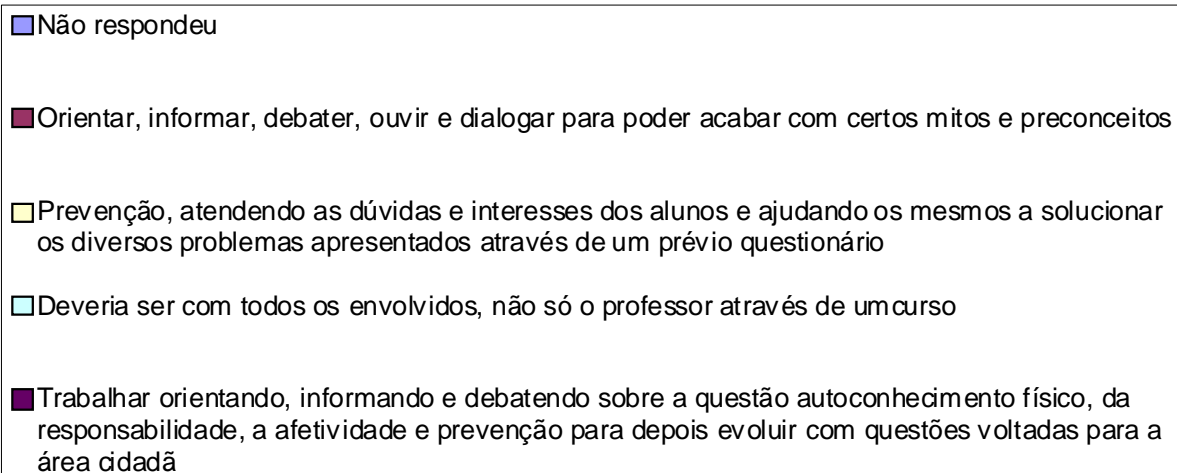
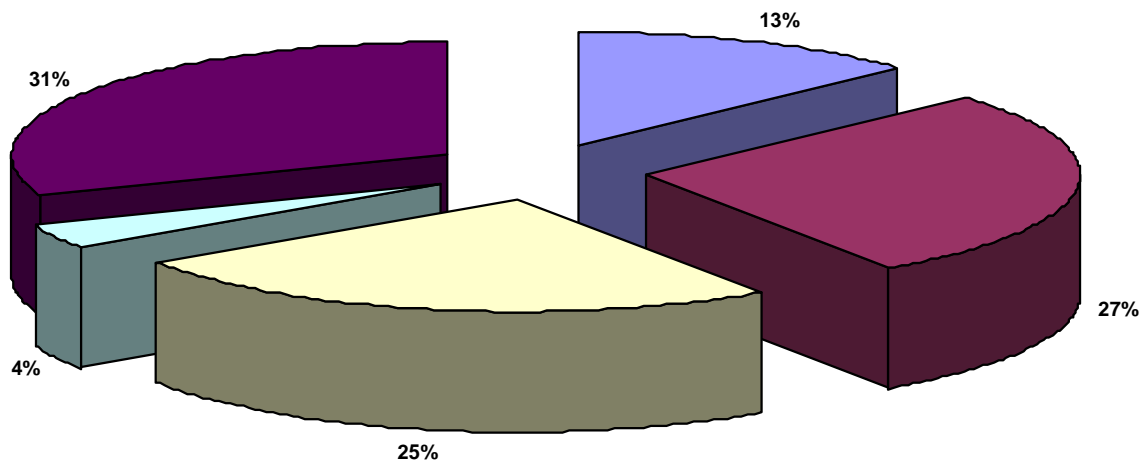
Observamos aqui uma nítida preocupação das professoras quanto ao preconceito. Lembrando que em questão anterior, na questão nº 9, 23% das entrevistadas alegou que o preconceito seria a principal causa para a não realização do trabalho de Orientação Sexual na escola.

**18) Quais deveriam ser os objetivos gerais de um programa de orientação sexual nas escolas?**

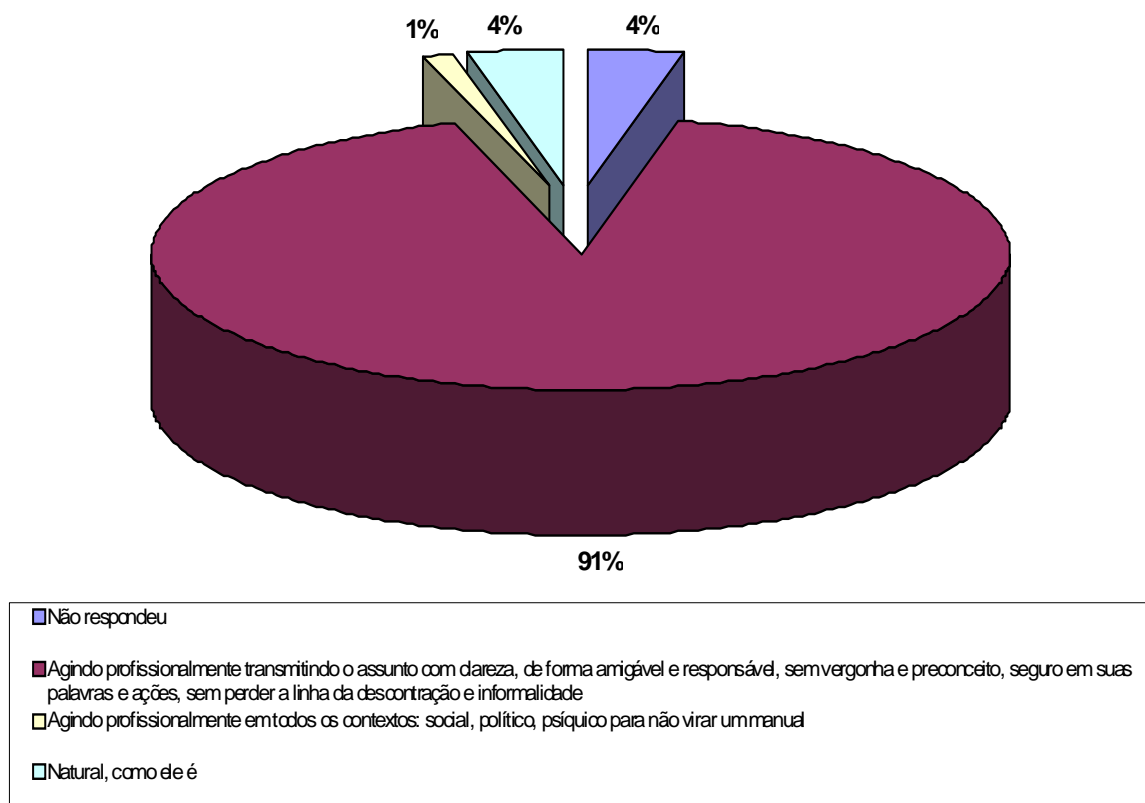


- Contribuir para que as crianças e jovens possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade.
- Vincula-se ao exercício da cidadania, na medida em que se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, garantindo a todos direitos básicos como saúde e informação.
- Os dois objetivos acima.
- Não respondeu.

