

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

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES:

um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS

Suzana da Conceição de Barros

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Paula Regina Costa Ribeiro

RIO GRANDE

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Suzana da Conceição de Barros

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES:

um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito parcial à obtenção parcial do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Paula Regina Costa Ribeiro.

RIO GRANDE

2010

B277c Barros, Suzana da Conceição de
Corpos, gêneros e sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e
diretiva das escolas da região sul do RS / Suzana da Conceição de Barros.
Orientação da prof^a Dr^a Paula Regina Costa Ribeiro. – Rio Grande, 2010.
130 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa
de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS,
2010.

1. Estudos Culturais 2. Educação sexual - escolas 3. Corpos 4.
Gêneros 5. Sexualidades 6. Escolas – Equipes pedagógicas 7. Região Sul -
Brasil I. Ribeiro, Paula Regina Costa II. Título

CDU 37:613.88

Ficha Catalográfica elaborada por
Simone Godinho Maisonave - CRB-10/1733

*Dedico esta dissertação aos amores da minha vida:
meu pai, Carlos Doberto e minha mãe, Rosane, por
todo amor, carinho, incentivo e exemplo de vida. E
ao meu noivo, Thiago, por toda paciência, amor,
incentivo e compreensão.*

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de agradecer a todos/as que contribuíram de alguma forma para que este sonho fosse realizado.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Paula Regina Costa Ribeiro, pelo carinho, pela amizade, pela paciência, pela disponibilidade, pelas sugestões e empréstimos de textos e livros, pela confiança em mim, pelas leituras criteriosas e pelas idéias e sugestões que davam direção ao meu estudo. Agradeço-lhe por ser muito mais do que uma orientadora, mas por ser uma mãe, uma amiga ou, como muitas vezes falei, um Anjo na minha vida. Paula, não tenho palavras para agradecer tudo que fizeste por mim.

À Raquel, amiga de todas as horas e minha co-orientadora, obrigado pelas leituras atentas e sugestões inestimáveis, pelo incentivo, pelo carinho, pelos abraços, por comemorar comigo cada conquista e principalmente por não me deixar “dormir na praça”.

À Joaquina, agradeço pela amizade, pelas boas risadas, pelo carinho, pela leitura de meus escritos, por estar sempre disponível para ajudar, pelos almoços e viagens divertidíssimas, por ser minha companheira em tudo e por me ajudar em todos os grupos focais.

Aos/Às colegas do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola: À Jú, pelo carinho, pelas risadas e pelos momentos de estudo. À Deise, por acompanhar minha trajetória desde a graduação e pela contribuição no grupo focal. À Bê, por também fazer parte da minha caminhada desde a graduação e pelos momentos de boas risadas. À Fabi Silva, pelas sugestões de leituras e pelo carinho e atenção. À Tereza, pela companhia na hora do almoço, pelas conversas e por ajudar no grupo focal. À Dárcia e à Roberta, pela ajuda na separação do material. À Ana, por ajudar na formatação e por ser incansável. À Lú, à Joice, à Fabi Teixeira e ao André, pelas leituras, pelo companheirismo e principalmente pelas boas tardes de segunda-feira.

À minha irmã Renata, amiga e companheira, pelo incentivo, pelo amor, pelo carinho, por vibrar junto comigo a cada conquista e por todas as leituras realizadas depois de cada escrita. Ao meu irmão Fábio, pelo carinho e por ceder o computador quase sempre que

precisava. À minha afilhada Ana Júlia, amor da minha vida, pelas companhias nos momentos de leitura e de escrita.

À Prof^a. Dr^a. Paula Henning, pela disponibilidade, pelo carinho, pelas leituras atentas, pelas excelentes contribuições teóricas e por aceitar fazer parte da banca examinadora desta dissertação.

À Prof^a. PhD. Ana Cláudia Bortolozzi Maia, pela disponibilidade e pelo carinho em aceitar fazer parte da banca examinadora desta dissertação.

A todos/as os/as profissionais das equipes pedagógica e diretiva que participaram desta pesquisa, narrando seus entendimentos e vivências, contribuindo para a produção deste trabalho.

Agradeço a Deus e a Iemanjá, por colocar pessoas tão maravilhosas e especiais em meu caminho e por contribuírem para que realizasse mais este sonho.

RESUMO

Esta dissertação tem, como objetivo, investigar como as questões referentes aos corpos, gêneros e sexualidade, vêm sendo faladas e articuladas pela equipe pedagógica e diretiva, das escolas do Ensino Fundamental e Médio dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí. Para tanto, analiso as narrativas desses/as profissionais que participaram do curso “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”. Este curso fazia parte de um projeto financiado pelo MEC/SECAD, e foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, o qual visava problematizar tais temáticas com cento e cinquenta profissionais da educação, da Região Sul, do Estado do Rio Grande do Sul. Dentre os/as participantes, notei a presença significativa de integrantes das equipes pedagógicas e diretivas das escolas, tais como: supervisores/as, orientadores/as, coordenadores/as, vice-diretores/as, assistentes sociais e psicólogos/as escolares – sendo estes os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Este trabalho fundamenta-se a partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como algumas contribuições de Michel Foucault. Por este viés, entendo os corpos, os gêneros e as sexualidades enquanto construções sociais, históricas e culturais, produzidas pelas diversas instâncias sociais. Dentre essas instituições, considero que a escola tem um papel de destaque. Para proceder a tal pesquisa, ancorei-me na investigação narrativa enquanto estratégia metodológica. Para a produção dos dados narrativos, realizei entrevistas semiestruturadas e a formação de dois grupos focais. No total, foram realizadas quatorze entrevistas com profissionais dessas equipes, sendo seis profissionais da região de Santa Vitória do Palmar e Chuí, e oito profissionais das regiões de Rio Grande e São José do Norte. Dentre os sujeitos de pesquisa havia um psicólogo e uma psicóloga, uma assistente social, uma supervisora escolar, uma coordenadora escolar, seis orientadoras educacionais e três vice-diretoras. Através da análise das narrativas desses/as profissionais, percebi que eles/as entendem que devem propiciar e facilitar que as discussões relacionadas a essas temáticas estejam presentes em suas escolas. No entanto, esses/as profissionais afirmam, que nas práticas escolares, as discussões relacionadas a essas temáticas são realizadas esporadicamente, apenas quando ocorrem “problemas” nas escolas, não estando presentes nos projetos político-pedagógicos da maioria delas. Além disso, notei que esses assuntos são discutidos com maior frequência nas disciplinas de Ciência e de Biologia. Desse modo, as discussões não são realizadas de maneira transversal nas escolas. Também foi possível verificar nas falas dos/as mesmos/as o quanto a escola vem atuando na constituição das identidades de gênero, ensinado gestos, estabelecendo proibições, reforçando os distintos lugares permitidos para meninos e meninas. Deste modo, considero importante discutir essas questões com esses/as profissionais, já que em suas escolas eles/a estão envolvidos na construção do currículo escolar, participando do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, portanto na constituição dos sujeitos.

Palavras-chave: Narrativas. Equipes pedagógicas e diretivas. Escolas. Corpos. Gêneros. Sexualidades.

ABSTRACT

This thesis has aimed to investigate how the issues of the bodies, genders and sexuality have been spoken and articulated by the pedagogical and directive team of schools of elementary and high school from municipalities of Rio Grande, San José do Norte, Santa Vitória do Palmar and Chuí. Therefore, I analyze the narratives of those professionals who attended the course "Bodies, Genders and Sexualities: possible issues for the school curriculum". This course was part of a project funded by MEC/SECAD and was organized by the Sexuality and School Research Group, which was intended to problematize such issues with a hundred and fifty education professionals from the State of Rio Grande do Sul's Southern Region. Among the participants, I noticed the significant presence of members of schools' pedagogical and directive teams, such as supervisors, counselors, coordinators, deputy principals, social assistants and school psychologists - and those were the research subjects. This work is based on the theoretical fields of Cultural Studies, in its post-structuralist strands, as well as some contributions from Michel Foucault. By this bias, I understand bodies, genders and sexualities as social, cultural and historical constructs, produced by the various social levels. Among those institutions, I believe that the school has a leading role. To carry out such research, I anchored myself in narrative inquiry as methodological strategy. For the narrative data production, I conducted semi-structured interviews and the formation of two focus groups. In total, fourteen interviews were conducted with professionals from those teams, six of them with professionals from the region of Santa Vitória do Palmar and Chuí and eight with the ones from the regions of Rio Grande and São José do Norte. Among the study subjects there were two psychologist, a social assistant, a school supervisor, a school coordinator, six educational counselors and three deputy principals. By analyzing the narratives of the professionals, I realized that they comprehend that they should propitiate and facilitate that discussions related to those themes are present in their schools. However, these professionals say that, in school practices, discussions related to those themes are carried out sporadically, only when there are "problems" in schools, not being present in the political-pedagogical project of most of them. Also, I noticed that those issues are discussed more frequently in the disciplines of Science and Biology. Thus, the discussions are not held in a transversal way at schools. It was also observed in their speeches how the school has been acting in the constitution of gender identities, by teaching gestures, establishing prohibitions, reinforcing the distinct places allowed for boys and girls. Thus, I consider important to discuss these issues with such professionals, as, in their schools, they are involved in the construction of school curriculum, participating in the teaching-learning process and, therefore, contributing to subject constitution.

Keywords: Narratives. Pedagogical and directive teams. Schools. Bodies. Genders. Sexualities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Desenhos, colagens, acrósticos dos/as profissionais da educação, mostrando o que eles/as entendem ser suas atribuições nas discussões escolares.....	37
Figura 2	O confessionário desenhado por um dos/as profissionais ao longo do grupo focal.....	37
Figura 3	Os/as profissionais realizando e apresentando os desfechos produzidos para as situações de sala de aula distribuídas.....	39
Figura 4	Os sujeitos da pesquisa apresentando os casos que ocorreram em suas escolas, relacionados a essas temáticas.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GESE - Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CEAMECIM - Centro de Educação Ambiental, Ciência e Matemática

Fig. - Figura

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

Aids - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFES – Universidade Federal de Santa Maria

PPG – Programa de Pós-Graduação

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMS - Secretaria Municipal de Saúde

GLBT – *Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	14
2 SITUANDO A PERSPECTIVA TEÓRICA.....	20
3 AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	27
3.1 O CURSO	28
3.2 A PESQUISA.....	29
3.3 AS ENTREVISTAS.....	30
3.4 OS GRUPOS FOCAIS.....	34
4 OS ARTIGOS.....	46
4.1 SEXUALIDADE: OLHARES DAS EQUIPES PEDAGÓGICA E DIRETIVA.....	47
4.2 SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: DISCIPLINARIDADE OU TRANSVERSALIDADE?.....	70
4.3 GENERIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: ANALISANDO NARRATIVAS DAS EQUIPES PEDAGÓGICAS E DIRETIVAS.....	93
5 ENFIM	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXOS	126
ANEXO A- ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	127
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	130

Apresentação



Na busca de entender como os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva discutem as questões de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas em que atuam, desenvolvi esta dissertação, que procura analisar as narrativas desses/as profissionais sobre seus entendimentos, sobre quais as suas “atribuições” nas discussões relacionadas a essas temáticas, como eles/as pensam que a sexualidade deve estar no currículo escolar (de forma transversal, em uma disciplina, nas disciplinas de Ciências e Biologia, ou não deva estar presente), quais suas compreensões sobre o conceito de corpos, gêneros e sexualidades e que tipo de situações ocorrem em suas escolas relacionadas a essas temáticas.

A seguir, apresento como esta dissertação está estruturada, a fim de oferecer ao leitor os caminhos percorridos em cada capítulo.

Na **Introdução**, dessa dissertação apresento os caminhos trilhados até chegar ao objeto e aos sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, **Situando a Perspectiva Teórica**, teço algumas considerações a respeito dos Estudos Culturais, na sua vertente pós-estruturalista, bem como algumas contribuições do filósofo Michel Foucault, discutindo as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades enquanto invenções sociais, produzidas pelos diversos discursos presentes na sociedade, através de relações de poder-saber.

