



**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDADE”:  
O QUE ENSINAM OS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE SEXUALIDADE**

**EDNAILDES PEREIRA DE ÁVILA**

CANOAS - RS

2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**EDNAILDES PEREIRA DE ÁVILA**

**“CONVERSANDO SOBRE SEXO”:  
O QUE ENSINAM OS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil para obtenção do título de MESTRE em educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Isabel Edelweiss Bujes

CANOAS - RS

2008

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família pelo amor, incentivo e compreensão em todos os momentos de expectativas, desafios, alegrias e angústias vividas ao longo da trajetória percorrida nesse curso de Mestrado.

De maneira muitíssimo carinhosa, agradeço à minha filha Ana Carolina pelos intensos questionamentos e ao meu filho Leandro, pela sua atenção em diversos momentos.

É imprescindível falar dos (as) Colegas da Escola Castelo Branco, bem como dos(as) demais colegas da escola General Neto. De modo muito carinhoso, às diretoras onde atuei neste período a Vera Regina e a Lisete, pela amizade, sou grata por toda confiança que depositaram em mim.

Gostaria de fazer um agradecimento muito especial à minha orientadora Maria Isabel Edelweiss Bujes, pela sua orientação atenciosa, pelo interesse e colaboração.

Agradeço, de forma muito especial, a disponibilidade e as contribuições dos professores (as) integrantes da Banca examinadora dessa Dissertação: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Lúcia Castagna Wortmann, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosa Maria Hessel Silveira e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosângela Soares

Por fim, agradeço às escolas em que realizei as entrevistas para minha pesquisa e a todos que, de alguma forma, contribuíram para que essa Dissertação fosse construída.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como foco as representações de sexualidade presentes nas falas de professores e professoras que atuam em diferentes níveis de ensino, quando entrevistados sobre suas práticas de sala de aula, no município de Canoas-RS. Neste estudo, compreendo a sexualidade como uma construção histórica, social e cultural, que inscreve desejos, identidades, linguagens, comportamentos nos corpos, através de estratégias de saber e poder sobre os sexos. Entendo que a cultura ocupa um lugar privilegiado no estudo da sexualidade. Assim, neste trabalho, busquei estabelecer uma articulação com os Estudos Culturais, em especial com as vertentes vinculadas à abordagem pós-estruturalista. Para a operacionalização das análises, tomo por base os conceitos de representação, discurso, poder, cultura e sexualidade a partir do referencial teórico-metodológico desse campo de estudos. Como inspiração metodológica, utilizei a abordagem qualitativa de pesquisa e a entrevista como instrumento principal para a coleta de informações e para análise. A partir das entrevistas realizadas com professores e professoras, foi possível perceber, nas falas dos entrevistados, as representações que atravessam as práticas de sala de aula quando questões sobre o tema sexualidade são abordadas. As análises da investigação mostram o quanto os discursos médico, preventivo, moralista, biológico e religioso são reforçados no contexto de sala de aula. A mídia e seus artefatos aparecem como incitando o interesse pelo tema, oferecendo informações e subsídios didático-metodológicos que se refletem nas práticas de sala de aula. Pude identificar, igualmente, a ênfase na heteronormatividade, no contexto escolar. Argumento que, no espaço da sala de aula, acontece uma aprendizagem não “intencional”, por meio da qual os alunos e as alunas aprendem determinados jeitos de

ser meninos e meninas. Igualmente pude verificar uma maior preocupação com e uma vigilância sobre a sexualidade precoce das meninas e sobre questões do planejamento do professor, sendo os temas referentes à sexualidade discutidos preferentemente quando o aluno traz o assunto para a sala de aula.

**Palavras-Chave:** Sexualidade, representação, discurso e cultura.

## **ABSTRACT**

This research project had as analysis focus the representations of sexuality existing in teachers', of different levels of education, discourse, when interviewed about their classroom practices in Canoas-RS. In this study, I comprehend sexuality as a historical, social and cultural construction, which brings to the body desires, identities, language and behavior through knowledge strategies and power within the sexes. I understand that culture occupies a privileged position in the study of sexuality. Therefore, in this project, I aimed to establish an articulation of Cultural Studies, especially of its post-structuralist variations. For the analysis operational system, I base myself in the concepts of representation, discourse, power, culture and sexuality taken from their theoretical and methodological references within this area of study. As methodological inspiration, I used a qualitative research approach and interviews as main instrument for gathering information and analysis. From interviews with teachers, it was possible to perceive, in the interviewees' speech, the common representations which cross classroom practices when questions about the subject sexuality are brought up. The investigation analyses show how much the medical, preventive, moralist, biological, and religious discourses are reinforced in the classroom context. Media and its medium appear as incitating interest on the topic, offering information and didactic-methodological means which are reflected inside the classroom. I could identify, as well, an emphasis on heteronormativity within the school context. I discuss the fact that, in this context, there is a "non-intentional" learning, through which students learn determined ways of being a girl and a boy. I could also verify a bigger concern with and vigilance of girls' early sexuality developments and with questions of the teachers'

planning, being the topics referring to sexuality preferably talked through when the student brings it into class.

**Keywords:** Sexuality, representation, discourse and culture.



# SUMÁRIO

**AGRADECIMENTOS**

**RESUMO**

**ABSTRACT**

**LISTA DE QUADROS.....9**

**1 FRAGMENTOS DE UMA COMPOSIÇÃO: APREENDENDO OS CAMINHOS DOS ESTUDOS SOBRE SEXUALIDADE .....10**

**2 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO ESCOLHIDO .....18**

2.1 Da Trajetória: as escolhas de pesquisa .....19

2.2 Um pouco sobre o campo dos Estudos Culturais .....23

2.3 Os conceitos centrais do estudo.....27

2.4 Disciplina e bio-poder: o corpo e o governo da população .....31

**3 UM PERCURSO PELA TEMÁTICA DA SEXUALIDADE.....36**

3.1 O que dizem os PCNs sobre sexualidade .....45

**4 DESCREVENDO AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....48**

4.1 A opção pelas entrevistas .....52

4.2 Situando as escolas (territórios) pesquisados... .....54

4.3 Os contatos iniciais da pesquisa .....55

4.4 Participantes da pesquisa .....57

4.5 Realizando as entrevistas.....58

**5 ENCARANDO O DESAFIO DE UMA ANÁLISE .....60**

5.1 Sinalizando os temas de análises .....62

5.2 Pedagogia cultural: ensinando e aprendendo através da mídia .....64

5.3 Sexualidade – O aluno é quem traz o tem. ....68

5.4 Educação sexual preventiva – reprodutiva .....74

5.5 Reforço da educação heterossexual .....80

5.6 Quando, como e onde falar de sexualidade na escola .....	86
5.7 Quem é autorizado para falar sobre sexualidade na escola? .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	97
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo 1</b> - Roteiro das Entrevistas – Primeira Parte .....	105
<b>Anexo 2</b> - Roteiro das Entrevistas – Segunda Parte .....	106
<b>Anexo 3</b> - Termo de Consentimento .....	107
<b>Anexo 4</b> - Entrevistas .....	108

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2006. ....	57
<b>Quadro 2</b> - Entrevistas realizadas no segundo semestre de 2007.....	58

## **1 FRAGMENTOS DE UMA COMPOSIÇÃO: APREENDENDO OS CAMINHOS DOS ESTUDOS SOBRE SEXUALIDADE**

Mesmo neste momento de escrita da dissertação, sigo questionando as razões e os motivos da escolha da temática da minha pesquisa. O que, afinal, me incitou a estudar e investigar a temática da sexualidade? Por que fui me tornando atenta aos modos de como esse tema é produzido, ressignificado, reconstruído, reorganizado, silenciado e ensinado na escola? Penso que as dúvidas, as incertezas, a vontade de falar com mais propriedade a respeito de um tema tão presente no campo educacional foram construindo o desejo e a necessidade de conhecer melhor os trabalhos e os estudos dentro desse campo.

Ao buscar referências sobre estudos da sexualidade na educação, especialmente em práticas de sala de aula, percebi que há uma escassez de investigações que tratam dessa temática nesse espaço particular. Porém, destaco que existem muitas produções sobre o tema sexualidade e sobre as relações de gênero, voltadas, em sua maioria, para a educação infantil, contemplando a faixa etária de 4 a 6 anos de idade, como: Walkerdine (1999); Guerra (2005); Guizzo (2005); Wenez (2005) e Dornelles (2002). Muitos trabalhos foram feitos envolvendo as diferentes instâncias pedagógicas que ensinam sobre sexualidade e gênero. Fischer (2001), Felipe (1999); Kindel (2003), Andrade (2002) e Sabat (2003).

Boa parte dos trabalhos feitos sobre o tema sexualidade na educação foi desenvolvida dentro do campo investigativo dos Estudos Culturais. Verifica-se que as pesquisas realizadas nesse campo reportam-se, também, às práticas escolares e pedagógicas, mas se direcionam principalmente à problematização das produções desenvolvidas em outras instâncias culturais como, por exemplo, programas de TV, propagandas, filmes, revistas. Assim, a partir desse campo, os trabalhos que se dedicam a investigar diferentes artefatos culturais, e os modos como tais artefatos representam, constituem e produzem o corpo, a sexualidade, o feminino, o masculino – nos programas de TV, na publicidade, no cinema, nos livros infantis, no currículo – já configuram um número bastante expressivo.

Esses trabalhos e discussões advindos da perspectiva dos Estudos Culturais possibilitaram aos(as) estudiosos(as) um deslocamento em relação a uma maneira de pensar hegemônica, bem como problematizar o modo de olhar e compreender, de forma mais ampla, os espaços e os processos de formação dos alunos em outras instâncias,

também consideradas educativas, para além dos muros escolares como: literatura infantil, filmes, televisão, revistas...

Esses artefatos culturais têm se constituído como espaços educativos que ensinam de forma prazerosa (ou não) sobre uma série de temas como, por exemplo: modos de ser menina e menino, mãe e pai, cuidados com a higiene, com a criação das crianças, bem como modos de sentir, comportar-se, consumir, ocupar um lugar na família, com a estética e beleza do corpo, etc. Eles colocam em circulação e promovem uma gama de discursos que fortalecem padrões culturais a partir de uma suposta norma e determinam identidades sociais, podendo, assim, ser vistos como Pedagogias Culturais.

Abordarei, mais adiante, o que vem sendo entendido como Pedagogia Cultural, por ser um conceito importante para este estudo. Vale ressaltar que pouco se tem investigado, a partir desses aportes teóricos, as representações sobre sexualidade nas práticas de sala de aula. Assim, surge o meu desejo e o desafio de desenvolver esta pesquisa e a possibilidade de utilizar novos aportes teóricos que permitam uma compreensão alargada de tais questões que, de certa forma, impulsionaram a constituição de uma pesquisa em relação a esta temática.

Jane Felipe (2000), em sua tese de Doutorado, analisou os discursos veiculados por algumas das principais revistas pedagógicas e livros que circulavam em Porto Alegre, na primeira metade do século XX, visando estabelecer prescrições sobre a formação das crianças e de suas famílias, especialmente, em relação às mulheres. Observou que esses artefatos enfatizavam normas de condutas distintas na educação de homens e mulheres, de meninas e meninos. A educação para o homem deveria estar voltada para a produção da coragem, da força de vontade, que o tornasse apegado ao trabalho, à família e à nação. Para o homem, a ênfase consistia em assumir uma posição de poder e de autoridade. Para a mulher, era reservada uma educação voltada para o gerenciamento do lar, à educação dos filhos e também se esperava dela afetividade, tranquilidade, fragilidade e subordinação. O silêncio aparecia como uma condição necessária à boa educação das mulheres e das crianças.

A educação feminina era recomendada através de livros e revistas consideradas instrutivas, e esses diziam que as mulheres deviam ser “pouco visíveis”. Publicidade [...] protagonizadas por meninas diziam respeito especialmente ao cultivo da beleza e o culto à maternidade (FELIPE, 1999). No entanto, ao mesmo tempo em que foram vinculados diversos discursos voltados para a invisibilidade feminina e seu

recolhimento no espaço doméstico, como por exemplo “O lugar de mulher é no lar” (revista Querida, 1955), outros discursos reivindicavam sua participação no espaço público através do movimento sufragista<sup>1</sup>.

Guerra (2005) realizou sua pesquisa de mestrado em uma escola particular de Educação Infantil, em Porto Alegre, com crianças na faixa etária de cinco anos, com o objetivo de discutir questões em torno da sexualidade e das identidades de gênero. Na análise das entrevistas com crianças e professoras, observou recorrências, rupturas e deslocamentos no que se refere aos discursos hegemônicos quanto à sexualidade e às relações de gênero na infância. Seu estudo apontou o quanto as crianças, no contexto escolar, utilizam determinadas estratégias para experimentar e descobrir seus prazeres e seus desejos relacionados com a sexualidade.

Furlani (2005), em sua tese de Doutorado, volta-se para a educação sexual dirigida às crianças, problematizando os processos de produção das diferenças sexuais e de gênero em coleções de livros paradidáticos de educação sexual endereçados à infância. A autora discute, em seu trabalho, a maneira como as diferenças são representadas a partir de artefatos pedagógicos, livros paradidáticos etc. e, também, como essas diferenças são representadas na cultura.

Dal’Alba (2005), para sua proposta de tese, faz uma incursão pelas narrativas autobiográficas de profissionais da educação com a intenção de investigar como esses profissionais aprendem sobre sexualidade e corpo em diferentes momentos e em espaços de convivência pessoal e profissional. Busca também entender as narrativas autobiográficas como um trabalho de reconstrução da experiência, que arquiteta e reúne elementos que compõem a trajetória de vida dos pesquisados(as). Para realizar sua pesquisa, a autora buscou por produções que investigaram a preparação docente. Iniciou sua investigação a partir do que foi produzido no ano de 1996, ano em que entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB): a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Pesquisou na Internet, na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em quatro revistas sobre educação, também disponibilizadas na Internet, e em livros que tratavam das questões relativas à formação de professores.

A autora informa que, durante este percurso de investigação tinha por objetivo identificar como educadores(as) aprendem sobre corpo/sexualidade na família, na escola

---

<sup>1</sup> O sufragismo – movimento no qual as mulheres reivindicavam o direito ao voto, é considerado por muitos autores (as) como a primeira onda do feminismo.

e em outros espaços educativos. Contudo não encontrou trabalhos que discutissem a questão da sexualidade como tema a ser incluído nos currículos de preparação de educadores. Embora a sexualidade mobilize cotidianamente as práticas escolares nos diferentes níveis de ensino, as vivências dos alunos e alunas sobre a sexualidade parecem não ter importância suficiente para compor os saberes legitimados e os programas envolvidos na formação de educadores. Conforme ressalta Dal'Alba (2005), os trabalhos investigados apontam como sendo os saberes importantes para formação docente, aqueles da ordem intelecto, da “ciência objetiva”, saber da matéria a ser ensinada, o como ensinar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, interessam, como eixos principais da ação, o planejamento, a metodologia e a avaliação do ensino, uma vez que o conhecimento é tomado como neutro, apolítico e isento das relações de poder que os constituem (Silva, 2001).

Cabe destacar a importância de alguns trabalhos (MEYER, 2000; BUJES, 2001; SOUZA, 2001; STUMPF, 2003; KLEIN, 2003) e outros realizados sobre as relações de gênero, a sexualidade, escola e infância, pois, nos últimos anos, diferentes dissertações e teses têm sido desenvolvidas a partir de temáticas que relacionam sexualidade e educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na ULBRA. De maneira geral, conforme a revisão bibliográfica realizada para a construção desta dissertação, essas pesquisas abordam temas quase que predominantemente na área da educação e da infância.

A maioria das pesquisas realizadas no campo educacional esteve, por muito tempo, voltada para a instituição escolar como espaço privilegiado de operacionalização da pedagogia e do currículo. Na contemporaneidade, entretanto, torna-se necessário voltar a atenção para outras instâncias que estão funcionando como produtoras de saberes e de práticas voltadas mais diretamente para o segmento infanto-juvenil. Entre essas, podemos destacar a mídia com sua farta programação: seus filmes, novelas, propagandas, músicas, anúncios e outras séries de produtos dedicados às crianças e adultos de todas as idades, disponíveis no âmbito da cultura.

Steinberg (1997) entende esses artefatos culturais como pedagogias culturais que constituem novos espaços de aprendizagem. Essa autora destaca a necessidade de se estar atento (a) a uma educação que ocorre em diferentes locais da cultura e que não se limita ao espaço físico da escola. As pedagogias culturais participam da produção daquilo que essa autora definiu como “*Kindercultura*”: uma cultura particular enraizada no prazer – uma cultura que é produzida por grandes corporações com alto poder

econômico que viabilizam formas e maneiras particulares e hegemônicas de ser criança.

Talvez seja interessante, neste momento, ressaltar que o conceito de sexualidade é compreendido e utilizado posteriormente nas análises, como sendo uma construção social e histórica: “[... ] um dispositivo histórico[...], se constitui a partir de múltiplos discursos que regulam, normatizam que instauram saberes e que produzem verdades”. (FOUCAULT, 2006)

O termo sexualidade será usado também no sentido que Weeks (2001) aponta, “como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault (2006) denominou ‘o corpo e seus prazeres’” ( p.43).

O tema sexualidade não constitui uma disciplina específica de caráter curricular no ensino, mas foi constituído como “Tema Transversal” de acordo com a última reformulação curricular da Educação Básica Brasileira com a aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Com ela, a política governamental lançou, a partir do ano de 1997, os PCNs, (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, além de estruturarem as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, sugeriram uma série de temas nomeados de “Temas Transversais”. Tais temas expressam conceitos e valores considerados centrais para a convivência social, o exercício da cidadania e da democracia. Além de ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente e estudos econômicos, pela primeira vez, de modo explícito, a discussão da sexualidade tem espaço garantido no então chamado tema transversal “Orientação Sexual”, no qual ainda se inclui relações de gênero, corpo: matriz da sexualidade e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

Os conjuntos de assuntos que atravessam todas as disciplinas ou boa parte delas, daí a denominação de transversais, deveriam, na proposta governamental, servir de eixos norteadores para a proposição de experiências curriculares, como temas centrais, numa perspectiva “globalizante”. Esta proposta de organização de um eixo unificador, constituído a partir dos temas transversais, no entanto, pouco tem se efetivado nas práticas curriculares, segundo Altmann (2001).

A iniciativa de incluir a temática da sexualidade em um documento oficial (LDB), certamente ocorreu em função de um conjunto de fatores. Entre estes, de acordo com os PCNs, “em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV” (PCNs 1997. v.10, p.111), ou seja, estes documentos sugerem o desenvolvimento da temática em torno da prevenção e



estímulo dos alunos a terem um auto-cuidado por sua saúde.

A partir da inserção e da circulação dos PCNs nas escolas, houve um crescente aumento das discussões sobre a pluralidade da cultura e da temática da sexualidade, que instigaram as Secretarias de Educação a ministrar cursos e palestras para Equipes Diretivas e professores, orientando sobre a inclusão da temática da sexualidade nos currículos escolares. Como tema transversal, a orientação sexual nas escolas ampliou o leque de temas que passaram a ser de responsabilidade dos professores(as). Isso acrescentou mais uma tarefa a ser cumprida em sala de aula, o que, para muitos, não é um encargo fácil, uma vez que os professores se ressentem da necessidade de formação no que diz respeito ao tema e, muitas vezes, por razões variadas, se sentem pouco confortáveis em tratá-lo em sala de aula. Gostaria de enfatizar que não estou querendo afirmar que a criação deste documento seja garantia de implementação do tema sexualidade nos currículos escolares, mas essa proposta passou a ser discutida mais abertamente no campo da Educação, como se sua existência fosse uma espécie de “garantia” para que o tema fosse tratado em sala de aula. O que não significa, também, que a temática da sexualidade não fosse anteriormente discutida na escola.

Para atender aquilo que preceituavam a LDB e os PCNs, passaram a circular, também no espaço escolar, novos (ou apenas reformulados) livros didáticos comercializados pela indústria editorial. A partir de 1996, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) passou a coordenar a avaliação dos livros didáticos utilizados na educação pública do país, criando o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo qual os critérios de avaliação são definidos e alterados conforme as demandas educacionais. Observou-se que, após o governo federal lançar a política nacional de educação baseada nos PCNs, houve uma crescente ampliação de outros recursos de ensino para complementar os livros didáticos no que refere a temas relacionados com orientação sexual nas escolas, literatura infantil, jogos, revistas e CD-ROM. Em relação ao livro didático, Altmann (2005), ao investigar as experiências de inclusão da educação sexual em escola municipal da cidade do Rio de Janeiro-RJ, afirma em sua pesquisa a importância dos livros didáticos na educação sexual nas escolas.

Amplamente utilizados no Brasil, são eles que introduzem concretamente e direcionam a abordagem do tema da sexualidade na escola. Neste sentido, especial atenção deve ser dada a esse suporte de ensino, seja pelos mecanismos de avaliação desse material, ligado ao MEC, que recomendam ou não os livros às escolas, sejam pelos (as) professores (as) quando escolhem o livro a ser adotado em sala de aula (p.167).

Como se pode perceber pela exposição precedente, certos temas ganham um status diferenciado nas propostas curriculares do governo federal, voltadas para os diversos segmentos do ensino básico. Eles passam a ser legitimados como componentes curriculares e, de certo modo, alçados a eixos centrais das práticas preconizadas.

Ali se torna explícito que, segundo o que propõem os PCNs, cabe à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica e sistemática no que se refere à orientação sexual das crianças e dos adolescentes.

As discussões sobre a sexualidade humana foram, por muito tempo na escola, restritas às disciplinas de Ciências, associadas ao aparelho reprodutor e aos conteúdos dos livros didáticos. Também apareciam esporadicamente, de forma isolada, em trabalhos pedagógicos realizados por orientadores educacionais. Atualmente, com a implementação dos PCNs e de seus temas transversais, esse assunto teria idealmente condições de ganhar mais espaço na escola. A temática da sexualidade também tem estado mais presente na sociedade, uma vez que o mesmo assunto tem sido recorrentemente narrado, descrito e discutido, como buscarei mostrar com detalhes mais adiante, na análise.

Para identificar as representações sobre sexualidade e os discursos que permeiam as falas dos professores(as), a abordagem adotada foi a qualitativa, enfatizando-se a utilização da entrevista semi-estruturada como instrumento para coleta das informações. A pesquisa qualitativa enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador(a) e o que é pesquisado, as restrições situacionais que modelam o estudo e a natureza valorativa da pesquisa.

Denzin e Lincoln (2000) argumentam que a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação, envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra. Diante dessas características, as autoras definem genericamente e de maneira inicial que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que coloca o observador no mundo” (p.17). A opção por esta

abordagem justifica-se por apresentar uma grande possibilidade do pesquisador(a) empregar diferentes estratégias, e não é necessário seguir um caminho pré-estabelecido, rígido, proposto antecipadamente nos seus mínimos detalhes.

Pesquisadores do campo educacional que focalizam suas investigações e análises na perspectiva dos Estudos Culturais buscam entender os modos de construção de determinadas identidades e representações culturais. Encontrei, neste campo de estudo, inspiração para minha pesquisa em educação, pois esta perspectiva nos possibilita ir incorporando, no trabalho, parte de nossa experiência e trajetória profissional, tal como diz Santos (2000), “quando se fala a partir dos Estudos Culturais fala-se sempre de um lugar, de uma perspectiva situada, da qual faz parte dizer de nossos envolvimento, posições e identidades” (p.234).

Tendo feito essas considerações, passo a apresentar, no próximo capítulo, as escolhas teóricas e metodológicas que orientaram a investigação por mim realizada.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO ESCOLHIDO

Nesta seção busco examinar mais detalhadamente alguns conceitos que considero fundamentais para a construção do objeto de pesquisa desta dissertação. Em primeiro lugar, situo o leitor quanto à perspectiva teórica adotada, a dos Estudos Culturais (articulada numa vertente pós-estruturalista). Em seguida, relaciono os principais conceitos que utilizei – representação, cultura, discurso, poder – para poder tratar de sexualidade, que é o tema central dessa pesquisa. Procuo desse modo, não apenas identificar os conceitos, mas mostrar como se estabelecem as relações entre eles e o tema dessa pesquisa.

Ao tomar como referência para essa pesquisa o campo dos Estudos Culturais, faço esta escolha por avaliar que esta perspectiva é a que melhor permite a construção do meu objeto de pesquisa. Por ser um campo de estudos que procura analisar as questões culturais com outro olhar, nos possibilita pensar, questionar e refletir sobre os modos como e as circunstâncias em que são produzidos e reproduzidos os conhecimentos.

No entanto, gostaria de marcar ainda, neste momento de escrita, que a aproximação com a perspectiva dos Estudos Culturais, com os conceitos adotados, e a delimitação dos caminhos percorridos não se apresentaram como atividades sempre simples. Pelo contrário, muitas vezes foram um tanto complexas, uma vez que exigiram escolhas nem sempre fáceis de serem realizadas. Sendo assim, nesse capítulo, considero importante retomar tanto as escolhas conceituais quanto as reformulações que fiz em relação aos caminhos que delimitarei para empreender a realização dessa pesquisa.

A princípio tinha como propósito analisar a maneira como o tema sexualidade estava sendo abordado nas escolas, após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); investigar, a partir das falas de professores e alunos, os significados que atribuíam à discussão sobre sexualidade na escola. Partindo desse objetivo, procuraria responder as seguintes questões? Que representações sobre sexualidade estão presentes nas práticas escolares? Quais os discursos que permeiam as práticas de sala de aula quando professores discutem sobre sexualidade?

Embora tais propósitos tenham sido considerados como sendo relevantes pelo(as) professores(as) da Banca Examinadora, na ocasião da defesa da proposta, eles precisariam ser mais delimitados. Então, optei primeiramente por reformular o meu

objetivo principal que passou a ser: identificar, a partir das falas de professores(as) quais as representações e discursos sobre sexualidade que permeiam as suas práticas de sala de aula.

Ao refletir sobre outras possibilidades de investigação, a partir do meu objetivo principal, fui também repensando as questões da pesquisa no sentido de que elas servissem de apoio para que eu construísse um conjunto de perguntas e de organizar um roteiro para as entrevistas. Além disso, no período em que realizei a pesquisa de campo, procurei ficar atenta para as falas dos entrevistados/as e às recorrências relacionadas aos assuntos que atravessavam as práticas discursivas sobre sexualidade na sala de aula.

Foi o exercício de problematizar o tema da sexualidade, olhando a forma como as circunstâncias nas quais esse assunto na atualidade é debatido, reproduzido pela sociedade, atravessando as práticas escolares, que deu origem às questões iniciais dessa pesquisa. A necessidade de ir à procura de novos saberes e dos significados atribuídos à sexualidade, me proporcionou elementos para elaborar as questões para minha dissertação. Assim, minhas intenções iniciais de pesquisa, mencionadas anteriormente, se conectavam com as experiências de vida de educadora e de orientadora educacional em rede instituições particulares e no ensino fundamental do município de Canoas-RS.

## **2.1 Da Trajetória: as escolhas de pesquisa**

Iniciei o trabalho nas séries iniciais em 1994. A proposta educativa da escola era de se trabalhar os conteúdos separadamente. Diante disso, percebi a necessidade de dar atenção às inquietações e curiosidades das crianças em relação ao corpo e sua sexualidade, mas sentia que o modo de como este tema era abordado na escola com os alunos, não respondia às suas indagações. O estudo sobre o corpo era desenvolvido na disciplina de ciências especificamente, centrado quase que exclusivamente, na anatomia e nas funções dos órgãos e dos aparelhos reprodutores. Não se trabalhava uma compreensão do corpo como um todo integrado – como se a abordagem escolhida pudesse realmente dar conta das questões relativas à sexualidade. O corpo apresentado era, e ainda continua sendo, um modelo anatômico, separado em partes, privilegiando as estruturas internas. Assim, nesse contexto, adicionar a esses entendimentos a dimensão do corpo como uma construção social e cultural estava absolutamente fora de questão.

O corpo humano ainda é entendido como um “conteúdo” que, para ser ensinado,

precisa ser fragmentado, para que, a partir do estudo das partes isoladamente, se possa ter uma compreensão do todo. Segundo Santos (1997):

A cultura escolar constituiu um corpo dotado de uma didática própria – o corpo figurativo como a representação do corpo [...] um corpo que não é igual ao de ninguém, nem de homem, nem de mulher. Este “corpo” quase nunca é trabalhado como um sistema, mas nos moldes cartesianos: seccionado, para a partir do estudo de suas partes construir o “todo”, um todo nunca retomado na escola (p.33).

Na verdade, o “todo”, nunca retomado na escola, como cita o autor, acaba reduzido à apresentação das partes destacando-se alguns órgãos de cada sistema através de um desenho anatômico do corpo humano, sem que se proporcione o entendimento das conexões orgânicas ou sistêmicas deste complexo biológico. A temática do corpo na escola acaba sendo trabalhada na concepção biológica desconsiderando a dimensão social e cultural. Sem considerar que o corpo também é superfície de inscrição de sentimentos, sensações, dúvidas, marcado por suas relações com outros corpos, por “pudor”, “prazer”, “medo”.

As práticas acima descritas não satisfaziam as indagações dos meus alunos. As dúvidas sobre sexualidade permaneciam e algumas eram, eventualmente, retomadas no último bimestre do ano letivo, quando o assunto “aparelho reprodutor” era trabalhado. Percebia que os alunos tratavam as questões sobre a sexualidade com medo e vergonha de questionar, demonstrando, porém, muitas dúvidas que, de certa forma, permaneciam silenciadas.

Paralelamente a esse trabalho nas séries iniciais, eu tinha uma turma de pré-escolar com crianças de cinco anos. Observava que, nessa fase, elas manifestavam curiosidade sobre o funcionamento do corpo, sobre diferenças sexuais, anatomia e funções. Nesse trabalho de convivência diária com escolas de diferentes níveis de ensino, ficou evidente para mim que, através de práticas educacionais pautadas em crenças já “naturalizadas”, nós, professoras, determinávamos, também, comportamentos considerados adequados para meninos e meninas, comportamentos que se estabeleciam como modelo e referência, além daquilo que passava a contar como certo e errado. Quando um aluno resolvia utilizar uma boneca para brincar, isso já seria motivo de inquietação. E, também, quando uma menina tocava sua genitália, ou quando aparecia caso de menino se masturbar, tudo isso era visto pelos professores e também pela equipe diretiva da escola como um problema a ser encaminhado ao Serviço de

Orientação Educacional para avaliação psicológica.

Tais situações mostram que, muitas vezes, nas escolas, questões referentes à sexualidade dificilmente são discutidas abertamente, e como, de certa forma, continua acontecendo hoje, a sexualidade era, e ainda é, vista como um assunto diferenciado que requer profissionais especializados, com saberes distintos<sup>2</sup> como, por exemplo, uma especialização na área da saúde. Neste sentido, a sexualidade passa a ser vista como um assunto de outra ordem, demandando saberes específicos. Assim, os professores não se autorizam e não são estimulados a falar sobre o tema, ficando alheios a ele.

No segundo semestre de 1999, fui convidada para exercer a função de Orientadora Educacional no Município de Canoas-RS. Tive o privilégio de conhecer outra realidade de escola e de trabalhar numa escola de Ensino Fundamental e Alfabetização de Jovens e Adultos de uma comunidade carente, havendo muitas áreas de ocupação ilegal nas proximidades da escola.

Comecei meu trabalho fazendo um estudo sobre a realidade da escola, através de sessões coletivas nas turmas, ouvindo e dialogando com os alunos sobre os temas de interesse. Houve, de forma geral, interesse sobre sexualidade, o que motivou a elaboração de um projeto sobre Sexualidade e Saúde na Escola. Dentro deste projeto, foram desenvolvidas várias ações que contemplavam toda comunidade escolar. Para os alunos, eram realizadas “Oficinas de Sexualidade”. Foi uma experiência produtiva, que me fez sentir necessidade de olhar para as questões de gênero e sexualidade de outra forma. Eu não sabia como, mas sentia que algo tinha de mudar na minha prática pedagógica, não queria mais reproduzir, mesmo de forma não intencional, as desigualdades de gênero existentes na sociedade, por meio de concepções essencialistas, pautadas em uma “naturalização”, reforçando, de forma irremediável os comportamentos masculinos e femininos – concepções fortemente adquiridas na minha formação docente e nas minhas vivências de cursos de formação e especialização.

Os alunos que participaram das oficinas tinham de onze a quatorze anos, e muitos já haviam iniciado suas atividades sexuais genitais, inclusive, havia alunas grávidas. Em meio a essa realidade, senti maior necessidade de buscar embasamento teórico para subsidiar minha prática pedagógica. Assim, procurei participar de cursos, seminários e congressos para buscar subsídios e continuar trabalhando com crianças e adolescentes. Adquiriti revistas da Associação dos Orientadores Educacionais – RS,

---

<sup>2</sup> Saberes distintos – refiro a busca de profissionais da área da biologia e da saúde para abordarem sobre sexualidade com os alunos, ou desenvolverem projetos na escola.

participando também dos cursos desta associação. Foi, então que iniciei minhas primeiras leituras sobre os temas “sexualidade na escola e no currículo” e “pedagogias culturais”.

Continuei na função de Orientadora Educacional e, nesse período, alguns acontecimentos contribuíram para a manutenção desse meu interesse. Em 1997, com o lançamento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Estado determinou uma diretriz educacional, instituindo a discussão de aspectos ligados à Educação Sexual no sistema formal de ensino, nos âmbitos federal, estadual e municipal. O assunto sexualidade permeava conversas entre os alunos, era debatido em palestras nas universidades e em temas de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, com argumentos que reforçavam a necessidade de inclusão desses temas no currículo e nas reformulações das Propostas Pedagógicas das escolas.

Em 2005, fui à procura, novamente, de atualização e inscrevi-me no mestrado em Educação do PPGEDU–ULBRA, Ingressei no Programa de Educação Continuada da ULBRA, nas disciplinas Pesquisa em Educação, ministrada pelo professor Luis Fernando Beneduzzi e pela professora Isabel Cristina Carvalho e Introdução aos Estudos Culturais, ministrada pelo Professor Luis Henrique Sommer. As discussões realizadas nessas disciplinas contribuíram para que eu pudesse ampliar um pouco mais meu olhar frente às questões que vivenciava diariamente na escola enquanto orientadora educacional. Essa experiência permitiu-me conhecer um pouco mais sobre os Estudos Culturais, as teorias feministas, os estudos sobre relações de gênero. Pude ter contato, muito breve, com autores como: Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa, Maria Isabel Bujes, Jorge Larrosa, Dagmar Meyer, Guacira Lopes Louro entre outros.

Em 2006 ingressei no mestrado; a partir de então comecei a compreender o caráter cultural da produção das identidades de gênero e visualizar os mecanismos de poder das práticas discursivas na produção dessas mesmas identidades.

Esses estudos iniciais serviram como ponto de partida para eu perceber o quanto ainda precisava aprofundar meus estudos sobre sexualidade. Os saberes construídos nesses estudos iniciais contribuíram para uma definição melhor do tema e das problematizações para esta minha dissertação de mestrado.

Com isso, ressalto que minhas vivências pessoais, profissionais e agora como pesquisadora, me fizeram ir em busca de novas formas de compreender a sexualidade como uma construção social.



A seguir, procurarei de forma sintética, traçar algumas considerações sobre a abordagem teórica selecionada para este trabalho.

## **2.2 Um pouco sobre o campo dos Estudos Culturais**

Reitero que, para o desenvolvimento desse estudo, tomo como base os Estudos Culturais especialmente aqueles que se articulam à perspectiva pós-estruturalista de análise. A seguir, procurarei, então, traçar algumas considerações sobre tal referencial para vinculá-lo aos meus interesses de pesquisa, mostrando como ele abre possibilidades para uma discussão sobre as questões de pesquisa propostas nesta dissertação.

No que se refere aos Estudos Culturais, um grande número de pesquisas tem apontado que eles foram institucionalizados no Centro de Estudos Contemporâneos, na Universidade de Birmingham – Inglaterra – em meados da década de 1960 e provocaram, inicialmente, intensas mudanças na teoria cultural. Entretanto, alguns autores, como Martín-Barbero e Néstor García Canclini, afirmam que na América Latina já eram realizados Estudos Culturais, embora não denominados dessa forma (COSTA et. al, 2003). Sendo assim, esse campo “Não tem (...) um ponto de origem bem determinado, tanto em termos teóricos quanto geográficos” (2003, p.51).

Em princípio, as investigações desenvolvidas nessa área estavam (e ainda hoje estão) interessadas nas relações existentes entre a cultura e a sociedade; preocupavam-se tanto com as formas culturais, quanto com as relações e mudanças sociais, (ESCOSTEGUY, 1999). Por algum tempo, tais estudos fundamentaram-se especialmente no Marxismo. Durante os anos 80 do século XX, as investigações que tomavam as teorias marxistas como referência não deixaram de existir, porém trabalhos que estabeleciam vínculo com a perspectiva pós-estruturalista passaram a ser predominantes no campo.

As pesquisas no âmbito dos Estudos Culturais, a princípio, concentravam-se, em sua maioria, no estudo das denominadas subculturas, criticando noções elitistas que se reportavam a uma distinção entre alta e baixa cultura. Com o decorrer dos anos, essa distinção deixou de ser relevante e o termo cultura adquiriu diferentes significados. Os trabalhos precedentes dos Estudos Culturais, mesmo divergindo nas suas concepções de problematização, se conectavam na idéia de analisar o conjunto da produção cultural de

uma sociedade, não apenas as produções da cultura letrada, pois são todas produções culturais uma vez que produzem e carregam significados. Um livro didático, um filme, um quadro, uma música, uma peça de teatro ou um programa de televisão podem ser considerados um texto cultural. Nas palavras de Costa et al. (2003, p. 36).