### 19) Quanto aos objetivos específicos da Orientação Sexual



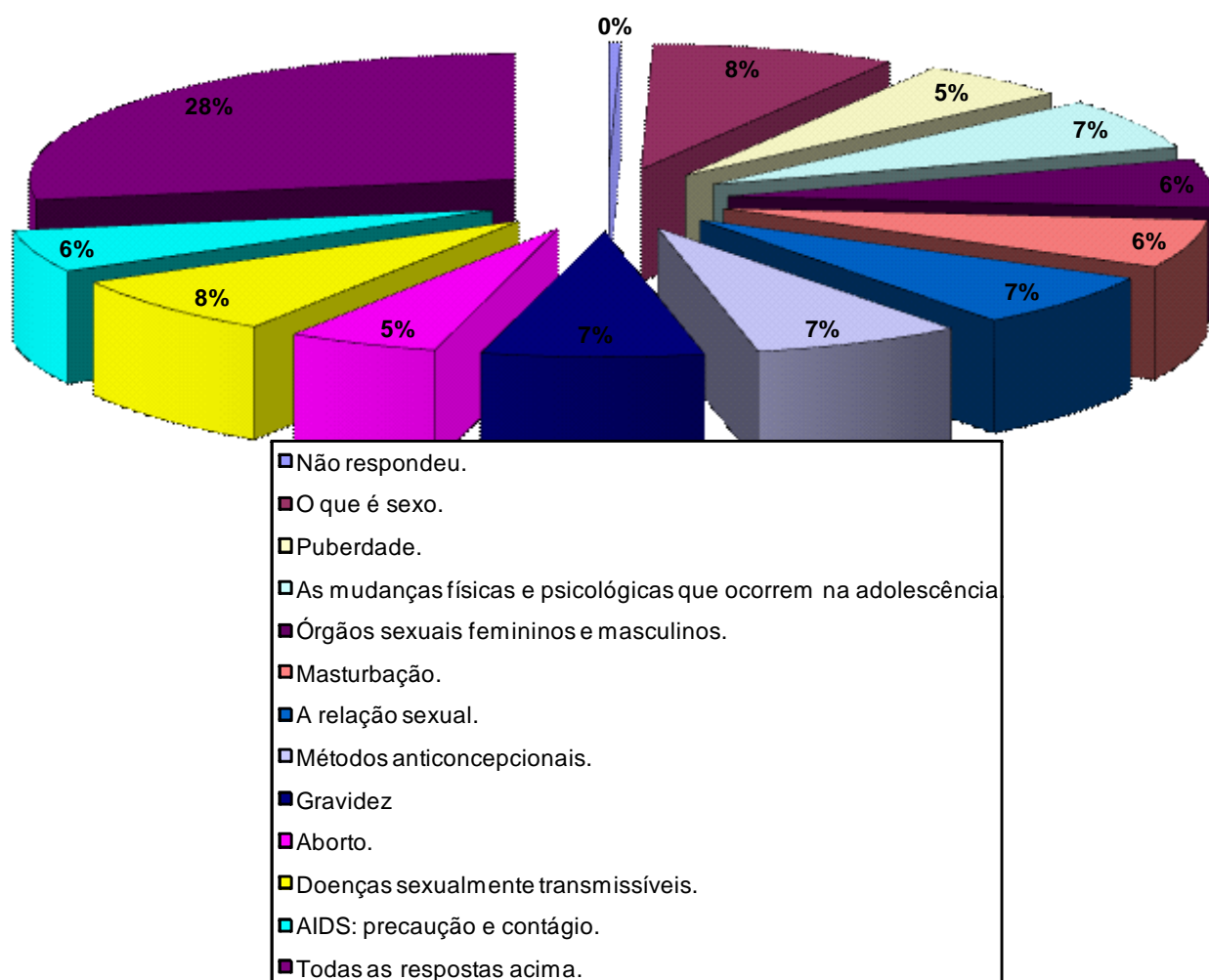
20) Como você acha que deve ser a postura de um professor orientador sexual em seu trabalho com os alunos?



Muito interessante observar que, na teoria a grande maioria das entrevistadas sabe, qual e como deve ser a postura do educador quanto a sexualidade, contudo não conseguem se colocar neste papel e executar este trabalho com a naturalidade que alegam ser necessária.



21) Quanto aos temas que poderiam e deveriam ser abordados nas salas de aula?



Notamos aqui que os temas recebem uma importância relativamente bem distribuída, ou seja, todos os temas e aspectos da sexualidade são considerados igualmente importantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo ao desenvolver esta pesquisa não foi o de trazer respostas definitivas às questões levantadas, mas sim traçar uma reflexão sobre estas. Nosso esforço em trazer algumas questões formuladas por nossa sociedade contemporânea e nosso interesse em compreender como o imaginário popular se encarregou de entender a sexualidade feminina estão relacionados à enorme quantidade de práticas sociais e sexuais, construídas em função deste imaginário.

As mulheres que se encontram nas escolas constituem-se não somente *pelos* e *nas* práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram.

Não é possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que também se deu no campo das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles no processo histórico. Gênero, entendido aqui, como uma construção social, articulado à classe, etnia, religião e idade, que determinou e determina algumas posições de sujeito as quais as mulheres professoras ocuparam e ocupam. O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão: sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.

Os discursos carregados de significados sobre o gênero feminino explicam, de certa forma, como as mulheres construíram suas subjetividades; e é no meio de tais discursos que mulheres e homens constroem suas práticas sociais.