No capítulo **Estratégias Metodológicas**, teço alguns comentários sobre a pesquisa e apresento a produção dos dados narrativos a partir da entrevista semiestruturada e do grupo focal realizadas com quatorze profissionais da educação das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

No capítulo que segue, apresento os três artigos que constituem esta dissertação. No primeiro artigo, intitulado **SEXUALIDADE: OLHARES DAS EQUIPES PEDAGÓGICA E DIRETIVA**, busquei compreender o que esses/as profissionais entendem ser suas atribuições nas discussões relacionadas à sexualidade no espaço escolar. Para tanto, analisei as narrativas produzidas na atividade “As atribuições das equipes pedagógicas e diretivas”, realizada durante o grupo focal. Considero importante salientar que, ao utilizar a expressão “atribuição”, não pretendo estipular padrões fixos e estáveis, ou regras rígidas estabelecidas pela sociedade, definindo, assim, uma única maneira de exercer essa profissão, mas discuto esse termo enquanto invenções que se dão em um determinado contexto cultural. A partir deste entendimento argumento sobre a importância desses/as profissionais estarem envolvidos em suas escolas nas discussões relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades.

No segundo artigo, intitulado **SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: DISCIPLINARIDADE OU TRANSVERSALIDADE?**, analiso algumas narrativas das

equipes diretiva e pedagógica (coordenadores, assistentes sociais, psicólogos, supervisores, entre outros) sobre como esses profissionais entendem que a sexualidade deve estar presente no currículo escolar, buscando problematizar se a mesma deve ser discutida em uma disciplina ou de maneira transversal. Para tanto, utilizo as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva, para discutir o currículo escolar, enquanto um artefato cultural, que ensinam os sujeitos modos de viver, de agir e de se comportar, e as contribuições de Alfredo Veiga-Neto, Michel Foucault e de Silvio Gallo, para entender como a escola tornou-se um mecanismo de compartimentalização de saberes, ou seja, como ela se tornou uma instância disciplinar. A partir de tais entendimentos, discuto o porquê desses/as profissionais considerarem importante que a sexualidade esteja presente em uma disciplina específica no currículo escolar.

E no último artigo, intitulado **A GENERIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: ANALISANDO NARRATIVAS DAS EQUIPES PEDAGÓGICAS E DIRETIVAS**, analiso as narrativas desses/as profissionais acerca de alguns entendimentos e discussões relacionadas às questões de gênero, que os/as mesmos/as vivenciaram. Através da análise das narrativas, percebi o quanto a escola vem atuando na constituição das identidades de gênero, ensinando gestos, estabelecendo proibições, reforçando os distintos lugares permitidos para meninos e meninas (tais como, na divisão do banheiro entre masculino e feminino, na separação de meninos e meninas na disciplina de Educação Física, na separação das filas). Desse modo, a escola age controlando posturas e comportamentos, regulando os corpos de meninos e meninas.

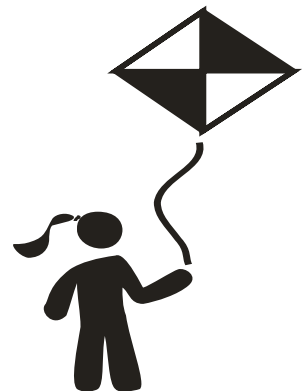
Ao finalizar esta dissertação, percebo alguns efeitos produzidos por ela na minha constituição enquanto pesquisadora, aluna, professora, mulher, etc. A mesma funcionou para desestabilizar algumas “verdades” e algumas questões que, para mim, eram naturalizadas, modificando assim alguns significados que tinha a respeito dos corpos, gêneros e sexualidades. Além disso, traço algumas considerações desta pesquisa, apontando alguns desejos, anseios e perspectivas que pretendo seguir após o “fim” desta dissertação.

SOBRE O FORMATO DA DISSERTAÇÃO

Como já foi comentado acima, o corpo desta dissertação está organizado em cinco capítulos, sendo o quarto composto por três artigos, através dos quais apresento os resultados produzidos por meio das estratégias utilizadas. Portanto, estou ciente da escolha deste formato de dissertação e das possíveis sobreposições e reposições nas discussões, buscando minimizá-los ao máximo, selecionando artigos cujas abordagens diferenciam-se entre si. Sendo assim,

esta forma de apresentação proporciona a divulgação em eventos e revistas, permitindo que um maior número de pessoas possa ter acesso aos resultados deste estudo, possibilitando talvez outros modos de olhar, entender e significar o modo com as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades são discutidas no espaço escolar.

1. Introdução



Sim... há sempre uma espécie de prazer baixamente erótico, talvez, em encontrar uma frase bonita, quando se está entediado, numa manhã, escrevendo coisas não muito divertidas. Fica-se um pouco excitado, delirante e, bruscamente, aquela bela frase, que se esperava aparece. Isto dá prazer, isto dá um élan para ir mais longe. Isto acontece, evidentemente. (POL-DROIT, 2006, p. 77-78)

Início essa dissertação remetendo a essa citação de Pol-Droit, pois ela faz pensar nos vários momentos na frente do computador, esperando escrever, esperando aquela frase aparecer. Pois bem, quando tal frase aparecia, o texto começava a ser desenvolvido e, aos poucos, o mesmo tomava forma, e os momentos entediados, se transformavam em momentos de prazer. Então, todas as dificuldades desapareciam e escrever tornava-se algo a ser desejado, prazeroso e animador. Depois disso, não se quer mais parar, apenas ir cada vez mais longe...

E foi nestes momentos, difíceis, de alegria, de pouca escrita, de muitas escritas, de prazeres e tédios que produzi a dissertação que pretende investigar como os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva discutem as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, nas escolas em que atuam.

Para que o/a leitor/a compreenda como cheguei neste objeto de pesquisa, como escolhi os sujeitos e como encontrei o campo teórico em que se embasa esta dissertação, é preciso narrar os caminhos trilhados. Assim, ao longo desta escrita, “tenho o desejo de não tomar a palavra, mas sim de ser envolvida por ela e, assim, não fixar um começo, mas lançar meu olhar para todas as condições que me possibilitaram me envolver com essas palavras aqui enunciadas.” (MAGALHÃES, 2008, p. 18).

Ao narrar estes caminhos, não pretendo fazer de uma forma cronológica, linear e temporal, procurando encontrar um ponto de origem ou uma verdade sobre esta história, mas entendo que, ao narrar esta trajetória, estou construindo-a de um determinado modo e em um determinado tempo. Para Larrosa:

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo de vida, o tempo que se articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. [...] É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (2002, p. 60).

Neste sentido, partindo destes entendimentos, começo a narrar as experiências e os acontecimentos que possibilitaram tanto a minha constituição quanto a construção desta dissertação de mestrado.

Para tanto, é preciso voltar ao último ano da graduação, quando o interesse pelas questões vinculadas à sexualidade começaram a emergir. O começo desta caminhada deu se com a participação no curso intitulado *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*, promovido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Neste curso, houve diversas discussões, que considerei de suma importância, tais como a sexualidade como uma construção social, o corpo como híbrido entre biológico e cultural e as representações de gênero, entre outras. Entendo que estas questões estão presentes no mundo contemporâneo, porém as mesmas ainda estão sendo mantidas à margem do espaço escolar, por serem entendidas como de âmbito privado. Segundo Guacira Louro,

[...] para algumas pessoas, escola e sexualidade devem se constituir em duas instâncias distintas e absolutamente separadas. Compreendendo a sexualidade como uma questão pessoal e privada, e a escola como um espaço de formação, voltado para a vida coletiva, entendem que cabe a família se ocupar da educação sexual das crianças e jovens (1998, p, 87).

O curso oportunizou a problematização destas questões, discutindo-as como temáticas possíveis de serem abordadas na escola. Além disto, foram distribuídos três cadernos pedagógicos contendo textos com referencial teórico e sugestões de atividades, que questionam os diversos discursos e práticas sobre questões centrais no estudo dos corpos, gêneros e sexualidades, que permitiram outros entendimentos a respeito destas temáticas e que possibilitaram um aprofundamento teórico.

A partir do curso e da leitura dos cadernos pedagógicos, minhas colegas de graduação e eu desenvolvemos um projeto intitulado “*Corpo, Gênero e Sexualidade: uma experiência interdisciplinar no ensino fundamental*”, para a disciplina de Estágio IV (supervisionado) do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. O mesmo teve como propósito discutir estes temas de maneira interdisciplinar, uma vez que geralmente são discutidos apenas na disciplina de Ciências e de Biologia. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), essas temáticas devem ser abordadas na escola de maneira transversal, já que a sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Educação, Psicologia, História, Biologia, Religião, entre outras.

O referido projeto foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental do município do Rio Grande, com alunos/as e professores/as de Matemática, Português, Educação Artística, Religião, Ciências e Educação Física. Para realizar e desenvolver o projeto, sentimos a necessidade de ler mais a respeito do assunto, conhecendo alguns/algumas autores/as tais como Michel Foucault e Guacira Louro, reconstruindo outros significados acerca dessas temáticas.

A partir do curso, procurei a Profa. Paula Ribeiro¹ e expressei minha vontade de ler esses/as e outros autores/as. Também passei a participar de algumas aulas da referida professora, nas quais esses assuntos eram discutidos. Tendo contato com diferentes autores/as (BRITZMANN, 2007; LOURO, 1998, 2007; FOULCAUT, 2005, 2007; MEYER, 2009; RIBEIRO, 2002; SOUZA, 2007), comecei a pensar a sexualidade não apenas como materialidade biológica, universal e enfocada na genitália, mas sim como “construção histórica, cultural e social, que articula saberes e poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres” (RIBEIRO, 2007, p. 8).

E foi por meio das leituras realizadas, das disciplinas assistidas, do desenvolvimento do referido projeto que surgiu a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Este grupo de pesquisa vem atuando desde o ano de 2000, discutindo e problematizando as questões vinculadas aos corpos, gêneros e sexualidades com profissionais da educação. Também, neste momento, prestei seleção para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências.

Ao ingressar neste mesmo programa, tinha como objetivo investigar a rede de discursos dos professores/as e dos alunos/as que participaram do projeto “Corpo, Gênero e Sexualidade: uma experiência interdisciplinar no ensino fundamental”. Nesse projeto, algumas questões me intrigavam, tais como: quais foram as repercussões desse projeto na escola, onde foi desenvolvido? O que os/as adolescentes falam sobre essas questões? Quais suas dúvidas e anseios? Os/as professores/as participantes do projeto entendem ou não ser importante discutir tais questões? Esses/as professores/as consideram importante abordar essas temáticas de forma interdisciplinar? Quais as representações de sexualidade desses/as profissionais?

Porém, alguns questionamentos sobre as possibilidades de realizar esta pesquisa emergiram. Era preciso voltar à escola, onde o projeto foi desenvolvido, falar novamente com esse grupo de profissionais, encontrar novamente esses/s alunos/as, e foi assim que comecei a

¹ Professora de estágio e coordenadora do projeto.

notar as dificuldades. Será que esses/as professores/as iriam querer participar da pesquisa, já que entre o projeto e as férias já havia decorrido algum tempo? Será que os/as alunos/as continuavam na escola? Será que conseguiríamos reunir todos/as professores/as novamente?

Tais questionamentos começaram a mover-me para outras direções. Estava cada vez mais envolvida com as atividades do GESE, tais como: projetos, organização dos livros, reuniões, cursos de formações, ao longo de todos estes acontecimentos, um projeto tornou se marcante na minha vida como pesquisadora.