“Cultura” transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – “culturas” – adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido [grifos dos autores].

De maneira bastante resumida, cultura pode ser concebida como um campo de luta e contestação no qual vão se constituindo e produzindo sentidos e indivíduos, que formam os diversos grupos sociais, cada qual com suas peculiaridades e singularidades (HALL, 1997; SILVA, 1999; MEYER, 2003).

A revisão bibliográfica que realizei em propostas de dissertações, em dissertações e em teses desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais nos PPGEDU da ULBRA e da UFRGS foram fundamentais para a construção e os questionamentos da minha pesquisa. Nas palavras de Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p.13) os Estudos Culturais se configuram como “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar [...]”, estão comprometidos com todas as crenças, artes e cultura da sociedade, principalmente as que se voltam para a discussão acerca das produções desenvolvidas em outras instâncias culturais, além da família, igreja e a escola, concebidas na contemporaneidade como educativas (programas de televisão, propagandas, filmes, novelas, jornais, revistas, etc).

Canclini (1995) nos aponta que vivemos um tempo de consumidores populares capazes de reconhecer símbolos globalizados do cinema, da TV, do esporte ou da política, mesmo que a pessoa nunca tenha saído de seu próprio país, ou seja, vivemos um tempo no qual os códigos culturais podem ser partilhados de forma globalizada pelos sujeitos, em função da disseminação de aparatos tecnológicos que nos fazem conviver em tempo real com formas culturais inventadas e postas em circulação em lugares e tempos muito distintos dos nossos.

Discutindo a proliferação desses espaços culturais, Kellner afirma que:

de fato, desde o momento em que acordamos com rádios despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com filmes ou programas de entrevistas noturnos, encontramos-nos imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar (1995, p.108).

Fischer (1997) destaca como vários pesquisadores(as) vêm se preocupando em saber em que medida a presença da mídia como expressão da cultura na vida cotidiana produz, reproduz ou dinamiza valores, crenças, sentimentos e preconceitos que circulam na sociedade. Ela justifica a insistência de se voltar o olhar para estas instâncias na medida em que, hoje, entende-se muito mais seu caráter educativo.

E é nesse sentido que Fischer (1997) tem analisado algumas mídias, mostrando como elas atuam como “dispositivos pedagógicos”. Segundo a autora, para produzir determinados sentidos através de discursos que vão se tornando hegemônicos ou naturalizados, “a mídia constrói, reforça e multiplica enunciados propriamente seus, em sintonia ou não com outros discursos e instâncias de poder” (p.65). O que nos diz a autora sobre a produtividade do poder e o caráter pedagógico das mídias é importante, nessa perspectiva, já que elas não são mais vistas simplesmente por seu papel de retratarem as realidades, de contarem fatos e sim, também, por sua possibilidade de construir realidades novas e de ensinar sobre elas.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, tais instâncias podem ser definidas como Pedagogias Culturais nas quais o conhecimento e as aprendizagens são produzidas e reproduzidas. Nas palavras de Henry Giroux e Peter McLaren (1998),

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum (p.144).

Assim, instâncias como a televisão e o cinema passam a ser analisados como práticas que “também” regulam nossas vidas através de representações. Isso nos permite ampliar o entendimento dos espaços que são também educativos, bem como das pedagogias e das múltiplas aprendizagens, agora não mais limitadas aos espaços antes circunscritos à família e à escola. Em análises que desenvolverei em capítulo específico,

será possível entender estas instâncias como espaços de aprendizagem social e cultural que atuam como modos de ensinar um jeito de agir e de ser, que atravessam também as práticas escolares e da sala de aula.

Quanto ao pós-estruturalismo, cabe referir que ele se apresenta como produtivo para as análises que pretendo desenvolver, pois, nesse campo, mudam as perspectivas de se lidar com a verdade; não há o intuito de “procurar” e “descobrir” verdades que poderiam estar ocultas. Pois, não se pretende identificar verdades únicas, universais e absolutas, uma vez que se acredita que elas não existam como tal. Como observa Silva (2002) em relação às concepções de verdade, na perspectiva que adoto, há

(...) um certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma (...) em fluidez, indeterminação e incerteza (p.119).

Para o campo da educação, a articulação com os Estudos Culturais torna muito produtivas as pesquisas, pois os estudos do campo dos Estudos Culturais entendem que todo saber é elaborado “em conexão com as relações sociais, culturais e de poder; ele é produzido em diferentes tempos e espaços sociais” (SABAT, 1999, p.30). Nesta perspectiva, também se amplia nossa compreensão do pedagógico, chamando atenção para as múltiplas possibilidades que esse pedagógico adquire quando entendido como presente em diferentes artefatos culturais.

A perspectiva teórica, na qual esta pesquisa se move, entende que as discussões sobre discurso, poder, cultura e representações encontram-se vinculadas. Neste sentido, pesquisar sobre as representações de sexualidade presentes nos discursos e práticas escolares de sala de aula, possibilita tomar como centrais na investigação, os modos de dizer recorrentes nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(os) e que nos permitem caracterizar uma forma dominante como a sociedade vem experimentando aquilo que toma como aceitável em termos dessa questão. Nesse caso, tais representações e discursos foram analisados a partir de entrevistas com professoras do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas-RS, que serão apresentadas nas análises em seção posterior. Feitas estas considerações, passo agora a examinar mais detidamente o conceito de representação, tomado neste estudo como uma ferramenta central de análise. São as representações de sexualidade, presentes nas falas de professoras e

alunos, que tomo como um dos focos centrais da análise que aqui realizo.

### **2.3 Os conceitos centrais do estudo**

Quando discutimos cultura, na perspectiva privilegiada por esta dissertação, pensamos num terreno de significados compartilhados, e esta operação de compartilhamento só se torna possível porque possuímos linguagens em comum. Assim, é a linguagem, em suas múltiplas expressões, que nos possibilita partilhar entendimentos sobre as coisas do mundo. Isso ocorre porque a linguagem constitui um sistema de representações (HALL, 1997). Portanto, as representações estão visceralmente integradas aos sistemas de significação que nos permitem dar sentido ao nosso mundo. Os sistemas de significação constroem lingüística e culturalmente os sentidos que são atribuídos aos modos de pensar e agir sobre masculinidade e feminilidade, por exemplo. Em relação a isso, é possível perceber nos diferentes espaços educativos práticas discriminatórias relacionadas ao gênero, por exemplo quando os meninos são tratados como espertos, fortes e inteligentes, contrariamente ao que acontece em relação as meninas (WOODWARD, 2003; SILVA, 2000). De acordo com Silva (1999), a representação é entendida como aquela “marca material, visível, palpável, do conhecimento [...] uma inscrição, marca, traço, significante” (p.32). Neste sentido, ela se caracteriza pelo aspecto de exterioridade, isto é, reproduzindo e reforçando “uma marca material que será expressa por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral” (SILVA, 2000, p.90-91).

Cabe destacar, neste ponto, a importância que o conceito de representação adquire, nesta dissertação, considerando que as representações colocam as práticas discursivas em circulação, produzindo sentidos e construindo realidades. Louro (1997) entende que, nessa perspectiva, “não cabe perguntar se uma representação corresponde ou não ao real, mas, ao invés disso, como representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o real” (p.99).

Desse modo, a análise sobre as representações de sexualidade, presentes nas entrevistas feitas com professores e professoras sobre o tema, no contexto de realização desta pesquisa, me permitiu pensar sobre o modo como tais representações estão em jogo nas relações que se travam em sala de aula (mas também fora dela). Esta investigação possibilitou, também, refletir e problematizar aqueles significados

atribuídos às questões sobre sexualidade que determinam formas de ser e agir dos alunos e das alunas, estabelecendo hierarquias entre meninos e meninas, condutas aceitas para uns e não para outros, e tantas outras formas de conduzir as condutas relacionadas com o gênero. Assim, representação é um conceito relevante dentro desse estudo por ser compreendido como um modo de produzir significados na cultura.

Essas considerações precedentes mostram a importância de considerar que o campo cultural, ao ser entendido como um campo de constantes lutas, ações, contestações, aceitações e resistências, passa a ser visto como o terreno onde os sujeitos se constituem e se conformam em grupos diferentes com particularidades específicas: meninos e meninas, homens e mulheres, por exemplo. Dentro desses grupos, os sujeitos são atravessados por outras determinações sociais que possuem seus próprios traços e que são capazes de deixar também suas marcas, tais como raça, etnia, nacionalidade, geração e classe. Assim, essas marcas produzem em seus diversos cruzamentos, formas hierarquizadas de poder, e adquirem significados através da cultura e na cultura, e não fora dela (HALL, 1997).

O fato de os sujeitos viverem em espaços diferentes, onde as circunstâncias de cada situação histórica e social promovem maneiras diferentes de ser, nos faz entender como a dinâmica das representações é complexa. Dessa forma, a cultura inscreve particularidades nos sujeitos (SILVA, 1999). Ela não só conforma contextos sociais, como também constitui, em diferentes estágios da vida, um mesmo sujeito. Por isso, é possível observar, em espaços sociais e culturais, diferentes modos de viver e sentir a sexualidade.

A ênfase dada aos fenômenos culturais não implica reduzir tudo à cultura. Segundo as palavras de Hall (1997),

(...) não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo (p.33)

Cabe, aqui, problematizar também a concepção de cultura escolar, associada às práticas de significação que se dão dentro do ambiente da escola, bem como as representações que são construídas em torno dela. Entende-se que a cultura escolar, nesse sentido, possui um papel central na conformação de práticas, saberes, identidades

e, em especial, no caso deste estudo, em formas de ser homem e mulher. É importante perguntar: em quais práticas escolares os alunos e alunas aprendem sobre sua sexualidade? Quais discursos norteiam as práticas sobre a temática sexualidade em sala de aula?

Passando ao conceito de discurso, que também é importante para esse estudo, vale mencionar que ele tem sido estudado e problematizado por autores e autoras que se inserem no campo a partir do qual me posiciono (FOUCAULT, 1996; FISCHER, 1999; SILVA, 1999; MEYER, 2000). Os autores(as) convergem na idéia de que, constantemente, os sujeitos são subjetivados pelos atravessamentos de uma infinidade de discursos que circulam em diferentes meios nos quais vivem. De acordo com Meyer (2000),

os discursos constroem e implementam significados na sociedade por meio de diferenciações que dividem, separam, incluem e excluem e que, por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que, aí, é aceito como verdade (p.55).

Fischer (2001) salienta que discurso não deve ser entendido simplesmente como um ato de fala, um pronunciamento ou uma frase, mas sim como uma prática capaz de nos constituir/subjetivar.

Discursos e representações, pelo que se pode depreender dos argumentos das citadas autoras, articulam-se com o conceito de poder. No sentido em que Foucault (2002) o concebe, o poder é entendido não só como algo negativo, repressivo, mas também produtivo. O poder é disperso, descentralizado e penetra na vida cotidiana dos sujeitos, atingindo seus corpos “não para supliciá-lo(s), mutilá-lo(s), mas aprimorá-lo(s), adestrá-lo(s)” (p.16). A sociedade moderna, através do que o filósofo francês chamou de poder disciplinar, valeu-se de uma série de estratégias para fabricar corpos submissos e “dóceis”, pois “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas formas de forças (em termos políticos de obediência)” (id., p.119).

Nesta perspectiva, o poder não é exercido a partir de um ponto que pode ser facilmente identificado, de uma forma verticalizada, atingindo os indivíduos “de cima para baixo”. Ele, ao submeter e disciplinar, apresenta-se de forma difusa, exercendo-se em rede, a partir de um conjunto de forças que se implicam mutuamente. Ao fazer isso, ele possibilita resistências, linhas de fuga como, por exemplo, quando se observam as

diferentes atitudes e expressões dos alunos na escola e que vão à contramão daquilo que a escola estabelece como norma. Foucault (2002) desconstrói o sentido tradicional outorgado ao poder, ele nega que exista uma relação opressor-oprimido em que o poder se exerce de forma unidirecional. Entende o autor que aquele que se encontra em posição de desvantagem numa relação de poder participa dela ativamente, “joga o jogo”, exerce constantemente suas possibilidades de opor-se ao outro. Nesta perspectiva teórica o poder é visto sempre em sua forma relacional e tais relações não admitem um equilíbrio de forças.

Aqui, pode-se questionar em que acepção estaria sendo utilizado o termo desconstruir, mencionado por Foucault. Desconstruir é um procedimento proposto por Derrida que problematiza a construção permanente e polarizada das oposições binárias, constituídas, é claro, no campo das práticas discursivas por um par com dois pólos opostos como, por exemplo: branco/negro, natureza/cultura, masculino/feminino etc. Esses pólos se opõem e se diferenciam, mas estão em constante relação. Os pólos parecem ser rígidos, determinantes e naturais, sendo que o segundo pólo sempre deriva do primeiro numa relação de poder em que existe uma lógica de dominação-submissão, que parece ser inalterável. A desconstrução dos binarismos de pólos opostos permite problematizar a construção de cada pólo, observando que cada um deles constitui o pólo contrário, “demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é único, mas plural, internamente fraturado e dividido” (LOURO, 1997, p.31).

Considerar que a desconstrução é possível, permitiria quebrar a lógica das construções binárias naturalizadas e compreender que essa mesma lógica foi constituída/inventada marcando e fixando modos de viver a sexualidade. A desconstrução dessa lógica nos possibilita entender que essas formas de representar não são fixas e inalteráveis, mas que suas hierarquias foram construídas por nós, sendo, portanto, históricas.

Ao desconstruir esses binarismos de pólos opostos, percebemos que não existe uma maneira universal ou verdadeira de ser homem ou de ser mulher, de viver nossa sexualidade. Isso indica inúmeras possibilidades no modo de lidar com as diferenças. Assim, podemos, enquanto educadores(as) e pesquisadores(as), problematizar as relações de poder implicadas nas práticas educacionais e sociais, tentar desconstruir essas relações hierárquicas e desiguais da organização social, a qual privilegia algumas representações, alguns discursos, algumas práticas e saberes em detrimento de outras.



Cabe ainda destacar que, na perspectiva escolhida para esta investigação, o corpo passa a ser entendido também como uma construção social e cultural, produto de relações de poder. Como podemos perceber a partir da argumentação de Santos (1998), o corpo está constituído em uma relação entre “o visível” e o “dizível” (p.69). O visível no sentido concreto ou material de que temos um corpo biológico, mas que só adquire sentido para nós a partir dos modos como é percebido nas nossas relações mediadas pela linguagem, o “dizível”. Nessa relação, o corpo configura-se, possibilitando articulações entre herança biológica e herança cultural. Nesse ponto, não se trata de entender uma herança como dada nem negar a materialidade de um corpo biológico, mas de admitir que ele se configura de formas e maneiras diferentes segundo a sociedade onde se encontra, sendo ele produzido na e pela cultura e pela história.

## **2.4 Disciplina e bio-poder: o corpo e o governo da população**

Foucault mostra em seus estudos que da metade do século XVIII em diante, a “arte de governar” constitui-se num dispositivo privilegiado para o governo das populações. Segundo o autor na sua obra *Microfísica do Poder*, a população “aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo [...], como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo” (p.289). O governo da população se torna emergente e visível aos grupos que a compõem. Talvez seja bom lembrar que o termo governo, no século XVI, “não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 2002b, p.244). Esse entendimento, no entanto, foi se modificando nos séculos seguintes.

Ao estudar como o poder se organizou, especialmente ao longo do século XVIII, o filósofo nos mostra que, ao mudarem as condições econômicas e demográficas da Europa, por esta época, a “arte de governar” ganha uma racionalidade própria, privativa do Estado (VEIGA-NETO, 2002). Ganha relevo o conceito de população: para administrar a vida dos indivíduos é preciso agir sobre as populações. O governo das populações se materializa estimulando ou bloqueando a taxa de natalidade, prevenindo a mortalidade, controlando fluxos populacionais, entendendo a população como sujeitos de necessidade e de aspirações. Abre-se, assim, o que designa Foucault, como a era de

um biopoder, a era de uma economia política da vida, ou de uma biopolítica.

Em seu curso sobre o nascimento da biopolítica (FOUCAULT, 1996), o autor entendia por este termo a forma como, a partir do século XVIII, se tentou racionalizar os problemas que eram propostos à prática governamental e próprios de um conjunto de seres vivos constituídos como população: saúde, higiene, natalidade, raças, etc. Questionava-se: como se pode ter em conta o fenômeno “população”, com seus efeitos e problemas específicos, em um sistema preocupado com o respeito aos sujeitos de direito e com a liberdade de iniciativa dos indivíduos? Em nome de quem e segundo que regra se pode administrar? Estas questões políticas ocuparam um lugar de destaque no estudo e pensamento filosófico do século XIX.

Disso se pode deduzir que cabe ao Estado considerar os problemas da população e essa deve ser a mais numerosa e ativa possível para que este se fortaleça: saúde, natalidade, higiene, etc encontram aqui um lugar importante. Isso, no entanto suscita críticas por parte dos defensores das idéias liberais: o liberalismo é atravessado pelo princípio de governo demasiado, um governo que é visto em si mesmo como excessivo.

Segundo Foucault (2006), em *A História da Sexualidade I*, a regulação, a vigilância e a disciplina dos corpos se dão através de pólos: o do corpo-máquina e o corpo-espécie, onde se organiza e desenvolve o poder sobre a vida na época moderna. O pólo que centrou-se no corpo como máquina caracterizou-se pelo desenvolvimento das disciplinas: “uma anátomo-política do corpo humano” (p.152). O segundo pólo focalizou-se no corpo espécie, na população como todo, cuja supervisão foi efetuada por “toda uma série de intervenções e controles reguladores” (ib.) e por toda uma série de investimentos em técnicas diversas e numerosas, que tinham a finalidade de obter a sujeição dos corpos e controle das populações. Tudo isso marca o começo dessa nova era: a do biopoder. Conseqüentemente, “o investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento” (id., p.154).

Passa-se a partir da metade do século XVIII, a investir sobre a vida, a exaltá-la. É esse poder sobre a vida que se desenvolve tanto no “corpo máquina” como no “corpo espécie”. O “corpo máquina” passa a ser adestrado, treinado, para retirar-lhe o máximo de suas forças, integrando-o aos sistemas econômicos, cujo funcionamento potencializado é assegurado por procedimentos de poder próprios das disciplinas.

Uma “anatomia política” do corpo humano define e descobre, então, o campo de estudos denominado como “corpo político”. Foucault (2006) salienta que a anatomia

política descobre a positividade do poder, o poder como produtor, e mostra como este poder existe não para repreender, interditar, mas muito mais como uma relação de produção. A anatomia política é, portanto, uma economia política do corpo, na medida em que efeitos de poder investem-se sobre o corpo vivo e o sujeitam, ou seja, o produzem como uma determinada forma de sujeito. A anatomia-política trata do corpo político como:

Um conjunto de elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforços, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber (Foucault, 1996, p.30).

Assim, para que o poder possa produzir corpos submissos, dóceis e úteis para os propósitos do governo:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, o recompõe. Uma “anatomia política” que é também igualmente uma ‘mecânica de poder’ está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros [...] para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (id., p 127).

O poder sobre a vida centra-se, então no corpo-espécie. Esse poder se exerce através de técnicas que, ao serem constituídas no século XVIII, foram chamadas de polícia, ou seja, as técnicas diferenciadas que dizem respeito aos métodos de desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação: dos mecanismos de segurança e ordem ao crescimento econômico e às condições de manutenção da saúde e higiene. Para Julia Varela (1995),

o poder disciplinar joga, e complementarmente, em dois terrenos, o da produção dos sujeitos e o da produção de saberes. E assim, as tecnologias disciplinares aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os sujeitos, saberes que, por sua vez, ao serem devolvidos ao sujeito, o constituem como indivíduo, constroem o seu eu. Mas além disso, essas tecnologias, ao serem admitidas no campo do saber produzem um disciplinamento dos saberes que é a própria condição de formação as ciências (p.44).

A necessidade de conhecer as populações para melhor administrá-las, fez com

que nascesse, no século XIX, um tipo específico de saber: o das Ciências Humanas. Essas, com suas tecnologias disciplinares, objetivam compilar dados sobre o “corpo máquina” e o “corpo espécie”, organizar dossiês, empreender pesquisas a fim de torná-los cada vez mais passíveis de regulação e controle.

As Ciências Humanas objetivam produzir conhecimentos para um melhor governo das populações. A necessidade desse conhecimento, por parte do governo, é que as institui. Sua produção histórica é uma questão central no pensamento e nas investigações de Foucault, preocupado com a emergência da sociedade disciplinar. A partir dos saberes produzidos pelas Ciências Humanas é que se desenvolvem as ações sobre o corpo, a normalização do prazer e a regulação das condutas.

As Ciências Humanas, enquanto um dispositivo de governo, objetivam o sujeito de tal forma, que ele é ao mesmo tempo o que conhece (sujeito) e o que é conhecido (objeto). Ao se constituírem como um discurso que objetiva o sujeito, torna-se necessário para as Ciências Humanas “definir(em) aquilo de que fala(m), dando-lhe o status de objeto – ou seja, de fazê-lo aparecer, de torná-lo nomeável e descritível” (FOUCAULT, 2002, p.47). Acontece, então, um descentramento do sujeito do conhecimento, já que ele é, ao mesmo tempo, o objeto a ser conhecido, observado, descrito, registrado, através de diferentes disciplinas e de suas tecnologias.

A vontade de poder faz com que se multiplique o número de instituições disciplinares e, também, os modos pelos quais se podem disciplinar os aparelhos já existentes. Instituições disciplinares, como a escola, se expandem através de grupos religiosos, associações beneficentes, da mídia, etc., com o intuito de regular, individualizar, normatizar e controlar as populações. Aparelhos, como a escola, são criados para

permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular [...] (FOUCAULT, 1996, p.186).

Para Foucault (1996) somente as ciências denominadas humanas poderiam sistematizar saberes e poderes capazes de normatizar os sujeitos. Delas emergem conceitos, normas e tecnologias para medir, julgar e qualificar o sujeito. Tecnologias, como o exame, fazem com que os sujeitos produzidos, sejam avaliados por médicos,

terapeutas, que utilizam de padrões para classificar, hierarquizar, etc. Esse dispositivo disciplinar tem uma função estratégica e é heterogêneo, pois trama falas, normas, leis, moralidade.

Na escola, o dispositivo disciplinar funciona através das pedagogias disciplinares invisíveis. Tais pedagogias disciplinares produzem uma organização pedagógica do espaço e do tempo e uma individuação dos alunos. Produzem também, uma maximização da energia e força dos corpos das crianças, tornando útil e econômico o tempo e os movimentos de cada indivíduo. As pedagogias disciplinares fundam, a partir do século XVIII, uma nova configuração do espaço e tempo escolares, a qual produz um outro modo de subjetivação. Cada indivíduo tem de estar num lugar, constituindo um espaço quadriculado. Esse espaço deve se dividir em tantas partes quanto forem os corpos a repartir, para que se possa, em um momento, isolá-los e localizá-los. Disciplinarmente organizadas em “celas, lugares ou fileiras, as crianças passam, então, a compor um ‘quadro vivo’”.

Nos mostra Foucault (1996), que foram os colégios de ordem religiosa e os quartéis que começaram a investir nas tecnologias disciplinares. Os colégios jesuítas, por exemplo, deram início à configuração de um espaço disciplinar onde cada aluno ocupava um posto, um lugar, uma série, uma idade. Certamente tudo isso possibilitou enquadrar tanto o processo de aprendizagem quanto a conduta de cada aluno. Essa forma de organização do espaço escolar também permitiu ao professor trabalhar simultaneamente com todos os alunos, ao invés de atendê-los individualmente ou em grupos.

As pedagogias disciplinares possibilitaram que cada um pudesse controlar o outro e também, controlar a si mesmo. Conforme esse mesmo autor, o espaço escolar passou ser uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. E especialmente de tornar visíveis os indivíduos e suas condutas.

Segundo Fraga (2000), esse poder não “emana de nenhuma instituição ou indivíduo e muito menos se estabelece pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas corporais<sup>3</sup> da vida cotidiana” (p. 98). Nesse sentido, o corpo é entendido como resultado sempre temporário e instável de diversas configurações através dos tempos, adquirindo diferentes significados, mas configurado em e pelas relações de poder.

---

<sup>3</sup> As práticas corporais são definidas como qualquer expressão não só de caráter motriz, como ginástica, e os esportes, mas toda aquela que pode ser realizado por uma pessoa, uma fala, um gesto ou até o silêncio.

### 3 UM PERCURSO PELA TEMÁTICA DA SEXUALIDADE

Foucault, em seus três volumes publicados da História da Sexualidade, descreve as relações entre sexo e governo (de si e dos outros) na Grécia Antiga e nos primeiros séculos do Cristianismo – O uso dos prazeres e O cuidado de si, respectivamente – e na modernidade, em A vontade de saber. Na Grécia antiga, as práticas sexuais que interessavam à sociedade eram eminentemente masculinistas e possuíam cunho educativo, já que faziam parte da formação do cidadão. Estavam voltados ao bom uso dos prazeres, que não eram nem condenados, nem condenáveis. Dessa forma, o cidadão construía suas substâncias éticas para atuar na polis a partir da reflexão moral sobre o comportamento sexual moderado. Moral, no pensamento grego, tinha como significado a busca da constituição moral de si.

O que estava em jogo na ética dos prazeres greco-romana, era a educação do cidadão. Toda conduta que evocasse excesso ou passividade era considerada indigna, sem valor, podendo inclusive, no caso deste último, perder o “status” social que possuía (GOMES, 2008).

Segue afirmando este mesmo autor que o prazer estava a serviço da polis, enquanto que a vida pública era destinada à política. À mulher, cabia a administração do espaço privado e a reprodução da prole.

Até o final do século XVIII, as práticas sexuais foram regidas pelo direito canônico, pela pastoral cristã e pela lei civil. Esses três códigos controlavam o sexo segundo noções de permitido e proibido, de lícito e ilícito, centrando tais noções nas relações de matrimônio, ou seja, no chamado dispositivo de aliança. Escreve Foucault (2006) que, “no início do século XVII, ainda vigorava uma franqueza. As práticas 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” (p.9). Conforme essa descrição do filósofo, só a partir do século XVII “a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca” (FOUCAULT, 2006, p.9).

A família é “considerada a partir do século XVIII como o local privilegiado de eclosão da sexualidade e de manifestações dos sentimentos de afetos; a família se estabelece como suporte permanente para a sexualidade em formação” (FONSECA,

1995, p.83). A sexualidade passa a ser, então, confiscada por esse novo mecanismo de poder e controle social, que é a família conjugal.

É, contudo, durante este mesmo século, que surge na Europa uma cruzada contra a masturbação infantil. Segundo Foucault (1996), neste momento há um “processo de repressão ligado às novas exigências da industrialização: o corpo produtivo contra o corpo de prazer” (p.64). A partir daí, a masturbação seria perseguida como uma epidemia horrível, capaz de comprometer a espécie humana, que precisava, acima de tudo, ser contida.

Na época (começo do século XVIII), o importante era a reorganização das relações entre crianças e adultos, pais, educadores, era a intensificação das relações intrafamiliares, era a criança transformada em problema comum para os pais, as instituições educativas, as instâncias de higiene pública, era a criança como semente das populações futuras. Na encruzilhada do corpo e da alma, da saúde, da moral, da educação e do adestramento, o sexo das crianças tornou-se, ao mesmo tempo, um alvo e um instrumento de poder. Foi constituída uma ‘sexualidade das crianças’ específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada (Foucault, 2002).

Foucault (1996) mostra como se inventou o corpo sexuado da criança, a partir do século XVIII, com uma grande campanha contra a masturbação, dirigida

aos adolescentes ou às crianças, e mais precisamente ainda, às das famílias ricas ou abastadas (em relação aos operários se prestou mais atenção ao incesto). Situa a sexualidade ou, pelo menos, o uso se do seu próprio corpo, na origem de uma série indefinida perturbações psíquicas que podem fazer sentir os efeitos sob todas as formas e em todas as idades. [...] A cruzada contra a masturbação traduz a organização da família restrita (pais, filhos) como um novo aparelho de saber-poder (p. 64-65).

Em relação às mulheres, o dispositivo utilizado pelo poder/saber sobre o sexo foi a invenção da histeria, sobre a qual se debruçaram os médicos, que desenvolveram uma prática de análise exaustiva sobre um corpo marcado integralmente pela sexualidade. Esse corpo, através da intervenção médica, pôde ser isolado e patologizado. A “histerização do corpo da mulher” permitiu a expansão do discurso médico sobre o sexo.

Conforme Foucault (2006), ao longo do século XIX, foram constituídos outros “personagens” sexualizados além da mulher histérica e da criança masturbadora (onanismo) produz-se o casal malthusiano e o adulto perverso, todos eles figuras privilegiadas e constitutivas da sexualidade. A partir desses personagens, Foucault (ib.)

se propôs mostrar como se fabrica a sexualidade que, segundo ele, constitui-se no dispositivo histórico de regulação e controle das populações.

É também através desse dispositivo – o da sexualidade – que os corpos passam a ser produzidos como dóceis, úteis, regulados e disciplinados. A sexualidade é, para Foucault (ib.), uma novidade especial trazida pela sociedade moderna, vindo a se tornar um dispositivo a serviço das estratégias normalizadoras, que forçam os indivíduos a terem uma sexualidade “normal”. Na sociedade ocidental, esta é representada pela família heterossexual reprodutora e não pela sexualidade “desviante” dos homossexuais, dos perversos e das crianças masturbadoras.

O mesmo autor continua afirmando em relação à sexualidade, que ela estaria diretamente relacionada a um dispositivo histórico:

[...], à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o esforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2006; p.116-117).

O termo “sexualidade”, segundo Foucault (ibid.), surge apenas no início do século XIX. Ele nomeia um dispositivo que se apresenta, simultaneamente, como efeito e instrumento do poder e que coloca o indivíduo e a população na junção do biopoder. É esse dispositivo que instaura uma relação entre poder e prazer, na qual o corpo, enquanto lugar da sexualidade, torna-se objeto de conhecimento.

A sexualidade, portanto, é um instrumento útil às mais diversas estratégias referentes às manifestações do sexo, aos mais diversos conjuntos estratégicos que desenvolvem dispositivos específicos de poder e saber acerca do sexo. Segundo Foucault (2006), a sexualidade nasceu da separação entre o sexo e o “dispositivo de aliança”<sup>4</sup>. No entanto, é importante salientar, que para o autor (ibid) sexo e sexualidade referem-se a coisas diferentes, visto que o sexo para ele está ligado a uma questão familiar, onde as relações entre os sexos estão na base de um “dispositivo de aliança”: já a sexualidade é individual, é do corpo com suas fantasias e desejos. Através desta, foi possível conhecer

---

<sup>4</sup> [...] sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens. Este dispositivo de aliança, com os mecanismos de constrição que o garantem, com o saber muitas vezes complexo que requer, perdeu sua importância à medida que os processos econômicos e as estruturas políticas passaram a não mais encontrar nele um instrumento adequado ou um suporte suficiente (FOUCAULT, 2006, p. 117).



os segredos do corpo e da alma, segredos esses que precisavam ser confessados. Com tudo isso, o “dispositivo de aliança” perde a importância, mas continua existindo ligado ao “dispositivo de sexualidade”.

Ainda conforme esse mesmo autor o Ocidente vai exigir, na ciência da sexualidade, a confissão<sup>5</sup> de cada pensamento e ação que digam respeito ao prazer. O sexo é o elemento usado para unificar as discussões modernas sobre a sexualidade, tornando possível agrupar elementos anatômicos, funções biológicas, comportamentos, sensações, saberes e prazeres. A confissão, bem como outros procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir um discurso sobre sua sexualidade, possibilitou a invenção e ampliação do dispositivo da sexualidade. De forma bem sutil, deslocou-se do controle da igreja para as relações familiares, para a medicina, psiquiatria e instituições pedagógicas.

Foucault, ao situar a origem da idade da repressão no século XVII, nos mostra que “após centenas de anos de arejamento e expressão livre, faz-se com que coincida [a repressão] com o desenvolvimento do capitalismo, [fazendo] parte da ordem burguesa” (2006, p.11). O próprio autor, no entanto, vai colocar sob suspeita essa hipótese repressiva, não com o objetivo de condená-la, mas para “recolocá-la numa economia geral dos discursos sobre o seio das sociedades modernas a partir do século XVII” (id. p.16). O autor vai afirmar a produtividade e a proliferação dos discursos sobre o sexo, por esta época, não só com a codificação dos temas a serem falados, mas com a definição de quem seriam os locutores autorizados a fazê-lo. Isso tinha por finalidade “determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana” (id., p.17).

A partir do século XVII, o discurso sobre o sexo tornou-se cada vez mais recorrente, quando se produz discursivamente a sexualidade, tendo em vista que ela se torna o lócus da confissão que deve ser anunciada pelas instituições como a igreja, a família, o consultório médico, a pedagogia, a moral cristã, etc., instituições essas que trabalham para a fabricação da sexualidade “normal”. Assim, para Foucault (2006), a sexualidade, enquanto “experiência” singular, se imbrica em três eixos: os saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática através de leis, regras e costumes – a normatividade – e os modos pelos quais os indivíduos se reconhecem como sujeitos dessa sexualidade, ao darem sentidos e valor às práticas de subjetivação.

---

<sup>5</sup> Foucault (2002) chama de confissão “ todos estes procedimentos pelos quais incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito” (p.264).

Afirma Foucault (ibid.) que, no início do século XVII, não havia segredo: as palavras eram ditas sem reticências, os corpos eram mostrados sem incômodo nem escândalo. Com a pastoral cristã e o jogo do pastor, ou seja, daquele que cuida de cada um sem deixar de cuidar de todos, tudo o que diz respeito ao sexo passa a ser regulado pela palavra, pelo discurso da sexualidade. Desse modo, a sexualidade é interdita, aprisionada, “muda-se para dentro de casa” e, com ela, o corpo passa a ser decorosamente escondido, os discursos a serem rigorosamente esterilizados, e o que excede é visto como anormal.

No seu livro, *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault (2006) mostra que, o sexo, a partir do século XVIII, torna-se uma questão política, ou seja, de “polícia”.

[...] no sentido pleno e forte que se atribuía então essa palavra – não como repressão da desordem e sim como majoração ordenada das forças coletivas e individuais [...] polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição (p. 27-28).

Considerando que as populações precisavam ser reguladas e normatizadas, o cerne destes problemas passa a ser o sexo, já que ele tinha de ser reordenado em relação à taxa de natalidade, à precocidade e à frequência das relações sexuais, à maneira de torná-las fecundas ou estéreis, ao efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas e outras (FOUCAULT, 2006). Tornava-se necessário normatizar a maneira como cada membro da população conduzia-se sexualmente, passando-se assim, a tomar a conduta sexual da população tanto como objeto de análise quanto alvo de intervenção (FOUCAULT, HS1)

No que refere ao sexo da criança, “impunha-se-lhe um certo discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo – uma espécie de ortopedia discursiva” (id., p.35). Estes discursos sobre o sexo da criança objetivavam um dispositivo voltado para a produção de narrativas e não para sua interdição. É interessante, também, destacar que neste período, começa-se a dar uma enorme importância à masturbação infantil. Esta passa a ser tratada como uma atividade capaz de comprometer a saúde e o desenvolvimento para uma vida adulta saudável. Um maior controle e vigilância ocorrem sobre a masturbação da criança não no sentido de suprimir tal prática, e, sim, de expandir o controle dos sujeitos infantis, mas também de suas famílias,

especialmente no seio da burguesia. Inicia-se uma disciplinarização da vida escolar e da família sobre a criança. Assim, a partir do século XVIII, “o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (id, p.36) que são encontrados na medicina, na justiça penal, na economia e na pedagogia.

Foucault (2006) aponta o fato de que, desde o final dos séculos XVIII e no século XIX começam a ser produzidos discursos sobre o sexo, sobretudo, sobre o sexo infantil, a perversão sexual e a procriação. Mostra ainda que a sociedade moderna não condena o sexo à obscuridade, mas fala muito e sempre sobre ele, valorizando-o como “o segredo”. Ao trazer uma história dos corpos a partir do sexo, diz ser necessário analisar o conhecimento do sexo, não em termos de repressão, mas pelo poder da lei, em que o sujeito é produzido como sujeito que obedece.

Foucault (1996) mostra, então, como se produz o controle das crianças e adolescentes, ou melhor, um novo controle da família, da organização do espaço familiar e dos cuidados com o corpo. Desse modo, o controle e vigilância das crianças e adolescentes se disseminam também para toda sociedade, visto que, por “essa época, [estão] dadas às condições para que adulto e criança se diferenciem e se distanciem, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar” (BUJES, 2001, p.41) e para a prática da educação institucionalizada.

Para Foucault (2006), a colonização do corpo ou do aparato da sexualidade só foi possível nos últimos dois séculos mais especialmente, tendo em vista que é a partir daí que se pensa em sexo como a chave para a nossa identidade, ou seja, ver no sexo a verdade de quem somos e o que nós somos tendo em vista que o projeto de uma ciência do sujeito começou a gravitar em torno da questão do sexo. O sexo, para o autor (ibid.), é o pivô dos novos mecanismos de controle e regulação de todas as instituições e discursos da modernidade.

A história da sexualidade segundo Foucault (2006), foi uma forma de expor e entender o lugar da sexualidade na sociedade. A sexualidade não é nem o jogo das atividades do comportamento e nem qualquer essência interna fora da qual a diferença sexual emerge. É mais que isso, “a sexualidade é densa de relações de poder” (id., p.114).