Ao perpassar por algumas décadas e observar a posição das mulheres quanto às salas de aula e à cultura letrada, podemos observar que elas tiveram de lidar com representações, doutrinas, preconceitos e práticas sociais que fizeram e fazem parte da cultura brasileira.

Se as instituições sociais, dentre elas a escola, produziram ou ajudaram a produzir representações e discursos, é importante destacar que os sujeitos concretos não cumprem sempre e não cumprem literalmente, aquilo que é prescrito por meio dos discursos. Desta forma, homens e mulheres constroem de formas próprias e diversas suas identidades, muitas vezes em discordância às proposições sociais de seus tempos.

Um olhar mais detalhado sobre a história das mulheres nas salas de aula, os ajudará a perceber que ela (a história) é constituída e constituinte das relações sociais de poder. Não dá para tentar explicar tais relações usando argumentos unicausais. É preciso contemplar os múltiplos fatores e condições que possibilitam ou impedem as transformações sociais.

Pensar as mulheres apenas como criaturas subjugadas, seria empobrecer demasiadamente sua história, uma vez que mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las, elas foram capazes de discordar, construir resistências e subverter comportamentos. O caminho da escolarização feminina foi marcado por avanços e retrocessos, resistências e adaptações. As mulheres foram valentes e ao mesmo tempo covardes. Muitas foram à luta, estudaram, trabalharam, criaram seus filhos (ou não). Outras preferiram ficar escondidas dentro de seus lares imaculados, deixando aos homens a difícil tarefa de guiá-las. Se esta segunda opção nos parece hoje absurda, durante muito tempo na história da humanidade, foi exatamente isso que aconteceu.

Durante milênios, a mulher tem sido condicionada à dependência: primeiro, dos pais; depois, do novo dono, o marido. Daí as expressões tão comumente utilizadas

pelas mulheres: “É alto, não alcanço”; “é pesado, não aguento”; “é difícil, não sei”; “é complicado, não entendo”; “é longe, fico cansada”. Contudo, é bom lembrar que até o homem, se não levar um tranco, faz corpo mole. Não são três décadas de feminismo e emancipação que vão operar o milagre da transformação.

A sociedade é um processo em constante mudança. Se as instituições sociais, dentre elas a escola, produziram ou ajudaram a produzir as representações e os discursos vigentes, é importante destacar que os sujeitos concretos não cumprem *ipsis litteris* aquilo que é prescrito por meio dos discursos. Foi isso que observamos nas respostas das entrevistas, no discurso das professoras. Por esta razão buscamos respaldo em Foucault, para compreender mais profundamente o discurso. Não só o discurso daquilo que é dito, mas também e principalmente o não-dito, o excluído do discurso. Foucault questiona a onipotência do discurso e ao mesmo tempo sua fragilidade e chama de hipótese repressiva as perspectivas de análise em geral feitas ao sexo, a que ele se opõe. Ele é contra a idéia da hipótese repressiva e afirma que a repressão ao sexo só estimulou ainda mais suas manifestações. E já que reprimir não resolve definitivamente as questões de sexualidade que a todo momento pipocam na escola, deve-se abrir espaço ao diálogo.

Mas como pensar a transformação numa estrutura como a escola? Por que parece ser tão difícil fazer a inserção da Orientação Sexual na escola, mesmo depois de todo o amparo legal para que isso aconteça?<sup>13</sup> O que continua dificultando ou mesmo impedindo que isso aconteça?

Fomos buscar algumas dessas respostas em Bourdieu. Utilizamos sua noção de *habitus* que, de certa forma, explica as dificuldades encontradas pelas professoras para mudar uma prática que vem sendo construída há muito, sobre o trabalho com sexualidade na escola. Buscamos com este trabalho dar algumas idéias que possam subsidiar ações efetivas de políticas públicas no campo da Educação Sexual a partir da inserção da Orientação Sexual na Escola enquanto tema transversal, de acordo com os

---

<sup>13</sup> Conforme já visto anteriormente, de acordo com a Lei de nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases, que regulamenta todo o processo educacional no país, e seguindo as orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais traçados pelo MEC, o tema Orientação Sexual está inserido na escola como tema transversal. Isso significa que terá de perpassar todas as disciplinas da grade curricular: da educação artística à matemática.

Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de possibilitar a real inserção da sexualidade como tema transversal.

Diante de um quadro tão sério de gravidez na adolescência e alastramento das doenças sexualmente transmissíveis (incluindo a AIDS) cabe-nos refletir sobre a importância do tema Orientação Sexual na vida dos estudantes adolescentes. No Brasil, a cada ano, duas de cada dez mulheres que dão à luz, têm entre 14 e 18 anos. Isso significa que um milhão de parturientes brasileiras são adolescentes<sup>14</sup>. Contudo, não é só para tratar dos “desastres sexuais” que serve a Orientação Sexual na escola. A sexualidade é um dos aspectos mais bonitos do ser humano. Sua descoberta significa a entrada em um mundo de fantasia e de prazer. Por isso a sexualidade é tão fascinante! É importante que a escola se dê conta desses aspectos e abra definitivamente espaço dentro de seus muros para tratar a sexualidade de forma inclusiva, completa e integrada à própria vida das pessoas, alunos e professores.

A partir da pesquisa desenvolvida, encaminhamos algumas reflexões para uma proposta de trabalho em Orientação Sexual na escola. Este trabalho implica planejamento e ação pedagógica sistemática, o que envolve espaço no currículo escolar. Temos observado que muito pouco adiantam palestras feitas de forma isolada ou semanas especiais de atividade voltadas para essa finalidade. Valladares (2000) propõe que o trabalho de Orientação Sexual aconteça de forma permanente com crianças e adolescentes e que o canal de debates e questionamentos acerca da sexualidade esteja sempre aberto no ambiente escolar. A contrapartida desta proposta envolve estudo e preparação contínua dos educadores implicados na tarefa, com participação de todos os profissionais do ensino. Todos podem contribuir de algum modo. Não é preciso ser especialista em sexualidade para desenvolver esse trabalho. Os pais devem ser informados sobre os pressupostos e objetivos do trabalho de orientação sexual, o que pode ser feito realizando-se reuniões, fazendo-se entrevistas ou comunicados por escrito. A compreensão dos pais e responsáveis sobre a importância do trabalho com a sexualidade fortalece esse trabalho e pode abrir novas perspectivas de diálogo na própria família.