Todos/as do grupo de pesquisa estavam envolvidos com o Projeto de Pesquisa Sexualidade na Escola: um estudo com supervisores/as, orientadores/as, coordenadores/as e psicólogos/as escolares, minha tarefa neste projeto era entrevistar os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva, das regiões de Santa Vitória do Palmar, Chuí, São José do Norte e Rio Grande. Ao ouvir as narrativas desses/as profissionais, algumas inquietações foram surgindo: Será que esses/as profissionais entendem ser sua atribuição discutir as questões de corpos, gêneros e sexualidades em suas escolas? Como eles podem propiciar que essas discussões ocorram nas escolas? Eles consideram importante discutir tais questões no âmbito escolar? Essas questões vêm sendo discutida nas suas escolas? Quais profissionais estão envolvidos nesses debates? Eles entendem que essas temáticas devem estar em uma disciplina específica ou serem discutidas transversalmente como nos sugere os PCN – Temas Transversais?

Entendendo que nossas pesquisas nascem sempre de inquietações que nos recorrem, das verdades que colocamos em suspensão ou como nos diz Corazza (2007, p. 109), “nasce de quando estamos insatisfeitos com o já-sabido”. Aos poucos, comecei a notar que estava totalmente envolvida com tais questionamentos; ou seja, este objeto de pesquisa havia me interpelado, a ponto de se tornar o objeto de pesquisa da presente dissertação de mestrado. Para Bujes (2007, p. 16), as pesquisa surgem,

[...] de uma preocupação com algumas questões, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis.

Após ter delimitado o meu objeto de pesquisa, percebi que precisava de mais aprofundamento teórico, ou seja, necessitava de maiores leituras e estudos sobre algumas temáticas, como currículo escolar, corpo, gênero, sexualidade, atribuições das equipes pedagógicas, constituição dos sujeitos, identidade, entre tantas outras. Para tanto, busquei participar de algumas disciplinas, tais como: Seminário: Corpo, Gênero e Sexualidade nas

Práticas Educativas, Estudos Culturais na Ciência e na Educação e Currículo Cultural, Formação Docente e Educação Ambiental, que pudessem me ajudar a pensar mais sobre essas temáticas.

Além disto, também procurei realizar outros estudos de autores como Foucault (2005, 2007, 2009), Ribeiro (2002, 2004, 2007), Louro (1998, 2000, 2007, 2008), Meyer (2007, 2009), Britzman (2007), Felipe (2007, 2009), Weeks (2007), que possibilitaram entender as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, enquanto dispositivos, produzidos e fabricados pelas práticas sociais, culturais, históricas e linguísticas. Além disto, também procurei aprofundar meus estudos em autores, como Veiga-Neto (2002, 2008), Moreira (2005), Silva (2008), que ajudaram a entender o currículo escolar enquanto um artefato cultural, que está envolvido em relações de poder-saber, nos ensinando modos de ser e estar no mundo e que, portanto, participam na constituição dos sujeitos.

Assim, as leituras realizadas, as disciplinas das quais participei, a inserção no GESE, a paixão por entrevistar os profissionais da equipe pedagógica e diretiva, moveram-me na direção de **investigar como as questões referentes aos corpos, gêneros e sexualidade, vêm sendo faladas e articuladas pela equipe pedagógica e diretiva, das escolas do Ensino Fundamental e Médio, dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí.**

2. Situando a Perspectiva Teórica



O entendimento de que as questões de corpos, gêneros e sexualidades são invenções culturais, produzidos pelas práticas culturais, pelos sistemas de significação através de relações de poder-saber e que, portanto, participam na constituição dos sujeitos, possibilitou-me estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como algumas proposições com Michel Foucault.

Em meados século XX, na Inglaterra, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneo, da Universidade de Birmingham, surgem os Estudos culturais, que nascem com a proposta de problematizar e modificar o entendimento de cultura.

Os Estudos Culturais caracterizam-se por se aproveitar dos diversos campos teóricos, tais como filosofia, história, educação, psicologia, entre outros, para a produção do conhecimento. Assim, para Costa, Hessel, Sommer, “há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como tumulto teórico.” (2003, p. 39). Neste sentido, não podemos entender esse campo de estudos enquanto uma disciplina tradicional, delimitada por barreiras, mas deve ser entendidos como interdisciplinares, transdisciplinares e, até mesmo, “como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares - uma característica que, mais ou menos, assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas.” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 8)

Neste contexto, os Estudos Culturais utilizam-se dos diversos campos de saberes, para entender como as práticas culturais produzem efeitos na constituição dos sujeitos. Assim esse campo de estudo tem, como ênfase, “analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem.” (COSTA; HESSEL; SOMMER, 2003, p. 38)

Desde sua origem, os Estudos Culturais problematizam a distinção hierárquica entre “alta” cultura (pinturas, música, literatura, considerados clássicos) e “baixa” cultura ou cultura em “massa” (revistas, jornais, músicas, TV etc.). Assim, segundo Costa, Hessel, Sommer (2003), nessa disposição hierárquica, a primeira corresponderia sempre à cultura, entendida como a melhor, a mais “verdadeira”, enquanto a segunda corresponderia às outras culturas, aquela com menor importância, a cultura dita popular. E será contra essa cultura universal e elitista que os Estudos Culturais irão atuar, sendo seu projeto inicial “pensar as implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que inclua atividades e significados das pessoas comuns, esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista que a governa”. (BARKER; BEEZER apud COSTA; HESSEL; SOMMER, 2003, p. 37)

Nesta direção, um dos termos que vêm sendo discutido pelos Estudos Culturais, é o conceito de Cultura, de suma importância para discutir as questões de corpos, gêneros e sexualidades, pois as mesmas nada mais são, do que construções sociais, históricas e culturais. Quando falo em cultura, não a entendo como

[...] suposto ‘conhecimento universal’, patrimônio da ‘humanidade’ – categoria fluida e contraproducente quando se trata de dar conta da diversidade de posição do mundo – que, hoje sabemos não pertence propriamente à humanidade, mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem européia, colonizadores que produziram esses saberes e os estatuíram na forma de ‘verdades universais’ sobre si e sobre os/as outros/as (COSTA, 2005, p. 39).

Deste modo, para os Estudos Culturais, o termo cultura vai além desse entendimento elitista e hierárquico, mas passa a considerar outros tipos de práticas, tais como as cotidianas e populares. Para Nelson, Treichler e Grossberg (2008, p. 14), a cultura pode ser entendida “*tanto* como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquiteturas, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante”. Todas essas práticas culturais produzem determinados significados, que podem ou não interpelar e participar da constituição dos sujeitos. Para Silva (2004, p. 133-134), a cultura pode ser compreendida como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.”

Neste sentido, instituições como a escola, a família, o clube, a mídia, as instituições religiosas, entre outras, configuram-se, enquanto espaços que produzem significados. Para Silva, esses sistemas de significação ensinam,

[...] costumes, valores, hábitos, atitudes, crenças, maneiras de perceber a si, de ser e de agir, como mulheres e homens, entre outros atributos sociais, que ao serem inscritos nos corpos, constituem as pessoas e as identidades de gênero, sexuais, religiosas, de classe social, de mãe/pai, filho/a, esposo/a entre outras (2007, p. 17).

A partir deste contexto, as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades não podem ser entendidas unicamente enquanto fenômenos naturais, biológicos ou como essências perenes, que possuímos naturalmente desde que nascemos. Sendo assim, concordo com Weeks (2007, p. 42), que “nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais

não são os resultados de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural, eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder”.

Guacira Louro questiona o entendimento de que existe algo que possa ser dito como exclusivamente “natural”. Para a autora somos nós que,

[...] definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são, portanto compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (Ibid., p. 11).

Neste sentido, não há como pensar nessas temáticas enquanto frutos únicos de impulsos internos, que podem despertar, em um determinado momento. Eles devem ser entendidos enquanto invenções histórico-culturais, constituídos e definidos em meio às relações sociais, que colocam em ação determinadas regras, proibindo, liberando e prescrevendo determinados comportamentos como sendo certo, errado, normal e anormal.

No livro “História da Sexualidade I: a vontade de saber”, Michel Foucault, discute a sexualidade enquanto um dispositivo histórico. Para o autor,

[...] não devemos concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é nome que pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à 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 (2007, p.116-117).

Assim, estas questões devem ser pensadas e discutidas enquanto aparatos históricos, que são ensinados desde que nascemos pelas diversas instâncias sociais, ou seja, corpos, gêneros e sexualidades são fabricados pelos múltiplos discursos que estão presentes em nossa sociedade. Tais discursos agem “regulando, normatizando e instaurando saberes, que pouco a pouco produzem determinadas ‘verdades’.” (LOURO, 2007, p. 12). Verdades essas que são provisórias e contingentes, pois modificam se ao longo do tempo e do contexto. Sendo assim, entendendo estas questões enquanto construções sociais, culturais, históricas e linguísticas, atravessadas por relações de poder.

Neste estudo, estou tomando o conceito de poder, de Foucault (2007). Para o filósofo, o poder não pode ser entendido apenas como algo que emana somente do Estado ou de outras instituições que tomam grandes decisões econômicas, mas, para ele, o poder se exerce em rede, ou seja, ele está presente em toda a sociedade, não emergindo de um ponto central, sendo, portanto, exercido de inúmeros pontos, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” nos diz Foucault (Ibid., p. 103). No entanto, não quer dizer que as relações de poder que se exercem sejam simétricas e iguais; pelo contrário, todas essas relações de poder são instáveis, tensas, heterogêneas, assimétricas e desiguais.

Além disto, para o autor, as relações de poder não podem ser entendidas apenas como proibições, restrições, advertências, ou seja, no viés da negatividade; mas, sim, como produtoras, pois a partir dessas relações corpos, identidades, sexualidades, gêneros são produzidos de determinados jeitos; pois, para Foucault, “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos”. (Ibid., p. 105)

Ao discutir sobre corpos, gêneros e sexualidades, compreendo que essas questões estão imbricadas. Porém, é necessário apresentar os conceitos que utilizo para cada um deles neste estudo.

O entendimento de gênero está relacionado ao modo como homens e mulheres são produzidos pela sociedade e pela cultura, ou seja, gênero está atrelado à maneira como constituímos nossas feminilidades e masculinidades. Já o conceito de sexualidade está vinculado com as diferentes maneiras que homens e mulheres, meninos e meninas vivem seus desejos e prazeres corporais. (MEYER, 2009). Além disto, entendo os corpos enquanto superfície de inscrição das diversas identidades (de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia, de tribos etc.) e enquanto objeto de investimento e regulamento.

No final do século XVII e início do século XVIII, algumas tecnologias de poder foram colocadas em jogo; e o corpo passa a ser “objeto de investimentos imperiosos e urgentes” (FOUCAULT, 2005, p. 118). A fim de tornar os corpos dóceis e úteis, uma “multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que recordam, se repetem, ou se imitam” (Ibid., p. 118) são produzidos com o propósito de disciplinar os corpos. Diferentes instituições como as escolas, os exércitos, os hospitais, entre outros, produzem mecanismos de poder que agem esquadrihando os corpos dos sujeitos que são vigiados, treinados, corrigidos nos mínimos detalhes constantemente. Assim, para Foucault:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (2005, p. 119).

Dentre as instituições que agem no disciplinamento dos corpos, as escolas tornam-se uma instância de destaque, pois através da vigilância, dos ordenamentos, dos exercícios, das posturas e dos comportamentos exigidos, pouco a pouco os corpos, os gêneros e as sexualidades são fabricados nessas instituições educacionais. Segundo Louro:

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem – ou se produzem – divisões e distinções. Um processo que, ao supor “marcas” corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças. (2000, p. 61).

Ao contrário do que muitas vezes ouvimos por aí, as escolas não só ensinam sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades, como instalam algumas estratégias para regular os discursos sobre essas questões. Através de alguns preceitos ou regras produzidos culturalmente, as escolas vêm regulando as falas, os comportamentos, as condutas e os gestos de seus estudantes. (GUERRA, 2005).