A sexualidade faz parte dos discursos historicamente construídos, que marcam a superfície do corpo, ditam como devemos descrevê-lo e, conseqüentemente, experimentar esse corpo. A sexualidade é, para Foucault (2006), a chave e o veículo das

práticas disciplinares.

Um destes veículos, na atualidade, é a publicização do sexo. Esta é feita principalmente pelos meios de comunicação através de entrevistas, *talk shows*, programas de televisão, etc., que buscam mostrar como a nossa sociedade foi capaz de criar uma ciência sobre o sexo, objetiva, sobretudo, suas “aberrações, perversões. Extravagâncias excepcionais, anulações patológicas, exasperações mórbidas” (id., p.53-54). Tal ciência é disciplinada por imperativos morais, “cujas classificações [ela] reiterou sob a forma de normas médicas” (id., p.54). Dessa forma, esse conjunto de sexualidades múltiplas, surgidas com o discurso médico sobre o sexo, também é produzido como correlato de um poder, agindo sobre o corpo e seus prazeres, com o objetivo de incitá-lo, examiná-lo, tratá-lo e exercer poder sobre ele.

Esses discursos têm a necessidade não de reproduzir os dispositivos de sexualidade, mas de “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar [os sujeitos] de modo cada vez mais global...” (id., p.118).

A partir dessa análise histórica sobre a sexualidade, Foucault (2006) pode finalmente nos dizer que entende a sexualidade como:

[...] o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que apreende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (p.116-117)

Tais entendimentos moveram-me na direção de examinar como as práticas escolares implicadas em relações de poder atuam imprimindo nos corpos dos alunos e alunas modos de se conduzirem e de viverem a sua sexualidade. Essas leituras dos estudos de Foucault levaram-me a pensar que, ainda hoje, os discursos médico, biológico, moral e religioso, entre outros, sustentam as práticas pedagógicas relacionadas com a sexualidade na sala de aula. Principalmente, a partir dos problemas emergentes da sociedade, como o aparecimento da AIDS, do crescimento da gravidez na adolescência nos últimos anos e das doenças sexualmente transmissíveis, é possível perceber o funcionamento de tecnologias e projetos direcionados ao controle da sexualidade da população. Como o exemplo de políticas educacionais voltadas para estes propósitos, podemos lembrar a inclusão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

do tema Orientação Sexual.

Com a implementação dos PCNs, ou seja com a legitimação para se debater a educação sexual na escola, é possível observar diferentes tecnologias em ação (tanto humanas como aquelas que se valem as últimas conquistas científicas na área da comunicação e da informação e dos meios por elas utilizados), produzidas e postas em funcionamento para garantir a atuação dos educadores(as). É bom lembrar que a escola é um aparelho que se utiliza de símbolos, códigos, escalas de classificação, protocolos, todos eles com a finalidade de definir lugares, marcar prioridades, distinguir uns dos outros, separar os aptos dos inaptos... Nesse jogo, enfim, se estabelecem modelos que marcam modos de ser, que instituem sentidos para uma série de condutas adequadas às cidadãs e aos cidadãos civilizados, entre elas as condutas sexuais. No espaço de sala de aula, atuam distintas estratégias de inscrição e controle da sexualidade dos alunos e alunas. Os cursos, oficinas, palestras realizadas nas instituições pedagógicas, aqui apresentadas como uma “prática exemplar”, atuam como mecanismos reguladores dos processos biológicos como as DST, a AIDS, o controle da gravidez na adolescência, direcionadas aos grupos de adolescentes e crianças, de pais e de professores. Nesse sentido, observa-se que, nas práticas escolares de sala de aula, o discurso médico, biológico tem se valido do enfoque preventivo, e este tem perpassado tais práticas como sendo a maneira mais correta de abordar a temática da sexualidade na escola.

Nos discursos médico e biológico, a sexualidade tem sido tratada como um atributo biológico ligado às características anatômicas e aos órgãos sexuais, fixando nessas características as diferenças atribuídas socialmente aos homens e mulheres. Também nessa mesma direção, os discursos moral e religioso atravessam as práticas escolares relacionadas com a sexualidade. É através deles que se atribui a determinadas práticas um valor e uma “adequação” maior que a outras. Isso é feito através das nomeações do que é certo e errado em termos de conduta sexual, das descrições da sexualidade considerada normal/anormal, das diferentes formas de classificar os sujeitos segundo as suas inclinações e modos de exercer a sua sexualidade, da identificação de um modelo de família nuclear – composta de pai/mãe e de seus filhos – como superior a outras configurações familiares, de vigilância das atitudes dos alunos (as), estabelecendo o que é correto como condutas a serem exercidas por meninos e por meninas. Integrados a esses discursos aparecem outros que ainda delimitam como, quando e quem pode falar sobre o tema sexualidade na sala de aula.

Todas estas considerações são coerentes com a idéia de que a sexualidade é algo

aprendido/forjado, ao longo da vida. Ela é fruto de uma construção social e política. Do mesmo modo, se poderia dizer que ela não é algo natural e universal, por ter estreita conexão com o corpo. Ao envolver rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, ela se articula com a cultura e com suas manifestações em cada época, conduzindo a práticas plurais, em que o próprio significado e os modos de viver as identidades sexuais são marcados pelas relações sociais e culturais (LOURO, 1999).

Embora muitos afirmem que há um silêncio na escola em relação à sexualidade dos alunos, Foucault (2006) nos mostra o contrário, nessa passagem em que comenta precisamente a proliferação e a incitação a falar de sexo em todas as instâncias sociais:

Desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar do sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerra-las numa teia de discurso [...] impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (p.36)

Ao ser considerado um dispositivo, a sexualidade estabelece-se em relação a outros fenômenos, tais como o desenvolvimento de campos de conhecimento; instaura também um conjunto de regras e normas, que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas, operando modos de ser nos indivíduos, conformando seus valores, seus deveres, seus sentimentos e seus prazeres.

No âmbito deste estudo, a sexualidade é entendida como um dispositivo histórico, uma vez que os conteúdos e significados sobre sexualidade se alteram no entrelaçamento das relações de poder/saber ao longo da história, em diferentes grupos sociais e mesmo no decorrer da vida de cada indivíduo. Falar sobre sexualidade, então, implica identificar e analisar modos de saber e de poder envolvidos na constituição dos indivíduos. Implica, no caso desta dissertação, mapear como se expressam alguns dos discursos sobre sexualidade no ambiente escolar, para poder problematizar seus conteúdos, as suas formas de expressão, os sujeitos autorizados a falar, a sua posição no currículo, etc. Interessa questionar como o tema da sexualidade se apresenta nas práticas pedagógicas de sala de aula, como é ali abordado, discutido e reproduzido. Assim, procuro problematizar os modos como, na contemporaneidade, os discursos médicos, moral, preventivo e religioso sustentaram, e ainda hoje sustentam, práticas educacionais

sobre sexualidade, no pressuposto de que essas formas de circulação envolvem necessariamente o exercício de relações de poder e a potencialização de forças, em função das alianças estratégicas que fazem funcionar. Por tal razão estabeleço conexões com os Estudos Culturais e com as proposições de Foucault para realizar esta abordagem. Ao fazer uma análise das representações e dos discursos sobre sexualidade que perpassam as práticas pedagógicas de sala de aula, dos quais os educadores(as) se valem, dou destaque a possíveis efeitos da implementação do Tema Transversal Sexualidade nos Planos Curriculares Nacionais - (PCNs).

### **3.1 O que dizem os PCNs sobre sexualidade**

O assunto sexualidade é pauta constante nas conversas entre os alunos e alunas, é debatido em escolas, é tema de pesquisas nas universidades, é ensinado em cursos. Não só isso, ele é mostrado em programas de televisão, como “*reality shows*”, catálogos de propaganda, revistas, e debatido na literatura, nos jornais e cinemas, isto só para citar sua presença, nos inúmeros produtos culturais que circulam no nosso universo cotidiano.

Em algumas instâncias esse tema é visto também como um tema de saúde pública, por envolver questões que dizem respeito à própria vida e à manutenção das populações. Enfim, ele está em todo lugar. Ao espaço escolar, local privilegiado de implementação de políticas públicas – tem sido atribuída a finalidade de promover a saúde de crianças e de adolescentes. Tal tarefa é desempenhada na escola, especialmente pela veiculação de informações sobre vários assuntos, tais como: saúde bucal, higiene, informação sobre drogas e mais recentemente, sobre doenças sexualmente transmissíveis, formas de como evitar as doenças, gravidez precoce, aborto, abuso sexual etc. O que se pode perceber no tratamento de tais assuntos na escola é que esta privilegia o discurso da prevenção e que também a sexualidade, ao ser tratada a partir desta perspectiva, parece se tornar uma questão de saúde.

Penso ser importante, nesse momento, ressaltar que, apesar do meu interesse em relação aos PCNs, não estou tomando os mesmos aqui como documentos “inocentes”, ou neutros. Altmann (2001), no artigo “Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”, levanta questões sobre o modo como a temática da sexualidade está presente no espaço escolar. Sua investigação analisa também a presença do tema nos

PCNs, buscando identificar a singularidade histórica dessa proposta e seus possíveis efeitos na escola e mais especificamente na disciplina de Educação Física. Para essa autora, a partir dos PCNs, fica evidente o interesse do Estado pela sexualidade da população.

Afirma Altmann:

De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual é criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização, impregnando toda a área educativa. Cabe, portanto, à escola e não mais apenas à família desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes (2001, p.576).

Este debate tem circulado intensamente nas escolas e em cursos para a formação de professores (as) oferecidos pela Secretaria de Educação, com argumentos que reforçam a necessidade de inclusão desses temas no currículo e nas reformulações das Propostas Pedagógicas vigentes.

O trabalho sistemático de educação sexual, proposto nos PCNs (1997), reforça no texto a necessidade de “intervenção mais eficazes na prevenção da AIDS com ações educativas continuadas” (p.114), também reconhece a necessidade de discutir “os obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas – bem como, questões como o convívio social e os relacionamentos amorosos” (p.114). Dessa maneira, a discussão da sexualidade na escola possibilitaria, segundo as orientações desses documentos, o reforço do discurso da prevenção e da saúde no ambiente escolar, “prevenção de problemas graves como abuso sexual e gravidez indesejada” (p.114).

Tendo em vista tais propósitos, os organizadores desse documento de orientação curricular optaram por integrar um eixo de Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dando-lhe um caráter de transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos para a Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com os demais temas transversais, deveria impregnar toda a prática educativa. Assim, cada uma das áreas trataria da temática da sexualidade articulada com sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, seriam explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com este tema (p.128.)



Com a leitura dos PCNs, mais especificamente o volume 10 dos Temas Transversais: “Orientação Sexual” (p.107 à 154), ao analisar a proposta deste documento sobre o tema sexualidade, pude observar que o principal propósito da orientação sexual, na escola, é desenvolver atitudes de autocontrole e autodisciplina no se que refere à forma de cada um viver sua sexualidade. Do mesmo modo, se pretende conferir uma ênfase preventiva a sexualidade, através de atividades que possibilitam aos alunos e alunas conhecimento e consciência sobre o próprio corpo. Os conteúdos sugeridos dão ênfase ao conhecimento anatômico, evidenciando uma maior preocupação em desenvolver nos alunos atitudes de prevenção em relação às doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez precoce e ao abuso sexual. Ainda é sugerido que, para atingir os objetivos e critérios propostos pelos PCNs, os programas de Orientação Sexual devem ser organizados em torno de três eixos fundamentais para nortear a intervenção dos(as) professores(as): “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”.

O documento ressalta que esses três blocos estão destacados para garantir a compreensão do tema de forma integral e favorecer a reflexão e a “articulação” do trabalho sobre Orientação Sexual. Ainda, neste momento de pesquisa, questiono como é possível a essa “transversalidade”, fazer essa “articulação” dos objetivos e conteúdos propostos pelos PCNs para o assunto Orientação Sexual com as diversas áreas do conhecimento?

Caberia referir aqui que a inclusão da Orientação Sexual como tema transversal teria propósito de possibilitar a abordagem dos diferentes assuntos, que variam de acordo com a faixa etária, cultura religiosa e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou por uma determinada comunidade, articulando-os aos conteúdos escolares tradicionais.

Como já referi nesta dissertação, a análise dos discursos sobre o modo como o tema sexualidade é abordado em sala de aula é seu eixo central. Procuro assim, me ater especificamente às questões: Como os professores narram a circunstâncias em que realizam um trabalho específico voltado para as questões de sexualidade? A quem cabe, mais frequentemente, a iniciativa de trazer o tema da sexualidade (e de suas manifestações) para a sala de aula? Quais representações sobre sexualidade aparecem, quando professores(as) falam sobre suas práticas de sala de aula, após dez anos de implementação dos PCNs?

## 4 DESCRREVENDO AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Ao escrever esta dissertação fiz um longo exercício de reflexão sobre os caminhos que percorri para elaborar esta pesquisa. Ela se constituiu, para mim, em mais que um desafio! Representou um compromisso e o desejo de agregar à minha formação como pedagoga novas formas de compreender as diferentes representações e discursos referentes à sexualidade na educação contemporânea. A possibilidade de fazer e refazer este percurso da minha trajetória, penso agora, me permite avaliar o quanto foram significativos estes movimentos, pois me constituíram e me permitiram outro olhar sobre as minhas práticas, tanto sob o ponto de vista pessoal, quanto na perspectiva da minha atuação como educadora, fato já mencionado de forma mais detalhada em capítulo anterior. Assim, neste momento de escrita, busco descrever os passos metodológicos desse movimento e os caminhos que vim trilhando até aqui. Muitas situações que aconteceram foram planejadas, outras eu nem imaginava que poderiam acontecer.

Ao relatar a forma de como fui conduzindo as minhas escolhas metodológicas, destaco que na perspectiva na qual esta pesquisa se ampara, a dos Estudos Culturais, não existe uma trajetória delineada de antemão, um caminho traçado, seguro pelo qual se possa desenvolver a pesquisa. É importante ressaltar, segundo Bujes (2002), que este campo de estudo nos permite

fazer a escolha de ferramentas, criar sendas, refazer passos, buscar saídas, sempre que necessário, já que não [temos] compromissos com uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com trajeto fechado. (p. 30).

Assim, quando iniciei essa pesquisa sabia pouco sobre qual seria a metodologia ou os caminhos pelos quais iria me aventurar. Principalmente por ser uma pesquisadora em constituição e buscando um melhor caminho a seguir. Concordo com Corazza (2002) quando diz que o “difícil é ter que sistematizar, sob uma forma metódica, o que se faz, como se faz, e o que vem nos movimentando para investigar deste jeito e não de outro” (p.106).

Não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder (COSTA, 2002, p.15-16).

Essa é uma característica desse campo de estudo; como ressalta Corazza (2002). O pesquisador, ao assumir este modo de investigar, encontra um caminho ambíguo e desconfortável por não ter uma metodologia “sua”. Seguindo o pensamento dessa mesma autora, não encontramos nenhum critério que autorize selecionar um modelo específico de metodologia de pesquisa. “Justo porque que não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa” (2002, p.123).

É preciso, no entanto, que cumprida a trajetória, eu possa apresentar alguns movimentos dessa pesquisa, a qual está ancorada no campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista. O processo de escrita e de construção dessa dissertação foi sendo moldado aos poucos, em meio a conflitos, incertezas e escolhas nem sempre tranquilas.

Nossas escolhas, nesta perspectiva, dependem das questões feitas e do contexto considerado; nos permitem fazer uso de diversas ferramentas e estratégias metodológicas. Nesse sentido, penso ser interessante destacar o fato de que os Estudos Culturais descrevem a(s) metodologia(s) plurais não sistemáticas de trabalho com os quais vêm operando, em que não há referência a nenhuma base disciplinar estável.

Portanto, as pesquisas já realizadas nos campos dos Estudos Culturais e nas perspectivas foucaultianas mostram a possibilidade de se utilizar diferentes estratégias metodológicas para descrever e problematizar os processos culturais, e as práticas discursivas da sociedade.

Nesse sentido, a fim de analisar as representações e os discursos presentes nas práticas pedagógicas de sala de aula, após a implementação do tema transversal Sexualidade nos PCNs, apresento a seguir as estratégias de investigação utilizadas durante a pesquisa, que auxiliaram neste percurso, para atingir o objetivo proposto.

Definido o tema mais geral da minha investigação, a cada encontro com os colegas do mestrado, seminários, reunião de pesquisa ou reunião individual com minha orientadora, surgiam mais e mais idéias e possibilidades de análise. Neste percurso, a interação com o grupo de estudo e a interlocução com diferentes disciplinas possibilitou-me um olhar atento a respeito da temática sexualidade, e, assim, pude

pensar e construir novas estratégias para minha pesquisa. Aos poucos, a marca do convívio nesse contexto me fez refletir sobre minhas experiências, confrontar com as certezas antes construídas, durante minha graduação em Pedagogia, sobre questões da sexualidade. É importante ressaltar que, mesmo já tendo feito antes este trabalho, de aproximação, as experiências que tive com o campo dos Estudos Culturais, no Mestrado em Educação, foram desestabilizadoras de muitas crenças e convicções a respeito dos processos de construção do sujeito e do papel que neles desempenham as questões relacionadas à sexualidade. Foi necessário educar o “olhar” e desconstruir minhas certezas antes fundadas em discursos e práticas pedagógicas baseadas no pressuposto moderno de um sujeito estável, acabado e unificado.

No caso da investigação que pretendia realizar, avaliei que se eu optasse por um estudo de campo, de observação das práticas de sala aula, ou da exigência formal de escrita relacionada ao tema sexualidade, poderia não conseguir que educadores se dispusessem participar da pesquisa. E também me preocupava o tempo necessário para a produção da investigação. A partir destes questionamentos e reflexões, mediante a variedade de possibilidades metodológicas e abordagens, optei por uma abordagem centrada na análise dos discursos sobre sexualidade presentes no conjunto de entrevistas realizadas com professores e professoras da rede municipal, estadual e particular do município de Canoas-RS. A primeira parte das entrevistas foi realizada no segundo semestre de 2006, no momento de elaboração da proposta de pesquisa, o restante das entrevistas foi realizado no primeiro semestre de 2007.

As pesquisas de inspiração pós-estruturalista assentam-se centralmente em uma compreensão da linguagem como instituinte das práticas sociais e consideram que estas sempre envolvem relações de poder. Portanto, as investigações desenvolvidas nesta abordagem dão relevo ao exame de práticas sociais e culturais, analisando as condições que nelas ocorrem para a produção de determinados tipos de sujeitos. No caso dessa pesquisa, presto atenção nas representações sobre sexualidade recorrentes nos atos de fala dos(as) professores(as) entrevistados(as) ao discorrerem sobre suas práticas de sala de aula. Assim, considero relevante, neste momento de análise, reafirmar a necessidade de dar ênfase às relações possíveis entre linguagem, discurso, poder, verdade e sexualidade.

De acordo com Silveira (2002, p.120), a linguagem em sua dimensão instituinte não reflete significados que existiriam no mundo “não é mais vista como um ‘espelho’ variavelmente translúcido de uma verdade anterior”. As palavras não apenas

representam, mas instituem as coisas, nomeando, descrevendo o mundo e construindo aquilo que entendemos por realidade. É através da linguagem que se produzem os sentidos compartilhados socialmente, num processo ativo, conflitivo, instável, resultado de relações de poder. Nesse sentido, passo a compreender a linguagem como constitutiva do social e da cultura, explorando-a a partir do entendimento do conceito de discurso proposto por Foucault (2002, p.56) em *Arqueologia do Saber*. Para esse autor, o discurso atua enquanto um conjunto de saberes e práticas “[...] que forma sistematicamente os objetos de que fala”.

Fischer (2001b) ao trabalhar com o conceito foucaultiano, de discurso, salienta que é preciso desprender-se de um longo aprendizado que nos faz olhar para os discursos como se fossem um conjunto apenas de signos ou significantes que se referem a determinados conteúdos, como se carregassem tal ou qual significado, que estaria implícito, dissimulado ou deturpado. Como se em cada discurso, ou antes dele, se pudesse encontrar intocada a verdade para ser descoberta pelo pesquisador. Ao contrário disso, Fischer ressalta que, “para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (p.198).

Nesta perspectiva, analisar o discurso “seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (id., p.198-199). No caso desta pesquisa, as análises foram realizadas tendo como ponto de partida as falas dos (as) professores (as) colhidas através de entrevistas individuais. Em relação à pesquisa que desenvolvi, considero que esta prática

significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria "por trás" dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (p.199).

Portanto, discutir como os discursos de sexualidade, em nossa cultura e no contexto da instituição escolar, atravessam as práticas escolares de sala de aula na contemporaneidade, nos leva a pensar na multiplicidade dos discursos que se entrecruzam, se organizam e dão significado às práticas de sexualidade na sociedade. Reconhecer a variedade de discursos significa entender a complexidade de abordar o tema sexualidade pela multiplicidade de sentidos que são atribuídos a diferentes temas

no seu interior. Por outro lado, como a sexualidade não é algo que está estruturado, pronto e acabado no indivíduo, mas que é organizada, pensada e articulada através de um conjunto múltiplo de discursos que funcionam em rede, talvez fosse prudente apontar para o dinâmico efeito das práticas discursivas nos processos de subjetivação, na constituição dos modos de ser e agir dos indivíduos.

No sentido de ir identificando os discursos que circulavam nas práticas de sala de aula, de ir percebendo de que discursos esses(as) professores(as) se valiam em seu trabalho, nos momentos dedicados à discussão do tema sexualidade, e de já ir pensando em possibilidades metodológicas para colher elementos para análises, é que optei pela realização de entrevistas individuais semi-estruturadas.

Na abordagem de pesquisa, pela qual optei neste trabalho, a entrevista pôde se constituir num instrumento valioso, adotado na prática investigativa para coleta das informações. Através desse instrumento, foi possível apreender o contexto onde se desenvolviam as práticas pedagógicas de sala de aula, bem como os elementos que me permitiram aprofundar a compreensão de questões específicas associadas ao problema proposto por essa dissertação. Ao me dispor a realizar um trabalho de análise discursiva com base em entrevistas, organizei-as a partir de um roteiro (semi-estruturado) que me permitiu conduzi-las de um modo mais flexível, conforme relato que apresento em seção posterior desta dissertação.

O que é possível destacar, neste momento de escrita da dissertação, é que aprendi a olhar a metodologia com um misto de respeito e de cautela, entendendo que qualquer metodologia tem uma história, é reveladora de interesses e está comprometida com diferentes formas de olhar para o objeto de investigação. Portanto, para este campo em que realizei esta pesquisa, a metodologia também vai sendo construída junto com o objeto de análise. Ela não é inocente, nem “isenta” ou está à margem, exterior ao trabalho de pesquisa. Ela não preexiste a ele.

#### **4.1 A opção pelas entrevistas**

A definição por uma perspectiva pós-estruturalista de análise, cujo foco de interesse específico eram os discursos sobre sexualidade presentes nas falas de um grupo específico de professores e professoras, como já referi mais acima, levou-me à opção pela entrevista como principal instrumento de coleta de dados da pesquisa. Ao

longo do processo, observei que, durante a realização da entrevista e através das informações que colhemos a partir dela, se efetiva um movimento crucial para o processo de investigação. Como refere Silveira (2002), acontece um “jogo interlocutivo” nos encontros propiciados pela entrevista através do qual nos encontramos entrevistador e entrevistado, como que numa “arena de significados”.

Essas expressões usadas pela autora citada descrevem, de certa forma, a interação que ocorre na entrevista extremamente marcada pela tensão que decorre de tais situações, na relação que se estabelece entre entrevistador(a) e entrevistado(a), que é peculiar a este gênero discursivo: onde ocorre a troca constante entre aquele(a) que pergunta e o outro(a) que responde, sendo que esta dinâmica possibilita aos papéis e regras se inverterm. É deste ritual, é dessa tensão, proveniente da relação entre entrevistador(a) e entrevistado(a), que se atinge o resultado da entrevista.

No entanto, a entrevista é um instrumento de pesquisa paradoxal, visto como um momento de liberdade “simulada”, como uma conversa espontânea, mas ao contrário disso, apresenta tanto em relação ao tema quanto aos procedimentos um ritual fortemente normalizado.

Segundo Zago (2003), a entrevista vem sendo utilizada amplamente nas Ciências Humanas e Sociais e é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, justificando desse modo, sua diferença quanto aos objetivos e suas variedades de condução. Neste sentido, optei pelo tipo de entrevista semi-estruturada, como a concebem Pope e Mays:

As entrevistas semi-estruturadas são conduzidas com base numa estrutura solta, a qual consiste em questões abertas que definem a área a ser explorada, pelo menos inicialmente, e a partir da qual o entrevistador ou o entrevistado podem divergir a fim de prosseguir com uma idéia ou uma resposta em maiores detalhes (2005, p.22).

Na concepção desses autores, as perguntas adicionais do entrevistador podem ser baseadas no que o entrevistado disse e constituem-se, principalmente em esclarecimentos e busca por maiores detalhes acerca das questões da pesquisa.

Ao realizarem as entrevistas com esta abordagem, os entrevistadores tentam ser interativos e usam uma linguagem acessível aos entrevistados em relação aos temas sob exame. Eles também objetivam ir além da superfície do tópico que está sendo discutido, explorar o que os entrevistados dizem de forma detalhada quando possível e revelar

novas áreas ou idéias que não foram previstas no início da pesquisa.

Assim, nas entrevistas que fiz, pretendia ouvir os (as) professores (as) contarem suas vivências em relação às suas práticas educativas no cotidiano escolar. Buscava perceber nas histórias contadas, nas explicações dadas por esses(as) professores(as), na forma deles(as) irem narrando suas experiências em sala de aula, o que eles(as) diziam sobre o corpo, gênero, sexo, sexualidade, homem, mulher, saúde, etc. Nessa “escuta” fui buscando identificar que representações, que sentidos sobre a sexualidade habitavam essas histórias, essas experiências, enfim, que significados estavam sendo construídos nas narrativas desses(as) professores(as).

Ainda, quanto às entrevistas, Silveira nos sugere:

[olhá-las] como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (2002, p.120).

Pretendi fazer as entrevistas, não para encontrar uma verdade nas falas dos(as) entrevistados(as) ao discorrerem sobre suas práticas de sala de aula, mas para trabalhar com representações de sexualidade nelas discerníveis. Assim, faço a análise procurando tomar essas entrevistas “como eventos discursivos” que são forjados no decorrer do trabalho e mesmo, posteriormente, no momento da transcrição e escolha das falas.

Nesta pesquisa busquei, na análise das entrevistas, identificar as representações sobre sexualidade presentes nas falas dos (as) professores (as) quando estimulados a discutir sobre o tema e a narrar a forma como o tema transversal sexualidade é trabalhado em suas aulas. Ainda em relação às análises, quero destacar que, embora eu tenha utilizado as falas dos (as) professores(as) para fins de análise, estou considerando essas falas como um texto e o entrevistado(a) como não iniciador desse discurso. Considero-os, sim, como pessoas que fazem articular as várias formas de discursos que circulam nas mais variadas instâncias culturais e que nos interpelam constantemente.

## **4.2 Situando as escolas (territórios) pesquisados...**

Cabe aqui destacar que a investigação foi realizada com professores (as) que atuam nas escolas municipais, estaduais e particulares de Canoas-RS, somando um total



de seis escolas, situadas em diferentes bairros do município. Três escolas municipais de Ensino Fundamental incompleto com classes até a 4ª séries, uma escola de Ensino Fundamental completo e EJA e as outras duas escolas estaduais e que oferecem também o Ensino Médio no horário noturno. O município de Canoas possui quarenta e duas escolas de Ensino Fundamental, 28 escolas de Ensino Infantil e mais um número expressivo de escolas estaduais e particulares. Nessas seis escolas selecionadas foram entrevistados doze professores(as) que atuam em diferentes realidades e níveis de ensino. Destaco que, desde o início deste trabalho, não tive a intenção de delimitar um nível de ensino específico para realizar a pesquisa.

### **4.3 Os contatos iniciais da pesquisa**

Um dos primeiros passos que realizei foi procurar as escolas onde eu pudesse agendar as entrevistas. As seis primeiras entrevistas aconteceram no segundo semestre de 2006, para a construção da proposta de dissertação. No segundo semestre de 2007, seguindo então as orientações da Banca da proposta, foram realizadas mais seis entrevistas após ter revisto as questões e os objetivos da pesquisa, somando um total de doze entrevistas realizadas.

Acredito ser importante ressaltar que, para a realização das entrevistas como pesquisadora, não tive a intenção de fazer uma seleção prévia dos professores(as). Mas, no momento em que eu procurava a escola para agendar as entrevistas, ocorria uma seleção por parte do coordenador ou do profissional que me recebia na escola.

Chamo atenção para o fato de que a maioria dos entrevistados era do sexo feminino (em razão da composição de gênero do professorado), corroborando os dados de que a atividade de “docência” no Ensino Fundamental é quase que predominantemente feminina. No total de doze professores, somente um homem foi entrevistado. Outro aspecto relacionado com a seleção dos professores entrevistados diz respeito à formação ou habilitação profissional, destes (as) professores (as): onze possuem curso superior – Pedagogia, História, Ciências – e somente uma professora ainda estava cursando Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional. Nas últimas seis entrevistas, os professores tiveram facilidade em responder aos questionamentos talvez em razão de serem professoras licenciadas em letras e, conseqüentemente, lidarem melhor com a oralidade e a escrita.

Mesmo que as entrevistas tenham alguns pontos comuns, como a presença da dupla entrevistador/entrevistado, nem sempre, todas possuem as mesmas características como gênero discursivo. Temos, como exemplo disso, as entrevistas realizadas para a televisão, para a imprensa escrita de uma maneira geral, para a Internet, entre outras, as quais “implicam outra “encenação”, uma exibição mais explícita de sua situação de interlocução e tem, como Arfuch observa, “imbricada em sua própria arquitetura, a presença desse terceiro – o público, interlocutor ambigualmente ausente e presente” (1995, p.121).

Acredito que essas características da entrevista, regida pelo intercâmbio de diálogo, também devem ter contribuído para seleção na escola dos professores(as) a serem entrevistados. Outro fato importante que se pôde observar foi que, ao agendar as entrevistas, o coordenador do turno procurava examinar o horário da escola para verificar a disponibilidade de tempo ou qual professor(a) estaria disponível naquele momento e se disporia a ser entrevistado(a).

Durante este movimento que fiz nas escolas, para agendar e realizar as entrevistas, pude perceber a receptividade dos diretores, coordenadores de turno e dos professores. Aconteceram casos de ter que remarcar por mais de uma vez a entrevista, houve também necessidade de ter que ir à escola e remarcar com outro professor(a), devido a mudanças no planejamento e calendário da escola.

Neste ir e vir às escolas, marcar, remarcar entrevistas, apenas uma professora optou por desistir de participar da pesquisa. Após apresentar o meu tema de pesquisa, ela não aceitou continuar a entrevista, justificando que não poderia dar nenhuma contribuição pois, na sua disciplina de História, esse assunto não era abordado essa professora também sugeriu educadamente que eu procurasse a diretora da escola para remarcar com a professora de Biologia, que realizava na escola e no turno inverso um projeto muito bom sobre a sexualidade e gravidez na adolescência.

Assim, construí o corpus dessa pesquisa com as falas de 12 professores (as), coletadas através de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2006 e no segundo semestre de 2007.

#### 4.4 Participantes da pesquisa

Como já referi anteriormente, quem se aventura a realizar seu estudo nesta perspectiva, não encontra uma receita “metodológica pronta”. Enfim, arriscando algumas escolhas, fui inventando, a cada passo, a melhor forma de ir me aproximando das minhas questões. Li algumas propostas de dissertações e teses procurando investigar os modos de como pesquisadores vêm realizando seus trabalhos. Inspirada no estudo de Dall’Alba (2005), elaborei um quadro para identificar os educadores(as) entrevistados(as) que participaram dessa pesquisa. As informações coletadas sobre os(as) participantes são questões referentes à sua formação, atuação profissional e local de atuação. Os(as) participantes não quiseram escolher os nomes fictícios, para serem referidos na pesquisa, ficando ao meu cargo fazer a escolha. Todos os nomes informados nas entrevistas foram modificados para garantir o sigilo dos(as) participantes. As demais informações foram coletadas no momento da entrevista, como realmente foram disponibilizadas pelos(as) participantes e serão trazidas, no quadro a seguir.

**Quadro 1** - Entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2006.

<b>Nome</b>	<b>Formação profissional</b>	<b>Nível de ensino que atua</b>
Regina	Estudos Sociais Pedagogia	5ª a 8ª série do Ensino Fundamental
Ana	Pedagogia e Ciências	5ª a 8ª – EJA 2ª série do Ensino Fundamental
Alice	Pedagogia-supervisão	1º, 2º e 3º anos Ensino Médio
Laura	Educação Física	1º a 8ª série do Ensino Fundamental
Marisa	Pedagogia e Supervisão	1º a 4ª série do Ensino Fundamental
Helena	Biologia	5ª a 8ª série e Ensino Médio

**Quadro 2** - Entrevistas realizadas no segundo semestre de 2007

<b>Nome</b>	<b>Formação profissional</b>	<b>Nível de ensino que atua</b>
Julia	Letras-Habilitação em Português e Literatura	2ª série do Ensino Fundamental e Supletivo do Ensino Médio
Joana	Letras- Português	3º ano do Ensino Médio
Silvia	Letras Português e inglês	5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental
Letícia	Pedagogia	1ª série do Ensino Fundamental
Daniela	Cursando Pedagogia	3ª série do Ensino Fundamental
João	Filosofia – habilitação em História	1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio

#### 4.5 Realizando as entrevistas

Para a realização das entrevistas, tive que comparecer duas vezes em cada escola. No primeiro momento, explicitiei meus objetivos de pesquisa ao diretor da escola ou ao coordenador do turno que me recebeu e marquei a data da entrevista. Nesse momento, não relatava ainda meu tema de pesquisa, mas colocava que gostaria de entrevistar algum(a) professor(a) que estivesse atuando em sala de aula para minha pesquisa de mestrado. O segundo encontro realizava-se com o professor(a) escolhido, no horário previamente marcado. Ao marcar a data, também sugeria a necessidade de uma sala onde tivéssemos a possibilidade de menos barulho e interferências, devido ao fato de a entrevista ser gravada e precisar ser realizada em um local adequado para isso.

Não tive a mesma disponibilidade de espaço para a realização das entrevistas em todas as escolas. Em uma delas foi realizada na sala de aula mesmo, enquanto os alunos tinham aula de educação física no pátio. Certo constrangimento inicial ocorreu em todas as entrevistas. Para quebrar o gelo daquele momento, iniciava a conversa contando que meu interesse de pesquisa estava relacionado à minha experiência pessoal e profissional, no sentido de ir também estabelecendo um clima de troca.

Como sugere Zago (2003), é importante não esquecer que o(a) entrevistado(a) ocupa o lugar central desse processo, por isso, a capacidade de escuta do que é dito e de não julgamento, nesse momento, é imprescindível para que a pessoa entrevistada coopere, não se furtando a responder sobre as questões da pesquisa. A gravação da

entrevista começava sempre após a leitura e assinatura do termo de consentimento informado (em anexo).

Para a efetivação da entrevista, elaborei previamente um questionário, com as questões iniciais iguais para todos(as) os entrevistados, referentes à formação e atuação profissional. As demais perguntas foram elaboradas de acordo com a temática da pesquisa (em anexo). De certa forma, procurei me amparar no roteiro que elaborei previamente para não esquecer de tratar de nenhum tema. As questões previamente elaboradas, no momento de realização das entrevistas, foram muito importantes, pois a entrevista requer uma certa criatividade e envolvimento do pesquisador.

Algumas vezes o(a) entrevistado(a) respondia de forma bem objetiva, ou falava muito rápido, narrando um pouco de suas experiências e práticas de sala de aula, causando-me a impressão de que gostaria de terminar o quanto antes. Minhas intervenções, naquele momento, enquanto entrevistadora, eram diferenciadas com cada um(a) dos(as) entrevistados(as).

Em algumas entrevistas fiz algumas perguntas a mais e, quando as falas eram muito longas, eu procurava expressar com o olhar ou com gestos, demonstrando estar atenta ao que se estava relatando. Em uma das entrevistas, ao terminar, e após eu desligar o gravador, uma professora se empolgou e quis continuar contando uma prática de sala de aula bem interessante sobre o tema sexualidade, então, eu pedi permissão novamente para ligar o gravador e solicitei que relatasse aquela experiência.

Esta forma de conduzir as entrevistas me fez questionar o quanto os educadores de certa forma fizeram seleções ao relatar sobre suas práticas de sala de aula sobre o tema sexualidade. Até que ponto a entrevista possibilita ao professor narrar sobre sua prática de sala de aula quando aborda sobre sexualidade? Quais os limites dessa metodologia? Após cada entrevista, ficavam gravadas informações distintas, preocupando-me mesmo antes de transcrevê-las sobre o modo de como lidaria com tantas informações ali registradas.

Finalizava a entrevista agradecendo a disponibilidade do entrevistado(a). Acho importante pontuar que todas as entrevistas foram gravadas no MP3 e, logo após, transferidas para o computador de onde todas foram transcritas por mim, mantendo e respeitando as expressões dos (as) entrevistados (as).