---

<sup>14</sup> Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Cada escola poderá encontrar o seu caminho, caberá à equipe pedagógica determinar onde, como e quando. O que não deve acontecer é a negação por completo de qualquer trabalho nessa esfera do conhecimento humano, pois o silêncio da escola sobre a sexualidade de seus alunos e professores não tem trazido bons frutos, conforme nos mostram as estatísticas nacionais. Nem pode mais ser considerada a hipótese de não se trabalhar o tema, uma vez que a orientação dos PCNs é clara quanto à transversalidade proposta, transversalidade esta que implica numa contextualização da cultura escolar.

Apesar de defendermos a todo custo que a orientação sexual seja feita na escola, nossa experiência tem mostrado que isso só ocorrerá: a) se o(a) professor(a) se sentir tranquilo(a) para abordar a sexualidade: b) se o(a) professor(a) estiver em contato permanente com a questão da sexualidade, lendo, estudando, debatendo: c) se houver respaldo da escola para esse tipo de trabalho, apoio da direção equipe pedagógica, colegas e responsáveis. Assim, para que o trabalho aconteça com os estudantes é necessário completo e constante envolvimento dos educadores, apoio e conhecimento das famílias. Ainda segundo Valladares (2000), o rumo das discussões poderá estar pautado muito mais no interesse dos educandos do que dos professores. Os aspectos biológicos da sexualidade, tais como reprodução, anatomia feminina e masculina e contracepção poderão e deverão fazer parte das discussões, mas não devem ser limitadores.

É importante ressaltar que, independentemente dos assuntos tratados, a ética deverá fazer parte do trabalho de orientação sexual. O compromisso de professores e alunos deverá ser o de manter o sigilo e o respeito por todas as manifestações, não utilizando as informações de forma debochada ou punitiva. O clima deverá ser de coleguismo e abertura. Todos deverão se sentir à vontade para manifestar suas ideias e opiniões, sabendo que serão ouvidos pelo grupo sem serem criticados. Assuntos polêmicos devem ser tratados com cuidado, pois nesses momentos as pessoas podem fazer revelações e confidências, e ninguém detém a verdade absoluta acerca de um tema. Tais temas deverão servir de ponto de partida e não de chegada. Cabe ao educador estimular a participação de todos mas nunca impor um quadro de obrigatoriedade ou reprovação. A orientação sexual é um assunto que não envolve notas, boletim ou reprovação. Conforme definem os Parâmetros Curriculares Nacionais, este é um tema

transversal e deverá perpassar todas as disciplinas, buscando o desenvolvimento integral e integrado do jovem.

Pelo que observamos em nossa pesquisa, o silêncio da maioria absoluta dos professores quanto à sexualidade não tem conseguido evitar os acidentes sexuais, muito menos tem feito com que os estudantes tenham uma vida sexualmente feliz. O que vemos com frequência é o conflito no campo escolar em torno desta questão, pois há um confronto entre as necessidades do alunado em ter um espaço aberto para conversar sobre sexualidade e as dificuldades dos professores em realizar este desejo. Com isso, o que acaba acontecendo é a mera repetição dos antigos modelos assumidos pela escola, a reprodução de velhas fórmulas que não têm dado certo.

Educar não significa apenas informar, transmitindo ao aluno conteúdos com os quais não tenha nenhuma ligação. A diversidade do mundo atual requer dos atores sociais, posturas mais amplas, sendo para isso necessária a construção de um currículo articulado, a partir de experiências significativas para professores e alunos. Construir projetos pedagógicos que se articulem com os problemas da realidade circundante à escola é uma das maiores necessidades da educação. É também um dos maiores desafios. Desconstruir a fragmentação do conhecimento em disciplinas, substituindo-o por um conhecimento integrador e globalizador é urgente. Para que isso aconteça é preciso mudar o *habitus* estabelecido e cristalizado tão severamente no *campo*<sup>15</sup> escolar.

Se este trabalho conseguir de algum modo, alterar ao menos um pouco esse rumo, estaremos satisfeitos. A mudança é possível e para que esta aconteça, precisamos desejá-la e trabalhar com ela e por ela. Ainda bem que as coisas podem mudar!

---

<sup>15</sup> Utilizamos aqui o conceito de Boudieu, reconhecendo a escola como campo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edison de. *Diversidade sexual entra no currículo escolar paulista*. Escolas vão abordar a diversidade sexual. Disponível em <[www.semira.go.gov.br](http://www.semira.go.gov.br)>notícias. Acesso em: 20/08/2008.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BETTELHEIM, Bruno. *Na terra das fadas: análise dos personagens femininos*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. *Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Livro 1.

CARTIER-BRESSON, Henri. *Mulheres*. Paris: La Brasserie Lipp, Paris, 1969.

CATONNÉ, Jean-Philippe. *Sexualidade, ontem e hoje*. São Paulo: Cortez, 2001.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne. *Vestida de azul e branco com manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.



CHAVES, Iduína Mont'Alverne; SILVA, Waldeck C. ( Orgs.). *Formação de professor*. Rio de Janeiro: Quartet; Intertexto, 1999.

COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. *Imagens fotográficas de professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX*. Tese (Curso de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio: Rio de Janeiro, Abril de 2008.

CUNHA, Luiz A. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 11<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

DAABOUL, Tammam. *A sexualidade no mundo árabe*. 2008. Textos assinados pelo portal Arabesq são resultados de pesquisas realizadas pela equipe de pesquisadores do Portal Arabesq.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora*. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação e gênero: a escola e a produção do masculino e do feminino*. In: L. H. Silva, J. C. Azevedo. Reestruturação Curricular: Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Volumes VII, XIII, XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula* in PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação - Abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

McCURRY, Steve, 1984. Célebre capa da *National Geographic* em 1985. Coleção Folha Grandes Fotógrafos, Mulheres. São Paulo, 2009.

MINAYO, M. C.; SACHES, O. *Quantitativo – qualitativo: Oposição ou complementaridade?* Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 913 (239-262), jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social – Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, R. Alves. *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação*. Juiz de Fora: Edições Feme, 1998.

MURARO, Rose Marie – *Textos da fogueira*. Brasília: Letraviva, 2000.