Neste sentido, neste estudo, busco problematizar, provocar e debater com os integrantes das equipes pedagógicas e diretiva as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, enquanto processos culturais, que são ensinados através de comportamentos, gestos, experiências, representações, linguagens, crenças, tabus, entre outros, pelas diversas instâncias sociais no decorrer de nossas vidas. Discutindo que as identidades de gêneros e sexuais, bem como nossos corpos estão sempre em processos de construção e desconstrução, já que os mesmos são fabricados a partir dos diversos discursos que estão presentes na sociedade. Para Guerra, os processos de produção dessas identidades “não ocorrem de forma ordenada e linear, mas sim, de maneira contraditória, se movem, competem, resistem e se modificam, sendo permeadas por relações de poder”. (Ibid., p. 49)

Dentre as instâncias sociais que participam da constituição das identidades dos sujeitos, destaco as escolas enquanto importantes espaços de produção das mesmas; os textos, os filmes, as músicas, os livros, utilizados, bem como o tipo de roupa permitida e proibida, os espaços delimitados e o tipo de comportamento esperado de meninas e de meninos, estão

carregados de representações de gêneros, de sexualidades e de maneiras de como devemos cuidar de nossos corpos. Assim, considero importante discutir estas questões com esses/as profissionais, já que em suas escolas eles/a estão envolvidos na construção do currículo escolar, participando do processo de ensino-aprendizagem e, portanto contribuindo na constituição dos sujeitos. Assim torna-se necessário discutir estas questões com esses/as profissionais.

Para proceder a tal pesquisa, ancorei-me na investigação narrativa enquanto estratégia metodológica, estabelecendo as interlocuções através de entrevista semiestruturada e do grupo focal.

3. As Estratégias Metodológicas



Apresento neste capítulo, as estratégias utilizadas na pesquisa, a fim de apontar alguns caminhos trilhados no processo investigativo. Num primeiro momento, apresento o Curso “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, que foi o desencadeador da pesquisa.

3.1 O CURSO

Entre os anos de 2007 e 2008, o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola promoveu o curso intitulado “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República (Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos).

Este curso foi oferecido para profissionais da educação, da rede pública dos municípios de Santa Vitória do Palmar, Chuí, São José do Norte e Rio Grande, e teve como propósito discutir e problematizar as questões de corpos, gêneros e sexualidades, não como essências perenes ou materialidade biológica, mas enquanto dispositivos históricos e culturais, que são produzidos em meio a relações de poder e saber. Além disso, o GESE tinha o desejo de que os profissionais pudessem incluir no currículo escolar as temáticas da diversidade sexual, as identidades de gênero, as formas de discriminação e de violência contra as mulheres, *gays*, lésbicas, transgêneros, bem como se tornem agentes multiplicadores dos conhecimentos adquiridos no curso em suas escolas e comunidades.

Foram disponibilizadas 150 vagas, que foram divididas, entre as Regiões de Santa Vitória do Palmar e Chuí, e as regiões de Rio Grande e São José do Norte. As inscrições foram realizadas nas escolas, e a única exigência feita, era que deveriam inscrever um/a professor/a em regência em sala de aula e um/a profissional da equipe pedagógica ou diretiva. Por este motivo, havia um número significativo de profissionais das equipes pedagógica e diretiva participantes no curso.

3.2 A PESQUISA

Devido a esse número significativo de supervisores/as, orientadores/as, coordenadores/as, assistentes sociais e psicólogos/as escolares, o GESE foi instigado a elaborar um projeto que visava investigar as narrativas desses/as profissionais.

Estas inquietações deram origem a um projeto que buscava pesquisar como os profissionais das equipes pedagógicas e diretiva vêm discutindo e tratando as questões de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas em que atuam. Esta pesquisa foi selecionada em um edital do Projeto Universal, no ano de 2007 e foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No início do projeto, quando comecei a realizar as entrevistas, notei que estava apaixonada o suficiente para ficar um longo tempo debruçada sobre essa investigação. Neste momento, este estudo deixa de ser um projeto realizado pelo GESE e tornar-se a minha dissertação de mestrado.

Para proceder a tal pesquisa, segui alguns caminhos ou labirintos. Neste caso, tomando as palavras de Corazza (2007) e assim passo a narrar os labirintos que trilhei para a produção dos dados, não com o propósito de prescrever um modo de fazer pesquisa, mas com o intuito de apontar algumas estratégias para que outros/as pesquisadores/as iniciantes possam construir seus próprios caminhos.

Como já mencionei anteriormente, este estudo está baseado no campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista. Este campo de estudo não possui uma metodologia única e específica e, portanto, tem-se apropriado de metodologias dos mais variados campos de estudos. Por esse motivo, ela pode ser “entendida como uma *bricolage*. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva.” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 9). Deste modo, as diversas metodologias utilizadas pelas mais diferentes áreas do conhecimento podem ser utilizadas, desde que as mesmas sirvam para atingir os objetivos propostos pela pesquisa e os questionamentos e problematizações que surgem ao longo da mesma. Neste sentido, escolhi o caminho da investigação narrativa² para orientar esta pesquisa. Utilizei a entrevista semiestruturada e o grupo focal como estratégia metodológica para a produção dos dados narrativos.

² Neste momento não discuto mais a respeito da investigação narrativa, pois, ao longo dos artigos, este método de estudo é apresentado.

3.3 AS ENTREVISTAS

As entrevistas consistem em um diálogo entre a díade entrevistador/entrevistado, sendo que ao primeiro fica o “papel” de perguntar e indagar, enquanto ao segundo o “papel” é de responder. Pensadas por este viés, as entrevistas parecem simples métodos de coletas de dados, mas mais do que isso, elas consistem em “eventos discursivos complexos”, como nos diz Hessel (2007, p. 118). Nesse diálogo, não estão presentes apenas a dupla entrevistado/entrevistador, mas uma gama de outros elementos, tais como representações, imagens, disputas, negociações, entre outros (Ibid., 2007). Para Hessel, muito mais do que uma conversa casual entre duas pessoas, as entrevistas estão,

[...] previamente marcadas por algum objetivo de “obter informações, impressões, sentimentos” sobre um evento, situação...- e, por essa razão, é fadada a “não desaparecer”, tornando-se registro gravado, transcrição, exemplo de texto acadêmico -, o entrevistador oscila entre a familiaridade e a diretividade, o distanciamento (que tanto se prescrevia como “método de pesquisa”) e o envolvimento linguajeiro, mormente em situações em que entrevistador e entrevistado poderiam, em virtude de outros arranjos sociais, conversar despreocupadamente em outras situações. (Ibid., p. 129).

Deste modo, neste processo de perguntas e repostas e de interlocuções entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a, os dados e informações começam a ser produzidos. Neste sentido, os dados não são simplesmente coletados, como muitas vezes dizemos, mas são fabricados em coautoria entre o entrevistador e o entrevistado.

Ao utilizar as entrevistas enquanto ferramentas para a produção dos dados, não estou preocupada em encontrar uma verdade única e estável a respeito do que investigo, ou seja, não me interessa a veracidade dos fatos, o que importa são os discursos produzidos a respeito do assunto abordado. Segundo Alasuutar apud Hessel;

Quando examinamos as distinções culturais no material qualitativo, não estamos preocupados com a veracidade das informações obtidas, por exemplo, como uma pessoa entrevistada. O estudo das distinções culturais, ao invés disso, é uma forma de analisar como um indivíduo ou um sujeito sob escrutínio está comunicando a história, seja ela verdadeira, honesta ou mera fabricação. Ao analisarmos as distinções culturais e suas inter-relações, estudamos as classificações e distinções que um texto contém e a maneira como, dessa forma, ele constrói a realidade. (Ibid., p. 135).

Na perspectiva, de não encontrar uma verdade única sobre como os profissionais das equipes pedagógicas e diretivas vêm discutindo as questões de corpos, gêneros e sexualidades

em suas escolas, utilizei a entrevista semiestruturada como meio para impulsionar as discussões a respeito dessas temáticas.

A entrevista teve como propósitos: conhecer como os/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas vêm discutindo essas questões em suas escolas (se entram nas salas de aulas de suas escolas e discutem, se chamam os/as alunos/as para conversarem em suas salas e se promovem discussões dessas questões em suas escolas); investigar o que eles/as entendem sobre o conceito de sexualidade; compreender que casos vêm ocorrendo em suas escolas relacionados às questões de corpos, gêneros e sexualidades e se eles/as consideram importante que a escola discuta tais assuntos.

Para tanto, elaborei uma entrevista, semiestruturada, para que houvesse a possibilidade de seguir completamente ou não o roteiro produzido inicialmente. Para Manzini (2009), as entrevistas semiestruturadas caracterizam-se pela “possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.”

A entrevista estava organizada em três etapas: na primeira etapa estava presente um cabeçalho, onde constava o objetivo da pesquisa; na segunda, solicitava algumas informações com o objetivo de conhecer certas peculiaridades (idade, formação, tempo de trabalho, carga horária etc.) sobre o/a entrevistado/a; para Hessel (2007, p. 123-124), “Idade, *status* social e profissional, prevalência econômica, gênero, situação familiar, origem regional... são dimensões não desprezíveis nessa delicada situação em que as identidades de entrevistador/entrevistado são assumidas”; e na terceira e última etapa, estavam presentes quinze perguntas que direcionavam o estudo. A entrevista pode ser visualizada no quadro abaixo:

A SEXUALIDADE VISTA SOB O VIÉS DA EQUIPE PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS

Neste estudo, busco compreender como as questões referentes aos corpos, gêneros e sexualidades vêm sendo faladas e articuladas pelas equipes pedagógica (coordenadores, assistentes sociais, psicólogos, supervisores, entre outros) e diretiva, nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí.

ENTREVISTA:

Escola:

Nome:

Titulação na Graduação:

Tempo de Exercício no Magistério:

Função na Escola:

Trabalha em outras instituições? Quais?

Carga Horária de trabalho:

Curso de supervisor/a/coordenador/a/orientador/a:

- 1) A sua escola possui um projeto político-pedagógico, atividades e projeto desenvolvidos com relação à sexualidade?
- 2) O que motivou você a fazer o curso intitulado “Corpo, Gêneros e Sexualidades: discutindo práticas educativas”?
- 3) Vocês trabalham essas temáticas apenas quando são chamados pelos professores, ou porque acham necessário discutir tais questões no âmbito escolar?
- 4) Como você discute essas questões na sua escola?
- 5) Para você, qual o papel do supervisor/a/coordenador/a/orientador/a nas discussões relacionadas a corpos, gêneros e sexualidades?
- 6) Quais instâncias sociais nas quais você acha que pode falar sobre sexualidade?
- 7) Você considera a escola uma das instâncias sociais autorizadas para falar sobre questões relacionadas à sexualidade? Por quê?
- 8) Já ocorreram situações relacionadas à sexualidade na sua escola? Caso afirmativo relate o que ocorreu. Foi desenvolvida alguma atividade/projeto a partir dessa situação?
- 9) Você acha importante discutir/debater a questão da sexualidade na educação básica? Sim. Não. Por quê?
- 10) Quais assuntos são abordados na sua escola sobre sexualidade e como são desenvolvidos?
- 11) Que outros assuntos sobre sexualidade podem ser abordados na escola?
- 12) Você acredita que o professor/a deva ter um perfil para tratar dessa temática na sala de aula? Qual?
- 13) Como foram articuladas as questões discutidas no curso com os/as profissionais da sua escola?
- 14) Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?
- 15) Você gostaria de participar de um grupo focal?