## 5 ENCARANDO O DESAFIO DE UMA ANÁLISE

Ao longo da minha formação como pesquisadora, fui aprendendo a olhar as práticas pedagógicas, não como um mero domínio de habilidades ou técnicas de ensino, mas como um modo de produção cultural diretamente envolvido na forma como o poder e os significados articulam-se à construção e à organização do conhecimento. A partir dos trabalhos realizados no campo dos Estudos Culturais, passou-se a ver a pedagogia e o currículo em sua intrínseca relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas elas envolvidas em relações assimétricas de poder.

A maioria dos estudos no campo educacional esteve, por muito tempo, voltada para a instituição escolar como espaço privilegiado de operacionalização da pedagogia e do currículo. Na contemporaneidade, entretanto, torna-se necessário voltar a atenção para outras instâncias que estão funcionando como produtoras de saberes.

O interesse dessa pesquisa em tratar das representações de sexualidade que povoam o mundo da escola, as entende, precisamente, nesse campo de intersecção entre as manifestações mais propriamente escolares e aquelas que provêm de instâncias culturais como a mídia, por exemplo. Os modos como a sexualidade é significada atualmente nos mostram que este novo conceito (do séc. XIX, segundo Foucault) foi estabelecido em relação a outros aspectos, como o desenvolvimento de campos variados de conhecimento, instauração de um conjunto de regras e de normas apoiados por diversas instituições pedagógicas, médicas, religiosas e judiciárias, levando os indivíduos a dar sentido e valor à sua conduta, desejos, prazeres e sentimentos através de estratégias hegemônicas de saber e de poder (FOUCAULT, 1996).

A escola também faz parte das múltiplas instâncias sociais que, afirma Louro (2001),

exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo; esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos ( 25).

Apoiada nestes argumentos, pode-se afirmar (refiro a autora acima) que a escola passa a ser concebida como um espaço onde se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade, por meio de tecnologias disciplinares que exercem o controle dos corpos de alunas e alunos. Sigo questionando nesta pesquisa, ainda neste momento desafiante

de análise, como as representações sobre sexualidade perpassam as práticas pedagógicas de sala de aula. Acredito que, mesmo vivendo um momento de ampla exposição da sexualidade, em diferentes espaços na contemporaneidade, sendo este um assunto de grande interesse dos alunos(as), a discussão do tema, na escola, não é fácil. Ao mesmo tempo, a temática exerce fascínio e curiosidade nos alunos, mas também parece deixar os educadores(as) desconfortáveis em tratá-la. Vale a pena registrar que o contexto histórico em que vivemos pareceria ser bastante favorável a tal discussão na escola, uma vez que a sexualidade se tornou tema obrigatório recentemente, através de políticas educacionais. Essa inclusão, no entanto, não é garantia nem de preparo, nem de disposição dos professores para enfrentá-la.

Talvez seja interessante, neste momento, lembrar que o meu interesse inicial de pesquisa estava focalizado nos PCNs, cuja proposta inclui a temática orientação sexual como um dos temas transversais a ser articulado com as demais áreas do conhecimento. Pretendia fazer uma análise sobre as práticas discursivas que tratam da sexualidade no cotidiano escolar, após os dez anos de implementação desses documentos. Buscaria entender de que modo os PCNs reorganizaram e conduziram os trabalhos sobre sexualidade na escola. No decorrer da pesquisa e após entrevistar as professores(as), isso foi mudando, tomando diferentes rumos.

Ao realizar a investigação, passei a questionar a produtividade de manter os PCNs como principal foco de análise. Percebi, no decorrer das entrevistas, que, apesar dos PCNs terem proporcionado a formalização de um espaço curricular para o tema sexualidade, nas falas do professor e das professoras que participaram deste trabalho, eles foram muito pouco citados, talvez pela falta de aprofundamento e estudo deste documento governamental. Assim, os PCNs passaram a aparecer neste estudo mais como um pano de fundo e não como a questão principal de análise. Acredito ser importante destacar, então, que não foi meu objetivo fazer uma análise detida desses documentos e de suas propostas, mas de apresentá-los porque, de certa forma, embora não tivessem recebido a ênfase esperada, nas entrevistas feitas, são eles que “autorizam”, de certo modo, os professores (as) a falarem sobre sexualidade na escola.

## 5.1 Sinalizando os temas de análises

Durante a releitura das doze entrevistas, fui sinalizando os assuntos recorrentes que julguei serem importantes analisar e que se relacionavam com a minha questão de pesquisa. Foi necessário fazer uma seleção e marcar algumas falas dentro de uma variedade de respostas, não que todas não fossem igualmente relevantes para os propósitos da pesquisa. Precisei fazer escolhas em virtude da variedade de assuntos abordados pelos(as) entrevistados(as) e também no sentido de ir delimitando os temas relevantes que acabaram por compor os focos analíticos desta dissertação.

Ao me deter nos excertos das entrevistas, procurei os marcadores que envolvessem a temática da sexualidade nas práticas de sala de aula. Os temas podiam ser vislumbrados lá nas respostas, do modo como acontecem na prática, conforme o entendimento dos entrevistados(as). E, mesmo que eu tenha buscado por estas respostas, não era esta a visão da sexualidade que eu procurava, ou da qual estava querendo falar, ou seja, todas as respostas eram sobre sexualidade, mas minha perspectiva de estudo e entendimento sobre esse tema buscava se afastar daquelas respostas usuais que também me constituíram por muito tempo, ainda como aluna na graduação, como professora e como orientadora educacional.

Ao selecionar os temas de análise, fiz isso de tal forma que pudesse olhá-los com as lentes dos Estudos Culturais, identificando não só a perspectiva dos entrevistados, mas também questionando os significados por eles atribuídos às questões envolvidas com este tema.

Para me possibilitar dar uma outra direção ao olhar, foram eleitas várias estratégias, destacando os melhores assuntos, os mais relevantes, sob minha ótica, marcando (com diferentes cores) os temas recorrentes e relendo sempre as entrevistas, na tentativa de encontrar a melhor maneira para seguir trilhando o caminho de que eu havia me proposto. Realizado este movimento de mapear os assuntos, que caracterizou-se como um grande desafio, a seguir, relatei os temas recorrentes com a finalidade de definir os focos ou unidades de análise. Nesse processo, foi necessário fazer escolhas, cujo principal critério foi a de sua articulação com o tema central e as questões de pesquisa propostas.

O que vim observando, com este pequeno percurso nos Estudos Culturais, e em meio às análises em andamento, foram mudanças nas formas de como passei a refletir



sobre as pessoas e sobre as práticas educacionais. Agora compreendo os programas exibidos pela televisão e a produção da mídia, em geral, como textos culturais – como pedagogias culturais existentes nos mais variados espaços da sociedade, com efeitos constitutivos sobre os indivíduos.

A partir desta argumentação, desejo marcar que o currículo, na perspectiva que privilegio neste trabalho, deve ser ampliado e entendido como envolvendo práticas que se dão no e fora do ambiente escolar, em contraposição à idéia de currículo como sinônimo de um conjunto limitado de conhecimentos determinados *a priori*, que se enquadram em disciplinas “cientificamente” organizadas e delimitadoras das experiências vividas por estudantes e educadores, num dado espaço e tempo definidos, associados ao processo de escolarização.

Foi pensando em um modo de investigar as práticas referentes à temática sexualidade em sala de aula, como resultado da implementação dos PCNs, que as questões sobre o documento continuaram sendo pauta das perguntas nas entrevistas com os professores e professoras. Considero que suas falas e os temas recorrentes que nelas pude detectar, sobre a temática da sexualidade, que atravessam as práticas pedagógicas de sala de aula, constituiriam material significativo para a discussão que pretendi empreender.

Realizar uma pesquisa tomando como instrumento principal um conjunto de entrevistas individuais de professores (as), caracterizou-se como uma possibilidade (entre tantas) de examinar os possíveis efeitos tanto das pedagogias escolares, quanto das pedagogias culturais na formação de alunos e alunas, na produção, na reprodução e legitimação de um determinado modo de pensar e de viver a sexualidade. Procurei então focalizar, nas entrevistas, como são descritos os eventos, as situações que envolvem a discussão do tema, narradas pelos professores e professoras. Ao examinar suas falas, me propus a analisar como as práticas de sala de aula, envolvendo docentes e alunos, tramam uma certa discursividade que pretende ensinar aquelas condutas consideradas desejáveis quando se trata da questão sexual

Ao confrontar os temas recorrentes nas entrevistas – meu material empírico – com a teorização que dá sustentação a esta dissertação, foi possível organizá-los em 6 (seis) unidades temáticas ou focos de análise, que passo a apresentar e discutir a partir deste ponto, neste capítulo. Estas unidades estão organizadas segundo os seguintes focos: *Pedagogias Culturais, ensinando e aprendendo através da mídia; Sexualidade: o aluno é quem traz o tema. Educação sexual preventiva – reprodutiva; Reforço da*

*educação heterossexual; Quando, como e onde falar de sexualidade na escola e, por último, Quem é autorizado para falar sobre sexualidade na escola?*

## **5.2 Pedagogia cultural: ensinando e aprendendo através da mídia**

Se considerarmos que a mídia, hoje, é responsável por um imenso volume de trocas simbólicas e materiais em dimensões globais, abre-se para a educação um novo conjunto de problemas, numa dinâmica social que exige não só medidas urgentes por parte das políticas públicas educacionais, mas igualmente uma reflexão mais acurada sobre as relações entre educação e cultura [...] (FISCHER, 1999, p.18).

Os Estudos Culturais têm contribuído para desconstruir antigas concepções teóricas e pedagógicas consolidadas, investindo em estudos que examinam práticas culturais pelas quais os indivíduos não apenas compreendem o mundo em que vivem, mas também se constituem como sujeitos. Nesta perspectiva, as análises que tratam das pedagogias culturais, nos autorizam a estender nosso olhar para além da escola e compreender que não é somente nesse espaço pedagógico que os sujeitos são educados, moldados e governados.

É possível, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, questionar as práticas pedagógicas referentes à sexualidade desenvolvidas na sala de aula, entendendo também que tais práticas são marcadas pelas pedagogias culturais.

Dessa forma, refletir sobre como o assunto é abordado na escola hoje, evidenciado por práticas, na maioria das vezes fora do contexto sócio-cultural dos alunos e alunas, distante das suas vivências torna-se de uma importância crucial quando se desenvolve uma pesquisa como a que estou conduzindo. Crianças e jovens são interpelados a todo momento por diferentes expressões culturais que lhes chegam através do aparato midiático, a respeito do corpo, envolvidos em diferentes temas como: beleza, saúde, modos de ser e de viver. Poderia se dizer, portanto, que os discursos escolares se cruzam com os discursos presentes na televisão, internet, revistas, propagandas, produzindo determinadas representações de sexualidade. Os significados contidos nestes diferentes discursos em seus entrelaçamentos é que possibilitam que o mundo seja conhecido de um modo muito particular constituindo e produzindo as identidades dos sujeitos escolares. Além disso, a escola na sua constituição moderna está implicada na produção de diferentes identidades sexuais e de gênero. Meyer e

Soares (2004) afirmam que

embora não seja possível atribuir a ela toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais, ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências, cotidianas específicas e, ao mesmo tempo plurais (p.8).

Cabe destacar que, para a perspectiva adotada nesta pesquisa, identidades de gênero e sexuais são sempre consideradas como construídas social e culturalmente. O entendimento da cultura e do seu papel na constituição das identidades é uma preocupação central desse campo de estudo. A cultura é entendida (HALL, 1997) enquanto

um conjunto de coisas – romances e pinturas ou programas de televisão e quadrinhos – quanto um processo, um conjunto de práticas. Primordialmente a cultura tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados – o “dar e receber de significados” entre os membros de uma sociedade ou grupo (p. 2).

Nas entrevistas com os (as) professores (as), freqüentemente a mídia aparece como uma importante “aliada” nas discussões relativas à sexualidade. Ao indagar sobre as possíveis diferenças nos trabalhos feitos sobre o tema sexualidade nas décadas de 80 e 90 e os atuais, as respostas destacam o papel dos meios de comunicação e seus produtos.

*“Eu acho que a gente tem mais abertura, até pela própria mudança da nossa sociedade e da nossa juventude, mudou muito [...] Antigamente tu falavas a questão com criança de 13 e 14 anos, digamos que, na minha época não falava, [...] Até era proibido, digamos, na escola, falar essas questões era uma coisa restrita. E hoje em dia não, quanto mais cedo, hoje mais cedo se começa falar. Essas questões... existe uma abertura maior para se falar isso até porque, a própria mídia [...] proporcionam, essas questões, elas estão a todo momento vendo questões que envolvem sexualidade.”* (Professora Alice – atua nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio)<sup>6</sup>.

A mídia é presença marcante na vida de alunos e educadores, ensinando através

---

<sup>6</sup> Para a apresentação das falas selecionadas, a partir das entrevistas, utilizarei a seguinte convenção: P – para perguntas e para as respostas, utilizarei fonte diferente do restante do texto de dissertação.

de vários artefatos culturais, que se fazem persistentes e presentes também no ambiente escolar, compartilhando com a escola e com o currículo o poder de legitimar os conhecimentos entendidos pela mídia e pela escola como os mais verdadeiros. Pelo fato de tanto a mídia quanto a educação escolar comporem o universo da cultura, produzem modelos, modos de ser, de viver e de ver o mundo, constituindo os sujeitos em determinadas direções muito particulares.

Fischer (1997), quando discute a questão das pedagogias culturais, destaca que pesquisadores(as) vêm se preocupando em saber em que medida a mídia, cotidianamente, produz ou dinamiza valores, crenças e preconceitos, colocando em circulação e fixando através de variados programas, determinadas identidades e padrões culturais.

Neste estudo optei pela perspectiva de análise dos Estudos Culturais porque possibilita aos(as) estudiosos(as) um olhar para várias práticas culturais, reconhecidas como instâncias educativas nas quais se produzem representações que se tramam de modos variados na constituição dos sujeitos. Hall (1997) examina o que denomina de centralidade da cultura. “A expressão “centralidade da cultura” indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (p.22).

A mídia é uma das instâncias mais importante da revolução cultural do final do século XX, pela possibilidade que possui de disseminar suas produções pelo mundo inteiro. Pelo fácil acesso, e em pouco espaço de tempo, estas novas tecnologias, como denomina Harvey (apud HALL, 1997) “introduzem mudanças na consciência popular, visto que vivemos em mundos crescentemente múltiplos e o que é mais desconcertante – “virtuais” (p.19).

Ainda com relação à mídia como um local específico de veiculação e de disseminação de conhecimentos, algumas professoras referiram que buscam subsídios didáticos metodológicos para trabalhar com as questões sobre sexualidade na Internet, na televisão, em revistas e em vídeos.

*“[...] a gente está sempre vendo, coisas que aparecem na televisão. Então eu procuro, ver se aconteceu um fato muito marcante na TV que possa ter marcado eles. Lá é mais fácil, de trabalhar isso, de que viram na TV, o que eles trazem. Ah, tu viste professora o que anda acontecendo? E trabalho em cima disso”* (Professora Laura – atua 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental).

*“Ah, eu busco na Internet, em cursos que são oferecidos até pela própria escola que automaticamente chegam para mim”* (Professora Helena, atua de 5ª a 8ª série e Ensino Médio).

Outra professora entrevistada, ao ser questionada sobre como e quando aparecem na prática de sala de aula as questões sobre sexualidade, também se refere à mídia.

*“Como aparece? Aparece no dia-a-dia, não tem como separar, até a própria curiosidade deles, a relação de amizade, isso surge diariamente. A própria influência da mídia também. Eles trazem muitas questões ligados ao que assistem diariamente, eles assistem muita televisão e acaba repercutindo na sala de aula”* (Professora Daniela – atua na 3ª série do Ensino Fundamental).

Na expressão “o que eles trazem”, a professora refere-se ao que o aluno traz sobre o assunto sexualidade para a sala de aula, e este caráter episódico, “espontâneo” parece ter substituído, ou mesmo “dispensado” um planejamento detalhado, crítico, interessante que possa organizar uma discussão sobre esse tema. Mesmo assim, o tema é conduzido, falado na sala de aula, a partir das experiências dos alunos(as) com a mídia e das relações escolares e cotidianas. Dessa forma, o assunto, conforme a professora relata, aparece diariamente, mas não se esboça como uma referência em relação a uma ação planejada.

Quando faço menção a planejamento, neste contexto, refiro-me ao planejamento de “ensino”, mais especificamente ao que diz respeito ao planejamento das aulas. Esse nível de planejamento trata do processo de tomada de decisões que visam às atividades organizadas pelo professor, para dar suporte à situação de ensino aprendizagem.

Ainda que se pudesse, no aspecto pedagógico, enfatizar a importância de o professor considerar as situações trazidas pelos alunos e alunas para sala de aula, esta possibilidade de aproveitar “o que eles trazem” seria suficiente para problematizar o corpo e a sexualidade na escola? Como ressalta Costa (2005), até há pouco tempo, ensinar era uma prática que demandava domínio dos conteúdos, conhecimento da comunidade e de um grupo de alunos. Hoje essa realidade mudou completamente. As mudanças que se verificam nas relações espaço-temporais e a instabilidade das identidades culturais precisariam de novos “arranjos” curriculares, mas também novas

práticas docentes. Tudo isso poderia ser associado ao que tem sido visto como uma crise da instituição escolar, que estaria em descompasso com o seu tempo, sem conseguir dar respostas aos novos problemas que a atingem e, ao mesmo tempo, sem cumprir com os seus papéis tradicionais.

### **5.3 Sexualidade – O aluno é quem traz o tem.**

Um segundo foco de análise diz respeito ao modo de como as abordagens sobre a sexualidade se manifestam em sala de aula. Ao serem perguntados sobre que assuntos compõem estas abordagens, a quem cabe a iniciativa da sua introdução na conversa, os entrevistados assim se manifestam:

*“E o aluno traz, o aluno tranqüilamente traz o assunto para a sala de aula. E aí, a gente começa ali fazer um trabalho em cima disso. Para onde ele vai se encaminhar depende muito mais do interesse dos alunos do que do professor”* (Professora Ana – atua na 2ª série do Ensino Fundamental na EJA).

Além do fato de que cabe ao aluno ter a iniciativa para que o tema seja discutido em sala de aula, muitas vezes, os professores(as) esperam que o assunto surja, a qualquer momento da aula, numa determinada circunstância que sirva de ponto de partida.

*“Assim: eu acho que pega um tema de interesse deles. Até pega um tema que tá discutindo no momento, porque sempre tem uma referência, ou é numa novela, ou é um filme que está lançado, ou é um livro que está sendo bem comentado, sempre tem um ponto de partida que a gente pode aproveitar”* (Professora Ana – atua na 2ª série do Ensino Fundamental e na EJA).

Ao necessitar da intervenção dos alunos (as) para que certos assuntos sejam tratados em sala de aula, para que o tema sexualidade apareça em sala, que circunstâncias envolveriam a emergência do tema sexualidade na prática escolar? Em que condições isto ocorreria?

Percebe-se, na fala da professora entrevistada acima, que o tema sexualidade não

fica previsto no planejamento da aula, o assunto parece ocupar outros espaços. Penso que isso ocorre por meio daqueles comentários inesperados dos alunos sobre a temática que entra em cena, mas logo desaparece, limitada a participação a curtos espaços de tempo controlados pelos professores(as). Estaria localizada entre um assunto e outro, nas conversas de alunos e alunas, sem um espaço específico que lhe fosse destinado.

Todas essas questões nos possibilitam pensar sobre a compreensão do lugar do tema sexualidade, ensinado ainda hoje, nas práticas escolares de sala de aula. Nesta direção, podemos perceber a instituição escolar e seus processos pedagógicos, como tendo bem definidos os conteúdos e projetos norteadores de seus currículos e suas práticas de forma padronizada e obstaculizando a emergência de novos temas em sala.

Com toda a abertura que se tem para abordar o assunto na escola, conforme aparece na fala da professora Marisa, *“Ah, para mim que já estou 40 anos dentro disso, eu acho que mudou. Até porque os jovens falam mais, são mais abertos. Esse assunto é tratado na televisão, é tratado em vários locais, então eu acho que tem uma abertura maior”*. Ainda que, na contemporaneidade tenha se ampliado a discussão do assunto nos diferentes locais de comunicação, percebe-se que a tal “abertura”, também ampliou e complexificou os saberes e as práticas pedagógicas na instituição escolar e também mudou completamente as referências anteriores sobre sexualidade e as diferentes formas de vivê-la. Como ressalta Weeks (2001), *“A crise sobre o(s) significado(s) da sexualidade tem, então, acentuado o problema sobre como devemos regulá-la e controlá-la”* (p.74). Muitas questões que os alunos(as) levam para a sala de aula, na expectativa de debatê-los, influenciados pelos discursos que eles capturam na mídia, com intensos conteúdos eróticos e liberais, confrontam-se, na escola, na maioria das vezes, com um discurso sobre sexualidade preventiva, moralista com uma visão do corpo na sua acepção biológica ou anatômica e objeto de auto-cuidado e disciplinamento. Isso me possibilita afirmar que os significados atribuídos à sexualidade variam de acordo com o contexto, político, cultural e também como momento histórico.

**P** – “Atualmente, onde você busca subsídios para orientar sua prática pedagógica?”

*“[...] eu acho que a gente, eu fico agindo muito mais pelo instinto do que uma preparação, do que buscar algo, [...] eu busco pelo que sei, pelo que a gente está sempre vendo, coisas que aparecem na televisão [...] do que viram na TV. O que eles trazem [...]”* (professora Laura, atua de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental).

Percebe-se, na fala da professora entrevistada acima, que o tema sexualidade apesar de não previsto no planejamento da aula, parece ocupar outros espaços e vivências das crianças. Penso que são aqueles comentários imprevistos dos alunos sobre a temática, que a fazem entrar em cena, mas logo desaparecer. Muitas vezes, quando o assunto é exposto, não é discutido profundamente limitando-se a perguntas e respostas e ao que é “certo” ou “errado”. Isso é visto claramente na resposta sobre quais as novidades e mudanças poderiam ser atribuídas PCNs no trabalho sobre sexualidade na sala de aula.

*“Eu acho que é mais liberdade, porque em outras épocas era proibido. “Ah! Não fala nada, se não você vai ser processada, vai vir o pai ou a mãe”. E agora deu mais liberdade para a gente se soltar mais um pouquinho e dizer alguma coisa, e pelo menos, responder o que eles perguntam”* (Professora Joana – atua no 3º ano do Ensino Médio).

As entrevistas evidenciam como o trabalho inicia em sala de aula. Parece ser dos alunos a responsabilidade de trazer o tema e assim introduzi-lo numa conversa informal na sala de aula. Muitas vezes, depende do interesse deles e de sua auto-organização.

Nota-se que este tema não é incluído na relação de assuntos diretamente nos planos de estudos das disciplinas, seu caminho até a sala de aula é outro. Quais são seus atalhos? Como a discussão sobre sexualidade adquire visibilidade? E, ainda, de que modo passa a compor uma proposta curricular? Essas, na verdade, são perguntas gerais do meu trabalho de pesquisa. Mas aqui reaparecem na medida em que se percebe que existe, nas falas das professoras, uma desvinculação entre o planejamento da professora e o interesse dos alunos sobre sexualidade, como relata a Professora Ana: *“o aluno tranqüilamente traz para dentro da sala de aula”*. O assunto sobre sexualidade aparece sempre deixado de lado pelos professores (as), embora completamente presente na sala de aula.

Observei que mesmo com as recomendações contidas nos PCNs, desde 1997 e de muitos projetos de pesquisa e capacitações de professores (as) e de esforços de secretarias de educação em incentivarem professores (as) a se dedicarem mais a essa questão, de um modo geral, sexualidade ainda não é uma temática digna de muita atenção nas escolas o tempo que se “gasta” com ela é reduzido frente à necessidade de



ampliar a discussão.

Pela orientação presente nos PCNs, a sexualidade seria trabalhada de duas formas: “dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema” (p.126). O que ficou evidenciado neste grupo de professores entrevistados, é que se espera a iniciativa dos alunos(as) para tratar do tema. As dúvidas, as fantasias e questionamentos das crianças e adolescentes ficam restritos ao segredo e ao individual. Na escola, muitas estratégias de disciplinamento são aplicadas, desde cedo os alunos(as) aprendem a sentir vergonha e culpa, acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados. Nesse processo, as práticas pedagógicas dos professores e professoras assumem um papel importante e, às vezes, muito complicado. Como refere Louro, “a escola precisa [...] de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la [...]. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta” (2001, p.26).

**P** – “Em que momentos você sente necessidade de abordar o tema sexualidade em sala de aula?”

*“Geralmente é quando na fala deles... e em algum momento vem, aparece durante o ano um momento que tem que dar uma paradinha e falar sobre esse assunto com eles. Eu tento fazer de uma forma bem natural, não tenho restrição em falar. Se o aluno perguntar alguma coisa, eu respondo”* (Professora Julia – atua na 2ª série do Ensino Fundamental e Supletivo do Ensino Médio)

Embora perceba certo “silenciamento” no que refere à sexualidade no planejamento escolar, é notável o interesse e curiosidade dos alunos sobre o tema segundo os professores(as). Mesmo assim, as indagações, experiências, desejos e as dúvidas dos alunos são tratados como de âmbito particular e privado, pois na sala de aula, quando o tema “aparece” dá-se uma “paradinha para falar sobre esse assunto”. A impressão que tive, ao analisar as falas dos(as) entrevistados, foi de pouca preocupação dos estudantes ou dos docentes sobre que é dito a respeito dos corpos na sua dimensão histórico-cultural. “O corpo parece ter ficado fora da escola” (LOURO, 2000, p.60). Uma história genealógica da educação nos mostra, ao contrário, que o corpo de crianças

e jovens sempre esteve presente nas preocupações da escola com um corpo a ser disciplinado, treinado, controlado, tornado útil, intervindo para isso estratégias e práticas pedagógicas bastante conhecidas. O disciplinamento dos corpos sempre esteve presente e ainda está, nos processos de escolarização, preocupados não apenas em “vigiar, e punir”, mas em construir modos “adequados” e “normalizados” de ser meninos e meninas, homens e mulheres.

Ao serem perguntados sobre os assuntos que compõem o interesse pelo tema sexualidade, duas professoras responderam:

*“Quando eles trazem ou mesmo dentro de sala de aula [...] quando eles fazem observações [...]”* (Professora Regina – atua de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental).

*“Quando você está trabalhando com qualquer assunto, e o aluno vem com uma história, ou uma história pessoal, ou uma história que ele conhece, ou um fato que está acontecendo no cotidiano [...]”* (Professora Ana – atua na 2ª série do Ensino Fundamental e na EJA).

As últimas décadas nos mostraram grandes avanços sociais, culturais e políticos nos modos de compreender a vivência e a exposição da sexualidade, principalmente nas culturas ocidentais. Furlani e Lisboa (2004) indicam a pertinência e a atualidade de se pensar e trazer as questões sobre a sexualidade para a sala de aula, como tema que deve ser problematizado com os alunos ampliando as discussões, minimizando tensões e dúvidas de forma efetiva e não mais em momentos isolados. Tais ações pressupõem incluir, no fazer pedagógico outras linguagens, aproximando-se daquilo que constitui os alunos e as alunas como sujeitos desta época, tempo e lugar.

Mas poderíamos ainda questionar de que forma a instituição escolar pode trabalhar a temática sexualidade nas diferentes áreas do currículo? Para discutir essa questão, penso ser produtivo contextualizar um pouco de que forma entendo o currículo. A concepção de currículo, presente nesta análise, como já destaquei antes neste trabalho, considera o mesmo não apenas como um conjunto de disciplinas e conteúdos, mas antes, como várias outras experiências de vida, outros textos tanto na forma impressa como visual, que atravessam o âmbito escolar, contendo nestas formas de textos, múltiplos saberes, produzindo também verdades acerca de gênero e sexualidade.

Para Giroux e McLaren, a pedagogia está presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido, “em qualquer lugar em que exista a possibilidade de

traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum” (1995, p.144). Neste sentido, podemos dizer que o currículo, bem como as demais práticas escolares ou objetos culturais se movimenta no sentido de produzir sujeitos. Segundo Silva:

[...] o currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-existia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares (2005, p.195).

Seguindo a argumentação deste autor, ele afirma que as narrativas contidas no currículo corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre as formas de organização da sociedade e sobre os diferentes grupos sociais, definindo, assim, o que é próprio e quais grupos sociais podem ser legitimados, de forma a representar a si e aos outros. Ainda, são também essas mesmas narrativas que vão dizer quais grupos sociais estão excluídos desses jogos representacionais. É também dentro desses processos que se encontram as questões sobre sexualidade e relações de gênero, muitas vezes esquecidas pelo currículo escolar.

Considerando a escola um lugar de encontro de várias manifestações, comportamentos e valores sexuais, esse torna-se um importante espaço para estudo das representações de sexualidade e sobre os discursos permeiam as práticas pedagógicas de sala de aula, quando professores ensinam sobre sexualidade.

Percebe-se, nas falas das professoras, que o tema sobre sexualidade se manifesta de forma “aberta” na escola, “o aluno traz o assunto para sala de aula”. No entanto, o que pretendo problematizar é a forma como os professores(as) “negociam” a entrada deste tema “transversal” em suas aulas.

#### **5.4 Educação sexual preventiva – reprodutiva**

Ao tomar como referência as estratégias utilizadas pelos professores (as), nas suas experiências em sala de aula, relatadas nas entrevistas, observei que inúmeras delas

reacendem ações de regulação e de governo dos corpos dos alunos e alunas. É interessante perceber o entrecruzamento desses discursos. Representações de sexualidade atreladas à reprodução e à prevenção se fizeram presentes em várias entrevistas, acompanhadas ou sustentadas pelos discursos biológico, médico, moral e religioso, representados como forma mais séria e legítima de ensinar e explicar a sexualidade em nossa cultura. Referindo-se a esta questão a professora Regina diz: *“Pra eu trabalhar com sexualidade, eu acho que é você trabalhar o todo, o corpo [...]”*.

Outra situação também importante para se questionar é essa referência que a professora citada acima faz ao corpo como um todo. Esse “todo”, ou unidade que seria o o corpo, acaba sendo apenas uma parte, (é claro que me refiro aqui ao “todo” como uma idealização, como uma unidade que foi concebida numa referência moderna). Que parte seria essa? Sem dúvida seria uma parte muito importante. Nas falas dos (as) professores (as), talvez fosse a parte que engravida, que “pega” doenças, que precisa aprender a se limpar e cuidar-se. E o que realmente preocupa ou interessa é a da utilização “correta” desse corpo, que inclui as formas de ser e de comportar-se. Esse tipo de abordagem mostrou-se claramente na fala da professora ao relatar como o assunto é trabalhado em sua disciplina.

*“Eu estou sempre questionando com relação, tocando no assunto de higiene. Que como é necessário para as meninas, que para os meninos também... mas que as meninas precisam de muita higiene. Quando elas começam naquela fase, de que eu estou vendo da adolescência, eu pergunto. Eu trabalho a camisinha também, porque eu sempre digo, para eles, que evitar o filho é necessário, mas antes de mais nada, eu trabalho a camisinha dentro da higiene, porque não é só evitar o filho que eles tanto têm medo, que as mães falam da gravidez [...] Eu nem toco no assunto de pílula, porque eu acho que a pílula é muito importante. Mas eu acho, antes da pílula vem a camisinha, então, eu converso muito, porque além de preservar e engravidar com as meninas, os meninos e meninas evitam de pegar doenças[...] E que a melhor solução é prevenir tudo, então, então tem várias abordagens”* (Professora Laura – atua de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental).

Outra representação de sexualidade que emergiu neste trabalho, foi a referência ao seu caráter preventivo, revelando também uma grande preocupação com a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis, especialmente o HIV e a AIDS,

e com métodos contraceptivos, o que pode ser observado através de outras respostas referentes à pergunta anterior:

*“[...] Porque muitos a gente vê [...] Até pelas perguntas que eles fazem, eles não têm, conhecimento. Então muitos acham assim ... Ah,, ‘na hora que eu tiver transando se eu não ejacular lá dentro da vagina, eu não engravidado a menina’, ‘eu cuido pra que isso não aconteça’. Mas eu falo, isso não é método. Não é seguro! E às vezes perguntam: ‘E se a camisinha furar? O que a gente faz? E se a menina não tiver menstruado? Ela engravidada?’. Então a gente vê ainda, os jovens adolescentes assim, mesmo ainda eles passando para a gente que eles são modernos, que eles sabem de tudo, eles conversam com os grupos deles, que namoram e ficam, mas na realidade a maioria deles não tem conhecimento do que é ato sexual e o que vai trazer de conseqüências. E às vezes, eles passam para a gente essas informações como certas, mas que na realidade são totalmente erradas” (Professora Regina – atua de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental).*

*“As questões das DSTs, às vezes a gente fala em sífilis, em AIDS, daí, uns, eles nem sabem o que é. AIDS até é mais divulgada, mas sífilis, gonorréia, esse HPV, que a gente pega né [...]” (Professora Regina – atua de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental).*

O corpo (e a sexualidade), neste caso, é concebido e ensinado a partir do discurso biológico, atrelado ao discurso médico-científico. É possível destacar que tais discursos apresentam a sexualidade como sendo um atributo essencial a todos os seres humanos. A fala da professora citada, acima, possibilita considerar que a ênfase dada ao ensino e às discussões sobre sexualidade em suas práticas de sala de aula, limita-se ao conhecimento das estruturas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Neste discurso, a sexualidade é concebida como genitalidade – um atributo biológico – compartilhado do mesmo modo por todos os sujeitos, independente de sua constituição histórica e cultural.

Entendo que a instituição escolar tem sido vista pelas recentes políticas públicas para a educação e saúde como lugar privilegiado de discussão dos temas referente ao HIV, AIDS, DSTs e outros temas emergentes de cada comunidade. Agora com o apoio oficial na programação curricular, como tema transversal dos PCNs. Observei nas falas dos entrevistados(as) que têm prevalecido assuntos sobre prevenção das DSTs e métodos contraceptivos. Embora o trabalho sistemático de educação sexual proposto

nos PCNs, seja na prevenção gravidez/DST/Aids as ações educativas continuadas, esta proposta sugere também “que ofereçam possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas”. A discussão da sexualidade na escola possibilitaria a “prevenção de problemas graves como abuso sexual e a gravidez indesejada” (PCNs, v.10, p.114).

Busquei nas contribuições de Foucault um aprofundamento para as questões e análises desta pesquisa, como já mencionei em capítulo anterior.

Foucault (2002; 2006), ao traçar a história da sexualidade, buscou entender como passamos a nos reconhecer como sujeitos de uma determinada sexualidade. Não se preocupou-se centralmente em fazer o registro dos comportamentos sexuais através das épocas e civilizações, mas sim construir uma história de como nossa sociedade, ligou o sexo à verdade através de uma análise dos mecanismos de poder. Mostra os mecanismos de poder criados na modernidade para incitar intensamente os indivíduos a falarem da sexualidade e, através dela, gerenciar, vigiar e normalizar os corpos dos sujeitos. Nesse sentido, o autor problematiza a noção de poder dizendo:

não quero significar o “poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro (FOUCAULT, 2006, p.102).

O autor entende que “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (id. p. 03). O poder atua como se fosse uma rede por inúmeras relações de ações sobre o corpo social. Outro aspecto que o autor tematiza é como os procedimentos de poder produzem sujeitos disciplinados, dóceis e governáveis. Foucault chama atenção para o poder que uns exercem sobre os outros e para a multiplicidade de mecanismos que funcionam no corpo social na época moderna. Um deles é o poder disciplinar cujo alvo principal é o controle do corpo dos indivíduos. Segundo o autor, o indivíduo é uma fabricação desse mecanismo denominado de disciplina.

A partir do final do século XVIII, nos ensina o filósofo, passa atuar outra forma de poder, o biopoder, que se exerce sobre o corpo social, ou seja, se dirige ao corpo-

espécie e não ao corpo-máquina. Essa tecnologia direciona-se à população com a finalidade de controlar o conjunto de pessoas e não mais os indivíduos. Passa-se a regulamentar, por exemplo, a natalidade, a mortalidade, ao final do século XVIII, passa a funcionar uma biopolítica da espécie humana voltada para regular fenômenos como a longevidade, a higiene e a saúde.

No século XIX, um dos domínios de investimento das tecnologias de poder é a sexualidade enquanto comportamento corporal, em que vão atuar mecanismos disciplinares na família e na escola. Após, a sexualidade tornou-se um importante mecanismo regulador dos processos biológicos, da higiene, da saúde e da reprodução da população, dando margem a medidas massivas, estatísticas e a intervenções que visaram todo o corpo social. Instaura-se um conjunto de regras e de normas, que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas.

As manifestações das professoras apresentadas acima são reveladoras dessa preocupação com questões que envolvem a saúde sexual, o controle da natalidade, as condutas sexuais consideradas dentro de um “marco de normalidade”. E ainda que as discussões busquem se ocupar de oferecer as informações dentro de uma referência “científica”, não se escapa, nesses momentos, e através de tais informações, de realizar um controle moral das práticas da sexualidade, por uma ênfase nos comportamentos “mais e menos saudáveis”, “mais e menos normais”, menos sujeitos a risco, etc.

Ainda analisando os assuntos discutidos na prática de sala de aula sobre sexualidade, outra professora afirma que:

*“Normalmente, são os métodos anticoncepcionais, querem saber como é que é, o que pode, querem saber sobre a tabelinha [...] eu não falo muito sobre o assunto, eu dou uma pincelada, eu digo assim, a professora de Ciências vai ter uma matéria que vocês podem falar melhor com ela. Eu não procuro responder muito [...]”* (professora Joana – atua no 3º ano do Ensino Médio).

As professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental relatam que tratam dessa temática com mais ênfase a partir da 4ª série quando se estuda o corpo humano. Autorizadas a falar da sexualidade, através do discurso científico que legitima sua prática pedagógica de sala de aula, os(as) professores(as) preocupam-se com conteúdos sobre o conhecimento do corpo, reprodução, categorização e identificação dos órgãos dos sistemas reprodutores masculinos e femininos. Os saberes dos alunos e alunas, construídos nas suas experiências e vivências sobre seus corpos, acabam sendo

desconsiderados, e o que passa a valer, em sala de aula, como o conhecimento “verdadeiro” e “legítimo”, é o conhecimento biológico. Não é possível considerar a sexualidade relacionada somente a uma questão, pois ela envolve dimensões sociais, culturais e políticas. Weeks (2001) afirma que “embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que o próprio corpo”.

**P** – “Como são desenvolvidos e quais os recursos metodológicos mais utilizados para abordar o tema sexualidade?”

*“Como eu havia falado, quando tem algum interesse das crianças, eu uso revistas, vídeos, livrinhos de acordo com a idade deles. E uns dois anos atrás, as crianças estavam querendo muito. Havia aquele murmúrio lá no banheiro: “eu fiquei, eu transei”, “Baixaram a calça do fulano”. Então é bem essa situação. Então eu chamei os pais e reuni, pedi licença se eu podia conversar com as crianças e passar o que era sexualidade. Teve uma situação que eu levei uma cenoura e uma camisinha, mostrei depois de falar tudo sobre sexualidade com eles, como é que acontecia, como nasceram e também falei dos cuidados na hora de ter relação sexual e sobre uso do preservativo. No caso eu falei como colocava, porque o interesse era bastante. Uns escondiam o rosto, outros talvez mais maduros prestavam atenção, mas muitos escondiam o rosto com vergonha e falando nos órgãos”* (Professora Letícia – atua na 1ª série do Ensino Fundamental).

Os comentários das professoras mostram que o discurso da reprodução e da prevenção são dirigidos mais aos alunos(as) das séries iniciais de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental, pois segundo elas, as crianças têm curiosidade em saber “de onde eu nasci”, “as formas do corpo”, “a genitália” e, de certa forma infantilizam também a maneira como apresentam esse conhecimento, usando a linguagem no diminutivo, utilizando recursos de literatura infantil, “livrinho dos sexos” apoiadas no discurso da “inocência” das crianças, pressupondo que a criança é muito pequena para ouvir sobre sexualidade.

**P** – “Quais os temas são selecionados para abordar as questões sobre sexualidade?”

*“Os pequenos? Têm muitas curiosidades de ver figuras que tenham as formas do*



*corpo masculino e feminino, eles têm muita curiosidade. Naquele livrinho dos sexos da Edelbra, aparece o menino pequeno tomando banho, e não aparece a partezinha ali, a genitália, é uma coisa bem inocente, até eles olham e dão risada, é assim, depois vão adiante”* (Professora Julia – atua na 2ª série do Ensino Fundamental e Supletivo do Ensino Médio).

Ao mesmo tempo, penso que as professoras acreditam que, se falarem sobre sexualidade com as crianças, estariam despertando-as precocemente para o assunto, desconsiderando que as crianças têm acesso a informações veiculadas na mídia, através de novelas, propagandas, músicas, entre outras, e também pela própria vivência com os (as) colegas, com os familiares, através dos comportamentos sexuais dos adultos. Aqui, o falar sobre a sexualidade pode significar estimulá-la. Então fica a representação do silenciamento, da vergonha, do esconder a cabeça. Para Foucault (2006) o silêncio faz parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. Estratégias reiteradas pelas professoras e que poderiam ser provenientes do discurso religioso que, certamente, exerce sobre nós formas de saber-poder.

Hoje, no contexto nacional, uma das prioridades e recomendações contidas nos programas e políticas públicas de saúde e educação é a inserção das temáticas “sexo seguro” e prevenção das DSTs, HIV e AIDS. Em geral, nas escolas, esses temas são ministrados ainda, quase que exclusivamente, nas disciplinas de Ciências, na 7ª série. Tais assuntos são trabalhados com enfoque preventivo e quando “dados”, se referem ao aparelho reprodutor masculino e feminino, reforçando aquilo que vem sendo dito sobre as direções dadas à educação sexual hoje. Também nas escolas, algumas falas limitam-se quase que exclusivamente às questões relacionadas a doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, gravidez na adolescência, bem como as estratégias de prevenção (MEYER, 2007). Essas falas também marcam um “espaço” curricular privilegiado para essa educação preventiva: as aulas de ciências. Mas o que vem a ser essa educação preventiva?

Britzman levanta algumas dessas questões acerca do tema:

Um modelo preventivo de educação sexual: prevenção de dano corporal (no qual a educação sexual se torna um conhecimento preventivo de várias infecções sexualmente transmitidas e de prevenção de gravidez precoce; proteção contra homofobia, o racismo e o ceticismo [...] prevenção de estereótipos sobre feminilidade, masculinidade, incapacidade física [...]) (1999, p.102)

Essa mesma autora ainda coloca que a questão importante sobre a educação para sexualidade pode estar associada à própria insuficiência do conhecimento para compreender e trabalhar este tema de uma forma histórica e relacional. Segundo Britzman (2001)

[...] a sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle [...], mas uma superfície em forma de rede nas quais as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas estratégias importantes (p.101).

É nesse sentido que a autora citada acima refere “a insuficiência do conhecimento” como sendo uma das questões que o “campo da educação ignora”. O que se pode questionar é se existe uma abordagem de conhecimento sobre a sexualidade que nos permita encarar as transformações e demandas na contemporaneidade.

Qual o conhecimento que possibilitaria novas práticas frente ao conhecimento dominante da sexualidade constituído pelos discursos da moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pela normalização?

## **5.5 Reforço da educação heterossexual**

O discurso biológico está presente na escola relacionado ao discurso preventivo e ao discurso da reprodução, na medida em que a sexualidade é representada conforme o modelo do adulto, da formação da família, da procriação, justificando as relações sexuais, e de uma família constituída por um casal heterossexual. Nas práticas pedagógicas de sala de aula dos professores(as) entrevistados, este é o modelo considerado “natural” e “normal”, enquanto outros arranjos familiares e outras maneiras de exercer a sexualidade não aparecem ou são representadas como “anormais”. Desta forma, a escola vem reforçando as identidades sexuais e de gênero naturalizadas na sociedade como por exemplo: a família nuclear composta por pai e mãe, a heterossexualidade e os atributos tradicionais que devem corresponder ao masculino e feminino, os papéis de homem e mulher.

Nas instituições escolares, as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas

segundo a perspectiva masculina heterossexual, mas não somente isso, todo aparato utilizado em sala de aula é organizado sob essa ótica. Louro (2000), afirma que “As práticas cotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também inscrevem e reafirmam, continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero” (p.68).

Podemos perceber, na fala abaixo, como a professora, ao relatar suas práticas de sala de aula, torna evidente uma das ações escolares que reforça o as questões de gênero, presente também nas manifestações dos alunos. Ao responder a pergunta sobre quais temas são selecionados para abordar as questões sobre sexualidade a professora de Educação Física comenta:

*“Então eu procuro trabalhar dentro das minhas brincadeiras essa questão, mas não enfocando o tema sexualidade, tentando que isso venha ao natural assim. Que as coisas vão acontecendo ao natural pra que eles não criem alguns tabus também, vergonha... Ah – eles perguntam ‘sentar do lado de menina?’ Por que você não pode sentar? Tem que ser uma menina e um menino e tal. Porque eles muitas vezes não me falam que eles não querem sentar. [...] Os guris querem jogar bola, elas querem olhar os guris jogar bola [...] Então é bem diferente”* (Professora Laura – atua do 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental).

Assim como ocorre em outras disciplinas no contexto escolar, estratégias, privilegiam certo tipo de sujeito, um sujeito que é auto-regulado, consciente de suas atitudes, ou seja, disciplinado. Estas estratégias funcionam, como podemos perceber a partir da descrição no excerto acima, mesmo quando alguns alunos(as) fazem uma forte contestação quanto aos seus posicionamento na fila, por exemplo. É a professora que determina seus lugares e escolhe o espaço legitimado para os meninos e meninas na aula de Educação Física.

Seria pertinente indagar que significados na cultura escolar, neste momento, estão sendo atribuídos a uma dada aparência do corpo. Seria importante questionar sobre os processos culturais e históricos que possibilitaram que determinadas características passassem a valer mais do que outras. Neste sentido, as práticas escolares têm realizado um investimento maior sobre o corpo das crianças, ganhando maior atenção quando a questão volta-se para o gênero e sexualidade. Quando a questão se refere à construção social da identidade, o foco das discussões é organizado sob a

perspectiva biológica, inculcando comportamentos definidos como verdadeiros para o masculino e feminino. Esta é uma das estratégias discursivas articulada, na escola, a outros discursos que carregam a força da tradição médica, religiosa, científica e moral. A respeito disso Louro (2000) adverte:

O apelo a uma matriz biológica, compartilhada por todos os humanos, independentemente de classe, raça, gênero, nacionalidade, religião, é utilizado como base dessas formulações e se constitui, via de regra, num argumento aparentemente decisivo” (p.64).

Nesse caso, observo que a abordagem recorrente nas entrevistas, é aquela que reforça um determinismo biológico como origem da sexualidade da pessoa, atribuindo-a a um impulso dado pela natureza. Os dois excertos das entrevistas a seguir nos sugerem refletir sobre a questão de gênero em sua relação com o reforço da heteronormatividade.

**P** – “Como são desenvolvidas essas aulas sobre sexualidade? Quais os recursos metodológicos mais utilizados?”

*“Durante este ano, eu não trouxe nenhum recurso metodológico, nem um livro, nada disso, a forma de desenvolver é o diálogo, a conversa. Não trouxe nenhum material específico. Os assuntos de algum filme, desenho animado, dão para abordar estas questões. A pequena sereia, enfim, tem bons filmes que podem ser citados que são grandes recursos, porque eles assistem, gostam e vão criando aquela concepção do que é certo ou errado, enfim, da sexualidade, vendo o gênero feminino como delicado, e os meninos são mais espertos, mais fortes, se impõem muito em cima disso [...]”* (Professora Daniela – atua na 3ª série do Ensino Fundamental).

**P** – Quais temas são selecionados para abordar as questões sobre sexualidade?

*“O que a criança pede é sobre o nascimento e muitas vezes eles querem saber como acontece o ato sexual. Muitas crianças acham que o ato sexual é o beijo [...]. A gente explica o que acontece, só que claro, isso a gente explica de uma forma, o relacionamento do pai com a mãe, que se conheceram, tem amor entre eles, levando mais para esse lado [...]”* (Professora Letícia – atua na 1ª série do Ensino Fundamental).

Cabe ressaltar que as representações sobre masculino e feminino constituídas na cultura escolar parecem estar fortemente vinculadas a uma resposta em termos de condutas consideradas desejáveis, aos gestos permitidos, modos de andar, preferência

por jogos etc. e ao que é ensinado como modo adequado de comportar-se para cada sexo. Fica claro um entrecruzamento do conceito de gênero com o conceito de sexualidade.

O campo teórico, assumido nesta pesquisa, concebe o gênero e a sexualidade como produtos construídos no decorrer da história humana, especialmente nos contextos sociais e culturais, contrapondo-se ao determinismo biológico e da natureza. No entanto, em relação à sexualidade, este entendimento não tem um consenso nos campos disciplinares, onde a sexualidade é discutida, explicada, educada e normalizada.

Segundo Foucault (2006) “o sexo foi colocado em discurso” desde o século XVI:

uma primeira abordagem feita deste ponto de vista parece indicar que, a partir do século XVI, a colocação do ‘sexo em discurso’, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida um mecanismo de crescente incitação, que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa, mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade (p.19).

Foucault (2006) refere que, nos séculos XVIII, XIX e XX, houve em torno do sexo uma verdadeira explosão discursiva e que, desde então, não se cessou de falar sobre ele.

Louro (2000) argumenta que a sexualidade é

uma área em disputa. Estado, Igreja, Ciência – instituições que tradicionalmente, participavam da sua definição e da delimitação de padrões de normalidade, pureza ou sanidade – concorrem hoje com outras instâncias e grupos organizados que pretendem também decidir a respeito dos contornos da sexualidade (p.64).

Segundo Louro (2000), surge a necessidade de entendermos e analisarmos as questões sobre o tema numa perspectiva de construção social.

O conceito de sexualidade é utilizado para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos, nesse sentido as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais (p.64).

Portanto, refere-se a modos de conduzir-se que são constituídos nas relações entre sujeitos, fruto de diferentes épocas e condições sociais.

Seria pertinente, neste momento apresentar o conceito de gênero neste contexto Louro (2000) refere que

Estudiosos e estudiosas feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade e feminilidade (p.64).

Na perspectiva teórica adotada por esta pesquisa, gênero e sexualidade são compreendidos como construções sociais, históricas e culturais, colocando em questão comportamentos sociais que normalmente são rotulados como masculino ou feminino, definidos socialmente e questiona os imperativos da biologia e da natureza, para os quais determinadas características valeriam mais e outras menos (LOURO, 2000).

Percebe-se nas falas dos (as) entrevistados (as) o caráter essencializado das representações de masculino e feminino na prática escolar, nas quais o comportamento generificado corresponderia a determinados atributos físicos, mas também a determinadas condutas características a cada uma dessas “divisões”. O comportamento atribuído aos meninos, expresso na fala da professora acima, reforça que os meninos, precisam gostar de correr e jogar bola. Mesmo a professora procurando entender a sexualidade como algo que seria uma expressão “natural” das crianças e jovens, ela demonstra preocupação em relação às meninas, ao observar o interesse delas em querer “olhar os guris jogar bola”. O comentário dessa professora evidencia o quanto a escola produz, naturaliza e reforça esse “*‘lugar de torcida’ das meninas. [...] Principalmente na 4ª e 3ª série, como as meninas são mais afloradas com relação a isso, elas tão na frente dos meninos, o amadurecimento delas é antes em relação a isso do que os meninos [...]*” (Professora Laura). Desse modo, pode-se destacar que é através das pedagogias que se constroem fronteiras, pertencimento, ex/inclusões, delimitações dos espaços, tanto para expressão da sexualidade quanto para a assunção de uma determinada identidade de gênero.

Analisando ainda as falas das professoras quanto às representações de gênero constata-se a diferença do “olhar” das professoras sobre as meninas, dos espaços que elas devem e podem ocupar, dos jogos e brincadeiras dos quais podem participar. Há

um acompanhamento, um cuidado maior sobre elas, no que se refere à sexualidade precoce ou “aflorada”, que entende a vivência da sexualidade relacionada ao ato sexual, a uma determinada fase ou idade, expressa na preocupação das professoras principalmente aquelas que atuam diretamente com as séries iniciais do Ensino Fundamental:

*“[...] Eu trabalho de tarde com 2ª série e assim [...] Aqueles alunos que já estão ali pelos 10 anos, eles já tão querendo falar e saber como é para pegar, para beijar, é um assunto, está vindo cada vez mais cedo. E eu acho que a gente não tem tanta preparação de saber como falar com criança pequena. Uns despertaram para isso, outros nem ouviram falar, e nem tão interessados, só querem brincar de carrinho, de correr, principalmente o guri - As gurias já tá querendo ficar, já tá querendo alguma coisa a mais, enquanto que o guri tá pensando que não. É as gurias que abordam eles, eles acabam tendo que tomar alguma atitude, senão eles ficam mal [...]”* (Professora Ana – atua de 5ª a 8ª série no EJA e 2ª série do Ensino Fundamental).

Talvez, de todas as questões abordadas sobre a sexualidade, a mais complexa para os (as) professores (as) seja a relacionada às manifestações sexuais das meninas, por elas apresentarem estas atitudes cada vez mais cedo. Como diz a professora: *“eu acho que a gente não tem tanta preparação de saber como falar com criança pequena”*. Observa-se uma preocupação quanto às atitudes sensuais – e, portanto, “suspeitas”, das meninas “abordarem” os meninos. O entendimento é de que as meninas provocam e expõem mais seus desejos. Na compreensão das professoras, isto se dá devido, principalmente, a essas meninas serem mais “afloradas” em relação ao amadurecimento “hormonal” do que os meninos. Talvez o não saber lidar das professoras em relação a essas atitudes das meninas esteja relacionado com a crença de que ali, naquele contexto escolar a sexualidade que as meninas expressam esteja “aflorada, precoce”, portanto fora do lugar. Além disso, as atitudes dessas meninas invertem o que é esperado no senso comum, onde são os homens que precisam ter iniciativa sobre alguma forma de aproximação neste campo das relações.

Percebe-se, nessas falas, um conjunto de atributos, classificados e naturalizados em função de uma suposta natureza sexual e de gênero. O lugar da iniciativa parece ser naturalmente ocupado pelo menino como ativo: “os meninos querem jogar bola”; os meninos só querem “brincar de carrinho”, “correr”. “As gurias já estão querendo ficar, estão querendo alguma coisa a mais”. Neste sentido, nota-se que o modo de olhar e as práticas educativas diversas na escola reforçam a heterossexualidade, naturalizam

algumas características culturais diferenciadas, associadas a homens e mulheres, aos meninos e às meninas. A compreensão e o tratamento referente às questões de gênero para meninos e meninas se dão de uma forma desigual, tanto no espaço escolar como em outros espaços.

## 5.6 Quando, como e onde falar de sexualidade na escola

A abordagem da sexualidade, no âmbito escolar tem gerado muita insegurança entre professores(as) no que refere à forma de como lidar com essa temática. Parece haver a crença de que há um limite, ou seja, um momento certo, série, idade, e disciplina para fazer isso. Também, nesse espaço, geralmente, não há uma discussão aprofundada para romper com as dicotomias entre o que é visto como normal e anormal, certo e errado, o que talvez incite a uma constante vigilância nesse ambiente com relação às manifestações de sexualidade dos alunos(as). Partindo desse entendimento, os depoimentos parecem indicar que não há necessidade de se falar sobre sexualidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O interesse, na opinião dos(as) entrevistados, manifesta-se de formas muito diferenciadas, segundo idade e interesse dos alunos. A manifestação de uma professora, abaixo, é expressão desta identificação de períodos mais e menos propícios para que a discussão ocorra:

*“Normalmente quando o aluno tem alguma afinidade com a gente, se sente à vontade, é que ele vem perguntar alguma coisa. Mas, não é sempre assim que acontece, sabe, o tipo de aluno que eu trabalho é do 3º ano do ensino médio, então eles já são maiores e têm dificuldades de chegar e me perguntar alguma coisa, já são mais tímidos. Tinha uma fase, uma época que eles viviam me perguntando, mas eram alunos de 6ª série e 7ª série”* (Professora Joana, atua no 3º ano do Ensino Médio).

Embora tenha ocorrido evidência de interesse, nas salas de aula, sobre questões tais como: *“como eu nasci?”*, *“menina é igual a menino?”*, o tema da sexualidade nas primeiras séries, ainda hoje, é discutido reiterando o discurso biológico, representando a sexualidade como “sexo” e reprodução humana, deixando de considerar dúvidas de todas as ordens que os alunos trazem consigo construídas em inúmeras representações sociais e culturais.



Britzman (2001) sugere que o que precisamos talvez seja

questionar a afirmação de que existe uma forma cultural apropriada, de que existe uma idade apropriada e, na verdade, a própria idéia de relevância cultural, pois são esses construtos que proíbem o pensamento de que sexualidade é movimento (p. 107).

**P** – “Em que momentos você sente necessidade de abordar o tema sexualidade em sala de aula?”

*“Eu procuro ouvir primeiro, escutar quais são as angústias, até que ponto os alunos sabem daquilo que está abordando, para entrar realmente sobre uma colocação da minha parte. No primeiro momento eu tento escutar, até porque tem uma avaliação da idade e a questão da maturidade também e até para não ir além do que eles na verdade estão querendo saber”* (Professora Daniela, atua na 3ª série do Ensino Fundamental).

*“Muitas vezes, a criança vem e diz: ‘Eu estou namorando a fulaninha’, ‘dei um beijo, eu me encostei nela’. Chega dessa forma. Então eu falo bem. O que é esse namoro? ‘É beijar na boca professora’, ‘é fazer sexo’. Eles muitas vezes não sabem, falam o que não sabem. Então eu entro com livros didáticos. Normalmente na idade deles, como é de 1ªs séries, têm que ser no nível deles. Claro que outras turmas, 3ª série e 4ª série você já pode entrar falando realmente o que é sexualidade, falando sobre sexo, como é gerado o bebê, dando nomes a todas as partes, como vagina, pênis, na 1ª série tu já não usa tantos, tento usar assim. A menina não é igual ao menino, a gente comenta isso, dessa forma”* (Professora Letícia, atua na 1ª série do Ensino Fundamental).

Na fala dessas professoras aparece visível a preocupação com a existência de uma determinada série e de uma “determinada” idade para tratar desse assunto. Percebi que os discursos presentes na escola e em outras instâncias sociais passam a ser valorados, categorizados, hierarquizados e ainda apontam para a criança como sendo inocente e assexuada, acreditando que, se caso falarem sobre sexualidade com as crianças, estarão despertando-as para o assunto e que o conhecimento poderá estimulá-las a terem experiências sexuais precocemente.

O exemplo interessante que explicita esta questão sobre quando e como o tema sexualidade é problematizado na prática escolar, manifesta-se na resposta de uma

professora sobre a possibilidade de articular os conteúdos de sua disciplina com o tema corpo e sexualidade.

*“Como sou a mesma professora que dou matemática e Ciências, eu uso tudo isso na ciência. Se eu chegar começar falar isso na Matemática, eles vão dizer: Opa! O horário tá errado. Eu iria confundir muito eles, se eu entrasse matemática falando em sexualidade. Já que eu tenho [...] como eu tenho essa abertura dentro da disciplina – Eu só uso na disciplina de ciências”* (Professora Ana – atua de 5ª a 8ª série no EJA e 2ª série do Ensino Fundamental).

A organização do trabalho escolar na fala dessa professora parece estar demonstrando que os “trabalhos oficiais”<sup>7</sup> sobre o tema sexualidade ocupam um lugar exclusivo, um momento específico no currículo escolar. O problema parece ser esse “lugar”. Ao ser fixado em um lugar específico, a sua “transversalidade” se estancaria. E esse lugar seria exclusividade de uma disciplina, ou seja, de ciências, com um horário definido, utilizando como critério de escolha sua apresentação em uma série associado a conteúdos que envolvessem o corpo humano, ou atividades isoladas em forma de projetos. Ainda a respeito desta mesma pergunta a professora refere:

*“Na minha disciplina não tem muito, mas a gente elabora aqui na escola com a professora de Biologia, ela faz palestras para o grupo todo, para duas ou três turmas [...]”* (Professora Joana, atua no 3º ano do Ensino Médio).

*“Porque eu trabalho com Ciências e Matemática, então é dentro de ciências é muito mais fácil, ainda mais que eu dou na 7ª série, que é o corpo humano é o que eu vou abordar esse assunto sexualidade – é certo que eu vou abordar e que eu vou falar sobre aparelho reprodutor [...]”* (Professora Ana, atua de 5ª a 8ª na EJA e 2ª série do Ensino Fundamental).

Manifesta-se nas falas dos (as) entrevistados (as) a existência de uma cultura escolar ainda muito forte em que, para os assuntos sobre sexualidade serem tratados no espaço de sala de aula, devem ser transformados em conteúdos escolares ou fazerem parte dos planos de estudos. Caso contrário, eles não precisam ser ensinados, “falados”

---

<sup>7</sup> - O eu entendo por trabalhos “oficiais” desenvolvidos na escola são: os projetos e oficina sobre sexualidade realizados em turno oposto ao da escola e aos conteúdos sobre o corpo humano.

em sala de aula, esperando também que ocorra um certo “esquecimento”, um esvaziamento do assunto por parte dos alunos e alunas. Talvez esse esquecimento do assunto seja uma forma estratégica para não falar sobre ele ou de responder às perguntas trazidas pelas crianças e tomá-las como “inocentes”, passa a ser uma forma de não desenvolver esses conteúdos, principalmente por não serem conteúdos ou temas autorizados para aquela idade ou série.

**P** – “Quais as novidades, mudanças você atribuiria aos PCNs, no trabalho com o tema sexualidade em sala de aula?”

*“Os PCNs, te garantem que é assim, não é uma coisa que o professor está inventando, é uma garantia até para um questionamento se caso uma família chegar e perguntar: “Como é que você está abordando isso? “Com que direito? Agora não é uma invenção nossa, da cabeça do professor. É um estudo que foi realizado, muito bem contextualizado, então é uma forma de poder sentar com a família e esclarecer que, cabe também a escola trabalhar sexualidade. Os PCNs, te dá um suporte”* (Professora Daniela, atua na 3ª série do Ensino Fundamental).

Assim, quando os conteúdos relacionados à sexualidade estão presentes, a situação passa a ser outra, “mais fácil” e “menos perigosa” de ser ministrada. Ainda mais se o que legitima a inclusão desses conteúdos no currículo escolar é um documento oficial do Ministério da Educação. A necessidade da existência de uma normatização que autorize os conteúdos ensinados sobre o tema sexualidade nas práticas de sala de aula, ficou clara quando a professora Daniela respondeu: *“Os PCNs, te garantem que é assim”*, referindo-se aos PCNs autorizarem a inclusão da orientação sexual nas escolas. Pode-se perceber que as práticas de sala de aula, que envolvem o tema sexualidade, precisam de uma autorização, de um certo respaldo oficial. Assim, os PCNs atuam de modo a autorizar e legitimar as escolas e os professores(as) a abordarem, de forma mais sistemática, esse assunto. Mas também não garante o desenvolvimento desses temas.

## **5.7 Quem é autorizado para falar sobre sexualidade na escola?**

Convivemos na atualidade com a crescente publicização do sexo que nos é

apresentada pelos meios de comunicação, em especial por programas de televisão, jornais, revistas, etc. Por outro lado, a sexualidade tem se tornado objeto de preocupação da medicina, da psicologia e da saúde pública. O tema tem hoje sua própria disciplina, a Sexologia, articulando Psicologia, Biologia, Antropologia, História e Sociologia. Tudo isso tem contribuído para dar novos contornos à forma como pensamos o corpo e a sexualidade. Segundo Weeks,

A sexualidade é, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política, merecendo, portanto, uma investigação e uma análise histórica e sociológica cuidadosas (2001, p.39).

Ao mesmo tempo em que nos vemos como herdeiros de uma tradição e de práticas moralistas como: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia, também somos capazes de concordar com Michel Foucault que os últimos séculos produziram uma crescente incitação a se falar sobre sexo.

A análise das falas de algumas professoras nos mostra o quanto a escola convive bem com propostas moralistas e higienicistas, atribuindo a educação sexual a especialistas das ciências médicas e psicológicas, mas que também o faz impulsionada pela necessidade de educar, para aquilo que é visto como o papel de regulação moral da escola. Algumas das entrevistadas relataram que, em suas escolas, desenvolvem projetos com o auxílio de médicos(as) e estudantes de medicina e que, quando são oferecidas palestras sobre sexualidade, especialistas da área da saúde são convidados para ministrar o evento.

Embora os PCNs tenham legitimado ou “garantido” o trabalho escolar sobre o tema, são os *experts*, da área da saúde que são convocados e considerados autorizados a falar do assunto. Quase sempre o assunto debatido diz respeito à prevenção de doenças e higiene corporal. Cabe destacar aqui que as falas abaixo compõem também relatos de uma das supervisoras escolares que faz parte do grupo de professoras entrevistadas nesta pesquisa.

**P** – “Aqui na sua escola e na outras que você já trabalhou. Existe algum projeto, algum trabalho que desenvolvem o tema sexualidade?”

*“A escola que eu trabalhava, eles tinham um trabalho com o pessoal da ULBRA que fazia medicina – eles têm uma cadeira na faculdade que eles têm que dar uma série*

*de palestras sobre os métodos de anticoncepcionais. Então o grupo, todos os anos, ia à escola, fazia um trabalho, escolhiam uma, ou duas turmas [...]”* (Professora Ana, atua de 5ª a 8ª na EJA e 2ª série do Ensino Fundamental).

A partir das falas das professoras, percebe-se que uma das situações com a qual as professoras não lidam bem, e não se sentem preparadas, é aquela que diz respeito à sexualidade das meninas e dos meninos. Isso realmente parece ser um assunto que preocupa as professoras entrevistadas, sendo delegado a outros para que o trabalhem. Novamente uma professora traz essa situação quando se refere:

*“[...] E também tinha o Postinho de Saúde que fazia um trabalho de divulgação de métodos contraceptivos, que também esse ano passado foi lá escola, mas é assim, é para uma turma. E também na outra escola que eu trabalho tem sim. Tem um projeto... que é uma mediação do Conselho Tutelar e a médica ginecologista que fazia palestra sobre sexualidade. Tem sim esse projeto na escola que eu trabalho de manhã”* (Professora Ana, atua de 5ª a 8ª na EJA e 2ª série do Ensino Fundamental).

Fica claro, nesta situação que as questões sobre sexualidade aparecem geralmente como uma atividade extracurricular, abordada rapidamente, transferida para horários especiais, devendo ser de responsabilidade de outras instituições, perdendo o seu caráter “transversal”.

*“[...] Aqui na escola a gente tem um trabalho que está engatinhando, mas estamos iniciando com o PSF<sup>8</sup>, que tem o médico, enfermeira, então eles, já fizeram um trabalho conosco, com as crianças de 3ª e 4ª série, em que a enfermeira vinha com o médico, a partir de levantamento feito com as crianças. Este ano eles já tiveram aqui [...]”* (Professora Marisa, atua de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental)

Já em outra entrevista, o professor, ao ser questionado sobre qual assunto ele teria mais dificuldade de abordar, ele seguramente respondeu que é sobre “relação sexual”. “O ato sexual.” E acrescentou que esse assunto ele deixaria a cargo de professores de Ciências e de Biologia. A esse respeito o professor respondeu:

---

<sup>8</sup> A entrevistada se refere ao trabalho com o Posto de Saúde e ao Programa de Saúde Familiar desenvolvido pela Secretaria de Saúde do Município de Canoas - RS.

**P** – Qual assunto você tem mais dificuldade de abordar?

*“A relação sexual. O ato sexual. Eu acho que isso aí é tema bastante perigoso. Primeiro na minha condição de professor, de ser homem. Então eu acho que eu deixaria para a aula de Ciências e Biologia, que falaria de uma questão fisiológica. Acho que minha abordagem seria uma questão filosófica e sociológica”* (Professor João, atua no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio).

Analisando essas colocações, fica evidente, mais uma vez, que o discurso da ciência e do biológico é o legitimador das diferentes práticas escolares sobre sexualidade.

Para concluir esta questão, trago a manifestação de uma professora de ciências que corrobora o que veio aqui sendo dito sobre o modo como o discurso da ciência e da biologia atravessam o currículo escolar em relação ao tema e como, em especial, se usam estratégias para dissuadir e controlar os efeitos possíveis das práticas sexuais consideradas precoces:

*“[...] Assim, a turma recebe um pintinho. O nome do projeto é gravidez na adolescência. Então a gente compra um pintinho e coloca numa gaiola, compra comida e todo dia um responsável de levar o pintinho para casa e trazer [...] vai passando de um colega para outro. E sempre acontece de um esquecer. O Pintinho fica na escola, no final a gente faz o fechamento do projeto e aborda quais aspectos positivos e negativos? Por que houve falhas no projeto? E com isso, eles têm mais ou menos que é cuidar de um ser assim, sob sua responsabilidade o dia inteiro... O Pintinho é claro, de noite pia, incomoda, não consegue dormir. Então é bem interessante que eles vêem que dá trabalho [...] Um mês e meio mais ou menos, para encerrar... E, no encerramento, a gente convida uma psicóloga para ir à escola e dar uma palestra para eles como fechamento do projeto”* (Professora Helena, atua de 5ª a 8ª e Ensino Médio).

O que vim tratando até aqui, nesta seção, mostra que, em se tratando de sexualidade, há uma necessidade de ser chamado um outro “autorizado”, aquele que tem o conhecimento científico. Nesse caso aqui é o psicólogo. No espaço escolar, esse outro autorizado a falar é tanto o professor(a) de Ciências ou de Biologia, ou ainda o(a) médico(a), enfermeiro(a), ou ainda o(a) psicóloga(a) que apresentará aos alunos o tema em encontros ou palestras, abordando assuntos sobre o conhecimento do corpo, gravidez indesejada e às DST, AIDS.

Nesse sentido, torna-se visível a disseminação do discurso científico nas práticas

escolares, e que esses “outros” profissionais têm sido procurados e utilizados nas escolas como legitimadores e detentores do conhecimento sobre o funcionamento do corpo e da sexualidade. Prescrevem o auto-cuidado, cabendo a estes profissionais a tarefa de diagnosticar e de ajustar os sujeitos às regras previamente estabelecidas pela sociedade. Também se poderia dizer que os professores (as) ao tratar do tema sexualidade, se valem do que poderia chamar de uma “pedagogia do terror”. No sentido de desestimular determinadas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente (MEYER; SOARES, 2004, p.39-40).

Por que pesquisar sobre as representações de sexualidade presentes na prática de sala de aula, tendo por referência as falas de professores e professoras?

Seria impossível neste momento explorar cada um dos discursos e representações da sexualidade presentes nas entrevistas. Como em todo o processo da pesquisa, foi preciso fazer escolhas. Talvez as representações da sexualidade selecionadas e que uma maior relação minha prática profissional. Os discursos e representações presentes nas práticas de sala de aula, me levaram a pensar que há muito que produzir ainda neste campo de estudos.

Nos últimos dez anos, estudos apontam para uma “abertura” da escola às discussões sobre o assunto sexualidade. No entanto, percebe-se uma necessidade em problematizar essas discussões. Como isso vem se efetivando também no espaço escolar? As informações que circulam nas escolas sobre sexualidade não são informações neutras, sem implicações políticas, sociais e religiosas. Sabemos que a escola cotidianamente aborda o tema da sexualidade, mesmo estando este assunto formalmente fora do planejamento escolar, desenvolvendo-o através de distintas estratégias.



Nas análises das falas dos(as) professores(as), pude perceber que elas articulam diferentes discursos e práticas. O discurso biológico apresenta-se como predominante, nele sendo reforçadas as características anatômicas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Associado a esse discurso circulam outros, como o da prevenção, reprodução e o da família heterossexual.

Este trabalho possibilitou-me ver que, nas práticas de sala de aula, articulam-se ainda o discurso da criança inocente, não levando em conta as aprendizagens dos alunos e alunas sobre sexualidade nas suas experiências cotidianas, no convívio familiar e com amigos. Também percebi o quanto o tema sexualidade é pouco discutido e aprofundado em sala de aula. Mas, se por um lado, aparece na rotina da escola, como nas filas, nos jogos, nas brincadeiras e nas constantes atitudes que são cobradas de meninos e meninas, por outro, é nas situações de palestras e oficinas que a sexualidade é discutida sob o ponto de vista de médicos (as), de enfermeiros (as), de psicólogos e de professores de Ciências e Biologia. Neste caso, são os profissionais autorizados no espaço escolar para abordar o tema.

Constatei, no decorrer das análises, uma influência dos meios de comunicação na construção do conhecimento sobre sexualidade pelos alunos e também pelos professores, uma vez que esses freqüentemente buscam na mídia subsídios para suas práticas educativas. Fischer (2000), ao analisar programas televisivos infantis, chega a argumentar que, em função dos inúmeros aparatos dos quais a TV se vale, ela acaba sendo transformada em uma “filial da escola”, auxiliando-a na constituição de “meninos e meninas como sujeitos eternamente destinados a exercitar-se, a saber, o que lhes é destinado a saber”.

Em resumo, a referida autora discute que podemos entender a TV “como *locus* privilegiado de veiculação, reforço e também produção de certas maneiras de ser e estar no mundo hoje” (p.133). A mídia, especialmente a televisão, tem se constituído como uma importante instância pedagógica. Ela não apenas veicula, mas constrói discursos, representações, produz significados, constituindo, dessa forma, sujeitos com determinados modos de pensar e de se conduzir como seres sexuados.

Outro aspecto que me chamou atenção refere-se à sexualidade das meninas no espaço escolar, ainda cercada de cuidados e vigilância. Os discursos de professores(as) nas práticas de sala de aula produzem significados e verdades sobre o ser menino ou ser menina. Assim, as atitudes referentes à forma como é vivida socialmente a sexualidade, masculina e feminina, como são considerados desejo e prazeres, expressos na identidade

sexual, tudo isso é objeto de normalização na prática e no contexto escolar.

A escola, como espaço de desenvolvimento do currículo escolar, é uma instituição importante e eficaz para o fortalecimento de práticas sociais e discursos que regulam os corpos, constituem comportamentos, verdades e saberes para a produção e reprodução de determinados tipos de sujeitos. Assim, parece-me extremamente importante para a educação questionar as representações sobre a sexualidade presentes nas práticas escolares, compreendendo-as como práticas que reforçam e constituem sujeitos, regulando suas ações, seus desejos, comportamentos e corpos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feminista**, Florianópolis-SC, v.9, n.2, 2001.
- \_\_\_\_\_. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas SP, n.21, p.281-315, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **“Uma boa forma de ser feliz”**: representações de corpo na revista *Boa Forma*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona: Paidós, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCNs 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96, jan./jul. 1996.
- \_\_\_\_\_. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.154-171.
- \_\_\_\_\_. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.85-111.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado), Porto Alegre: PPGED/UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. Descaminhos. In: COSTA, M.V. **Caminhos Investigativos III**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-33.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: Ed. Ulbra. 2005.