PRIORE, Mary Del(org.). *História das mulheres no Brasil*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 1997.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, L.V. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda, 1992.

REDE BRASILEIRA de PROMOÇÃO de INFORMAÇÃO e DISPONIBILIZAÇÃO da CONTRACEPÇÃO de EMERGÊNCIA. *Informações sobre sexualidade*. Disponível em: <<http://www.redece.org/sex1.htm>> Acesso em: 11/01/2009.

STUDART, Heloneida. *Mulher, a quem pertence teu corpo?* Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

TANNAHIL, Reay. *O sexo na história*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1983.

VALLADARES, Katia. *A TV e o comportamento sexual do adolescente*. Niterói: Muiiraquitã, 1997.

\_\_\_\_\_. *Comunicação e poder: comunicação é poder*. Niterói: Muiiraquitã, 1999.

\_\_\_\_\_. *Orientação sexual na escola*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2000.

ANEXOS

**Anexo 1 – A sexualidade no mundo árabe<sup>16</sup>**

---

<sup>16</sup> DAABOUL, Tammam. A Sexualidade no mundo árabe, 2008. Textos assinados pelo portal arabesq são resultados de pesquisas realizadas pela equipe de pesquisadores do Portal Arabesq.

### **A sexualidade no mundo árabe<sup>17</sup>**

Raramente a mídia árabe abordava assuntos relacionados ao sexo e à religião, muitas vezes considerados tabus especialmente pelas mídias estatais, maioria no mundo árabe, muito distantes dos assuntos de interesse das sociedades.

A proliferação dos meios de comunicação privados, começaram a surgir iniciativas que abordam tais temas entre outros relacionados à vida política e social, gerando inclusive mudança no comportamento de algumas mídias estatais.

A Síria estatal, por exemplo, tem mostrado clara tendência em renovar estratégias de comunicação adotadas por muitas décadas, ao lançar programas que discutem questões como os da sexualidade e da educação sexual, permitindo a participação de especialistas, professores universitários e até mesmo homens, mulheres e jovens no debate sobre a inclusão da educação sexual nas matérias escolares.

Este tipo de iniciativa tem um papel importante abrindo caminho aos jornalistas e acadêmicos na discussão desses temas. Mas o foco de todos os meios de comunicação, públicos e privados, na política distanciou novamente as chances de abordar e debater a sexualidade, a não ser quando usada como atrativo, ao modo ocidental, para aumentar as audiências sem a devida seriedade que o assunto merece.

No entanto com a proliferação dos meios de comunicação eletrônicos, web sites, e especialmente os fóruns de internet, surge o real debate e iniciativas que tratam dos tabus com seriedade. Numa destas discussões o Dr. Naim Hilana, especialista no assunto, defende que “a falta de educação sexual no sentido abrangente leva a uma série de doenças psicológicas, e reflete negativamente em todas as práticas da comunidade e do indivíduo, permitindo a prevalência do estupro e da prostituição, levando à frustração e interferindo nas relações conjugais”.

Para a jovem Hilana “o conceito de educação sexual deve incluir o estudo dos sentidos e emoções ao lado do estudo do corpo humano, a fim de estudar o sistema reprodutivo... As escolas nos países árabes omitem conhecimentos aos estudantes sobre conceitos abrangentes do sexo”.

A Sra. Nidal al-Kudari debate dizendo “a educação sexual não deve se tornar apenas uma matéria que faz parte do estudo do aluno, mas é uma cultura de vida, Indo além do processo educativo, envolvendo a composição da sociedade e de seu comportamento no que diz respeito aos sexos, para que esse assunto não pertença apenas ao sexo masculino”.

Para Rahaf Al-Muhanna “a mídia árabe tem publicado falsas noções de coisas muito sensíveis como o conceito de sexo, salientando que a atual geração criou conceitos errôneos sobre o sexo, muito distantes da sua realidade, já que eles se baseiam apenas na televisão, nos canais pornográficos e nas canções de baixo nível”.

A advogada Maysaa Helewa, acredita "na necessidade da educação sexual para crianças, especialmente, antes da puberdade, para reduzir o risco de gravidez de adolescentes e os riscos do casamento precoce". Ela ainda disse, que "o objetivo da educação sexual é o de ensinar às crianças a respeitar o seu corpo e preservá-lo, porque quem respeita o próprio corpo também o valoriza". Atribuindo um valor importante aos Ministérios da Educação como arma de luta contra os canais pornográficos, afim de proteger os adolescentes da exposição a situações perigosas, como o estupro, homossexualismo e gravidez extraconjugal.

A jovem Darren confidenciou que "as relações em sociedades orientais são superficiais e cheias de suspeitas, porque elas se baseiam na idéia de que o homem ‘macho’ é predador das mulheres ‘fêmeas’. E se as mulheres perderem a virgindade passam a ter

---

<sup>17</sup> DAABOUL, Tammam. A Sexualidade no mundo árabe, 2008. Textos assinados pelo portal Arabesq são resultados de pesquisas realizadas pela equipe de pesquisadores do Portal Arabesq.

pouco valor e a não existir mais na sociedade, como se sua existência dependesse de uma única parte de seu corpo”.

Outros debatedores, acreditam que apesar das críticas ferozes à forma atual do comportamento e da educação sexual, é importante a consciência de que com alguns valores sociais e "tabus" sexuais, há benefícios importantes no mundo árabe, como o baixo índice de doenças sexualmente transmissíveis e baixo nível de natalidade extraconjugal, se comparados aos países ocidentais com liberdade sexual.

É essencial a discussão destes temas permitindo a diversidade e a liberdade de opinião ao lado da defesa dos direitos das mulheres, pois a globalização e a facilidade de transmissão de informação trouxeram, ao lado dos benefícios, diversos pontos negativos, como a exposição a outras culturas com valores muito diferentes que visam atrair audiências e lucros cada vez maiores, com o uso indiscriminado do sexo, e da imagem que não faz jus à mulher.

Por isso é importante que os debates sejam tratados de forma séria e científica, levando em consideração o estudo do comportamento social e seus valores culturais ao lado do impacto da religião nos mesmos, procurando conceitos que se adéquem a estes fatores sem importar soluções prontas de outras regiões que podem danificar seriamente importantes valores na sociedade árabe.