No total, foram realizadas quatorze entrevistas com profissionais dessas equipes, sendo seis profissionais da região de Santa Vitória do Palmar e Chuí, e oito profissionais das regiões de Rio Grande e São José do Norte. Todos/as foram identificados pelas primeiras letras de seus nomes. Dentre eles/as, havia um psicólogo, identificado pelas letras **L.P.** Esse profissional tem graduação em Psicologia – Licenciatura e atua na Secretaria Municipal da Educação, atendendo 24 escolas da rede municipal de Santa Vitória e Chuí, com uma carga horária de 30 horas. Junto **L.P.**, trabalha outra psicóloga, **M.G.**, que também fez parte desta pesquisa. Ela é formada em Psicologia e em Psicoterapia Breve, sendo responsável por atender treze escolas da mesma região, com uma carga horária de 20 horas. Também havia uma coordenadora educacional, identificada pela letra **B.** ela é formada em Pedagogia, e atua também como professora dos anos iniciais de uma escola municipal de Santa Vitória do Palmar, tendo uma carga horária de 40 horas. A integrante identificada pela letra **J.** é graduada em Pedagogia e atua como supervisora educacional na Secretaria Municipal da Educação, do município de Santa Vitória do Palmar. Não atua em nenhuma escola específica, e tem uma carga horária de 40 horas. **G.;** que é graduada no curso de Serviço Social, atua como assistente social na Secretaria Municipal da Educação, atendendo as escolas da rede municipal de Santa Vitória e Chuí, trabalhando 30 horas. Também participou da pesquisa uma orientadora educacional, **M.**, é graduada em Pedagogia e com pós-graduação em Orientação Educacional. Ela atua em uma escola do município de Santa Vitória, com carga horária de 40 horas.

Na região de Rio Grande e São José do Norte, participaram cinco orientadoras educacionais: **M. M.** que é graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicologia, atua em escolas do município e do Estado, com uma carga horária de 60 horas. **G.**, graduada em Pedagogia e em Psicologia, com especialização em Clínica e pós-graduação em Orientação Educacional, atua em duas escolas de Rio Grande, com uma carga horária de 40 horas. **M. A.**, graduada em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e em Psicopedagogia, tem uma carga horária de 60 horas. **S.** é graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Orientação Educacional. Trabalha em apenas uma escola do município, com uma carga horária de 40 horas. E por último, **L.**, graduada em Orientação Educacional, com pós-graduação na mesma área, atua em duas escolas, uma no município do Rio Grande e uma em Pelotas, com uma carga horária de 40 horas.

Além disto, teve a presença de três vice-diretoras da região de Rio Grande. Nessa dissertação, **D.**, que é graduada em Educação Física, com pós-graduação em Educação Física escolar, trabalha 20 horas como professora de Educação Física e outras 20 horas como vice-

diretora. **D. M.**, que com graduação em História-Licenciatura, tem uma carga horária de 20 horas. E **V.**, que é graduada em Ciências Licenciatura, com especialização em Ecologia Aquática Costeira, tem uma carga horária de 40 horas.

Deste modo participaram da pesquisa: um psicólogo e uma psicóloga, uma assistente social, uma supervisora escolar, uma coordenadora escolar, seis orientadoras educacionais e três vice-diretoras.

Cabe salientar que nem todos/as os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva que participaram do curso “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar” foram entrevistados/as, pois alguns não quiseram participar de tal pesquisa, outros/as não foram encontrados e houve também os profissionais que não estavam mais exercendo tal cargo, pois tinham voltado para a sala de aula.

Todas as entrevistas foram registradas em gravadores e transcritas. Logo após, as mesmas eram devolvidas aos sujeitos entrevistados, que tinham a possibilidade de modificar ou não o que haviam dito ao longo das entrevistas.

3.4 OS GRUPOS FOCAIS

Após realizar as entrevistas, percebi que precisaria ampliar as discussões, pois as entrevistas só permitiam o debate entre a pesquisadora e os sujeitos entrevistados e não entre o grupo todo. Para Gatti, ao utilizarmos de grupos focais como ferramentas de produção de dados, ao invés de entrevistas individuais e questionários,

[...] ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincrático e individualizados. Quanto ao uso de questionários, o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de idéias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à respostas (2005, p. 10).

Deste modo, a partir das conversas, discussões e trocas entre os sujeitos da pesquisa, ou seja, ao longo dos grupos focais, foi possível conhecer os entendimentos, as experiências, os sentimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os trabalhos, as representações, entre outros, a respeito da temática escolhida. Neste caso, as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Para Gatti (Ibid., p. 9), “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo contexto criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.”

Gatti (2005) chama atenção para o nome desse método. Para ela o grupo é chamado de focal, pois as discussões realizadas ao longo dele ficam em torno de uma temática específica (foco). Assim, os sujeitos selecionados discutem e comentam o tema proposto. Nesse método os/as pesquisadores/as devem facilitar as discussões. Para Silva,

[...] os/as pesquisadores/as representam um papel importante no grupo, pois atuam como mediadores/as, coordenando as discussões e as atividades referentes à proposta de produzir e obter as informações. A proposta do grupo focal não é estabelecer um consenso, mas criar condições para que os participantes explicitem seu ponto de vista, interagindo entre si (2007, p. 31).

Neste contexto, o grupo focal caracteriza-se por ser uma estratégia de produção de dados, onde se reúne um grupo de pessoas que representem a categoria de análise de nossas investigações, com o objetivo de discutir sobre um determinado tema.

Uma das características desse método de produção de dados está relacionada aos sujeitos da pesquisa. Segundo Gatti (2005), os/as mesmos/as devem partilhar de algumas características em comum, que sejam importantes para o estudo que será realizado. Deste modo, todos/as os sujeitos que participaram desta pesquisa apresentam algumas características homogêneas, tais como: todos são profissionais da educação, atuando como integrantes das equipes pedagógica e diretiva das escolas de Ensino Fundamental e Médio das regiões de Santa Vitória do Palmar, Chuí, São José do Norte e Rio Grande; além disso, todos/as eles/as participaram do curso.

Na organização do grupo focal, além de termos o cuidado de formar um grupo com certa homogeneidade, também devemos ter a preocupação com o lugar onde serão realizados os encontros do grupo focal. O mesmo deve ser confortável, com mínimo de ruídos e interferências possível, e deve permitir a interação entre os participantes. Neste sentido, Gatti (2005) sugere que as cadeiras dos/as participantes estejam dispostas em círculos ou envolta de mesas, para que os/as mesmos/as possam ficar face a face. Deste modo, todos os encontros foram realizados em salas de aulas, com espaços físicos que permitiram a realização de um círculo para as discussões. Ainda quanto a lugar, é importante que o mesmo seja de fácil acesso, para que facilite o transporte de todos/as os sujeitos pesquisados.

Seguindo estas recomendações, realizei dois grupos focais: um em Santa Vitória do Palmar, no polo da Universidade Aberta do Brasil; e um na cidade do Rio Grande, no Centro de Educação Ambiental, Ciência e Matemática (CEAMECIM), situado na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Ambos os lugares escolhidos foram de fácil acesso. Deste modo, tentei ao máximo facilitar o transporte dos sujeitos participantes da pesquisa. Dentre os

seis profissionais da educação que foram entrevistados em Santa Vitória do Palmar, cinco participaram do grupo focal, enquanto em Rio Grande apenas quatro profissionais dos/as oito entrevistados/as apareceram no dia do grupo. Os que não apareceram nos encontros, alegaram que não estavam com bom estado de saúde, que estavam com falta de tempo e o tiveram outros compromissos de última hora, que impossibilitaram estarem presentes no dia.

Dentre as maneiras de conduzir os grupos focais, Gatti (2005) ressalta a importância de realizar atividades coletivas, tais como leituras de textos e visualizações de filmes, para desencadear as discussões. Neste sentido, elaborei algumas atividades (**ANEXO A**), a fim de realizar o debate a respeito das questões de corpos, gêneros e sexualidades.

Na primeira atividade, intitulada “As atribuições das equipes pedagógicas e diretivas”, os/as integrantes dessas equipes deveriam, através de desenhos, acrósticos, palavras, frases, colagens, entre outras possibilidades, expressar o que eles/as acreditavam ser o “papel”³ dos supervisores/as, coordenadores/as, assistente sociais, orientadores/as e psicólogos/as, nas discussões relacionadas à sexualidade no âmbito escolar. Essa atividade permitiu conhecer o que esses/as profissionais entendem ou não, serem suas atribuições, em relação aos debates das questões relacionadas a corpos, gêneros e sexualidades.

Nas imagens abaixo (Fig. 1), podemos visualizar o material produzido pelas profissionais:



³ No artigo “Sexualidade: olhares das equipes pedagógica e diretiva”, realizo uma discussão sobre a questão do papel da equipe pedagógica e diretiva.

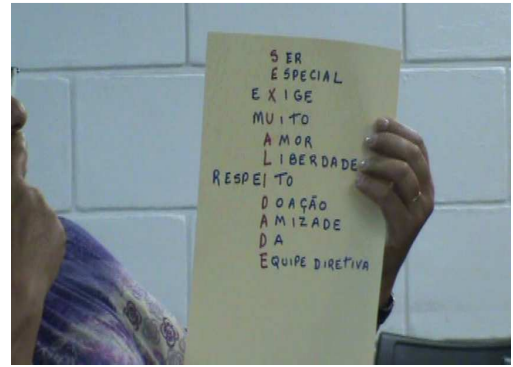
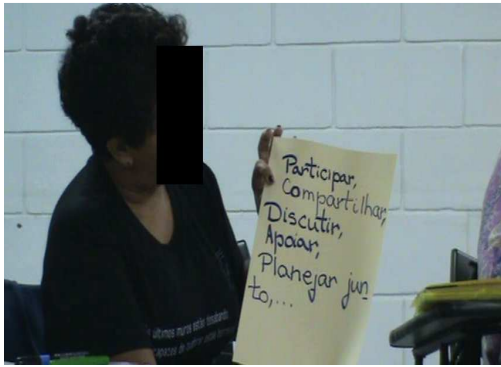


Figura 1- Desenhos, colagens, acrósticos dos/as profissionais da educação, mostrando o que eles/as entendem ser suas atribuições nas discussões escolares.

Fonte: Grupo Focal de Rio Grande e Santa Vitória do Palmar

Os materiais produzidos pelos/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas trazem palavras, desenhos, frases, colagem e acrósticos, que mostram que esses/as profissionais entendem ser suas “atribuições” propiciar que as discussões ocorram na escola, orientando, esclarecendo, exigindo, facilitando o trabalho dos/as professores/as. Desse modo, eles/as acreditam que devem ser um elo entre professores/as, alunos/as, gestores/as, familiares, ou seja, entre os vários segmentos da comunidade escolar.

Nesta atividade, um dos profissionais destacou, através do desenho de um confessionário, como se sente enquanto participante da equipe pedagógica, alegando que é muito procurado por familiares e professores para tratar casos que envolvem a sexualidade, que sempre é vista como algo pecaminoso, que mereça intervenção punitiva. Segundo ele, essas questões vêm sempre de forma sigilosa, ou seja, são confessadas a ele.

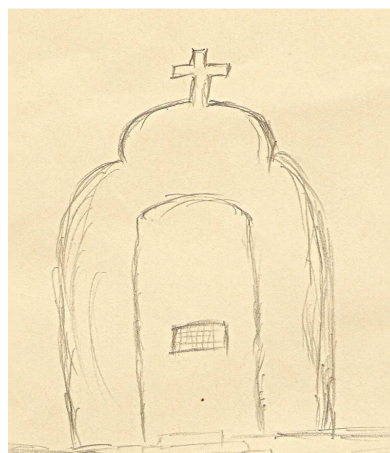


Figura 2- O confessionário desenhado por um dos/as profissionais ao longo do grupo focal.

Fonte: Grupo Focal de Santa Vitória do Palmar

Foucault (2007), ao traçar a história da sexualidade, mostra nos que, a partir do século XVI, a sexualidade torna-se algo que deve ser confessado, primeiramente para um pastor e, pouco a pouco, ela também se torna algo a ser confessado para os pedagogos, para os médicos, para os pais, para os psiquiatras, entre outros. Tudo deveria ser contado: os prazeres, os desejos, os nojos, os pensamentos, as atitudes, as obsessões, até mesmo os sonhos. Esses procedimentos tinham como objetivo produzir uma verdade sobre a sexualidade dos sujeitos, a fim de intervir em suas vidas. Para o autor (Ibid., p. 70-71):

A confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-la e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação.