DALL'ALBA, Lucena. **Sexualidade: Narrativas autobiográficas de educadores/as**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. [proposta de Tese de Doutorado], Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. The discipline and practice of Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K.; Yvonna S. (orgs.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage, 2000.

DORNELLES, Leni Vieira. **Meninas no Papel**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é afinal Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.133-166.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Estatuto Pedagógico da Mídia. **Educação & Realidade**, v.22, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 18-32.

\_\_\_\_\_. **Televisão e educação**: Fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

\_\_\_\_\_. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. Editora Autores Associados. n.114, Nov. 2001b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002b.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. v.1. 17.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres**. v.2. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luis Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.53-65.

FRAGA, Alex. Anatomia de consumo: investimentos na musculatura masculina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2000.

FURLANI, Jimena; LISBOA, Thais M. Subsídios à educação sexual a partir de estudo na internet. In: MEYER; SOARES (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir do livro paradidático infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GIDDENS, Antony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo**. São Paulo: Ed. UNEP, 1993.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.144-158.

GOMES, S. Ensaios Homoeróticos I, O Homeerotismo na antiguidade Clássica. **Revista Catharsis**. Disponível em: <<http://www.revistapsicologia.com.br>>. Acesso em: Out. 2008.

GUERRA, Judite. **Dos “segredos sagrados”**: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation**. Cultural representations and signifying practices. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Open University, 1997.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Douglas**. A cultura da mídia. Traduzido por Ivone C. Benedetti. Bauru: Edusc, 2001.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e sobre o saber da experiência. Traduzido por João Vanderlei. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002.

LOURO, Guacira L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.2, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectivapós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **O Corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: [s.ed.], 2001.

MACLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MEYER, Dagmar. **Cultura e Docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, São Leopoldo: Sinodal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação, Saúde, Gênero e Mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com Agentes Comunitários/as de Saúde do Programa de Saúde da Família em Porto Alegre, RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Relatório de Pesquisa, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Medição, 2004. p. 5-17.

MEYER, Dagmar; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.46, p.219-239, Dez. 2007.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2.ed. Porto Alegre: [s.ed.], 2005.

RAEL, Claudia Cordeiro. **A mocinha mudou para melhor?** gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.149-159.

\_\_\_\_\_. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Medição, 2004. p.95-106.

SANT'ANNA, Denise. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.2, p.49-58, Jul./Dez. 2000.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Incorporando outras representações culturais de corpo na sala de aula. **Revista do CPERS/ADUFRGS**, Porto Alegre, p.32-33, Dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. Porto Alegre, 1998. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGEDU/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

\_\_\_\_\_. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu da. **O Currículo como Fetiche** – a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula** – Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II** – Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L.H.; et al. (org.). **Identidade Social e construção do conhecimento**. Porto Alegre: PMPA, 1997. p.98-145.

STUPF, Débora Karine. **As representações de sexualidade no currículo na Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado), PPGEDU/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, Julia. **O estatuto do saber pedagógico**. IN. SILVA, Tomas T.da (org.). O Sujeito da Educação. Estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

\_\_\_\_\_. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M.V. (org.). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. 37-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: VORRABER COSTA, Marisa (org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em Educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze** - ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.13-34.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS/FACED, 1995.

\_\_\_\_\_. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, v.24 n.2, p.75-88, Jul./Dez.1999.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



WENETZ, Illeana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (org.). **Itinerários de pesquisa - perspectivas qualitativas em Sociologia em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287-309.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

---

### Roteiro das Entrevistas – Primeira Parte

---

Formação:

Tempo de Atuação:

Série ou ano de atuação:

Escola onde trabalha:

P – Na disciplina qual momento o tema Educação Sexual é abordado? E de que maneira é trabalhado.

P – Trabalhar com o tema sexualidade, em sua opinião é trabalhar o que? Qual assunto?

P – Pensando na sexualidade como tema transversal, que deve estar incluído no currículo escolar. Como está sendo possível articular as questões de corpo, gênero e sexualidade na sua disciplina? Como é trabalhado as questões de corpo e relações de gênero?

P – Como está sendo possível articular nos conteúdos trabalhados o tema corpo e gênero?

P – Na sua formação docente você recebeu orientações didático-metodológica para trabalhar com as questões sobre sexualidade?

P – Em relação ao trabalho desenvolvido hoje, em relação ao tema sexualidade e aquele anterior aos PCNS, na década de 80 e 90 quais considerações podem ser feitas? O que mudou?

## Anexo 2

---

### Roteiro das Entrevistas – Segunda Parte

---

Formação:

Tempo de Atuação:

Série ou ano de atuação:

Escola onde trabalha:

P – Como e quando aparecem na sua prática de sala de aula, as questões sobre sexualidade?

P – Como o tema sexualidade é trabalhado na sua disciplina ou prática de sala de aula?

P – Em que momentos você sente necessidade de abordar o tema sexualidade em sala de aula?

P - Onde você busca subsídios para trabalhar com o tema sexualidade?

P – Sobre quais assuntos são mais falados quando se aborda sobre sexualidade na sala de aula?

P – Como são desenvolvidas essas aulas sobre sexualidade? Quais os recursos/metodológicos mais utilizados?

P – Na sua opinião, qual é o papel do professor ou da escola frente as questões sobre sexualidade?

P – Quais efeitos os PCNs, a partir da implementação do tema sexualidade, tem surtido na sua prática de sala de aula?

P – Quais as novidades, mudanças você atribuiria aos PCNs no trabalho sobre sexualidade na sala de aula?

P – Quais os temas são mais selecionados para abordar as questões sobre sexualidade?

### Anexo 3

---

#### Termo de Consentimento

---

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_

Declaro que estou de acordo em fornecer informações a Ednaildes Pereira de Ávila, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA, para o desenvolvimento da pesquisa relativa a sua dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: “Ouvindo sobre sexo”: o que dizem os(as) professores(as) sobre sexualidade.

Declaro, ainda, que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase da pesquisa consiste em conceder entrevista, que poderá ser gravada no mp3, sobre minha prática de sala de aula.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal.

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável:

\_\_\_\_\_

Endereço da pesquisadora:

Rua Brasil, 1169/503 – Centro – Canoas-RS

Fone: 3466-4786      E-mail: [avilaed716@gmail.com](mailto:avilaed716@gmail.com)

## Anexo 4

---

### Entrevista – 1

---

P – Qual a sua formação, teu curso de formação?

Prof<sup>a</sup>. Regina: - Sou formada em Estudos Sociais pela Unisinos, que me habilita em História e Geografia a nível de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série. Eu estou me formando em Pedagogia-Orientação pela Ulbra até o final do ano, estou fazendo agora meu último estágio em Orientação, vou começar agora, a partir da próxima semana, eu me formo Pedagoga-Orientadora.

P – Quais escolas que você trabalha além dessa?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – Eu trabalho no Paulo VI.

P – Lá você trabalha com EJA?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – Não, lá eu tenho uma substituição só.

P – Em relação ao trabalho desenvolvido, hoje, sobre a temática “Educação Sexual”, e aquele, desenvolvido na década de 80, início dos anos 90, ainda anterior aos PCNs, quais as considerações que poderiam ser feitas hoje? O que mudou?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – Assim, no meu trabalho que eu faço dentro da Educação de Jovens e Adultos, porque, no início, quando eu comecei a trabalhar em 2003 com a EJA, o público que compunha a EJA, era pessoas mais velhas, ou pessoas que tinham parado muito tempo de estudar. Ou pessoas, assim, que não tiveram oportunidade de estudar eram os alunos que faziam parte da EJA. A partir do ano passado, a gente passou a notar uma procura muito grande do adolescente, principalmente do ensino fundamental, porque, a partir dos 15 anos, eles já podem estudar à noite e já procurar a EJA para acelerar o processo de aprendizagem deles. O que eu observo há... no início, com pessoas mais velhas, assim, eles são bastante retraídos em trabalhar esses assuntos. Até porque eles não tocam nesse assunto, eles não falam palavrões na sala de aula, eles não usam terminologias que adolescentes, né? Eles não comentam nada de relacionamento, de vida sexual assim, em sala de aula. Às vezes, eles procuram os professores, os mais velhos em particular, os mais velhos, né? E contam algumas coisas que acontecem com

eles e pedem algumas orientações, mas é uma coisa mais assim particular. Já os adolescentes, a partir do ano passado, o que eu observei, como o número está cada vez aumentando mais de jovens frequentando a EJA. O que eu percebo, assim, que a gente tem que ter um, esclarecimento maior, até para trabalhar porque para eles falar um palavrão, para eles comentar, né? As festas que eles vão “eu fiquei com tantas meninas ou com tantos meninos” ou “eu transei, eu beijei”, isso aí para eles, se eles tiver que comentar na frente da gente, eles comentam, eles não tem esse medo, assim, essa vergonha, pudor de hã, comentar, às vezes, até contam situações para a gente, de coisas que aconteceram, que eles transam, né? Que eles usam camisinha, comprimido, as meninas, algumas, né, já colocaram que já teve situações, que eu abordei na minha disciplina, com a linha de tempo, períodos históricos, né? Dividindo árvore genealógica, eu pedi, comecei trabalhando história a partir da vida deles e, a partir da vida, você descobre muito, de muitas particularidades. Então, a partir desse trabalho, teve muitos alunos e alunas que fizeram colocações escritas ou particular de vida deles. Menina que colocou que foi estuprada desde os doze anos de idade, com a convivência da mãe, a mãe sabia e não fazia nada. Hoje, ela está com 19 anos, né, e ela tem traumas, seqüelas disso. Tanto é que o pai foi preso e agora saiu da cadeia. Então, ela saiu da casa que ela morava no pátio, com tios e irmãos. E em função que o pai voltou para casa, e o pai começou a assediá-la novamente, e ela, como diz que quer estudar, que ter uma família, quer constituir uma família mais tarde, quer trabalhar, quer ser uma pessoa digna, então, ela saiu de casa, né, foi morar com uma família em Santa Catarina, na tentativa de fugir até dessa situação, mas não se adaptou, ela retornou. Quando ela retornou, o pai se adonou da casinha dela, das coisas dela. E aí, ela voltou para a escola, pediu vaga novamente. A gente a acolheu aqui, e, aí, ela não tinha onde morar, o que comer, então ela ficou vagando por aí. Eu entrei em contato com o Comitê, né, e tentamos ajudar ela através dos meios que a gente tinha. E ela, então, conseguiu no antigo emprego, o patrão devolveu o emprego para ela porque ela era uma boa funcionária, pessoa íntegra, trabalhadeira, em função dela ser uma pessoa correta, ele deixou ela voltar, né, a trabalhar onde trabalhava, né, no Xis. E, a partir daí, ela alugou um quarto com uma colega, voltou para escola e está seguindo a vida dela, está procurando outro emprego e tentando terminar a etapa 8 que é a oitava série e dar seguimento.

P – Então, aqui no EJA, o que você acha que é diferente?

Prof<sup>a</sup>. Regina: - É o público mais jovem procurar este ensino. E eles pedem ajuda pra gente.

P – E como você aborda o assunto?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – É, eles procuram ajuda, eles expõem quando eles tem situações mais graves, assim, né, situações de eles precisarem de ajuda, ou querer ajuda, Eles procuram e pedem ajuda. Essa foi uma. E teve outros alunos que pediam orientações. Até por saberem que eu trabalho em uma secretaria de Educação. Onde é que podia encaminhar eles, para o Comitê, para o Conselho Tutelar, né, onde é que eles podiam receber maiores informações, maior amparo legal, né? Porque, aqui na escola, a gente pode fazer o quê? Conversar e encaminhá-los. A gente não pode ir na casa, ou intervir, né, assim, na família porque não sabe quem é a família e quais pessoas que a gente vai lidar.

No momento que eles vêm e colocam situações e pedem ajuda, eu sempre procuro, e as gurias também, né? A gente sempre procura ajudar. Eu acho que foi isso que mudou, eu acho que, também, por parte dos professores e, principalmente, por parte daqui da EJA. A gente passa um acolhimento mais para eles, uma maior receptividade, eles ficam mais amigos da gente, eles respeitam mais os professores, como eu vou te dizer, assim, oh, eles se sentem seguro em contar as situações e pedir ajuda, e perguntar, eles perguntam mesmo. “*Ba! Professora, será que eu vou fazer isso, né?*”, “*Eu vou pegar tal doença?*” ou “*Eu vou engravidar minha namoradinha*” ou eu vou...” “*O que eu preciso fazer?*”, “*Eu não tô muito a fim*”, “*Eu queria namorar outra menina*” ou “*O quê que eu faço, né?*”, “*Eu converso, termino o namoro?*”, “*Ou namoro as duas ao mesmo tempo?*” Então eles estão tendo mais abertura, estão confiando mais, eu vejo isso nessa modalidade, mesmo porque eu não trabalhei com adolescentes do regular.

P – Sua disciplina no EJA é História ou Geografia?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – É História e Geografia.

P – Em qual momento o tema sexualidade e educação sexual é abordado? E qual assunto de maior interesse dos alunos?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – O que eu vejo, assim, o que eles notam é quando trabalho a disciplina de História. Trabalho. Trabalho a questão da escravidão, da cultura negra. Quando os



senhores de engenho se aproveitavam das escravas e tinham filhos ilegítimos, né, e... ou então das senhoras que faziam das suas escravas ama de leite, utilizavam, ou até os próprios castigos, cortavam os seios das mulheres, né, ou quebravam os dentes. Então, às vezes, eles ficam chocados e começam a fazer algumas perguntas. E, aí, o assunto se encaminha para outro ângulo. Quando se trabalha também na etapa 8, hã, questões da evolução da mulher no mercado de trabalho, né? Os países europeus têm a taxa de natalidade muito baixa, alguns países até a taxa de natalidade é zero, como o caso da Alemanha, o caso da Itália e alguns outros países na Europa, que a taxa é zero ou abaixo de zero, em função que a mulher criou uma independência e uma equiparação salarial e de respeito, né? Na sociedade que, claro, fora do nosso país, elas não são discriminadas na questão do salário, chefia. Então, elas optam por não ter filhos. E aí, eles querem saber, então, como é que funcionam. E, aí, a gente comenta as questões, programas de governo desses países, que financiam casais para que tenham filhos, todo processo desde a época que a criança é concebida até entrar no mercado de trabalho, o governo ampara, em todos os sentidos, financeiramente, aquela família.

A questão da China, onde a natalidade é muito grande e onde as meninas são mortas até um ano de idade ou recém-nascidas, a gente coloca assim para eles, que, lá, eles dão preferência para crianças do sexo masculino, porque na cultura deles é o homem que cuida dos pais, ficam responsáveis pelos pais. E por eles poderem ter, no máximo, dois filhos e tem que ser pelo menos um filho ser homem, né, se for duas meninas, essa segunda é morta na maternidade, eles já conseguem eliminar até um ano de idade. Tem agentes do governo que fiscalizam as aldeias, lugares, para fazer censo, para ver quantos filhos, se tem mais meninos que meninas. Então, retiram das famílias essas meninas menores até um ano de idade, elas são abandonadas, conseqüentemente, elas morrem, porque uma criança até um ano não tem como sobreviver sem os cuidados da mãe. Então, tudo isso é abordado. Na Índia, a questão das castas, e que esses países, justamente por eles desprestigiarem as mulheres, então, principalmente na China e Índia, por exemplo, tem mais rapazes em idade para casar, ter uma vida matrimonial e sexual do que meninas. Então, as famílias mais abastadas, o que elas fazem? Elas buscam, moça de origem, são chinesas, ou indianas e trazem para casar com seus filhos, para dar segmento na linhagem da família, o nome e assim por diante. Então, tudo isso a gente aborda, e, aí, eles querem saber a questão, e aí, se tem mais homens, eles são homossexuais, se não ter mulher com quem eles vão casar? Aí, a gente aborda que

famílias mais abastadas buscavam moças fora, e menos abastadas tem que arranjar moças ou então não casar.

P – Para você, trabalhar com a temática sexualidade é trabalhar o quê?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – Pra mim, trabalhar com sexualidade, eu acho que é tu trabalhar o todo, o corpo, né? Como que eles devem movimentar o corpo, como devem conhecer o próprio corpo. Porque muitos a gente vê que, muitos não... Até pelas perguntas que eles fazem, eles não têm conhecimento. Então, muitos acham assim, hã, *“Na hora que eu tiver transando se eu não ejacular lá dentro da vagina, eu não engravidado a menina, eu cuidando pra que isso não aconteça”*. Mas eu falo, isso não é método. Não é seguro! E, às vezes, perguntam: *“Bah! E se a camisinha furar? O que a gente faz?”* Então, eles ainda têm essas perguntas, assim, né? *“Hã... E se a menina não tiver menstruado? Ela engravida?”* Então, a gente vê ainda os jovens adolescentes assim, mesmo ainda eles passando para a gente que eles são modernos, que eles sabem de tudo, que eles conversam com os grupos deles, que namoram e ficam, mas, na realidade, a maioria deles não tem conhecimento do que é ato sexual e o que vai trazer de conseqüências, né? E, às vezes, eles passam para a gente essas informações como certas, mas que, na realidade, são totalmente erradas.

As questões das DSTs, às vezes, a gente fala em sífilis, em AIDS, daí, uns, eles nem sabem o que é. AIDS até é mais divulgada, mas sífilis, gonorréia, esse HPV, que a gente pega, né, que com o tempo vai dar câncer do colo do útero, que isso aí, tu pega, com o passar do tempo... O homem, por exemplo, ele não, para ele quase não tem sintoma, o sintoma são mais na mulher, começa coceiras, verrugas, né, e se não for tratado, né, aquilo vai transformando e vira câncer de útero, isso aí tudo pega, usando banheiro público, tu indo a Motel, usando toalha que outro usa, sabonete, no ato sexual sem camisinha. Então, todas essas coisas que a gente tenta colocar para eles quando eles vêm fazer esses questionamentos. De eles conhecerem o corpo primeiro, conhecer o corpo deles, para depois eles saberem como utilizar de maneira correta. O que eles têm que fazer para prevenir.

P – Como está sendo possível inserir os temas Corpo, Gênero e Sexualidade na sua disciplina? É quando eles trazem essas questões ou elas estão inseridas no seu plano?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – Quando eles trazem ou mesmo dentro de sala de aula quando a gente

vê, quando, assim, quando eles fazem observações a respeito de uma colega. Os meninos, às vezes, dizem – *“Ah, professora, aquela ali, eu já fiquei com ela, o fulano já ficou”*, ou *“como ela é gostosa”*, ou *“ela tá com uma blusa decotada”*, ou *“tá com a calça que marcando muito as nádegas”*. Hã, né? Então, a gente tenta fazer colocações até para as meninas, trabalhando as questões dentro das minhas aulas, daí eu mostro para elas assim.

Ao longo da história, como se foi processando a maneira de vestir, né, como era o cenário da época, como era a vestimenta, como é que as mulheres, né, usavam, e hoje como é que é que a gente se veste, e que, à escola, pode vir bem arrumadinha, de alcinha, mas que não precisa botar tudo à mostra, com a barriga de fora, que isso vai provocar os rapazes, que aqui tem até homens, né? E que elas tão sujeitas a ouvirem comentários de mal gosto, né, de alguns meninos, ou rapazes passarem a mão nelas. E que elas vão ter que saber administrar isso aí. Passar para eles, também, que mesmo elas apresentando dessa maneira, eles devem respeitar as colegas, né? Que a gente vai conversar, vai fazer colocações e, aí, a gente vai trabalhando com eles, até dentro da sala, as questões que eles colocam. Como *“Ah! O fulano é”* ..... e, às vezes, eles dizem *“Você é bicha, tú é boiola”*, eles de dizer muito isso um pro outro; *“Ah! Tu não é homem, a guria queria ficar contigo e você não quis”*. Né? Ah! *“Mais eu não quis ficá com ela”*... Eles dizem, não tinha interesse... *“Ah! Que tu é boiola mesmo”*. Então, daí, a gente tenta fazer as colocações. Não! Daí eu coloco, não é porque ele não quis ficar com uma das meninas daqui da escola ou porque a menina deu em cima dele, que ele é boiola, ou que ele é homossexual, isso aí é uma opção dele, de repente, aquela menina que queria ficar com ele não chamou atenção dele, e não é por que ele não quis ficar com ela que ele tem que ser taxado desses termos. A gente sempre tenta colocar assim para eles. Porque tem bastantes meninos assim, de 15, 16 e 17 anos, temos uma faixa bem grande da 5ª até 8ª.

P - Na sua formação acadêmica, você recebeu orientação didático-metodológico para trabalhar o tema sexualidade?

Profª. Regina: – Não. Eu recebi agora orientação, material, e cadeira na Pedagogia e na minha habilitação que é Orientação, né? Então, a gente trabalha bastante com as questões da adolescência, sexualidade, auto-estima. Com a questão do *bullying*, né? Apelidos, dos constrangimentos aos colegas, são colocados da questão do

multiculturalismo, que também envolve questões da sexualidade, porque, às vezes, eles colocam. *“Oh! o fulano tá namorando aquela negrinha, aquela pretinha, o que ele viu? Ah! Ele tá namorando, vai dá café com leite. Olha a mistura. O que vai dá aí. A fulana loira de olhos claros com um negão preto, bah! Imagina a mistura que vai sair daí?”* Toda essa questão que temos que abordar até porque, nosso país, sabe, que é racista, que é mascarado e que a maior parte da concepção étnica é de mestiço, né? Temos um percentual muito grande de cor negra, né? E de pessoas mestiças. Só no sul do país que há um percentual maior de cor branca devido à colonização européia, alemães, italianos, ucranianos, russos, população européia de cor branca que veio para cá, principalmente de italianos e alemães, então temos um percentual de pessoas de cor branca, pele clara, cabelo, devido à colonização. Mas nós já temos, também, um percentual de pessoas de cor negra e que a miscigenação tá aí, a mistura de raça tá aí, isso tem que ser dito. A questão da sexualidade entra porque as pessoas, principalmente as mais velhas, fazem essas colocações: *“vai dá um negrinho de cabelo engruvinhado, sarará de olho verde, um neguinho ruim...”* Eu sei que pessoas mais velhas – já vi, a minha vó costumava dizer muito isso. *“Ah! Mistura de alemão com negro dá aqueles negros de cabelos engruvinhado, sarará de pele mais clara, olho verde, aquilo é ruim!”* Sabe? Então, é tudo isso que envolve tanto a questão do multiculturalismo quanto a sexualidade. As pessoas não aceitam. Não aceitam as misturas de raça e muito menos os filhos que serão gerados dessa união.

Eu sei porque já ouvi muitas pessoas dizer. *“Ah, lá vem um branco e um negro”* Não, *“Lá vem um homem e um negro”* quer dizer que negro não é homem. Hã, *“O que aquela loira quer com aquele negrão?”* Ou *“O que aquele homem bonito viu naquela nega?”*

Então, são questões que a gente tem que trabalhar. Trabalhar o multiculturalismo, a gente trabalha a questão da sexualidade. Porque eles tem que ver se existe o multiculturalismo, se as pessoas aproximam independente da cor, conseqüentemente, se forma uma família, vai surgir filhos daquela relação sexual, daquela família que foi constituída, né?

P- Onde você procura subsídios para orientar suas práticas pedagógicas, para trabalhar com os adolescentes e adultos? Você tem algum referencial teórico que você tem buscado, ou participado de cursos pela escola?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – Como eu trabalho no pedagógico da Coordenação da 27<sup>a</sup>, então a gente trabalha com estas questões. A questão da inclusão, multiculturalismo, abuso sexual e violência, e como isso é processado. Eu fiz um curso em abril, de 04 dias, um seminário. Hã, da coordenadoria regional da mulher, promovido pelo governo do estado, que tratava justamente tudo: Relacionamento da mulher com abuso sexual da mulher, criança, mulher negra, da discriminação e de órgãos aonde você procurar ajuda, então falaram deputados, Jussara Cony. Até eu trouxe aqui... (mostra o jornal) A delegada da Delegacia da Mulher de Porto Alegre, Dra. Adriana Regina da Costa, falou muito bem sobre isso. Abuso sexual, sexualidade. Tanto das jovens, meninas, das crianças e mulher que são violentadas e as conseqüências, o que fazer, onde denunciar, Comitê, Conselho Tutelar, Coordenadoria Regional da Mulher. Aqui em Canoas, temos o Comitê – A Smacit – a gente tem vários órgãos da prefeitura. Temos aqui o apoio pedagógico da SME também, tem pedagoga orientadora, psicóloga, tem o pessoal que dão atendimento aos casos mais graves, que a gente pode encaminhar.

Também agora, na minha formação como orientadora, a gente trabalha muito estas questões da adolescência, multiculturalismo, racismo, discriminação e da sexualidade. Tem cadeira específica de EJA, de como trabalhar com a Educação de Jovem e Adulto. Qual é o procedimento. É uma modalidade diferenciada, onde você tem que deixar o aluno trazer a vivência dele, por isso que eu faço esses trabalhos assim, individuais, que não são expostos para o público. Essas questões assim.

P – Você chama o aluno em particular?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – É, eu faço o trabalho. Foi quando eu chamei essa aluna no corredor. Quando ela me colocou que não tinha nada de bom para contar desde os 12 anos dela de idade. E aí ela me contou tudo que aconteceu com ela até os 17 anos...

P – Esse trabalho que você conseguiu atingir essa aluna foi através da atividade da árvore genealógica?

Prof<sup>a</sup>. Regina: – Sim, da linha de tempo da vida, depois, separar em períodos – A infância, adolescência e adultez. Depois, fazer a árvore genealógica a partir dos avós, tios, irmãos e irmãs.

---

**Entrevista- 2**

---

P – Qual sua formação inicial?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – No começo, fiz magistério, depois fiz Pedagogia Supervisão, daí fiz Pós-Graduação em Supervisão e Administração. Não fiquei contente, não gostei, voltei a estudar e fazer Ciências. Tinha uma proposta da Unisinos que a gente fazia Ciências curtas e depois fazia uma das ramificações. Como eu tava num período da minha vida pessoal que eu tinha uma filha de dois anos e fiquei grávida de novo, eu não consegui voltar a estudar naquela época, o curso entrou em extinção, eu já tinha pós-graduação e, em termos de financeiros, para minha carreira, eu já tava com tudo certo. E tendo duas crianças pequenas e o curso tendo extinguido.

P – Você não concluiu o curso de Ciências?

Prof<sup>a</sup>. Ana: - Não, eu fiz a Ciência, eu só não concluí a plena depois, que eu ia escolher uma das ramificações, qualquer uma das Ciências, Físicas, Química e Biológica.

P - Quanto tempo você trabalha na educação?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – Vinte e sete anos.

P – Interessante, bastante tempo.

P - E quais as escolas você trabalha além daqui?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – Até o ano passado, eu trabalhava 40 horas e em outra vinte horas. Daí foi extinguido o noturno da escola que eu trabalhava, eu tive que mudar de escola. Tive que mudar as quarenta horas e com isso tive que mudar a escola do município. Eu estou em três escolas novas, duas eu já conhecia. Essa que eu estou agora é totalmente nova, nova. Uma já trabalhava há oito anos atrás, eu trabalhei durante quinze anos, então eu voltei. E a outra, eu tinha trabalhado numa substituição de uma grávida de quatro meses com contrato fechado. Agora eu voltei para esta escola.

P – A primeira questão que eu trago para nossa conversa, hã, na disciplina que você ministra hoje, em qual momento o tema Educação Sexual é abordado? E de que maneira é trabalhado?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – Bom, quando surgiu os PCNs, né, primeiro foi um alvoroço para todo mundo. Por quê? Porque tira o professor do lugar, mexe com o trabalho dele, isso representa para o professor, num primeiro olhar, mais trabalho, porque, agora, além disso que eu faço, eu tenho que incluir esses temas, vai ter que preparar aulas diferenciadas, vou ter que fazer coisas. Isso soa como um trabalho a mais. Então, ele já não entrou para a cabeça do professor como uma coisa boa, entrou como uma carga a mais, e quando o professor não ver que tem essa necessidade, não vê que aquilo não vai trazer um benefício, que ele já olha com pesar, a coisa não funciona. Então, a gente teve o primeiro encontro do PCNs e eu posso te garantir que morreu ali. Posso te garantir. Quando é que trabalho sexualidade? É quando surge o assunto na sala de aula. Quando você tá trabalhando com qualquer assunto, e o aluno vem com uma história, ou uma história pessoal, ou uma história que ele conhece, ou um fato que está acontecendo no cotidiano, ou eventos da televisão, de novela. Esse assunto vem à tona. E o professor vai trabalhar esse assunto de acordo com a necessidade que surgir naquele momento. Mas aquela idéia inicial do planejamento dentro da matéria posso te garantir que não existe.

P – Isto você refere no trabalho com o ensino fundamental nas séries iniciais também?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – Todos.

P – Trabalhar com o tema sexualidade, em sua opinião, é trabalhar o quê? Qual assunto?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – Assim, oh, eu acho que pega um tema de interesse deles. Até pega um tema que tá discutindo no momento, porque sempre tem uma referência, ou é numa novela, ou é um filme que está lançado, ou é um livro que está sendo bem comentado, sempre tem um ponto de partida que a gente pode aproveitar. E o aluno traz, o aluno tranquilamente traz para dentro da sala de aula. E aí, a gente começa ali a fazer um trabalho em cima disso, pra onde ele vai se encaminhar depende mais do grupo do que do professor, porque se o grupo não tem interesse, se não tiver interessado em ouvir, e tu pode fazer isso, mais ele vai sempre morrendo. Mas, é um assunto que interessa, então, quando tu começa a falar sobre isso, os alunos tem mil idéias, mil tópicos para puxar, e a gente vai procurando, pesquisando, vai vendo que rumo eles querem dar para esse assunto, aonde eles querem puxar. Eu costumo pesquisar na internet.

P – E os alunos trazem temas de mais preferência deles?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – Sempre eles trazem, sempre trazem. Os alunos é que é o maior motivador do professor para falar sobre coisas fora da matéria. Só matéria assim. Eu sempre dou abertura assim porque eu trabalho com Ciências e Matemática, então, é dentro de Ciências, é muito mais fácil ainda mais que eu dou nela na 7<sup>a</sup> série, que é o corpo humano, é o que eu vou abordar, esse assunto sexualidade, é certo que eu vou abordar. Que eu vou falar sobre aparelho reprodutor e daí sempre trago uma referência de algum filme que possa falar bem delicadamente e ponderar sobre os métodos, essas coisas, né? Que é interessante para eles. Isso aí tem muita bibliografia, muita, muita bibliografia. Eu sempre procuro trazer alguma coisa de útil que estou procurando na internet, pego pergunta que eles me fizeram em sala de aula, e daí vou procurar e trago bastante coisa que pode ser discutida. Mas depende muito mais do grupo do que do professor.

P – Pensando na sexualidade como tema transversal, como você colocou que a partir dos PCNs que você começou a estudar este tema e que deve estar incluído no currículo escolar, como está sendo possível articular as questões de corpo, gênero e sexualidade? Como é trabalhado as questões de corpo e relações de gênero?

Prof<sup>a</sup>. Ana: - Mas é que, quando eu dou aula de Ciências, para mim, é mais fácil encaixar isso aí, né? É assim, oh, quando tu começa a trabalhar o assunto, os próprios alunos trazem os questionamentos deles, que eles têm a ansiedade, é conforme a gente pode responder, né, conforme. Assim que o grupo, se ele tá sendo tratado bem sério, pode falar mais, mas quando o grupo é muito infantil, não dá pra falar muito, porque só levam para outro lado. Eu acho que não tenho dificuldade, assim, nenhuma, eu acho que o grupo responde bem, porque aqui é EJA, contrabalança bem, os mais velhos com mais novos. Eu acho que é assim. Eu não entendi se tu quer que eu te digo qual é os textos, qual é a técnica?

P – Como está sendo possível articular nos conteúdos trabalhados o tema corpo e gênero?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – Eu, tranquilo, em Ciências. Com Matemática, não uso nada disso – como eu sou a mesma professora que dou Matemática e Ciências, eu uso tudo isso na ciência. Se eu chegar, começar falar isso na Matemática, eles vão dizer: Opa! O horário tá errado. Eu iria confundir muito eles se entrasse Matemática falando em sexualidade. Já que eu tenho essa abertura dentro da disciplina, eu só uso na disciplina de Ciências.



P- Na sua formação docente, na sua longa formação docente, você recebeu orientações didático-metodológica para trabalhar com as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – É que já me formei há bastante tempo. Em 91, e os PCNs surgiram depois. Nessa formação acadêmica, não. Até não existia essa proposta ainda. Isso a gente pega da onde? Quando a gente faz formação pedagógica, ali é que surge. Eu acho que a faculdade, em si, é pobre. Se você não tiver capacidade de buscar, tu tá perdido. Agora, os cursos de formação são ricos nos dois sentidos. Pelo o que a proposta te traz, o grupo vai te trazer, os palestrantes, pelas trocas de experiências, que sempre tem esses momentos nas formações. Então, a gente enriquece nas duas maneiras, porque vem uma pessoa especializada, com idéias novas, com o que tem de atual para divulgar e também porque o grupo troca muita idéia. Eu acho que é ali que enriquece, até porque eu trabalho assim, eu faço assim, eu pesquisei lá. Eu tenho uma coleção de filmes que é da Abril – da seleções – eu tenho todos os temas, inclusive o tema sexualidade – a gravidez – desejo sexual. E quando eu vou trazendo, eu trago muito assim, visando um lado mais científico, na minha visão é o melhor.

Então eu trago esses vídeos. Eles gostam. Eu tenho outros – eu tenho das Seleções – abril - e outro é da Discovery.

P – Em relação ao trabalho desenvolvido hoje, em relação ao tema sexualidade e aquele anterior aos PCNs, na década de 80 e 90, quais considerações podem ser feitas? O que mudou?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – Eu acho que mudou assim, oh, hoje, a gente fala mais abertamente com os alunos sobre mais assuntos. E antes era do aparelho reprodutor, como é que acontece a concepção e muitas coisas não eram faladas. E hoje é assim. Pesquisa se abriu mais, bibliografia se abriu mais, e a gente pode falar abertamente o que é desejo sexual, o que que é atração, como vai acontecer, o que é bom saber, o que não é bom saber, o que não é tão bom para nosso corpo e nossa mente e daí tu amplia mais, assim, no campo da sexualidade e não fica só mais naquela parte teórica, muita teoria, mas assim, só técnica, o que que é. É como estudar em atlas velho eu acho, era como estudar um atlas, não tinha espaço aberto para perguntas e resposta, era uma coisa mais antiga, e até pelo medo de se falar muito ou pouco, será que eu posso falar, ou será que não posso falar, será que isso vai ser mais do que eles querem saber? Mas eles sempre quiseram saber.

Só que tinham preconceito.

P – Aqui na sua escola e nas outras que você trabalha, existe projeto, algum trabalho que desenvolvem o tema sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – Não que eu saiba. A escola que eu trabalhava, eles tinham um trabalho com o pessoal da ULBRA que fazia medicina, eles têm uma cadeira na faculdade que eles têm que dá uma série de palestras sobre os métodos de anticoncepcionais. Então, o grupo, todos os anos, iam à escola, fazia um trabalho, escolhiam uma ou duas turmas, mas este trabalho não era multiplicado aquilo.

P – Esses alunos da ULBRA eram de qual curso?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – De medicina. E também tinha o postinho de saúde que faziam um trabalho de divulgação de métodos contraceptivos, que também esse ano passado foi lá na escola, mas é assim, é para uma turma. E também na escola que eu trabalho tem sim. Tem um projeto. Como é no dia que eu não vou, que é uma mediação do Conselho Tutelar e a médica ginecologista que fazia palestra sobre sexualidade. Tem sim, esse projeto, na escola que eu trabalho de manhã. Aqui eu não sei.

P – Essa palestra é direcionada para que séries?

Prof<sup>a</sup>. Ana: – 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Até porque eles não têm tanto tempo, tem muitas turmas, e se dá para fazer só com duas turmas, já escolheram as séries finais. Só que a gente sabe que a sexualidade já começa na 1<sup>a</sup> série... Eu trabalho de tarde com 2<sup>a</sup> série e assim, aqueles alunos que já estão ali pelos 10 anos, eles já tão querendo falar e saber como é para pegar, para beijar. É um assunto que tá vindo cada vez mais cedo. E eu acho que a gente não tem tanta preparação de saber como falar com criança pequena. Uns despertaram para isso, outros nem ouviram falar e nem tão interessados, só querem brincar de carrinho, de correr, principalmente o guri. As gurias já tá querendo ficar, já tá querendo alguma coisa a mais, enquanto que o guri tá pensando que não. São as gurias que abordam eles, eles acabam tendo que tomar alguma atitude, se não eles ficam mal.

---

**Entrevista – 3**

---

P – Qual sua formação?

Prof<sup>a</sup>. Alice: - Sou formada em Licenciatura Plena em Pedagogia Supervisão e tenho Pós-graduação de Recursos Humanos.

P- A escola que você trabalha além do André. Qual a outra?

Prof<sup>a</sup>. Alice: - Eu trabalho na Secretaria de Educação do Município de Canoas.

P – Como você percebe as práticas pedagógicas na sua escola, no que diz respeito ao tema sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Em se tratando da realidade do noturno do Ensino Médio, ela é tratada na biologia, né? Não como tema transversal, mas como está intrínseco ao conteúdo da disciplina de biologia. Então, geralmente, o professor trabalha a questão de vídeos, né, palestra, a gente traz bastante palestra para os alunos, para esclarecimento, para as questões sexuais, temos uma preocupação muito grande em nossa comunidade, meninas muito novas grávidas, né, meninos, nós temos menino com 17 aninhos que já é pai. Então, a gente procura trabalhar essas questões mais com palestras, vídeos e DVDs.