## **Anexo 2 – Texto que aponta a tendência de inserção da orientação sexual no currículo escolar das escolas de São Paulo**

### **Diversidade sexual entra no currículo escolar paulista<sup>18</sup>**

**EDISON DE ALMEIDA**

**Chefe do Departamento de Educação Preventiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.**

O tema deverá ser trabalhado em todas as disciplinas a partir do próximo ano. Os alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo terão, a partir do ano que vem, aulas em que o assunto vai ser o respeito à diversidade sexual.

Por determinação da Secretaria de Estado da Educação, todos os professores deverão trabalhar com o tema, de forma interdisciplinar, em aulas a partir da 7ª série do Ensino Fundamental.

O objetivo é difundir entre os alunos o respeito à orientação sexual, além de quebrar tabus e dúvidas dos estudantes sobre a sexualidade.

O projeto da secretaria, apesar de ser o primeiro a abordar o tema de forma que integre todas as 5,5 mil escolas da rede estadual de São Paulo, segue uma tendência já apontada pelo Ministério da Educação (MEC), que, desde 2005, mantém cursos de capacitação sobre o tema para professores, disponibilizando inclusive matérias para o trabalho nas escolas.

A decisão do MEC foi baseada em uma pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (Unesco) que revelou que um quarto dos estudantes brasileiros não gostaria de ter colegas de sala Homossexuais.

O preconceito se repete em casa. Cerca de 40% dos pais não gostariam que o filho estudasse na mesma sala que um Gay. Entre os alunos, 15% ainda associam a Homossexualidade a uma doença.

As dificuldades de aceitação na sala de aula fizeram com que o MEC, inclusive, tratasse o tema como uma política de inclusão social.

No Estado de São Paulo, segundo o chefe do Departamento de Educação Preventiva da Secretaria de Estado da Educação, Edison de Almeida, a necessidade de trabalhar com o assunto já foi apontada por assistentes técnicos pedagógicos e supervisores de ensino.

Ele explicou que a secretaria já comprou 5,6 mil exemplares do livro Diversidade Sexual nas Escolas, produzido pela organização não-governamental (ONG) Comunicação em Sexualidade (Ecos).

Cada escola receberá um exemplar da obra e uma cópia do vídeo Medo do Quê?, que fala sobre mitos que dificultam a aceitação, como é o caso da associação entre Gays e a promiscuidade.

“A postura a ser abordada é sempre a do respeito pela diversidade, sem julgamentos. Queremos mostrar aos alunos que, mesmo não aceitando a orientação sexual de alguém, é preciso respeitá-la.”

Em outubro deste ano, já haverá treinamentos com profissionais das diretorias de ensino que deverão preparar os professores de todas as disciplinas para o trabalho com o tema.

---

<sup>18</sup> ALMEIDA, Edison de. Diversidade sexual entra no currículo escolar paulista. Escolas vão abordar a diversidade sexual. Disponível em <[www.semira.go.gov.br](http://www.semira.go.gov.br)>notícias. Acesso em: 20/08/2008.



Almeida acredita que o programa será também uma arma contra a violência, física ou verbal, entre os estudantes, apesar de a secretaria não ter pesquisas sobre preconceito motivado pela orientação sexual nas escolas da rede.

Alguns professores já desenvolvem o tema em suas aulas. Em Campinas, por exemplo, na Escola Estadual Culto à Ciência, o professor de história José Carlos Rocha Vieira Júnior inclui o tema no programa de todas as turmas de Ensino Médio desde 2004.

“O professor de história que combate o nazismo e não combate a homofobia não é professor de história”, afirma. Para trabalhar com o assunto, ele produziu uma apostila, em que reúne textos que abordam a diversidade sexual do ponto de vista biológico, psicológico, cultural e legal.

O educador começou a desenvolver o trabalho depois do pedido de quatro alunas heterossexuais, que se incomodavam com comentários homofóbicos de colegas e professores.

Todos os anos, antes das Paradas Gays, realizadas em junho, mês da diversidade, Vieira Júnior usa algumas de suas aulas para trabalhar com o tema. “Tenho alunos que estavam pensando em se suicidar porque eram Homossexuais e sofriam com o preconceito. A partir do trabalho, eles passaram a se aceitar e serem respeitados pelo grupo”, lembra.

**Anexo 3 – Definições significativas no campo da orientação sexual escolar**  
**Texto retirado e adaptado do livro *Orientação sexual na escola*. (VALLADARES, 2000)**

### **Concepções relevantes ao campo da sexualidade<sup>19</sup>**

#### **1. Diferença entre educação sexual e orientação sexual:**

##### **Educação sexual:**

Conversar sobre sexo ainda não é como falar sobre qualquer assunto.

- A sexualidade está relacionada à sensação, ao toque e à fantasia e, por isso, é tão fascinante.
- O estudo da sexualidade objetiva o equilíbrio do ser humano. Almeja-se o crescimento global do indivíduo, no plano intelectual, físico, afetivo e sexual. É esse crescimento que tornará o indivíduo mais completo.
- A formação sexual se inicia através das brincadeiras, com definição de papéis: masculino e feminino.
- Há diferença entre:
  - ✚ Sexo de criação – é o tratamento que o indivíduo recebe em função do sexo biológico.
  - ✚ Identidade sexual – é como o indivíduo se percebe sexualmente.
  - ✚ Papel sexual – é o que a sociedade espera do indivíduo.

##### **Orientação sexual:**

- Educação Sexual – diz respeito à experiência pessoal e ao conjunto de valores transmitidos pela família e ambiente social nas questões relativas à sexualidade.
- Orientação Sexual – é um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar e constitui-se em uma proposta objetiva de intervenção por parte dos educadores.
- A Família – responsável pela educação sexual das crianças, tem valores que de uma forma ou de outra, são passados para elas como valores que devem ser aceitos e adotados.
- A Escola – possui uma diferente condição, contudo, cabe a ela discutir as questões ligadas à sexualidade, abordando diferentes pontos de vista, valores e crenças.

---

<sup>19</sup> VALLADARES, Katia. *Orientação sexual na escola*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2000.

- Podemos dizer que são diferentes os tratamentos dados à questão da sexualidade no espaço privado da família e no espaço público da escola.
- A Orientação Sexual se faz urgentemente necessária. Aliada à família, a escola pode proporcionar ao estudante um desenvolvimento mais equilibrado.