Essas conversas, observações e vigilâncias agem regulando o modo como esses sujeitos devem viver a sua sexualidade, controlando o modo de os indivíduos sentirem seus prazeres e desejos, tentando assegurar a saúde física (evitar aquisição de doenças sexualmente transmissíveis) e a pureza (retardar cada vez mais a iniciação sexual e uma gravidez não planejada).

No segundo momento do grupo focal, distribuí, aos participantes do grupo, uma situação de sala de aula relacionada às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Depois, solicitei que produzissem um desfecho para a situação apresentada, para, mais tarde, ser apresentado para o grande grupo.

Com esta atividade, tive como propósito analisar, compreender e questionar as maneiras como eles/as vêm discutindo as questões de corpos, gêneros e sexualidades (Fig. 3).



Figura 3- Os/as profissionais realizando e apresentando os desfechos produzidos para as situações de sala de aula distribuídas.

Fonte: Grupo Focal de Santa Vitória do Palmar

O primeiro caso, no qual uma aluna mostra-se agressiva, porque a mãe está morando com outra mulher, teve dois desfechos: Em um deles, houve a sugestão de que as temáticas, homossexualidade, amor, relações sexuais, tipos de famílias sejam trabalhados em sala de aula e em toda a escola. Sendo aconselhado que sejam realizados trabalhos, atividades que envolvam as famílias, sugerindo que seja realizada uma festa, a “Festa da Família”, para que todos/as possam conhecer os diferentes tipos de família. A justificativa para a realização desse tipo de atividade, é que a mesma possibilita discutir as diferenças e a aceitação de todos/as para tal situação. Esta percepção faz pensar o quanto devemos ter cuidado ao falarmos em tolerar e respeitar a diferença. As escolas devem ir além da mera aceitação. Essas instituições devem problematizar, discutir e questionar a identidade e as diferenças, enquanto questões sociais que estão envolvidas em relações de poder-saber. Para Tomas Tadeu da Silva:

Uma política pedagógica curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benévolas declarações de ao vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (2000, p. 100).

Além do desenvolvimento destas atividades, foi chamada a atenção para a importância de envolver o pai da aluna, pois, segundo eles/as, o sofrimento da discente pode ser maior por causa do afastamento do pai. Nessa busca da figura paterna, a escola acaba reforçando o modelo de família nuclear (pai, mãe, filhos/as). Deste modo, percebi o quanto ainda estão presentes os discursos hegemônicos nas narrativas desses/as profissionais.

No segundo desfecho dado, foi proposto que a situação seja discutida por todos/as os/as profissionais da escola, para que se encontre o melhor jeito de lidar com esse caso.

Também foi proposto que fossem chamadas a aluna e a mãe para que as mesmas saibam como lidar com essa nova situação.

O segundo caso estava relacionado com uma criança portadora do vírus HIV. Neste caso, foi indicado que a escola chame a família para conversar sobre o assunto, salientando a importância de que essa situação seja colocada para a professora, para que ela saiba lidar de forma adequada com a mesma. Essa situação permitiu um amplo debate entre os participantes do grupo focal, como podemos notamos nos diálogo abaixo:

J: Eu trabalho com as classes especiais, e tem uma deficiente visual, que é portadora de AIDS, e está em uma escola.

P: E todo mundo sabe?

J: Sabem. As professoras sabem. As coordenadoras, todo mundo sabe. Na aula são três alunas, porque ela trabalha assim de 2 a 3 horas com uma menina e mais 3 horas com outra. Porque até tá começando esse ano, essa classe dos deficientes visuais que nós não tínhamos e até essa menina é. Todas nós sabemos. O colégio sabe. E ela é tratada normal.

S: As colegas delas sabem?

J: Da escola, até não sei se os colegas sabem. Sabe, porque assim, ó. A outra também é portadora do vírus e também é deficiente visual. E ela faz assim, ó: Ela dá aula para as duas junta; depois 2,3 horas para uma; depois elas vão trocando. Elas não ficam todo o tempo na sala de aula.

P: Tá, mas a situação é com duas crianças, nos caso o que o L. P. tá falando.

J: Mas tem mais, né.

L. P.: Tem, tem.

G: Tá, mas a comunidade escolar sabe?

L. P.: A comunidade escolar não sabe.

P: Porque a lei faz esse resguardo, que ninguém precisa ficar sabendo.

J: Não, não, os professores sabem.

M: Tem que saber, para saber como lidar com esses alunos.

J: Como lidar com a criança, o professor sabe; mas os pais, a família, o resto, assim não; mas os professores, os coordenadores, tudo da escola sabem.

P: Mas tu sabes que nem eles precisam saber

P: Que é o caso dessa menina: a mãe houve a necessidade de falar, porque ela começou a ficar doente, e aí precisou contar o porquê dos afastamentos...

G: Mas eu acho que não tem porque os professores fiquem sabendo. Ela não precisa de um tratamento diferenciado.

Deste modo, através do diálogo exposto acima percebi que alguns dos/as profissionais das equipes pedagógica e diretiva defendiam que tal situação fosse colocada para todos/as professores/as da escola. Outros acreditam que contar ou não é uma decisão da família e do/a aluno/a, e que os cuidados devem ser iguais com uma criança portadora ou não do vírus. Segundo o artigo IX, da Declaração dos Direitos Fundamentais das Pessoas Portadoras do Vírus da Aids, “todo portador do vírus tem direito a comunicar apenas às pessoas que deseja sobre seu estado de saúde e o resultado dos seus testes” (VIVENDO, 2009). Desse modo, o portador do vírus da Aids, não precisa comunicar à escola sobre seu estado de saúde, cabendo à escola ter os mesmos cuidados com todos/as os/as seus alunos/as.

O terceiro caso trazia a situação de um menino que gostava de brincar de casinha e de boneca com as meninas e por esse motivo era chamado de “bichinha”. O desfecho dado foi a criação de estratégias e ações, por parte das escolas, para sensibilizar e problematizar a situação de forma a acolher e minimizar a exclusão desse aluno. Para que os/as discentes pensem no respeito à diversidade e rompam com os preconceitos, pois, conforme citado por uma profissional, só falando sobre essas questões, é que os fantasmas da homofobia são espantados.

O quarto caso trazia a questão da masturbação em sala de aula. Os/as profissionais sugeriram a realização de palestras e conversas com a turma sobre tal temática, e também uma conversa individual com o aluno, para mostrar a ele que a masturbação é algo natural, que deve ser desempenhada, mas que tem lugares ideais para ser realizada. Outra estratégia apontada pelos/as profissionais é sobrecarregar os/as alunos/as com muitas atividades, para que eles/as não voltem a realizar a masturbação. Com tantas tarefas, eles/as não teriam tempo de pensar nisso.

Neste sentido, os corpos são alvos de regulação e interdição; ou seja, pode-se praticar a masturbação, ela é “natural”, porém dentro de alguns limites. Esse tipo de prática deve ter tempo e espaço apropriados, e deve ser evitada ao máximo no espaço escolar. Para Guacira Louro,

[...] a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. [...] Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão- preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens e mulheres (2000, p. 60).

Os corpos, além de vigiados, controlados e regulados nas escolas, quando estão fora do padrão do esperado pelas instituições, sofrem pequenos castigos, tais como conversas individuais, ou até mesmo sobrecarga de tarefas, para que tudo ocorra dentro dos padrões “ditos” normais.

A quinta situação narra a reclamação de um pai sobre discussão das questões relacionadas à educação para a sexualidade em sala de aula. Dentre as estratégias para lidar com esse pai estão: conversar com o mesmo para que se busque esclarecê-lo sobre a importância e a necessidade de abordar tal tema; e distribuir textos, filmes, livros, para que ele possa refletir sobre o papel da escola nessas discussões.

O último caso narrava a história de uma menina que engravidou aos 13 anos e estava sendo isolada pelos/as colegas e, por esse motivo, estava pensando em desistir de estudar. Nesse caso, foi sugerido que a escola elaborasse um projeto sobre sexualidade. Além disso, discutisse na sala de aula dessa turma o tema “gravidez na adolescência”.

No terceiro momento do grupo focal, realizei uma atividade que complementava a atividade anterior. Neste momento, solicitei aos profissionais que relatassem um caso que tivesse ocorrido ao longo de suas trajetórias profissionais, que envolvesse as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades no âmbito escolar. Também pedi que os/as mesmos/as narrassem como esse caso foi discutido ou resolvido na escola (Fig. 4).



Figura 4- Os sujeitos da pesquisa apresentando os casos que ocorreram em suas escolas, relacionados a essas temáticas.
Fonte: Grupo Focal de Rio Grande

No total, foram narrados nove casos. Um deles referia-se à presença de um aluno portador do vírus HIV na escola. A profissional contou que o aluno faltava muito a escola. Quando ela foi chamar atenção dele, por ter tanta falta, ele escreveu-lhe um bilhete, contando sobre sua doença. A profissional, sem saber o que fazer, enviou-lhe outro bilhete, dizendo que ele continuava a mesma pessoa para ela e iria continuar cobrando presenças dele, pois queria

que ele continuasse os estudos. Segundo ela, o aluno continuou os estudos e estava no final do Ensino Médio.

Outra profissional contou um caso de uma mãe, que foi na escola reclamar que sua filha tinha tirado um livro da biblioteca, e que o mesmo tinha fotos mostrando um parto normal e que o pai dela havia ficado horrorizado com tal livro. A profissional questionou a mãe se a menina não assistia televisão ou se ela nunca tinha visto um animal dando cria; e defendeu que não achava nada de mais um parto normal; e que não iria selecionar o que os/as alunos/as retirassem da biblioteca da escola.

Também foi narrado um caso de um menino que estava se masturbando em sala de aula. Apenas foi pedido ao menino que ele não fizesse mais aquilo na escola, não havendo nenhuma discussão mais aprofundada sobre a questão.

Duas outras profissionais relataram casos que envolveram a gravidez na adolescência. Nos dois casos, os pais queriam tirar as alunas da escola. Em um deles, a menina parou de estudar quando engravidou e, conforme relatado, a escola não tentou interferir para que a menina seguisse os estudos. Porém, no segundo caso, a escola interferiu e não deixou que a menina saísse da instituição. Além disso, a escola organizou campanhas, envolvendo os colegas, para a formação do enxoval. Jane Felipe (2009) salienta que uma pesquisa da UNESCO, realizada em 2004, revelou que a gravidez precoce é uma das principais razões de as meninas para abandonarem a escola.

Os outros quatro casos fizeram referências às identidades de gêneros e sexuais. Os casos narram histórias de meninos que utilizam roupas, que agem de determinado jeito e que se comportam de modos “ditos” femininos e que são apontados como “bichinhas”. Dentre as estratégias utilizadas por eles/as, foi chamar esses alunos para conversas individualmente. E uma delas conta que quando iniciou a carreira teve um aluno que queria que o chamassem pelo nome feminino. Os professores/as da escola negavam se a aceitar os trabalhos desse aluno, porque estavam escritos com o nome feminino. Na época, a profissional desconhecia a lei que ampara o uso do nome e, por isso, recomendou que ele utilizasse o nome masculino para não ter mais problemas. Para Ribeiro (2002, p. 101):

Na escola, tais práticas integram o dispositivo da sexualidade que marca e regula os alunos como "figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar"⁴. Nesse sentido, o processo de inscrição de uma sexualidade normal em que se utiliza a caracterização desviante – ‘bichinha’ e ‘afeminado’ – para enquadrar os alunos no comportamento/atitude esperado conforme o seu sexo.

⁴ LOURO, 2007, p. 26.

Através dos casos narrados, percebi o quanto questões como o preconceito, a discriminação, a homofobia, a gravidez não planejada, as DST/Aids, a masturbação, entre outros, estão presentes nas escolas e, portanto precisam ser discutidos, questionados e problematizados nesse espaço. Segundo Felipe (2009, p. 5), a escola deve ser um “espaço de produção de saber, questionamento e aprofundamento de toda e qualquer questão que seja do interesse dos/as alunos/as”. Assim considero importante que estas questões sejam discutidas no âmbito escolar, a fim de promover a equidade de gêneros, políticas públicas que assegurem a saúde de nossos/as alunos/as, a diversidade sexual e de gênero, entre outras.