P – Quais os temas que você percebe que é abordado?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Doenças sexualmente transmissíveis, isso que a gente trabalha bastante, né? Até que a gente percebe essa questão da gravidez precoce já é um sintoma de não prevê o uso da camisinha, do anticoncepcional, como não engravidar. Hã, parece que eles são tão esclarecidos, mas, na realidade, eles têm muitas dúvidas, né, essas questões são diferenciais. E a gente percebe, a família não conversa muito com eles. Não tem uma abertura. Depois que acontece uma gravidez precoce que a família vem a preocupar com isso.

P – Esse tema está inserido nos planos de estudos da escola?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Na biologia, na psicologia, o professor trabalha bastante.

P – Tem psicologia no currículo?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Tem. Tem bastante psicologia nos 1<sup>os</sup> anos, né, nas primeiras séries do

ensino médio. A professora trabalha as questões dos sentimentos, valores, isso também está integrando essas questões. A gente tenta trabalhar interdisciplinaridade. Na realidade, todas as disciplinas das áreas humanas trabalham assim, de uma forma ou de outra, trabalha essas questões.

P – Em relação ao trabalho desenvolvido hoje, sobre a temática Sexualidade e Educação Sexual, em relação àquele dos anos 80 e 90, antes dos PCNs, o que você acha que mudou?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Eu acho que a gente tem mais abertura, até pela própria mudança da nossa sociedade, da nossa juventude, mudou muito, né? Antigamente, tu falar a questão com criança de 13 e 14 anos, digamos que na minha época não falava, né? Até era proibido, digamos, na escola, falar essas questões era uma coisa restrita. E, hoje em dia, não, quanto mais cedo hoje, mais cedo se começa falar. Essas questões existem uma abertura maior para se falar isso, até porque a própria mídia, né, proporciona essas questões, elas estão a todo o momento vendo questões que envolvem sexualidade.

P \_ Trabalhar com esse tema sexualidade, na tua opinião, é trabalhar o quê? Que assunto gira em torno do tema?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Na realidade, dentro da disciplina de psicologia, no caso, a professora inicia com a questão toda de Freud, né, Skinner, todo aquele... Piaget, das fases de Piaget. Ali, já é início da questão da sexualidade

também, que envolve toda a questão da primeira fase, segunda fase. Então, lá na primeira série do Ensino Médio, já inicia essa questão. Falo dentro do Ensino Médio. Do Ensino Fundamental não poderia falar, eu não atuo no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a gente tenta desde a primeira série, dentro da área de Psicologia. Aí, vem a questão dos sentimentos, vem aquilo que tava te colocando.

P – E as questões sobre corpo e gênero, como é abordado?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Também dentro, é dentro da psicologia. A professora faz um trabalho bem feito.

P - Você poderia só citar o que ela faz na psicologia com esse tema?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Deixa até eu olhar para eu lembrar, né, algumas questões. (Nesse momento, ela pega os planos de estudos e abre.) Nós estamos com um projeto dentro da psicologia, trabalhando com as questões dos sentimentos. É, ela tem um trabalho interessante a respeito de, das máscaras, né? Cada um reproduz sua máscara, tipo aquela de fantasia, de baile de fantasia e, né, e, em cima daquela reprodução, ela faz todo um trabalho que envolve o sentimento do conhecimento de seu corpo, do seu sentimento, da sexualidade também. Eles retratam bastante isso aí. Ela faz um trabalho, um trabalho muito interessante. E tá, a gente tá integrando com outras disciplinas, no, não com poemas, com, como é o nome? Me fugiu o nome agora.

P – Poesia?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Não é poesia (Continua a folhear o plano de estudos e me mostra as relações dos conteúdos...) Onde é que está psicologia. Aqui. Toda questão tá, do desenvolvimento humano, né? Isso aqui tudo ela trabalha. Ela deu uma modificada, em alguma coisa. Essa questão da fase oral, anal, tudo isso aqui tem a ver com o tema sexualidade, como ela vai se

formando até chegar à 3<sup>a</sup> idade. (Continua lendo os planos e mostra novamente a relação dos conteúdos...) Oh, isso tudo, ela trabalha muito bem com nossos alunos.

P – Você poderia ler?

Prof<sup>a</sup>. Alice:- Aí vem a questão da adolescência, né, nascimento sexual no adolescente. Então, esse tema é bem trabalhado por ela. (Continua lendo) A masturbação né, o luto do corpo infantil e a renúncia do incesto, relacionamento familiar, a própria sexualidade em si, que aí que ela entra com as questões das máscaras. Ela faz um trabalho muito bem, interessante, assim. Até, o ano passado, a gente fez uma exposição das máscaras, um trabalho muito bonito.

P – Esse projeto é dentro da psicologia?

Prof<sup>a</sup>. Alice: – Dentro da psicologia, só que estendido a outras disciplinas, pessoas que queiram trabalhar junto com ela essa questão.

P – Dentro das outras disciplinas, isso, no plano de estudos, não está inserido?

Prof<sup>a</sup>. Alice – Não, ela trabalha essa questão por exemplo, a Literatura, a Língua Portuguesa vai trabalhar um texto que ocorre essas questões que a professora de psicologia está tratando em sala de aula. A gente faz reuniões de quinze em quinze dias ou trinta em trinta dias para ver como está essa questão, se está surgindo efeito em sala de aula.

---

#### **Entrevista – 4**

---

P – Sua formação?

Prof<sup>a</sup>. Laura: – Educação Física e Especialização em Educação Psicomotora.

P – A escola que trabalha além do Assis?

Prof<sup>a</sup>. Laura: – Além do Assis é no Alberto Torres em Porto Alegre, lá na Vila Nova. E um trabalho diferenciado no Hospital de Clínicas com funcionários.

P – O Alberto Torres é Estadual?

Prof<sup>a</sup>. Laura: – É Estadual.

P – Quantos anos de formação tu tem? E como docente?

Prof<sup>a</sup>. Laura: – Eu formada 10 anos, e 10 anos eu já trabalho, como já trabalho esse tempo todo com, só que eu comecei trabalhar com os adultos, lá no Clínicas, né? Sem ser estágio, durante a faculdade, eu fiz dois anos de estágio, eu trabalhei todo tempo que podia, estágio remunerado, no caso, trabalhei numa escola.

P – Na sua disciplina, há, em qual momento o tema sexualidade é abordado? E de que forma? Qual é o tema de maior interesse dos alunos?

Prof<sup>a</sup>. Laura: – Isso é variado. Porque, por exemplo, aqui no Assis, que a faixa etária são menores, eu vejo que a sexualidade não está tão afluada, né, com relação a perguntas diretas deles. Trabalho direto com o tema sexualidade, dizendo assim para eles. Mas eu procuro trabalhar dentro da faixa deles, atividades que eles possam, por exemplo, os pequenos, na época, que estão... de rolar no chão, brincadeiras, tocar no corpo sabe, pra tocar no coleguinha por exemplo. Eu sinto que, às vezes, com os pequenos, eles não

ficam nada encabulado, porque eles não têm essa maldade, essa coisa do cabra cego, de que eu faço, que tem que dizer quem é. De tocar, então, é bem mais tranquilo, eles fazem aquilo de aprender se tocar, eu faço brincadeira de tocar no colega, de dar a mão e é tocar o corpo um no outro, de dar a mão, virar de costa, virar de frente e encostar, porque não tem problema de tocar... Mas sempre trabalho o respeito entre eles. E que há diferenças... O menino e a menina. E que eles precisam se respeitar em trabalhar essa individualidade, porque a única coisa que eu sinto assim, hã, eles não me demonstram nada disso, mas vira e mexe tem confusão de brincar de pegar e esconder dentro do banheiro das meninas ou ao contrário. Mas não tem aquela maldade, muitas vezes de alguns, mas de outros já tão naquela fase de espiar, aquela coisa toda, porque temos várias idades. Então, eu procuro trabalhar dentro das minhas brincadeiras essa questão, mas, não enfocando o tema em si, sabe, sexualidade, tentando que isso vem ao natural assim. Que as coisas vão acontecendo ao natural pra que eles não criem alguns tabus também, vergonha. Ah, eles perguntam “*sentar do lado de menina?*” Por que, né? Por que você não pode sentar? Tem que ser uma menina e um menino e tal. Porque eles, muitas vezes, não me falam que eles não querem sentar. E as meninas demonstram mais essa coisa, assim já de eu quero ver! Principalmente na 4ª e 3ª série, como as meninas são mais afloradas com relação a isso, elas tão na frente dos meninos, o amadurecimento delas é antes em relação a isso do que os meninos. Os guris querem jogar bola, elas querem olhar os guris jogar bola. Hã, aquele é bonitinho, sabe. Então é bem diferente. E com a faixa etária maior, eu trabalho da mesma forma, é dentro da brincadeira, fazendo com que eles se toquem, se respeitem, entendam que há uma diferença entre meninas e meninos, converso muito a respeito, elas tocam muito no assunto, hã, “professora eu não posso fazer educação física, eu tô com cólica”. E aí eu falo na menstruação, meu Deus, é um desespero! Assim.

Elas ficam num estado e eles também, né? Aí, eu explico tudo sobre menstruação, que todo mês acontece isso, que a vida inteira vai ser assim, que atividade física ajuda a diminuir a cólica, aí, isso já dá um horror! Depois, dentro das atividades, quando começam jogar, os meninos têm mais força que as meninas, não tem como né? E aí, muitas vezes, eles batem com bola, com coisa. E toda vez que acontece, eu pego e vai à sala de aula no final, ou no outro dia, no começo, eu coloco que eles têm que cuidar a respeitar as meninas, em função da bola que bate no seio, assim, como as meninas que estão com frescuras, muitos, essa coisa da gritaria, de empurra, empurra,

que têm que respeitar os meninos, que têm o pênis, o saco escrotal, e as coisas abaixo, aí ficam num estado que parece que eu estou falando um absurdo e, daí a pouco, eles vão se soltando e vai achando graça e vai comentando que realmente dói muito, não sei o que, um que tem coragem de falar e tal. É assim, sempre que eu posso, eu estou por perto deles, assim, como minha atividade proporciona isso, que tem sempre um que fica de fora. Eu estou sempre questionando com relação, tocando no assunto de higiene, né? Que como é necessário para as meninas, que para os meninos também... mas que as meninas precisam de muita higiene. Quando elas começam naquela fase, de que eu estou vendo da adolescência, eu pergunto. Eu trabalho a camisinha também, porque eu sempre digo, para eles, que evitar o filho é necessário, mas antes de mais nada, eu trabalho a camisinha dentro da higiene, porque não é só evitar o filho que eles tanto têm medo, que as mães falam da gravidez, a gravidez, né? Eu nem toco no assunto de pílula, porque eu acho que a pílula é muito importante, mas eu acho, antes da pílula vem a camisinha, então, eu converso muito, porque além de preservar e engravidar com as meninas, os meninos e meninas evitam de pegar doenças. Então, eu sempre estou tocando nesse assunto dessa forma assim. E que a melhor solução é prevenir tudo, então, então tem várias abordagens. E com os adultos, em si, a gente quase não conversa sobre esse assunto assim, eu não abordo.

P – Lá no hospital?

Profª Laura: – É, no hospital, até porque é um trabalho diferenciado.

P - Pensando na sexualidade como um tema transversal e que deve estar incluído no currículo e nos planos de estudos, como está sendo possível articular esse tema sexualidade, corpo e gênero na sua disciplina?

Profª. Laura: – Na minha disciplina em si?

P – É, ele está inserido nos conteúdos?

Profª. Laura: – Não. Eu vejo que sim, eu procuro nesse sentido. Eu boto nos meus objetivos, uns deles é trabalhar a higiene como um todo, ou seja, a higiene, onde entra a sexualidade também. Agora, talvez, que eu não sei, eu acho que não sei se eu tô preparada, preparada pra trabalhar com isso, de forma mais correta, mas é a forma que acho, que eu vejo que eu posso ajudar eles, né? Porque na Educação Física,



principalmente, não é o esporte que eu vejo, e sim tentar, nessa hora, tirar os ganchos para esse tipo de coisa, né?

P – E na sua formação docente, você recebeu orientações didático-metodológicas para trabalhar com o tema sexualidade?

Prof<sup>a</sup> Laura: – Nenhuma, nenhuma. Não. Eu tive a cadeira de higiene e primeiros socorros, isso eu tive, mas visando que primeiros socorros é atendimento ao aluno quando cai, quando machuca, bem isso mesmo. A higiene entrava ao todo em si, né, inclusive, teve um dia que se tocou sobre esse assunto, mas é muito pouco, quase nada, nada sobre esse assunto.

P – Não teve uma disciplina referente ao tema sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Laura. – Não, nenhuma disciplina e nem material, nem referencial bibliográfico.

P - Atualmente, onde você busca subsídios para orientar sua prática pedagógica?

Prof<sup>a</sup>. Laura: – Pois é o que eu ia te comentar. Que eu acho que a gente, eu fico agindo muito mais no instinto do que uma preparação, do que buscar algo, que eu busco, eu busco pelo que sei, pelo que a gente está sempre vendo, coisas que aparece na televisão, então, eu procuro vê se aconteceu um fato muito marcante na TV que possa ter marcado eles, lá é mais fácil de trabalhar isso, de que viram na TV. O que eles trazem, hã, “*tu viu professora o que anda acontecendo?*” e trabalho em cima disso. Que inclusive, lá na minha escola, andou aparecendo um senhor que andava baixando as calças para as gurias na rua. Isso para os menores, é claro. Mas aqui, assim, com relação à TV, pegar gancho é mais difícil, primeiro que eles são pequenos, menores e segundo é que a realidade deles não tem TV e se tem TV, eles tem TV, apesar da pobreza, mas eles não pára para assistir esse tipo de coisa, não chama a atenção deles, né, então, é mais trazendo assim, para dentro da minha atividade, de forma de brincadeira, tentando orientar eles para que sirva de alguma coisa, dentro daquilo que está fazendo.

P – Então, você acha, assim, que em relação aos anos 90, após a implementação do PCNs, essa prática mudou em alguma coisa na escola?

Prof<sup>a</sup> Laura: – Não. Nenhuma, nenhuma, por sinal, parece que cada vez mais tá regredindo, me dá sensação. Porque, com a atualização, com o avanço e, da forma como

estão as crianças e, cada vez mais, os adolescentes, e a gente não aborda isso, não vê essa realidade, trata ainda como tabu, ou como uma coisa muito antiga. E a coisa do dia-a-dia, se como tá acontecendo com meninos e meninas e que poderia pegar para isso, para um gancho, para trabalhar e não é abordado. As doenças sexualmente transmissíveis, nada é trabalhado com os adolescentes, então, que eu acho que isso é mais importante. Que, por exemplo, começaram a brigar na escola, né? Que agora faz parte de Religião. Eu tenho um período de Religião, vou tentar trabalhar valores e incluir esse tipo de coisa sim. Por que aonde, na minha escola, eu costumo dizer que eu já sou vó. Eu tenho aluna de 13 anos que tem filho, então é complicado. Que, apesar que não é só o filho mas, como assim, como foi o filho, que nem eu canso de dizer, para elas, poderia ser uma doença, elas não se cuida, não têm uma higiene, não se preserva, não se valoriza e os meninos também são assim.

---

### **Entrevista - 5**

---

P – Sua formação acadêmica?

Prof<sup>a</sup>. Marisa – Eu tenho habilitação em Supervisão Escolar e Pós-graduação em Educação Especial.

P – A escola que trabalha?

Prof<sup>a</sup>. Marisa: – Só trabalho no Assis, 40 horas.

P – Na função de supervisora?

Prof<sup>a</sup>. Marisa: - Na função de supervisora.

P - Quantos anos de docência você já tem?

Prof<sup>a</sup>. Marisa: – Eu já estou trabalhando 40 anos.

P – Que legal!

Prof<sup>a</sup>. Marisa: – Eu já estive experiência na SME de Sapucaia do Sul. Na 27<sup>a</sup> DE e escola particular, estadual, municipal e cursinho pré-vestibular.

P – Uma vasta experiência.

Prof<sup>a</sup>. Marisa: – É experiência. Mas a gente vê que as coisas mudam e tem correr para se atualizar.

P – Como você percebe as práticas pedagógicas nas escolas no que diz respeito ao tema transversal sexualidade após a implementação dos PCNs? Dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Prof<sup>a</sup>. Marisa: – Eu vejo que, ainda, o trabalho é muito pouco feito ainda. A gente tem... O que a sexualidade envolve muito mais é o afeto, as relações, principalmente, e, na sociedade que a gente vive, as coisas está

tão difíceis, e o que veio para a sala de aula e eu olho que tá fazendo alguma coisa, mas ainda não é o suficiente, realmente, eu que sei que precisava de ter um grupo que assessorasse, para que o professor tratasse seus problemas para tratar os alunos, né? Porque, enquanto o professor não se gostar e não tiver bem com ele, é um dos temas que é mais difícil de trabalhar, porque isso surge a cada momento na sala de aula, a gente até tem o projeto, mas é dentro do teu trabalho e dentro das tuas relações que a gente percebe que precisa preparar mais, alguma coisa mudou, mas eu acho que é pouco.

P – A Educação Sexual é um dos temas transversais estabelecidos no PCNs. Onde, ou como, esse tema está inserido nos planos de estudos de sua escola?

Prof<sup>a</sup>. Marisa: – É, praticamente tá dentro de todas as disciplinas, né? Então, nós que é de primeira à quarta série, não tem assim, um assunto, ou dentro de uma disciplina que não entra, porque Educação Física, Língua Portuguesa, em todos os momentos, o recreio, eu acho que de primeira à quarta série, está inserido em todo currículo. Não dentro de uma disciplina propriamente dito. Aqui na escola, a gente tem um trabalho que está engatinhando, mas estamos iniciando com o PSF, que tem o médico, enfermeira, então, eles já fizeram um trabalho conosco, com as crianças de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, em que a enfermeira vinha com o médico, a partir de levantamento feito com as crianças. Este ano, eles já tiveram aqui. A orientadora está dando continuidade, mas por problemas no Posto, eles não vieram tantas vezes aqui, porque eles tiveram outros compromissos. Mas é com o PSF que estamos trabalhando.

P – É com a colaboração deles?

Prof<sup>ª</sup>. Marisa: – Sim.

P – Em relação ao trabalho desenvolvido hoje sobre a temática “Educação sexual” e aquele, desenvolvido na década de 80, início dos anos 90, ainda anterior aos PCNs, quais considerações que poderiam fazer? O que mudou?

Prof<sup>ª</sup>. Marisa:– Hã, para mim, que já estou 40 anos dentro disso, eu acho que mudou. Até porque os jovens falam mais, são mais abertos, esse assunto é tratado na televisão, é tratado em vários locais, então, eu acho que tem uma abertura maior. Acho que tem um outro lado. Os jovens assim, acham que sabe, né? Mas não é verdade, né? Porque eles não se conhecem, eles têm, muitas vezes, informações entre eles, então, ainda eles precisam se dá conta do que é seu corpo, do que eles são responsáveis, eles têm muita informação e, mas, nem sempre, sabem fazer uso disso. Antigamente, a gente não tinha tanta informação, eu noto essa diferença, que as coisas, praticamente, a gente se sabia muito pouco, agora eles, ainda, eles ouvem muito, mas não sabem a fundo, né, como evitar gravidez, o tratamento com AIDS, mas que melhorou, melhorou sim, não é o suficiente, mas melhorou.

P – Trabalhar sexualidade é trabalhar o quê?

Prof<sup>ª</sup>. Marisa: – Sinceramente, os temas, eu acho assim: primeiramente, o afeto, toque, amizade, sabe, e também a parte assim, dos métodos, como evitar gravidez, os cuidados, higiene, né? Preocupa tanto ver, elas não têm esse cuidado. Acho que, principalmente, isso. A família, né? Então, por esse lado, nós vamos chegar lá. Porque eu acho que a sexualidade é muito mais ampla do que normalmente está pregando aí, está muito banal, né? A banalidade do sexo, enquanto que eu acho que precisa coisas assim, que vão dar sustentação, força para entender o que é sexualidade.

---

## **Entrevista - 6**

---

P – Qual é sua formação?

Prof<sup>ª</sup>. Helena: – Eu tenho Licenciatura Plena em Ciências e Biologia.

P – Quais escolas que você trabalha?

Prof<sup>ª</sup>. Helena – Na escola Luterana Concórdia e na Estadual Afonso Charlier.

P – Quais as disciplinas que você leciona?

Prof<sup>ª</sup>. Helena – Ciências para o Ensino Fundamental e Biologia para o Médio.

P – Quantos anos você tem de atuação?

Prof<sup>ª</sup>. Helena: – 15 anos

P – Em relação ao trabalho desenvolvido hoje sobre a temática “Educação Sexual” e aquele, desenvolvido na década de 80, início dos anos 90, ainda anterior aos PCNs, quais considerações que poderiam ser feitas? Em que este trabalho é diferente? O que mudou?

Prof<sup>ª</sup>. Helena: – Olha, eu acho que acrescentou, né? Para o aluno, foi uma mudança radical, né? Em termos de conteúdo, né? Foi, é uma mudança bem radical no que a gente fala para eles agora. O que eles têm acesso agora e o que eles tinham antes, é bem mais aberto, a gente entrega bem mais conteúdo agora do que antes.

P – Na sua disciplina, em qual momento o tema sexualidade é abordado? De que forma? Quais assuntos de maior interesse dos alunos?

Prof<sup>ª</sup>. Helena: - Bem... Eu abordo esse assunto desde a 5<sup>a</sup> série, tá? À medida que a gente fala. O professor fala em reprodução, o aluno já se interessa pela reprodução humana. Então, ali, ele vai fazendo suas perguntas, suas dúvidas, né? E, aí, o professor aproveita esse gancho e, pra começar explicar, né, as coisas que eles têm curiosidades. E a gente trabalha dentro de um projeto, hã, mais focado para as 7<sup>a</sup> séries e dentro das 7<sup>a</sup> séries, nós temos um projeto específico, voltado essencialmente para a sexualidade.

P – Esse conteúdo sobre reprodução é dado em que série?

Prof<sup>ª</sup>. Helena: – A partir da 5<sup>a</sup> série nós já trabalhamos, mas é conteúdo de 7<sup>a</sup>, né? Mas nós, lá na escola, (aqui ele se refere à escola particular) nós, desde a 5<sup>a</sup> série, já começamos abordar esse tema.

P – Trabalhar sexualidade. Com o tema sexualidade, é trabalhar o quê? Quais assuntos?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Olha, eu acho assim, oh, hã, essa parte da descoberta do corpo, da menina e do menino. O que eles têm curiosidades? Eles têm curiosidades no sexo mesmo, né? Como é quê? Como é que acontece? Eles têm curiosidade de saber quando é hora de acontecer o relacionamento. Então eu acho que é isso aí que o jovem busca saber. Hã, porque foi tanto. É tanto mito essa história de sexo? É o que eles têm curiosidade mesmo, saber é qual é a hora, né, que eles tão prontos para fazer o sexo e como fazer.

P – Então, você acha que é na relação sexual mesmo?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Mais na relação sexual. Eles têm muita curiosidade de saber como acontece.

P – Pensando na sexualidade como tema transversal, que deve estar incluído no currículo escolar, como está sendo possível articular, em suas aulas, questões sobre o corpo e relação de gênero?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Então, assim, à medida que eu começo a falar, né, sobre a vida em si. Porque a ciência, o que é? A ciência é o estudo da vida, né? Então, à medida que a gente começa falar da vida em si, automaticamente a gente tá falando na vida ser humano. E aí rola essas perguntas de sexualidade.

P – E as relações de gênero? Você consegue abordar?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Não entendi sua pergunta.

P – Relações de gênero e corpo? Como é que é dado? Em qual momento nas disciplinas?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Quando o aluno, se de 5<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> série e a 8<sup>a</sup> série, quando o aluno tem curiosidade e pergunta, né? Dentro do conteúdo da aula. E a 7<sup>a</sup> série já tá dentro do planejamento a parte sexualidade que, aí, a gente já trabalha especificamente aquilo. As outras séries, seria o aluno é que pegaria o gancho para fazer sua pergunta. E quase sempre na parte ali da reprodução. A gente fala de reprodução, pode ser de animais, eles já, atíça isso aí, né?

P – Na sua formação docente, você recebeu subsídios didático-metodológicos para

trabalhar com as questões de sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Não. Não, isso eu fui buscando, no desenvolvimento das minhas aulas, eu fui sentindo necessidade de procurar auxílio, né, para trabalhar melhor minhas aulas, para conhecer o tema.

P – Onde você busca subsídios e de que forma?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Hã, eu busco na Internet, em cursos que são oferecidos até pela própria escola, que automaticamente chega para mim. E que, então, tô sempre fazendo em uma universidade, eu vou buscando, e com os colegas, a gente sempre senta e faz um planejamento, né? E com a opinião de cada um a gente vai bolando, de projetos.

(Continuação após desligar o gravador... A professora quis continuar a conversa, comentando o projeto da 7<sup>a</sup> série e eu pedi permissão para eu ligar novamente o gravador.)

P – Você me disse que, na 7<sup>a</sup> série, vocês têm um projeto específico sobre sexualidade. Você poderia me falar como esse projeto é desenvolvido e em quais turmas?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Tá. Então assim, oh, a turma recebe um pintinho. Que o nome do projeto é gravidez na adolescência. Então, a gente compra um pintinho e coloca numa gaiola, compra comida e, todo dia, um responsável de levar o pintinho para casa e trazer. Vai passando de um colega para outro. E sempre acontece de um esquecer, né? O pintinho fica na escola, aí, no final, a gente faz o fechamento do projeto e aborda quais aspectos positivos e negativos. Por que houve falhas no projeto? E com isso, eles têm mais ou menos que é cuidar de um ser assim, sob sua responsabilidade o dia inteiro. Aí, o pintinho, é claro, de noite pia, incomoda, não consegue dormir. Então, é bem interessante que eles vêem que dá trabalho.

P – Então o Objetivo desse trabalho é abordar a questão gravidez na adolescência?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Da gravidez na adolescência.

P – E qual o assunto surge do interesse deles? Dentro desse projeto sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Olha, o que eles perguntam mais, né, como eu já te falei, é sobre a hora que vão ficar com alguém, que vai acontecer de eles terem uma relação sexual. Eles se

preocupam muito como é que é, o desenvolvimento depois dessa gravidez. Eles não têm muita noção do que vai acontecer depois de eles tiverem um filho assim tão jovem, né? Eles querem saber o momento, e muitos jovens que acontecem, assim, de eles terem um relacionamento sexual, eles se arrependem de ter acontecido, né, muitas vezes, eles vão no embalo e se arrependem. Então, eu acho que é muito importante, assim, a gente conversar, falar, mostrar, assim, para eles, que o sexo não é feio, mas tem sua hora, né? Eles têm que saber a hora.

P – Esse projeto é desenvolvido por quais disciplinas e quais professores?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – É interdisciplinar, todas disciplinas entram no projeto. Cada um, por exemplo, posso te citar Matemática, no caso. Eles fazem um gráfico, aí eles pesquisam no Brasil. Qual a quantidade de jovem? Qual a faixa etária deles, né, que ficam, que tenha uma gravidez antes do tempo? Então dá para várias disciplinas, cada professor escolhe seu, como vai trabalhar aquilo ali, né?

P – Esse projeto tem duração de mais ou menos quanto tempo?

Prof<sup>a</sup>. Helena: – Um mês e meio mais ou menos, para encerrar... E, no encerramento, a gente convida uma psicóloga para vir na escola e dá uma palestra para eles, né? Como fechamento do projeto.



## 2ª PARTE DAS ENTREVISTAS

---

### Entrevista -1

---

Formação: Letras – Licenciatura em Português e Literatura

Atuação: Rede Municipal de Ensino e Rede Particular de Canoas-RS

Tempo de Atuação: 17 anos

Série ou ano de atuação: 2º ano do Ensino Fundamental na rede municipal e Supletivo do Ensino Médio na rede particular.

P – Como e quando aparecem, na sua prática de sala de aula, as questões sobre sexualidade?

Profª. Julia: – O que eu tenho observado bastante com os pequenos é coisa de menino e de menina, é que fala bastante. Eu comecei passar agora textos para eles, e tem um menino que tem restrição quando eu passo algum texto que fala de menina, ou o personagem seja uma menina, ele não quer copiar o texto, ele diz “que aquilo não é de menino” e tenho que fazer um trabalho com ele e dizer para ele que fala sobre menina, mas a professora quer que você escreva o texto, você vai responder umas perguntas sobre o texto. Nós vamos escrever um texto que fala sobre menino também. E que isto não vai interferir nada na sua vida, escrever sobre menina, ele tem uma resistência bem grande. Com os grandes aconteceu um episódio também, agora, em função de um texto da Cora Coralina, que era os moços, e esta questão sobre sexualidade entre os jovens que estudam à noite é mal trabalhada também. Eles maliciam muito as coisas, né? As questões da malícia, até fazem comentários assim: “Ui, gosta de moço”. O texto comentava sobre uma mulher madura com experiência de vida, com um tempo de vida, e, aí, eles: “Ai, ela é madura e gosta de menino”. E, daí, você tem que fazer todo um resgate, de trabalhar de novo e chamar a atenção deles e de que eles não estão prestando atenção naquilo que o texto está dizendo e sim para o que está ali em voga na cabeça deles de verdade.

P – Como o tema sexualidade é trabalhado na sua disciplina ou prática de sala de aula?

Profª. Julia: – Bom, com os pequenos é esta questão do corpo deles, que o corpo é

diferente, e tem aquele livrinho dos sexos também. Então, é com bastante naturalidade, mostrando que menino é diferente de menina e que as questões das cores, do rosa e do azul, né? As mães, quando têm bebê, colocam estas cores, mas isso não quer dizer que o menino não pode usar uma blusa rosa e que a menina não pode andar por aí de cor azul. São essas coisas assim. Com os grandes, tem bastante coisa na literatura. Então, a gente trabalha com o Primo Basílio, por exemplo, que uma obra que eu trabalho bastante com eles e existe a questão então, da sexualidade, fala de adultério, e a gente lida bastante com estas situações assim, tentando colocar as instituições da sociedade e os valores também das pessoas, como as pessoas estão vendo tudo isso. E, para eles, por incrível que pareça, estas questões sobre adultério e não acreditar mais na família e casamento é bem normal, bem natural.

P – Em que momentos você sente necessidade de abordar o tema sexualidade em sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Julia: – Geralmente, é quando, na fala deles e em algum momento vem, aparece, durante o ano, um momento que tem que dar uma paradinha e falar sobre esse assunto com eles. Eu tento fazer de uma forma bem natural assim, não tenho restrição em falar, se o aluno perguntar alguma coisa, eu respondo.

P - Onde você busca subsídios para trabalhar com o tema sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Julia: - Eu já tive bastantes leituras assim, eu já trabalhei com um material bem bom uma vez que eu tinha 4<sup>a</sup> série e, na 4<sup>a</sup> série, a gente trabalha todos os aparelhos do corpo humano. E, aí, eu tive acesso a um material da secretaria que explica bastante coisa assim e eu trabalhava direto na minha sala de aula com meus alunos. Então, dali, tem bastante coisa, tem bastante leitura fora e artigos que a gente pega de algumas leituras de revistas e vai aproveitando. Eu, geralmente, pego naqueles livros que tem na literatura. Então, tem aqueles livrinhos dos sexos e de onde viemos? O que está acontecendo comigo? Não me lembro dos autores. Tem uma coleção aqui na escola, da Edelbra, que tem os livros do sexo que a gente pode pegar.

P – Sobre quais assuntos são mais falados quando se aborda sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Julia: – Com os pequenos é a questão das brincadeiras de meninos e meninas. A

questão do beijo, do namoro, estas questões aparecem sempre. “Ah! O fulano gosta de beltrano”, “O outro sentou com aquela menina ali, então é namoradinho dela”, isso aparece bastante. E com os grandes é assim, sobre alguns comentários que fazem durante as aulas. Algum texto ou algum filme, sempre tem a questão da malícia.

P – Mesmo que o filme ou o texto aborde outro assunto?

Prof<sup>a</sup>. Julia: – Qualquer coisa para eles é motivo para resgatar o assunto sobre sexualidade. Nem sempre é aquela coisa boa, saudável, eles gostam é de maliciar na verdade.

P - O que os alunos dizem? Ou maliciam?

Prof<sup>a</sup>. Julia: – “Hum, vai pintar um clima”, “Vai rolar alguma coisa ali”. São essas coisas assim.

P – Como são desenvolvidas essas aulas sobre sexualidade? Quais os recursos metodológicos mais utilizados?

Prof<sup>a</sup>. Julia: - A turma que eu tenho trabalhado, na verdade, com esse assunto, especificamente, foi naquela 4<sup>a</sup> série que eu tive. O material era da Secretaria da Educação, era um material muito bom [...] Até tinha muita coisa, lâmina, mostrando o aparelho reprodutor feminino e masculino como parte do corpo humano. E eu fazia perguntas, eu deixava eles fazerem perguntas, eles deixavam ali, porque tinha alguns que ficavam constrangidos e eu tinha alunos de 14 e 16 anos, eles perguntavam muitas coisas. Eu lembro que um aluno perguntou “professora, mas, se a menina for virgem, tem que usar camisinha para transar com ela?” Daí até coloquei que sim, tem as questões da gravidez, pode ter alguma doença, ou ela pode ter doença que vem de família ou ter AIDS, e eles perguntavam assim, sem muita vergonha, porque foi abordado de uma maneira bem clara e a turma era bem madura.

P – Na sua opinião, qual é o papel do professor ou da escola frente as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Julia: - De esclarecer, orientar quando surgir dúvidas.

P – Quais efeitos os PCNs, a partir da implementação do tema sexualidade, têm surtido

na sua prática de sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Julia: – Na verdade, é assim, a gente acaba abordando quando o assunto surge ali e, às vezes, tu meio que atropela até, né? Não que tu não estejas preparada para trabalhar com isso, mas, geralmente, tu não prepara algum material especificamente para abordar sexualidade, mas tu aborda num momento de necessidade.

P – Quais as novidades, mudanças você atribuiria aos PCNs no trabalho sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Julia: – Eu acho que depende de pessoa para pessoa e depende muito como ele lida com esta questão, como ele passa para os alunos.

P – Quais os temas são mais selecionados para abordar as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Julia: - Eu acho que pode partir de um texto, de uma obra, dos comentários que eles fazem e tentar resgatar alguma coisa com eles a respeito do beijo. Trabalhar com os poemas, aparecem os ósculos ardentes por exemplo. Então, eu trabalho o que são os ósculos o que é ardente? Que período é esse? Então, a gente vai vendo com eles o que significa para o poeta, para o autor e para eles.

P – E os pequenos? Têm interesse de saber mais sobre o quê?

Prof<sup>a</sup>. Julia: – Os pequenos? Têm muitas curiosidades de ver figuras que tenham as formas do corpo masculino e feminino, eles têm muita curiosidade. Naquele livrinho dos sexos da Edelbra, aparece o menino pequeno tomando banho, então aparece a partezinha ali, a genitália, é uma coisa bem inocente até, eles olham e dão risada, é assim, depois vão adiante.

---

## **Entrevista- 2**

---

Formação: Letras – Licenciatura em Português e Inglês

Atuação: Rede Estadual de Ensino de Canoas-RS

Tempo de Atuação: 13 anos

Série ou ano de atuação: Ensino Médio e Vice-diretora no turno da noite

P – Como e quando aparecem, na sua prática de sala de aula, as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – Normalmente, quando o aluno tem alguma afinidade com a gente, se sente à vontade, é que ele vem perguntar alguma coisa. Mas, não é sempre assim que acontece, sabe, o tipo de aluno que eu trabalho é do 3º ano do Ensino Médio. Então, eles já são maiores e têm dificuldades de chegar e me perguntar alguma coisa, já são mais tímidos. Tinha uma fase, uma época, que eles viviam me perguntando, mas eram alunos de 6ª série e 7ª série.

P – O que eles mais te perguntavam?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – Sobre anticoncepcional, as meninas, normalmente, perguntavam, é difícil perguntar para professora mulher. As meninas que perguntavam sobre método anticoncepcional. Normalmente, é isso.

P – Como o tema sexualidade é trabalhado na sua disciplina ou prática de sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Joana: - Normalmente, aparece meio individual, assim, eu converso individual com “elas”, eu não sinto muito à vontade de explicar alguma coisa para a turma inteira, eu não faço. Na minha disciplina, eu não faço, eu converso mais individual quando “elas” me perguntam alguma coisa, aí, eu falo sobre sexualidade, respondendo o que elas me perguntam, eu não vou além do que elas me perguntam.

P – Em que momento você sente necessidade de abordar o tema em sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – Em que momento? Quando a gente vê, assim, não é o caso das minhas turmas desse ano, já passei por outras turmas que tu vê que a sexualidade está aflorada, eles estão começando a descobrir, eles ficam muito elétricos, tem muita paquera na turma, e, aí, a gente procura conversar alguma coisa, trazer um texto, fazer uma interpretação, a gente discute, debate o assunto.

P – De onde você tira esses textos?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – A gente tem na biblioteca sobre adolescente, ou a gente procura levar esses livros, ou uma parte de um texto destes livros.

P – É livros didáticos?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – Não. É uma coleção específica para adolescente, não é um livro de Português, por exemplo, livro de Português não tem esse assunto.

P – Onde você busca subsídios para trabalhar com o tema sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – Na internet.