## **2. O porquê da orientação sexual na escola:**

- A partir da década de 80, devido à enorme preocupação das pessoas com o vírus HIV, causador da AIDS, que demanda por Orientação Sexual nas escolas se intensificou. Além disso, o índice de gravidez entre adolescentes cresceu assustadoramente.
- O que a escola tem feito diante da curiosidade natural de seus alunos? A omissão ou a repressão são as respostas mais habitualmente dadas pelos profissionais da escola.
- Está na hora de a escola mudar a sua visão a respeito da sexualidade, encarando o tema com a importância e a seriedade que merece. Isso significa dizer que não se pode mais limitar o conteúdo da sexualidade às aulas de anatomia do corpo humano feminino e masculino.
- Propomos que a Orientação sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, família e pela sociedade, com as próprias crianças e jovens.
- A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno ter sua própria opinião e desenvolver atitudes coerentes com os valores que elegeram como seus.

## **3. Planejamento de um programa de orientação sexual**

Objetivo Geral:

- Contribuir para que as crianças e jovens possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade.
- Vincula-se ao exercício da cidadania, na medida em que, de um lado, propõe-se a trabalhar o respeito por si vinculado ao respeito pelo outro, e, por outro lado, buscar garantir a todos, direitos básicos, como à saúde e à informação.

Objetivo específico:

- Situar o sexo num contexto mais amplo de relacionamento entre os seres humanos.
- Abordar a sexualidade como um aspecto natural e positivo da vida humana.

- Enfatizar a conexão entre a sexualidade, o desenvolvimento pessoal, as relações interpessoais e a estrutura social.
- Situar a sexualidade no contexto político e social. Dar uma visão histórica e cultural.
- Fazer a distinção entre valores básicos (como igualdade entre os sexos, integridade, liberdade, consideração pelo outro, etc.) e valores controvertidos (a legitimidade da legalização do aborto, etc.).
- Compreender a sexualidade dentro de um contexto bio-psico-sócio-cultural.

#### **4. O papel da escola:**

- Todas as pessoas que se propõem a trabalhar com Orientação Sexual são educadas sexualmente antes mesmo de chegarem à escola, através da observação, da convivência no meio social.
- As aulas não devem estar limitadas a aulas de anatomia. É preciso desenvolver uma atitude mais positiva em relação à sexualidade, pois vivemos uma época de transição.
- Não existem menos dúvidas e anseios a respeito de um assunto que sempre despertou tanta curiosidade.
- A família realiza a educação sexual de suas crianças, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre o assunto.
- O fato de a família ter valores conservadores ou progressistas, ter crenças religiosas ou não, e a forma como lida com tudo isso, determinam, em grande parte, a educação da criança.
- A televisão, por exemplo, veicula filmes e novelas extremamente erotizados, lançando modelos de comportamentos nem sempre compatíveis com a realidade da criança ou adolescente.
- A sexualidade se inscreve no espaço escolar, não apenas nas portas dos banheiros e paredes. Ela se manifesta no comportamento dos alunos, dentro de sala de aula, e fora dela.
- Se a escola que desejamos deve exercer uma ação integradora das experiências vividas pelo aluno, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que integre as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto.

- Reconhecem-se como intervenções mais eficazes na prevenção da AIDS, as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola, esta se constitui em local privilegiado para a abordagem de assuntos como da prevenção as DST/AIDS.

### **5. Justificativa deste trabalho:**

- O presente trabalho justifica-se pela necessidade de modificar a abordagem sobre as questões que envolvem a descoberta da sexualidade, repensar o papel da escola neste processo e alertar os pais e profissionais da educação a respeito da importância do esclarecimento sobre tais questões.

- Na pré-adolescência, as experiências sexuais nunca se dão de forma planejada. Normalmente, elas acontecem sem que nada seja dito ou discutido. Entretanto, a informação é importante para prevenir angústias e dúvidas que surgem com relação aos processos naturais do desenvolvimento psicosexual.

- Dificilmente alguém inicia esta fase da vida pedindo aos pais orientação; e, quando os adultos não se sentem à vontade para prestar informações sexuais, os jovens se sentem constrangidos em buscá-las com eles.

A curiosidade gira em torno da tentativa de compreender o que é o relacionamento sexual, como ele ocorre, as transformações no corpo durante a puberdade e os mecanismos da concepção, gravidez e parto. Se antes os alunos recebiam mensagens sobre valores associados à sexualidade, agora vão discutir e questionar os seus próprios valores. É importante que a escola possa oferecer um espaço dentro da rotina escolar para essa finalidade.

A grande maioria dos profissionais não se sente preparado. Além disso, não podemos esquecer o fato de que os profissionais se implicam subjetivamente com suas vivências pessoais ao abordarem a sexualidade, fato que dificulta a intervenção no plano profissional. Por esse motivo, muitos educadores apontam a necessidade da presença do psicólogo na escola para tal função.

É necessário, portanto, que o educador tenha acesso à formação, à capacitação específica, para poder lidar com a sexualidade das crianças e adolescentes de forma segura.

## 6. Sexualidade infantil:

- Freud (1980) já afirmava que os primeiros contatos de uma mãe com seu filho despertam nele as primeiras vivências de prazer.
- A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de formas diferentes em cada momento da infância
- A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos.
- *A sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura.*
- As crianças recebem desde muito cedo, um “julgamento” do mundo adulto em que está imerso, permeado de valores e crenças que são atribuídos à sua busca de prazer, o que vai compondo a sua vida psíquica.
- Na exploração do próprio corpo e na observação do corpo de outros é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina.
- *A construção do que é pertencer a um ou a outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado dado a meninos e meninas*, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de “feminino” e “masculino”.
- Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança.
- Já são bastante difundidas as noções da existência e da importância da sexualidade para o desenvolvimento das crianças e jovens.

Não existe idade ideal para o início da vida sexual. Devem ser considerados dois aspectos: o físico e o psicológico. O primeiro passo para assumir um relacionamento sexual é conhecer o próprio corpo e descobrir a sexualidade do outro através da troca de experiências, afeto e carinho. O namoro é exatamente isto.