Entendo que tais atividades criaram condições para desestabilizar as concepções que os/as integrantes das equipes pedagógicas e diretiva tinham em relação a essas questões, bem como possibilitaram os/as mesmos/as a pensarem em outras maneiras de abordar tais questões. Segundo Ribeiro, Souza e Souza, (2004, p. 126),

[...] ao contarmos histórias uns para os outros, corremos o risco de fixar os sentidos e as identidades hegemônicas, por outro lado, ao tomarmos as histórias como textos abertos que podem ser modificados, quando se tornam objetos de nossas análises, criamos condições para que elas sejam contestadas, questionadas e, talvez, desconstruídas, subvertidas.

Deste modo, estas atividades, onde os sujeitos puderam criar desfechos, contar e ouvir histórias, possibilitam-lhe questionarem-se sobre certas verdades, conhecerem outras opiniões em relação aos casos descritos, permitindo que reflitam e modifiquem suas práticas pedagógicas relacionadas a essas questões.

Os grupos focais foram todos filmados, a fim de que as narrativas ficassem registradas.

Todas estas atividades realizadas durante o grupo focal foram discutidas e planejadas pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. Para Gatti (2005), é de extrema importância o planejamento das atividades. Assim, a autora “orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que vai solicitar dele, tendo claro o que está buscando compreender”. Este roteiro não deve ser algo fechado, mas sim flexível, que possa modificar se quando necessário, porém sem esquecer o foco da pesquisa.

As questões éticas não podem ser esquecidas. Ao longo da dissertação e dos artigos, não identifico os/as participantes no momento em que os dados narrativos foram apresentados. Para tanto, a fim de preservar os nomes dos/as participantes do curso, utilizo a inicial de cada nome. Também utilizo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(ANEXO B), informando aos participantes os objetivos e procedimentos adotados ao longo dos encontros, esclarecendo os compromissos a serem assumidos por ambas as partes.

A estratégia de análise consistiu em “olhar”, nas narrativas dos/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas, o que eles/as têm a dizer sobre suas atribuições nas discussões relacionadas às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, como eles/as entendem que essas questões devem estar presentes no currículo escolar, que tipo de situações relacionadas a essas temáticas aparecem em suas escolas, entre outras.

4. Os Artigos



4.1 SEXUALIDADE: OLHARES DAS EQUIPES PEDAGÓGICA E DIRETIVA¹

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar algumas narrativas das equipes diretiva e pedagógica sobre o entendimento de suas “atribuições” nas discussões relacionadas à sexualidade no espaço escolar. Para tanto, estabelecemos algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas perspectivas pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault. Como estratégia metodológica empregamos a investigação narrativa, utilizando como ferramentas para produção dos dados narrativos entrevistas semi-estruturadas e o grupo focal. Analisando as narrativas percebemos que os/as mesmos/as entendem que devem possibilitar que as discussões relacionadas a essas temáticas sejam realizadas em suas escolas. No entanto, esses/as profissionais colocam que nas práticas escolares a sexualidade tem sido trabalhada de maneira pontual, sendo que a mesma, na maioria das escolas, não está presente oficialmente em projetos escolares.

Palavras-chave: Equipes pedagógica e diretiva. Escola. Sexualidade.

SEXUALITY: PERSPECTIVES FROM THE EDUCATIONAL AND MANAGEMENT TEAMS

ABSTRACT

This paper aims to analyze narratives of the educational and management teams on the understanding of their “responsibilities” in discussions related to sexuality at school. To this end, connections are established with the Cultural Studies in its post-structuralist perspective and some propositions of Foucault. The methodological strategy consisted of narrative inquiry through semi-structured interviews and the focus group as tools for the production of narrative data. By the narratives, professionals demonstrated that they should allow the discussions related to such topics at school. However, they point out that sexuality has been handled in a timely manner in their school practices, though most of the times it is not officially within the school projects.

Keywords: Educational and management teams. School. Sexuality.

¹ Este artigo foi submetido a revista Currículo sem Fronteiras

INTRODUÇÃO

Este artigo tem, como propósito analisar, algumas narrativas das equipes diretiva e pedagógica² (coordenadores/as, assistentes sociais, psicólogos/as, supervisores/as e orientadores/as) sobre o entendimento de suas “atribuições” nas discussões relacionadas à sexualidade no espaço escolar. Ao utilizarmos o termo “atribuições”, não pretendemos estipular padrões fixos e estáveis ou regras rígidas estabelecidas pela sociedade, definindo, assim, uma única maneira de exercer essa profissão; nem mesmo pretendemos dizer o que esses/as profissionais devem ou não fazer, o que é adequado ou inadequado, isto é, não temos como objetivo instituir uma forma universal, uma única verdade sobre ser integrante das equipes pedagógica e diretiva. Neste sentido, estamos entendendo que as “atribuições” são produções sociais, ou seja, invenções que se dão em um determinado contexto cultural.

Com este artigo, damos prosseguimento ao estudo³ que estamos realizando, no qual buscamos compreender como as questões, referentes aos corpos, gêneros e sexualidades, vêm sendo faladas e articuladas pelas equipes pedagógica e diretiva, das escolas do Ensino Fundamental e Médio, dos municípios do Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, que participaram do curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar⁴.” O mesmo teve, como objetivo, discutir e problematizar com os/as profissionais da educação a diversidade sexual, as identidades de gênero, as formas de discriminação e de violência contra as mulheres, *gays*, lésbicas e transgêneros.

Consideramos importante questionar e refletir sobre estas temáticas com esses/as profissionais, uma vez que a eles/as tem sido atribuído o papel de mediadores/as nas suas escolas, buscando a integração de todos/as no âmbito escolar (alunos/as, professores/as, equipe diretiva, equipe pedagógica, cuidadores/as, isto é, a comunidade em geral). Ao contrário do que muitas vezes acontece no espaço escolar, esses/as profissionais não têm como função apenas resolver problemas ou prestar atendimentos a alunos/as, pais/mães ou cuidadores/as. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi⁵,

² Neste trabalho, entendemos uma assistente social e dois psicólogos como integrantes da equipe pedagógica, pois os mesmos desempenham “papéis” importantes nas discussões relacionadas à sexualidade na região de Santa Vitória do Palmar.

³ Este estudo faz parte da minha dissertação de mestrado, que desenvolvo no PPG Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM). Esta pesquisa também é financiada pelo CNPq.

⁴ Este projeto foi selecionado em um edital, no ano de 2006. Trata-se de uma ação realizada em parceria com a Secad/MEC, em cumprimento das metas estabelecidas pelo Programa do Governo Federal “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual” e pelo “Plano Nacional de Política para as Mulheres”.

⁵ Esses autores/as entendem a equipe pedagógica e diretiva como gestores escolares.

[...] as áreas de atuações desses profissionais estão divididas em três blocos: o primeiro, de áreas vinculadas às finalidades da escola (projeto, currículo, ensino); o segundo, daquelas relacionadas aos meios (práticas de gestão e desenvolvimento profissional); o último, o da avaliação, envolvendo todas as demais áreas, incluindo os objetivos e os resultados (2007, p. 355).

Assim, esses conjuntos de “atribuições” instituídas a esses/as profissionais vão sendo produzidos a partir de alguns discursos e práticas, interpelando-os, possibilitando que os/as mesmos/as se reconheçam como sujeitos dessas “atribuições”.

Neste estudo, não entendemos os sujeitos enquanto essência, perene, algo dado no interior da história e da cultura, mas sim produzidos nas diversas relações socioculturais e históricas. Assim, nos diversos contextos sociais, os sujeitos vão sendo posicionados de diferentes formas, assumindo múltiplas identidades - de gênero, sexual, de geração, profissional, entre outras – que se encontram entrelaçadas. Essas identidades não são fixas, permanentes e nem biologicamente determinadas. Elas são produzidas discursivamente, nas múltiplas instâncias e práticas culturais, ao longo do tempo e das relações vivenciadas. De acordo com Moreira (2005, p. 129),

[...] a identidade consiste da combinação de uma série de papéis e normas. Questões de gênero, de sexualidade, de etnia, de grupos sociais, de profissões fazem parte da formação da identidade, que apresenta também outras características: define-se na prática, é um processo nunca acabado, implica a interação de sentidos particulares e sociais .

Assim, se a identidade dos sujeitos é produzida a partir de diversas questões, não existe uma identidade unitária. Neste sentido, não existe uma única forma de exercer a identidade profissional, pois múltiplos significados são produzidos na e pela linguagem para essa profissão, ou seja, não existe apenas um modo de exercer as “atribuições” da equipe pedagógica e diretiva. O modo como cada um assume essas posições depende das relações que estabelece/estabeleceu no decorrer de sua vida, e são essas relações que vão produzindo esses sujeitos. Segundo Moreira (Ibid., p. 127), “se a fragmentação ocorre no interior dos indivíduos, ocorre também entre os membros de um dado grupo, o que permite afirmar que nenhuma identidade mestra é capaz de alinhar todos os componentes desse grupo”.

Tais pressupostos possibilitam problematizar as “atribuições” das equipes diretiva e pedagógica, considerando que existem múltiplos entendimentos sobre as funções desses/as profissionais. Consideramos importante que os/as mesmos/as estejam envolvidos nos debates para a inclusão de discussões em torno do conhecimento “dito” escolarizado e das questões sociais, tais como as temáticas relacionadas à sexualidade em suas escolas.

As discussões em torno das questões de corpos, gêneros e sexualidades são importantes de serem realizadas no âmbito escolar, pois “essas questões ganharam, no mundo contemporâneo, uma centralidade inegável, de certo modo, pode-se dizer que esses temas ou questões estão por toda parte: na mídia, nos discursos médicos, jurídicos, educacionais entre outros” (RIBEIRO, 2007, p. 3). Nesse sentido, a escola, vem desempenhando um papel de destaque na produção dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Para Veiga-Neto,

[...] ao longo da Modernidade, essa instituição [a escola] estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de ‘máquinas’ que, operando articuladamente entre si, desempenham um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental (2008, p. 40).

A escola, enquanto espaço de formação política, cultural, econômica e também sexualizado e generificado, como qualquer outra instância social, vem atuando na constituição dos sujeitos, através de diversos dispositivos como, por exemplo, os livros didáticos selecionados, os filmes, as revistas, os materiais didáticos que são indicados na escola (apostilas, textos, jogos etc.), as roupas que são permitidas ou proibidas, as piadas que se conta, entre tantas outras práticas presentes na escola. De acordo com Meyer (2008), as aprendizagens vinculadas às questões de gêneros e sexualidades estão presentes nas práticas escolares formalmente e informalmente. Para a autora, essas temáticas atravessam as disciplinas que compõem o currículo escolar e estão imbricadas nos materiais que selecionamos e em nossas práticas enquanto educadores/as.

Assim, a escola vem realizando uma pedagogia da sexualidade, pois vem ensinando modos de ser, de estar e de se comportar, frequentemente legitimando algumas identidades de gênero e sexuais, assim como algumas práticas sexuais, como a heterossexualidade, por exemplo, e negando, menosprezando e subordinando outras.

Desse modo, não há como dizer que a sexualidade é uma questão pessoal e privada, que só é ensinada na família. Ela se constitui nas diversas instâncias sociais, nos clubes, nas mídias, nos cinemas, nas instituições religiosas, nas festas e também nas instituições escolares. Para Fonseca (2007, p. 85), “a vida privada e a esfera pública disputam o discurso sobre o sexo como objeto comum dentro de uma variedade de formas, aparelhos e métodos para falar, escutar, registrar e armazenar saber sobre esse objeto”. Neste sentido, entendemos que as diversas instituições sociais vêm produzindo a sexualidade, através de uma

multiplicação discursiva a respeito dessa temática e em meio a relações de poder-saber⁶. Para Louro (1998, p. 86), “a sexualidade, não há como se negar, é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado”.