P – Sobre quais assuntos são mais falados quando se aborda sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – Normalmente, são os métodos anticoncepcionais, querem saber como é que é, o que pode, querem saber sobre a tabelinha. Normalmente, eu não falo muito sobre o assunto, eu dou uma pincelada, eu digo assim, a professora de Ciências vai ter uma matéria que vocês podem falar melhor com ela. Eu não procuro responder muito. A gente não sabe até onde pode ir, não conhece a família, não sabe como é a estrutura daquele aluno, você pode falar e alguém levar a mal.

P – Como são desenvolvidas essas aulas sobre sexualidade? Quais os recursos metodológicos mais utilizados?

Prof<sup>a</sup>. Joana: - Na minha disciplina, não tem muito, mas a gente elabora aqui na escola com a professora de Biologia, ela faz palestras para o grupo todo, para duas ou três turmas juntas, uso lâminas no retroprojektor.

P – Qual é o tema dessas palestras?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – Doenças, normalmente, é sobre doenças. Também métodos anticoncepcionais, várias coisas. É aberto para eles perguntarem. Eles começam bem tímidos e depois vão se soltando, aí, elas fazem brincadeiras para eles ficarem mais à vontade, a gente assiste junto, as professoras também assistem juntas, fazemos perguntas, várias coisas, a gente interage.

P – Na sua opinião, qual é o papel do professor ou da escola, frente as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – Eu acho que a gente tem que estar aberto, ficar tranquilo, não agir como

se isto fosse uma coisa proibida, horrorosa. Às vezes, também, eles sabem muita coisa. Tem a televisão, a internet, tem tudo e, às vezes, eles sabem tanto quanto a gente, porque eles vão atrás. Agora, com a internet, eles ficam com dúvida só se eles realmente querem. A gente não pode surpreender com as coisas que eles trazem, tem assuntos, coisas que eles trazem que vêm distorcidas. Como tem coisas boas na internet, tem coisas que, até distorcidas, a gente não pode se chocar com as coisas e equilibrar, né? Não é bem assim, tem isso, tem aquilo.

P – Quais efeitos os PCNs, a partir da implementação do tema sexualidade, têm surtido na sua prática de sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Joana: - Olha, eu fiquei mais nos textos mesmo, eu não fui muito além, não sinto muito à vontade de aprofundar. Eu acho que é mais interessante para a área de Ciências e Biologia. Eu vou até num determinado ponto e, aí, eu paro.

P – Quais as novidades, mudanças você atribuiria aos PCNs no trabalho sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Joana: – Eu acho que é mais liberdade, porque em outras épocas era proibido. “Ah! Não fala nada, senão você vai ser processada, vai vir o pai ou a mãe”. E, agora, deu mais liberdade para a gente se soltar mais um pouquinho e dizer alguma coisa e pelo menos responder o que eles perguntam.

P- Quais temas são selecionados para abordar as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Joana – Ela relatou que são os mesmos citados antes. Principalmente, métodos anticoncepcionais.

---

### **Entrevista - 3**

---

Formação: Letras – Licenciatura em Inglês e Português

Atuação: Rede Municipal de Ensino Fundamental de Canoas-RS

Tempo de Atuação: 20 anos

Série ou ano de atuação: 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental

P – Como e quando aparecem, na sua prática de sala de aula, as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>.Silvia: - Como ocorre? Com os alunos é bastante, e a gente vê no comportamento deles. Nos interesses mais do que nos estudos, a escola é mais para eles se encontrarem, ficarem se abraçando, todo tempo se abraçando. Às vezes, nem é uma coisa assim de namoro, mas eles gostam de ficarem se abraçando, tem umas meninas que é isso! É um exagero, quando eu vejo está grudada com um e outro, eu digo, não faz isso, que coisa feia! “Ah, professora não é nada”. Mas não é nada, não é nada, eles estão gostando, né? Não é namoro, não é ficar, mas eles estão sempre. 8<sup>a</sup> série, então, nossa! Estão sempre assim, a partir da 7<sup>a</sup> série então, na hora de ir embora é uma despedida, todo mundo se beija, parece que não vão se ver mais, aproveitam, tudo que é coisa, aproveitam para se tocar, eu acho que é isso... Mas, pelo o que a gente vê nas escolas, assim, porque eu não dou aula para os pequenos, eu já vi desde a 5<sup>a</sup> série os interesses.

P – Como o tema sexualidade é trabalhado na sua disciplina ou prática de sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Silvia: – Eu, agora, não estou trabalhando como aqui, por exemplo, que dou Inglês. Na outra escola, como eu dou Português, procuro texto que tem a ver com o assunto. E nas outras aulas, esse ano mesmo que eu tive que dar Ensino Religioso, então, em Religião, eles dizem “Religião, professora, isso é ruim”. Então, o que a gente pega na Religião? Os valores. Eu disse: A gente não vem aqui para rezar o Pai Nosso e Ave Maria, nós vamos aproveitar essas aulas para trabalhar os valores. O que eu trabalhava com eles? A questão da menina se valorizar, o menino se valorizar como pessoa. Não é por que é menina que não pode, e menino pode, nada disso! Eu procurava muitos textos, eu consegui até com a orientadora [...] que me passou, ela viu que eu estava trabalhando esses assuntos e me passou vários textos. E, aí, a gente discute na sala de aula, eles liam, eu dava a folhinha para eles com o tema, bem de adolescentes, bem tipo tirado de revistas, bem da idade deles, isso que eu pegava. Da mudança de corpo, do interesse, cuidado para não ficar só achando, para só não ficar bem bonito e na moda, e só cuidar disso, ter que ficar com roupinha bonita, tênis bonito e isso aí é o máximo. Então, eu aproveito muito através de texto e eu faço isso lá com as aulas de Português, podendo pegar um texto para trabalhar sobre isso na sala de aula.

P – Quais os temas do texto que você pega?



Prof<sup>a</sup>. Silvia: – De se valorizar, valorização como pessoa. Não porque é menina, tem que si, não pode isso e o menino pode. Até que tinha o texto que parecia um rapaz, um adolescente que dizia “eu sou igual a meu pai, meu pai era assim, meu tio era assim, namorador, gostava de trocar de namorada, meu pai era assim, eu também sou”. E, aí, eu discuti muito isso com eles, e eles diziam “Ah! Professora, se a gente não fazer isso, as gurias vão falar da gente”. Eu comentava, vocês estão arriscando de um dia gostar de uma menina de verdade, daqui a pouco vocês vão passar dessa idéia de só querer ficar com e com outra e ficar. E, aí, vocês vão gostar de uma menina de verdade, ela não vai confiar, porque você é pegador, fica pegando tudo que é menina. Deixava eles assim, pensando. “Será que eu tenho que parar com isso”. Eu deixava eles assim com um pontinho de interrogação. E o cuidado com o corpo, cuidados não é só ficar se enfeitando, e se pentear o tempo inteiro, ficar com espelhinho passando batom, tem que se ter boa higiene. Ninguém vai querer chegar perto de uma pessoa que não se cuida bem, adolescente tem problemas de cheiro forte e tem que ter muitos cuidados. Tudo isso são temas que eu sempre começava. E, ainda, de vez em quando, agora não é mais tanto. Na aula de Português, a gente tem tanto assunto que abrange e texto com novidades e assuntos atuais e, aí, de vez em quando, eu volto e pego, antes eu pegava mais. Quando eu trabalhava Religião, era uma vez por semana, eu pegava um texto e a gente discutia sobre esses assuntos. Eu brincava. Tipos de Religião? Eu não quero nem saber de Religião, vamos aproveitar e discutir assuntos importantes, e pedia para eles sugerirem. E, daí, tem assuntos sobre drogas, sobre prevenção, preservativos e eu buscava os textos que eles tinham pedido.

P – Em quais momentos você sente necessidade de abordar o tema sexualidade em sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Silvia: – Fora as aulas, textos e momentos didáticos, tem esse momento que a gente vê, as meninas ficam deixando! Os meninos, às vezes, elas estão achando que são amiguinhos, para ficarem abraçando, abraçando, os gurus ficam tirando vantagens, “Ah! Eu tava agarrando, abraçando”. E eu passo isso para elas, cuida, é teu amigo, mas cuida este tipo de abraço, para vocês pode parecer que é nada, mas para eles ficam eles podem ficar falando. “Oh! Eu peguei, eu agarrei”.

P – Onde você busca subsídios para trabalhar com o tema sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Silvia: – Revistas em que tenha interesse deles, tenho bastante xerox de texto de revistas capricho, tem que cuidar o que pega, não vai pegar qualquer coisa, mas esses de valorização, de namorar demais, os guris que são chamados de galinha, as meninas que ficam com muitos. Isso são textos que consegui de revistas, que eu mesmo xeroquei e outros a orientadora viu que eu estava trabalhando, que eu fazia esse tipo de trabalho e me conseguiu. Livros também, têm uma coleção que trabalha tudo sobre adolescente, não me lembro o nome. A orientadora que estava aqui que me emprestou daí eu tirei vários textos, sobre a aparência, cuidados com a higiene, as mudanças. Às vezes, as gurias mudam rapidamente de corpo, ficam aumentando, ficam escondendo, né, que tem que aceitar estes tipos de mudanças. Nesse livro, só tinha sobre isso, um dos livros dessa coleção era só sobre mudanças no adolescente.

P – Como são desenvolvidas essas aulas sobre sexualidade? Quais os recursos metodológicos mais utilizados?

Prof<sup>a</sup>. Silvia: – É com textos que eu fazia mais trabalhos, cartazes e sobre o comportamento, porque, às vezes, eles têm comportamento muito exagerado, né, sem pensar, e acaba ficando uma coisa muita violenta, eles não são assim, só é coisa de momento. Então, estava acontecendo de comentarem na escola, de que eles estavam muito violentos, de estragarem e de não cuidarem da escola, então, já aproveitei textos sobre isso também, de serem mais amigos, valorizar mais as pessoas e o lugar onde eles estão. E, aí, de fazer cartazes, espalharem pela escola e de serem mais unidos.

P - Em sua opinião, qual é o papel do professor ou da escola frente as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Silvia: - Eu acho muito importante, às vezes, a gente tá mais atento do que os pais, né? Do que os próprios filhos. A gente tá tanto tempo ali com eles e, diferente de que estar só, em casa com eles, no momento que a gente vê eles no grupo, observa bem mais. E, às vezes, os pais também não têm jeito para falar, são agressivos, ficam limitando, bitolando, não sabem explicar. “Tu não vai a tal lugar”, “tu não pode ir, não pode namorar”. Eu digo, gente, é bom namorar. É gostoso ficar de mãozinha, abraçar e beijar, mas não pode ficar exagerando na frente de todo mundo. “Ah, minha mãe não vai deixar nunca professora! Imagina”. “Eu queria ser filha da senhora”. Eu disse não. Não é bem assim. É que a gente fica vendo vocês aqui, a mãe de vocês não sabem como

vocês se comportam. Como a gente tá ali, num grupo, no meio deles, um com o outro, a gente tá vendo o que está acontecendo. Por isso que é importante, mesmo que muitos professores dizem que nós estamos assumindo o papel dos pais, que isso aí os pais deveriam fazer, mas, às vezes, não dá, os pais não têm condições de fazer, o que custa, né? Pegar num grupinho, assim, conversar, não é nem coisa de aula, de nem xingar, dar xingões, é conversar, isso resolve muito, como resolve as atitudes.

P – Quais efeitos os PCNs, a partir da implementação do tema sexualidade, têm surtido na sua prática de sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Silvia: – Olha, eu acho que, para o professor que achava que esta parte não seria dele, que seria dos pais, para esses professores, foi uma forma de fazer eles trabalharem, tem que trabalhar, tá ali, tá nos conteúdos, no plano, tem que usar os temas transversais, isso aí faz parte. Eu acho que foi importante, se alguns não faziam, se alguns já faziam, ótimo, só que agora vem trabalhando mais de forma didático e não só na conversa. Que a gente nem tem tempo com os alunos, mas assim, todos sentem obrigados a abordar e participar desse momento deles. Inclusive aqui, à noite, muitas meninas que engravidou. Eu disse: Sabe aquela coisinha, enroladinha, que tu estica? Sabe para que a gente usa aquilo? “Ah! Professora”. Eu disse: pois é, olha agora como você está? Novinha, com um barrigão, daqui a pouco você tem seu nenê e vai ter que largar a escola, né? Então, muitas vezes, a gente já conversou aqui na escola, à noite, resolve, ajuda bastante. Eu só nunca trabalhei em sala de aula com texto, porque não tem jeito, dou inglês e não tem como, mas, podendo parar, conversar com eles, com as meninas, às vezes com os meninos, de dá uma dica, olha, você está agindo assim com sua colega, desse jeito. Eles ouvem muito a gente, sem ficar xingando, conversando numa boa, assim, não como mãe, mas como professora e amiga deles. Como mãe eles não iriam gostar muito, mas como professora, passar esta idéia para eles ajuda bastante.

P – Quais as novidades, mudanças você atribuiria aos PCNs no trabalho sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Silvia: – Claro que houve mudanças, porque meio que obriga, tem que trabalhar aquilo ali, não é uma coisa assim, eu não vou fazer porque isso aí não faz parte. Tem muitos profissionais que são assim, dizem, eu vim aqui para dar aula, meu papel é esse, eu vim aqui para dar aula de tal coisa e não vou ficar assumindo papel que não é meu,

fora isso é com os pais. E assim não, faz parte sim, tem que abordar estes assuntos. Faz parte mesmo não sendo da disciplina, como dando aula de Português, de Matemática, sei lá como abordaria isso em outra disciplina. Mas os professores, de alguma forma, têm que dar uma tocadinha também e ajudar.

P – Quais os temas mais selecionados para abordar as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Silvia: – Na 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série, sugeri para eles colocarem os temas na primeira aula, combinei com eles que eu trabalharia dessa forma. Eles trouxeram os assuntos sobre namoro, drogas, os assuntos que é bem do interesse deles, sei lá, da curiosidade deles. Então, alguma coisa que eu pego, que eles nem se dão conta, que é as mudanças que eles começam a ter de repente, rápido demais, não só física, mas, muitas vezes, psicológicas, que eles não entendem que estão acontecendo com eles, que, às vezes, sentem vontade de chorar, de ficar sozinhos, a menina, o menino, ficam ali chateados e não sabem o porquê, não entendem aquela mudança toda que dá a vida deles. Esta deixando de ser criança e nem são adultos, e, aí, eles ficam naquela indecisão. Que, às vezes, os pais dizem “Você não é mais criança, tu não pode fazer isso.” E, daqui a pouco, ele quer fazer outra coisa e dizem “não pode fazer o que você tá pensando, você não é adulto”. Então, eles ficam perdidos.

---

#### **Entrevista - 4**

---

Formação: Pedagogia e Pós-graduada em Psicomotricidade

Atuação: Rede particular de Canoas-RS

Tempo de Atuação: 17 anos

Série ou ano de atuação: 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental

P – Como e quando aparecem, na sua prática de sala de aula, as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: – Muitas vezes, a criança vem e diz: “Ah! Eu tô namorando a fulaninha”, “dei um beijo, eu me encostei nela”. Chega dessa forma. Então, eu falo bem. O que é esse namoro? “É beijar na boca professora”, “É fazer sexo”. Eles, muitas vezes, não

sabem, falam o que não sabem. Então, daí, eu entro com livros didáticos. Normalmente, na idade deles, como é de 1ª séries, tem que ser no nível deles. Claro que outras turmas, 3ª série e 4ª série você já pode entrar com mais, falando realmente o que é sexualidade, falando sobre sexo, como é gerado o bebê, dando nomes a todas as partes, como vagina, pênis. Na 1ª série, tu já não usa tantos, tento usar assim. A menina não é igual ao menino, a gente comenta isso dessa forma.

P – Você tem uma disciplina específica onde você aborda o tema sexualidade?

Profª. Letícia: – Normalmente, é quando eu trabalho sobre os animais, tem uma parte sobre os animais que falam como nascem os animais. Nascem de ovo, no caso é ovíparo, outro nasce da barriga da mamãe. Eles perguntam? “como é que nascem da barriga da mamãe? “Corta a barriga professora”?. Não. “Então por onde é que sai?” E, muitas vezes, eu tenho que entrar no tema sexualidade”. Parto de como acontece, eles começam a perguntar. Até onde eles me perguntam respondo.

P – Como o tema sexualidade é trabalhado na sua disciplina ou prática de sala de aula?

Profª. Letícia: - Como é trabalhado? É através de livros, eu mesma falando com eles, oral, ou até assim, eles, até eu não deixo tanto, que se deixar eles colocam situações de casa, o que vivenciam, também com o pai e a mãe, situações assim, tem que intervir, mas, normalmente, é com livrinhos de histórias.

P – Eles trazem de onde mais? Situações que eles vivenciam?

Profª. Letícia: – Na televisão, tem crianças que ficam até mais tarde vendo televisão, os pais não tem esse controle, muitos até chamam o pai e a mãe para conversarem sobre essa situação. Ficam até mais tarde na televisão, os pais não estão em casa ou estão dormindo. Eles têm acesso a sexo realmente, sem entender o que está acontecendo.

P – Em que momentos você sente necessidade de abordar o tema sexualidade em sala de aula?

Profª. Letícia: – É quando tem interesse. Quando eu vejo que as crianças têm interesse. Essa turma de 1ª série, vou entrar com os animais agora, talvez eles tenham interesse, se não tiverem interesse e não surgirem perguntas, eu não vou ficar falando do que eles não têm interesse.

P – Onde você busca subsídios para trabalhar com o tema sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: – Ah!, Muitas vezes na internet, livros, vídeos, quando se consegue alguma coisa. Revistas também, na Nova Escola tem alguma coisa, na Isto é, também.

P – Sobre quais assuntos são mais falados quando se aborda sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: – Eles querem saber como é que acontece, como ele foi parar na barriga da mamãe. Porque assim, tem o nascimento, às vezes, eu peço foto desde a gravidez, e pode surgir aí, normalmente surge o assunto, lá no início do ano. “Professora, como é que eu fiquei aqui na barriga da mamãe?” Tem essa história. Quando se vai fazer a história de vida deles, eles trazem as fotos, vão mostrando e tem uns que são mais interessados e perguntam. Esse ano ainda não aconteceu.

P – Como são desenvolvidas essas aulas sobre sexualidade? Quais os recursos metodológicos mais utilizados?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: – Ainda como é 1<sup>a</sup> série, é com os livrinhos de acordo com idade deles.

P – Na sua opinião, qual é o papel do professor ou da escola frente as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: – Eu acho que tanto o papel do professor, quanto da escola é sanar esses questionamentos da melhor forma possível, mas, juntamente com a família, claro a gente é uma família, a gente conversa, né? Mas, eu?? que o professor tem que estar a par, e, realmente, seria muito bom se tivesse aulas direcionadas para esse assunto mesmo, mas como não tem, cabe ao professor quando sentir que é necessidade da turma ou de um coleguinha, sanar estas perguntas.

P - Quais efeitos os PCNs, a partir da implementação do tema sexualidade, tem surtido na sua prática de sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: – Sobre meio ambiente, tudo?

P - Especificamente ao tema transversal sexualidade ?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: - É assim, mesmo antes de surgir os PCNs, eu já trabalhava quando sentia

necessidade. Não modificou, não teve modificação em relação ao tema sexual, eu continuo tendo o mesmo pensamento, mesmo havendo a modificação com os PCNs, eu continuo com o mesmo trabalho. Agora, claro, em relação ao meio ambiente se trabalha muito mais! A consciência da criança frente ao mundo, aos cuidados com a água e o lixo. Preservação do meio ambiente se cuida muito mais do que sexualidade, com certeza.

P – Quais as novidades, mudanças você atribuiria aos PCNs no trabalho sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: – Eu acho que é mais falado, tu consegue mais assunto sobre sexualidade, mais livros, DVDs também. Tem assim, você pode comprar, está bem melhor, bem mais prático para o professor trabalhar.

P – Quais temas são selecionados para abordar as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: – O que a criança pede é sobre o nascimento, e, muitas vezes, eles querem saber como acontece o ato sexual. Muitas crianças acham que o ato sexual é o beijo. Outros já vêm perguntando. “Como acontece com o pinto do menino?” “E com a pexereca da menina?”, por exemplo. A gente explica o que acontece, só que claro, isso a gente explica de uma forma, o relacionamento do pai com a mãe, que se conheceram, tem amor entre eles, levando mais para esse lado, e também os cuidados que se deve ter, com aqueles que não se tem somente um parceiro e dos cuidados que se deve ter. Se fala também sobre camisinha. Chegou ao ponto de ter que explicar, levar a camisinha e como é colocado. Eles vêem na televisão e na própria mídia, porque a televisão tá aí, mostrando tudo.

2<sup>a</sup> parte da entrevista número 4.

Após ter terminado a entrevista, a professora lembrou de uma prática de sala de aula. Eu pedi permissão para a professora gravar novamente esta pergunta.

P – Como são desenvolvidos e quais os recursos metodológicos mais utilizados para abordar sobre o tema sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Letícia: – Como eu havia falado, quando tem algum interesse das crianças, eu uso revistas, vídeos, livrinhos de acordo com a idade deles. E uns dois anos atrás, as

crianças estavam querendo muito. Havia aquele murmúrio lá banheiro. “Eu fiquei, eu transei” “Baixaram a calça do fulano”. Então, é bem essa situação. Então, eu chamei os pais e reuni, pedi licença se eu podia conversar com as crianças e passar o que era sexualidade. Teve uma situação que eu levei uma cenoura e uma camisinha, mostrei depois de falar tudo sobre sexualidade com eles, como é que acontecia, como nasceram e também falei dos cuidados na hora de ter relação sexual e sobre uso do preservativo. No caso, eu falei como colocava, porque o interesse era bastante. Uns se escondia o rosto, outros talvez mais maduros prestavam atenção, mais muitos escondiam o rosto com vergonha e falando nos órgãos.

---

### **Entrevista - 5**

---

Formação: Cursando Pedagogia no 5º semestre – Habilitação em Orientação Educacional

Atuação: Rede Municipal de Ensino de Canoas-RS

Tempo de Atuação: 15 anos

Série ou ano de atuação: 3ª série do Ensino Fundamental

P – Como e quando aparecem, na sua prática de sala de aula, as questões sobre sexualidade?

Profª. Daniela: - Como aparece? Aparece no dia-a-dia, não tem como separar, até a própria curiosidade deles, a relação de amizade, isso surge diariamente. A própria influência da mídia também, eles trazem muitas questões ligados ao que assistem diariamente, eles assistem muita televisão e acaba repercutindo na sala de aula.

P – Como o tema sexualidade é trabalhado na sua disciplina ou prática de sala de aula?

Profª. Daniela: – Como eu tenho trabalho, é de acordo como vai surgindo no dia-a-dia, o desentendimento entre eles. Inclusive este ano, uma questão que está muito presente. Tem uma menina que gosta de jogar futebol, os meninos não aceitam, não querem, então é uma questão, agora, neste ano. Então, eu tento colocar para eles, que todos tem o mesmo direito, que não tem que ter discriminação, o porquê impedir que tenha uma



menina ali, jogando futebol. É uma coisa que temos trabalhado diariamente, porque dá bastante desentendimento, sentamos e conversamos sobre os motivos e razões que impediria ela de está ali jogando com os meninos.

P – Em que momentos você sente necessidade de abordar o tema sexualidade em sala de aula?

Prof<sup>ª</sup>. Daniela: – É quando surge. Quando surge, eu já procuro no mesmo momento tentar conversar a respeito daquilo que está acontecendo e, às vezes, num texto, surge alguma coisa assim, que eles ficam curiosos. Eu procuro ouvir primeiro, né? Escutar quais são as angústias, até que ponto os alunos sabem daquilo que está abordando, para entrar realmente sobre uma colocação da minha parte. O primeiro momento eu tento escutar, até porque tem uma avaliação da idade e a questão da maturidade também e até para não ir além do que eles, na verdade, estão querendo saber.

P – Onde você busca subsídios para trabalhar com o tema sexualidade?

Prof<sup>ª</sup>. Daniela: – Eu procuro está bem atenta. Estou estudando muito e o tempo é pouco, quase não acompanho os programas de televisão, mas procuro saber quais os programas que eles estão assistindo e qual é a letra da música e faço também algumas leituras que têm ajudado abordar e desmistificar estas questões sobre sexualidade. Não adianta, na escola, fingir que existe isto, né? Porque, na verdade, o que está acontecendo com os professores, eu me incluo nisso, nós professores, temos dificuldades para abordar estas questões sobre sexualidade, até porque, muitas vezes, não está bem resolvida com nós mesmos e dizem: “mas isso é de cada família” não dá para ser assim, a gente tem que estar bem informado, vendo o que está acontecendo e ver qual a influência que a mídia tá fazendo toda essa questão precoce, da erotização das letras, coreografias e estar por dentro disso, abordar com os alunos, tentar abordar isso, não deixar no faz de conta, passar despercebido.

P – Sobre quais assuntos são mais falados quando se aborda sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>ª</sup>. Daniela: – O assunto que gera mais polêmica é esta parte do que a menina pode fazer que o menino não pode. “Ah! Isso é brinquedo de menina!” O que gera mais polêmica é isso aí. Os meninos tentam se colocar de forma superior e dominar essa

parte. “Isso não é para menina”. Então, isto é o que traz mais polêmica em sala de aula.

P – Como são desenvolvidas essas aulas sobre sexualidade? Quais os recursos metodológicos mais utilizados?

Prof<sup>a</sup>. Daniela - Durante este ano, eu não trouxe nenhum recurso metodológico, nem um livro, nada disso, a forma de desenvolver é o diálogo, a conversa. Não trouxe nenhum material específico. Os assuntos de algum filme, desenho animado, dão para abordar estas questões. A pequena sereia, enfim, tem bons filmes que podem ser citados que são grandes recursos, porque eles assistem, gostam e vão criando aquela concepção do que é certo ou errado, enfim, da sexualidade, vendo o gênero feminino como delicado, e os meninos são mais espertos, mais fortes, se impõem muito em cima disso, então dá para trazer filmes, desenhos animados, dá para trazer e abordar estas questões.

P – Você consegue, na prática, trabalhar sobre estas questões de gênero?

Prof<sup>a</sup>. Daniela: - Dá pra levantar hipótese porque isto tudo é uma questão cultural, né? Isto vem muito forte da nossa sociedade, nossa cultura, vem de casa, e tudo que vem da família é complicado da escola desconstruir, então, a gente tem que ter esse olhar em crítico, está bem firme, bem certo daquilo que você quer abordar. De qual o ponto e, a partir daí, tentar construir com eles algumas questões e mostrar para eles que não é bem assim, que as coisas funcionam e não tem nada que comprove que um é superior ao outro.

P – Na sua opinião, qual é o papel do professor ou escola frente as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Daniela: – O papel é delicado porque tem que trabalhar, está de acordo com a família, a família tem que está de acordo com isso, né? Que a sexualidade tem que ser trabalhada na escola também. Não é um tema transversal? Está aí quase dez anos, né? E é como se não existisse. Então, no dia-a-dia da vida escolar, nós enfrentamos isso, até em questões que, às vezes, a princípio, não podem estar ligada à sexualidade assim, né? Podem passar despercebidos, mas está. A própria violência, agressão, a forma deles se relacionarem, isso tudo está relacionada com a sexualidade. Então, é muito importante não deixar passar despercebido, não fazer de conta, tem que enfrentar, se informar, tem que fazer leitura, estudar, tem que estar com o olhar crítico para o que está acontecendo,

toda essa influência da mídia que está muito forte, as crianças estão recebendo muita informação, e se a família não aborda e a escola também não? Se tiver se negando a enfrentar isso? Como é fica a cabeça dessas crianças?

P – Quais efeitos os PCNs, a partir da implementação do tema transversal sexualidade, têm surtido na sua prática de sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Daniela: – Eu acho que tornou mais público, tornou mais público assim, tu pega ali, e vê os objetivos bem claros de como trabalhar, tu lê, é um grande recurso para o professor, até as formas de abordagens, dos procedimentos, de como fazer, ele dá vários caminhos, ele é muito bom por isso, ele te indica, por exemplo, o que a criança quer saber, qual é a curiosidade, porque despertou aquilo ali. Então, ele traz o trajeto para o professor se guiar.

P – Quais as novidades, mudanças você atribuiria aos PCNs no trabalho com o tema sexualidade em sala de aula?

Prof<sup>a</sup>. Daniela: - Os PCNs te garante que é assim, não é uma coisa que o professor está inventando, é uma garantia até para um questionamento se caso uma família chegar e perguntar: “Como é que você está abordando isso? Com que direito?” Agora, não é uma invenção nossa, da cabeça do professor. É um estudo que foi realizado, muito bem contextualizado. Então, é uma forma de poder sentar com a família e esclarecer que cabe também à escola trabalhar sexualidade. Os PCNs te dá um suporte.

P – Quais os temas mais selecionados para abordar as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>a</sup>. Daniela: – Que os alunos trazem? É sobre a concepção, eles têm essa curiosidade. Quando eles pegam um livro na biblioteca, que tem o corpo humano, chama atenção as diferenças, eles têm aquela coisa de esconder o livro, só menino fica olhando ou só menina. Um não pode ver que o outro tem essa curiosidade sobre o corpo humano, ficam ainda meio sem jeito, até na sala de aula, fica com vergonha do seu próprio corpo.

---

**Entrevista 6**

---

Formação: Graduação em filosofia, habilitação em história e Pós-Graduação em educação

Atuação: Rede Municipal e Estadual de Ensino em Canoas-RS – Atualmente no Ensino Fundamental e Ensino Médio

Tempo de atuação: 10 anos

P – Como e quando aparecem na sua prática de sala de aula, as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>o</sup>. João: – Na minha disciplina de sociologia é caso típico, aparece, e é um tema que é trabalhado com os alunos, ou está programado para trabalharmos esse tema.

P – Como o tema sexualidade é trabalhado na sua disciplina ou sala de aula?

Prof<sup>o</sup>. João: – Nós estamos desenvolvendo um projeto, e dentro desse projeto, nós colocamos vários temas que são de áreas afins com o tema sexualidade. Um todo que abrange desde a pedofilia a abuso sexual de menores, tráfico de mulher, violência sexual dentro da residência familiar e como aborto também. A gente elegeu uma série de assuntos sugeridos pelos alunos. Esta foi a nossa primeira fase. Na segunda fase nos vamos buscar fundamentação teórica e vamos aprofundar essas questões.

P – Em que momento você sente necessidade de abordar sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>o</sup>. João: - Eu sinto necessidade desde as séries iniciais, no ensino fundamental, respeitando, elas, a faixa etária do aluno, mas eu acho que se faz necessário. O grande problema que eu tenho encontrado com meus alunos é a falta de informação.

P – Onde você busca subsídios para trabalhar com o tema sexualidade?

Prof<sup>o</sup>. João: – Olha, esta questão de trabalhar com estes temas, eu tenho me valido de literatura, livros, artigos escritos por sexólogos e por pessoas que trabalham mais diretamente nesta área. Nós não temos uma literatura oficial para trabalhar este tema,

então, enfim, a gente acaba apanhando sobre vários autores quando é um tema específico.

P – Estes artigos que você usa são tirados de onde?

Prof<sup>o</sup>. João: – De revistas semanais, como a Veja, temos a Isto é, a época, também de materiais específicos publicados em jornais, como a Zero Hora, e muito também tem se encontrado nos Sites da educação, principalmente em Links do Terra e Google sobre educação.

P – Sobre quais assuntos são mais falados quando se aborda sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>o</sup>. João: – Há uma certa dificuldade para se colocar um assunto específico,mas quando eu fiz uma enquête com meus alunos, o tema que foi de maior destaque, foi o da gravidez na adolescência, foi o que despertou maior curiosidade, eles procurando obter maiores informações, e até para pegar a origem, a causa, a conseqüências e as relações que isto implicariam.

P – O interesse pela gravidez na adolescência é preocupação das meninas e dos meninos?

Prof<sup>o</sup>. João: – Eu diria que predomina por parte das meninas, mas é um pouco parelho. Porque os meninos, digamos que fosse o causador do problema. O que a gente tem aí é a gravidez na adolescência que vai abrir as questões sobre aborto ou não. E aí entra essa preocupação muito grande aos meninos, aos rapazes, digamos assim. Eu tenho encontrado alguns casos de gravidez de alunas, principalmente nesta faixa de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série, via de regra, essas gravidez, acontecem com o namorado, e aí vai implicar... isso ramifica essa questão, uma questão jurídica por ser menor de idade, uma questão familiar e muitas vezes há caso de rejeição, muitas vezes, envolve o rapaz e a família do rapaz. E o que fazer? Este é o grande problema. O que fazer? Então toda a gravidez que chegou ao final, é uma responsabilidade para os pais da menina, mas já houve casos, onde existe a participação do próprio rapaz e da família dele.

P – Você acha que a maiores dessas gravidezes foram indesejáveis?

Prof<sup>o</sup>. João: – Eu acho que elas não têm uma opinião formada sobre esta questão. Se

fosse indesejável, isso remeteria a uma predisposição ao aborto. Eu percebo que elas, durante a gravidez, eu tive caso de alunas que chegaram a concluir o ano letivo estudando grávidas e estavam com fortes expectativas quanto ao nascimento do bebê. Tenho a concepção de que eles não tinham uma dimensão do que vem pela frente, da responsabilidade de criar uma criança.

P – Como são desenvolvidas essas aulas sobre sexualidade? Quais os recursos metodológicos mais utilizados?

Prof. João: – Uma das propostas, até porque envolveria uma questão de recursos, problemas de recursos áudio-visual e até esse material e a confecção. A minha grande preocupação em orientar esses tipos de assuntos com os alunos é o cuidado sobre a ética e valores morais, até tem determinado assuntos que eu não aprofundo. Teve trabalhos que eu mesmo coloquei para os meus alunos que eles puderam fazer só mediante consulta, pois tem determinados assuntos que eu não me aprofundo. Para não ficar muitos temas livres e depois quando ia envolver uma apresentação poderia causar polêmica e podia chocar. E até porque também para me resguardar em relação a problemas futuros com os pais.

P – Qual assunto você tem mais dificuldade de abordar?

Prof. João: – A relação sexual. O ato sexual. Eu acho que isso aí, é um tema, bastante perigoso. Primeiro na minha condição de professor, de ser homem. Então eu acho que eu deixaria para a aula de ciências e biologia, que falariam de uma questão fisiológica. Acho que minha abordagem seria uma questão filosófica, sociológica. Então eu tenho que ter muito, cuidado para abordar estas questões, eu acho que isto ainda é um tabu, e eu não me sinto totalmente seguro, de abordar. Não no sentido do conhecimento, conteúdo, mas no sentido que eu poderia atrair para mim, não só com a direção da escola mas, principalmente com os pais. Eu tive alguns casos, exemplos de passar filmes sobre conteúdos. Exemplos de conteúdos históricos e de repente tem uma cena mais picante, mas que muito, muito longe de ser sexo explícito, até, por exemplo, um nu artístico, não muito diferente do que a gente vê na novela das oito, mas é chegar a menina em casa e dizer “hoje o professor passou filme dos artistas fazendo sexo”, todo o conteúdo cairia água abaixo, da mensagem do filme, o que foi marcado é aquilo, e seria para os familiares uma grande preocupação. “*Que tipo de filme é esse?*” “*Que*

*cena é essa que está sendo passado?* Quer dizer, de repente a gente está numa certa inocência, entre aspas, com uma boa intenção, e pode ter um grande problema pela frente. Então, minhas preocupações que eu sempre, sempre, eu tento me respaldar nos filmes indicados nos livros didáticos em que trabalhamos, então eu me respaldo no autor do livro que indicou esse filme. Outra preocupação é quando eu pego um DVD, eu vejo a faixa etária de que ele está sendo recomendado, e tem caso que eu peço autorização para me garantir bem sobre esta questão.

P – Na sua opinião, qual é o papel do professor ou da escola frente as questões sobre sexualidade?

Prof<sup>o</sup>. João: - De orientar, orientação.

P – Quais efeitos os PCNs, a partir da implementação do tema sexualidade, tem surtido na sua prática de sala de aula?

Prof<sup>o</sup>. João: – Praticamente nulo. Eu não vejo que um trabalho em cima dos PCNs, estão sendo orientados pelo departamento pedagógico. Eu vejo que estas questões tomam um caráter mais pessoal do professor com os alunos em relação a isso. É minha opinião.

P – Quais novidades, mudanças você atribuiria aos PCNs no trabalho sobre sexualidade na sala de aula?

Prof<sup>o</sup>. João: – Não que fosse substancial em relação a isso, porque ela não foi explorada, divulgada. Eu me arrisco dizer, pelo o menos aonde eu tenho atuado, isto está na gaveta. Tema transversal, isto só para repor assim oh!.

De repente nós estamos fazendo algumas ações nos nossos planos de estudos que contemplam os temas transversais. Mas, o caminho não está saindo dos temas transversais, para projetar os planos de estudos para ser aplicados na sala de aula, está se fazendo o caminho inverso, não está se parando, para sentar e ver, o que tem aí nos PCNs? Quais os temas transversais? Para nós trabalharmos em cima desses temas e fazermos os planos de estudos. Não está fazendo assim.

P – Quais os temas são selecionados para aborda as questões sobre sexualidade?

Prof.<sup>o</sup> João: – Gravidez na adolescência, foi o tema dentro da enquête com os alunos. O tema aborto, foi o outro tema bem colocado. E aí surgiu vários temas que eu diria do terceiro até o décimo terceiro da questão. Com poucas diferenças, como foi o caso de abuso sexual, tráfico de mulheres, pedofilia, então são vários assuntos, que eu diria assim, quase secundários, mas muitos ligados ao tema central, mas como eu trabalho com jovens, o que mais desperta são esses temas aí, gravidez na adolescência e aborto.



# 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](#)