#### Anexo 4 – Modelo do questionário sobre sexualidade, aplicado às professoras

Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

**1) Você acredita que conversar sobre sexo é como falar sobre qualquer outro assunto?**

Sim       Não

**2) Em sua opinião é importante aulas de Orientação Sexual nas escolas?**

Sim       Não       Não faz diferença

**3) De quem você acredita ser a responsabilidade de esclarecer aos alunos sobre assuntos relacionados com a sexualidade?**

Família     Escola     Os dois em comum acordo

**4) Você já participou de algum curso sobre educação sexual?**

Sim       Não

**5) Você já desenvolveu ou vem desenvolvendo algum trabalho de educação sexual?**

Sim       Não

**6) Houve algum momento em que você sentiu falta de alguma orientação profissional neste sentido para o seu trabalho?**

Sim       Não

**7) Onde você trabalha atualmente há outros profissionais que atuam como educadores sexuais?**

Sim       Não

**8) Os PCNs estão aí. Tem sido possível, a você, contribuir, em algum momento, na sua escola, no tocante à aplicação do tema transversal orientação sexual?**

Sim       Não

**9) Os PCNs descrevem a disciplina de Educação Sexual, que lá é denominado por Orientação Sexual, numa perspectiva transversal, o que impele a que toda a demais disciplina dita fixas, como matemática, português, história, etc., tenham que contê-la, de alguma forma.**

**Por que, ainda assim, é tão difícil para a escola e professores abordarem com seus alunos esse assunto?**

Falta de preparação para trabalharem com o assunto.

Vergonha.

Por não terem seus próprios problemas em relação ao assunto, bem resolvido.

Preconceito.

**10) O que a escola tem feito diante da curiosidade natural de seus alunos? A omissão ou a repressão são as respostas mais habitualmente dadas pelos profissionais da escola?**

Omissão       Repressão

**11) Para você, qual o real papel da escola na “ORIENTAÇÃO SEXUAL” como disciplina?**

Simples informação.  
 Matéria complementar.  
 Passar para os alunos com clareza, os cuidados que eles devem ter com o corpo e com a saúde, em sua iniciação sexual.

**12) Como educador, você acredita que a Educação Sexual pode contribuir na prevenção do grave fenômeno social: abuso - vitimização sexual de crianças e adolescentes?**

Sim       Não

**13) Qual deve ser o procedimento da escola perante aos pais, diante da decisão de administrar aulas de “ORIENTAÇÃO SEXUAL” para que os mesmos não digam que foram pegos de surpresa?**

Colocar a matéria no currículo.  
 Fazer uma reunião prévia com os pais, para conversar sobre o assunto.  
 Fazer uma pesquisa com os pais, para de comum acordo, incluir a matéria no currículo.

**14) Você acredita que pode dar certo o envolvimento/participação da família no trabalho da escola?**

Sim       Não

**15) Na pré-adolescência, as experiências sexuais nunca se dão de forma planejada. Normalmente, elas acontecem sem que nada seja dito ou discutido. Entretanto, a informação é importante para prevenir angústias e dúvidas que surgem com relação aos processos naturais do desenvolvimento psicosssexual.**

**Você se sente preparado para ajudar e esclarecer dúvidas de seu (sua) aluno (a)?**

Não, pois os professores não se sentem a vontade para passar informações sobre Orientação Sexual.  
 Não, pois os professores não são preparados para passar informações sobre Orientação Sexual.  
 Não, pois os jovens se sentem constrangidos em buscar informações sobre Orientação Sexual.  
 Sim, me sinto preparado (a).

**16) Como você agiria para ajudar a esse aluno (a) em uma situação como essa?**

Procuraria me aprofundar mais, lendo sobre o assunto.  
 Procuraria me aprofundar mais, fazendo um curso de especialização ou complementação sobre o assunto.  
 Chamaria os pais para compartilhar com eles a situação.  
 Não faria nada, pois quem tem que resolver essa situação são os pais.



**17) Qual deve ser o objetivo de se trabalhar a matéria de Orientação Sexual na escola?**

- A transmissão de maneira verdadeira, eliminação de preconceitos e a atuação na área afetivo-emocional.
- Responder somente o que os alunos perguntarem, de maneira superficial e sem nenhuma atuação voltada para a área afetivo-emocional.

**18) Quais deveriam ser os objetivos gerais de um programa de orientação sexual nas escolas?**

- Contribuir para que as crianças e jovens possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade.
- Vincula-se ao exercício da cidadania, na medida em que, de um lado, propõe-se a trabalhar o respeito por si vinculado ao respeito pelo outro, e, por outro lado, buscar garantir a todos, direitos básicos, como à saúde e à informação.
- Os dois objetivos acima.

**19) Quais deveriam ser os objetivos específicos de um programa de orientação sexual nas escolas?**

- Situar o sexo num contexto mais amplo de relacionamento entre os seres humanos.
- Não abordar a sexualidade como um aspecto natural e positivo da vida humana.
- Enfatizar a conexão entre a sexualidade, o desenvolvimento pessoal, as relações inter-pessoais e a estrutura social.
- Situar a sexualidade no contexto político e social. Dar uma visão histórica e cultural.
- Não fazer a distinção entre valores básicos (como igualdade entre os sexos, integridade, liberdade, consideração pelo outro, etc.) e valores controvertidos (a legitimidade da legalização do aborto, etc.).
- Compreender a sexualidade dentro de um contexto bio-psico-sócio-cultural.

**20) Como você acha que deve ser a postura de um professor orientador sexual em seu trabalho com seus (suas) alunos (a)?**

- Ser chamado de orientador sexual, e deve ressaltar ao jovem a importância do respeito por si mesmo e pelo outro.
- Saber ouvir a opinião e a verdade do outro.
- Deve colocar sua opinião como verdade absoluta, inquestionável.
- Não deve deixar que o grupo chegue as suas próprias conclusões diante da situação-problema debatida.
- Seu papel não é o de direcionar as questões, mas sim de coordenar as ideias.

**21) Quais os principais temas você acredita que devam ser abordados em uma aula sobre Orientação Sexual?**

- O que é sexo.
- Puberdade.
- As mudanças físicas e psicológicas que ocorrem na adolescência.
- Órgãos sexuais femininos e masculinos.
- Masturbação
- A relação sexual.
- Métodos anticoncepcionais.
- Gravidez
- Aborto.

- Doenças sexualmente transmissíveis
- AIDS: precaução e contágio
- Todas as respostas acima

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)