No primeiro momento deste artigo, discutimos a sexualidade como uma construção histórica e cultural. No segundo momento, apresentamos as estratégias para a produção dos dados narrativos. E, a seguir, analisamos as narrativas dos/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas, sobre o que eles/as entendem ser suas “atribuições” nas discussões relacionadas à sexualidade no espaço escolar.

APRESENTANDO O ESTUDO: A PERSPECTIVA TEÓRICA

Nesta pesquisa, estabelecemos algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas perspectivas pós-estruturalistas⁷, bem como com algumas proposições de Foucault. Esse campo teórico possibilitou nos pensar a sexualidade como uma construção sócio-histórica, não inerente ao ser humano, que é ensinada nas diversas práticas culturais ao longo de toda nossa vida, através de várias estratégias de poder e saber. Para Foucault, a sexualidade tem a ver com

[...] 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 estratégias de saber e de poder. (2007, p. 100).

Foucault (2007), ao traçar a história da sexualidade, discute como nos tornamos sujeitos de uma sexualidade, não em “termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder” (Ibid., p. 88), o que possibilitou mostrar os mecanismos de poder criados na modernidade para falar intensamente da sexualidade e, através dela, vigiar, gerenciar e normalizar os corpos dos indivíduos. Uma das questões centrais nos estudos de Foucault é o entendimento de poder. Para o autor, não é negativo, repressivo, coercitivo, mas sim produtivo e atuando em rede “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e

⁶ Poder-saber é uma expressão utilizada por Foucault, que destaca que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (2005, p. 27).

⁷ Os Estudos Culturais discutem o entendimento de cultura, e caracterizam-se por estudar como as práticas culturais contribuem para a construção de identidades. Para maiores entendimento desse campo de estudos, ver SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes. 2008

móveis” (Foucault, 2007, p. 90). Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2005, p. 161)

Ao discutir essas temáticas, o autor não pretende mostrar uma “sociologia de uma proibição, mas sim a história política de uma produção de verdade” (Ibid., p. 230), analisando como a sexualidade foi sendo construída através de vários mecanismos de poder, que nos convidam, incitam, coagem a confessar e falar a “verdade” sobre o sexo e o corpo de prazer.

Assim, para o filósofo, não houve uma repressão ou um mutismo sobre o sexo, mas sim uma colocação do sexo em discurso, ou seja,

[...] a partir do século XVI, a “colocação do sexo em discurso”, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a 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 sexualidade 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 um ciência da sexualidade (Ibid., p. 19).

Desse modo, não houve um interdição do discurso relacionado ao sexo, o não falar, mas sim foram criadas estratégias de poder-saber para produção de verdades sobre o sexo. Esses mecanismos agem incitando nos a falar, isto é, convidam nos a confessar a “verdade” sobre o nosso sexo. Para Ribeiro (2002, p. 11),

Esses mecanismos atuam sobre os sujeitos através de vários procedimentos como a vigilância e os exames – a confissão, as conversas, as entrevistas, as observações, a disposição dos espaços, por exemplo –, e estendem-se às relações pais-filhos, médicos-pacientes, professores-alunos.

Utilizou-se a confissão como uma das técnicas mais valorizadas para produzir tais verdades. Assim, o que houve foi uma insistência para que revelássemos quem somos, o que fazemos, com que sentimos prazeres, o que ocultamos, o que pensamos, e até mesmo o que sonhamos. Através de todos esses mecanismos, era realizado o exame da consciência. Todos

esses procedimentos tinham como objetivo conhecer os segredos mais íntimos dos sujeitos, isto é, produzir uma verdade sobre os mesmos. Ao passar a ser realizada por outras instituições que não só as religiosas, a confissão, a partir do século XVI, começa a fazer parte de outros domínios, tais como: a pedagogia, as instituições, a medicina, entre outras. Assim, as confissões “começam a fazer parte das relações que se dão entre pais e filhos, pedagogos e alunos, médicos e doentes, peritos e delinquentes.” (FONSECA, 2007, p. 95).

Neste sentido, a partir de todos esses domínios, deu-se uma superprodução de saberes sociais e culturais em relação à sexualidade. Enquanto em sociedades como a China, o Japão, a Índia, Roma, as nações árabes-muçumanas desenvolveram uma *ars erótica*, com discursos que procuram definir “uma arte que visaria a produzir, através da relação sexual ou com os órgãos sexuais, um tipo de prazer que se procura tornar o mais intenso, o mais forte ou o mais duradouro possível” (FOUCAULT, 2004, p. 61). No ocidente, não houve uma intensificação do prazer, mas todos os sentimentos, desejos e prazeres foram submetidos a uma análise, isto é, procurou-se, através de várias técnicas de confissão, produzir uma verdade sobre a sexualidade dos sujeitos e, dessa forma, formou-se uma *scientia sexualis*. Segundo Foucault:

No ocidente, não temos a arte erótica. Em outras palavras, não se ensina a fazer amor, a obter o prazer, a dar prazer aos outros, a maximizar seu próprio prazer pelo prazer dos outros. Nada disso é ensinado no Ocidente, e não há discurso ou iniciação outra a essa arte erótica senão a clandestina e puramente interindividual. Em compensação, temos ou tentamos ter uma ciência sexual – *scientia sexualis* – sobre a sexualidade das pessoas, e não sobre o prazer delas, alguma coisa que não seria como fazer para que o prazer seja o mais intenso possível, mas sim qual é a verdade dessa coisa que, no indivíduo, é seu sexo ou sua sexualidade: verdade do sexo, e não intensidade do prazer (2004, p. 61).

Desse modo, evidenciamos que as questões vinculadas à sexualidade não foram interditadas, o que houve foi uma explosão discursiva em torno dessa temática. Assim não houve uma repressão, mas sim uma qualificação do interlocutor, isto é, foram definidas pessoas especializadas para falar e ouvir sobre essas questões, estipularam-se os lugares e os momentos para falar sobre sexo. Desse modo, houve “um refinamento do vocabulário autorizado e um controle das enunciações” (RIBEIRO, 2002, p. 62). Essa foi a maneira encontrada para controlar, vigiar e normalizar a sexualidade dos indivíduos. Assim para Foucault (2007, p. 18),

O ponto essencial [sobre o discurso da sexualidade] não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas em levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz.

Nesse sentido, as instituições pedagógicas também tornaram-se instâncias que se ocuparam em controlar, vigiar e normalizar a sexualidade das crianças e dos adolescentes. Ao contrário do que muitas vezes é dito, que as escolas não falam sobre sexualidade, Foucault (2007, p. 36) fala que, “desde o século XVIII ela [instituição pedagógica] concentrou as formas de discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores”. Desse modo, as escolas, ao invés de imporem um silêncio em torno do sexo, vêm atuando na incitação dos discursos relacionados à sexualidade, porém dentro de algumas regras que regulam tais discursos.

APRESENTANDO AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Neste estudo, utilizamos a investigação narrativa como estratégia metodológica. Segundo Larrosa (2002, p. 70), “a narrativa não é o lugar de irrupções da subjetividade, da experiência de si, mas modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior da trama (o personagem)”. Neste sentido, entendemos as narrativas enquanto modalidades discursivas, isto é, como uma forma de discurso e, portanto, tentamos,

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso. (FOUCAULT, 2009, p. 31)

Assim ao analisarmos as falas desses/as profissionais, não tentamos encontrar o que está dito nas entrelinhas, o que eles/as tiveram a intenção de dizer, ou tentar interpretar o que eles/as quiseram narrar. Buscamos, sim, discutir e analisar o que foi dito por eles/as ao longo da pesquisa, procurando evidenciar a rede de discursos presente. Consideramos que, ao narrar os discursos desses/as profissionais, estamos produzindo essas narrativas. Segundo Costa

(2006, p. 81) [grifo da autora], “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa, ou discurso, temos a linguagem produzindo um ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma”.

Esta pesquisa está sendo realizada com os/as integrantes da equipe pedagógica e diretiva, pois foi solicitado às escolas participantes do projeto “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, que inscrevessem um/a professor/a em regência em sala de aula e um/a integrante da equipe pedagógica e diretiva. Direcionamos este trabalho para esses/as profissionais, uma vez que nossos estudos estavam centrados nos/as professores/as e por entendermos que esses/as profissionais exercem “atribuições” importantes nas discussões, na construção, na coordenação e no planejamento do currículo escolar.

Deste modo, utilizamos, como ferramentas para produção dos dados narrativos, entrevistas semiestruturadas e o grupo focal.

Foram entrevistados seis profissionais da região de Santa Vitória do Palmar e Chuí, sendo um psicólogo e uma psicóloga, uma assistente social, uma supervisora escolar, uma coordenadora escolar e uma orientadora educacional. Dentre os/as profissionais citados, apenas a orientadora e a coordenadora educacional trabalham especificamente em escola. Os outros profissionais exercem suas funções na Secretaria Municipal da Educação, auxiliando as escolas de toda a região, nas diversas discussões.

Na região de Rio Grande e São José do Norte, foram entrevistados/as oito profissionais dessas equipes, sendo cinco orientadoras educacionais e três vice-diretoras, que trabalham diretamente em suas respectivas escolas.

De todos/as os/as entrevistados/as, apenas um era homem, desempenhando a função de psicólogo, na região de Santa Vitória, sugerindo que o gênero feminino é também predominante nessas funções, assim como na docência.

No decorrer das entrevistas, não tivemos como propósito encontrar uma verdade de como a sexualidade vem sendo discutida e articulada nas escolas através das equipes pedagógica e diretiva, mas sim utilizar essas entrevistas como ferramentas que impulsionassem a discussão de tais questões. Para Torres (2003, p. 78), “dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, elas não devem ser vistas como instrumento para ‘captar a verdade’ mas como estratégia de desencadeamento de discursos”.

Também utilizamos o grupo-focal⁸, como uma estratégia para aprofundar as discussões realizadas no decorrer das entrevistas. O grupo focal caracteriza-se como uma técnica de pesquisa qualitativa, muito utilizada quando se tem como objetivo conhecer “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (GATTI, 2005, p. 11). O mesmo consistiu na reunião dos sujeitos entrevistados para a discussão de questões vinculadas às suas “atribuições” enquanto profissionais das equipes pedagógica e diretiva relacionada aos corpos, gêneros e sexualidades.

Esse grupo serviu como condição de possibilidade, para que as discussões vinculadas a essas temáticas pudessem emergir ou serem novamente debatidas, já que algumas discussões já haviam sido realizadas ao longo das entrevistas.

Como estratégia⁹ de fazer esses profissionais falarem e/ou narrarem suas experiências, desenvolvemos algumas atividades ao longo do grupo focal.

No presente artigo, discutiremos as questões levantadas na primeira atividade realizada ao longo do grupo focal, onde eles/as deveriam expressar, através de desenhos, acrósticos, palavras, frases, colagens, qual o papel dos supervisores/as, coordenadores/as, assistente sociais, orientadores/as e psicólogos/as, nas discussões relacionadas à sexualidade no âmbito escolar.

Foi através do grupo focal que ampliamos nossas discussões acerca da sexualidade no currículo escolar, discutindo quais as “atribuições” das equipes pedagógica e diretiva nas escolas, nas discussões relacionadas às temáticas de corpo, gênero e sexualidade, e como eles/as vêm trabalhando essas temáticas nas escolas, se ela é trabalhada de maneira pontual ou se a mesma faz parte dos projetos escolares.

A estratégia de análise consistiu em “olhar”, nas narrativas desses/as profissionais da educação, a rede de enunciados que emergiu no transcorrer das entrevistas e dos grupos focais, e que vem engendrando a sexualidade. Porém, não estamos considerando que os enunciados que emergiram representaram a totalidade do que os/as profissionais tinham e têm a dizer ou pensam a respeito dos corpos, gêneros e sexualidades, pois, como diz Larrosa

⁸ Foram realizados dois grupos focais, um para cada região do projeto.

⁹ Utilizamos estratégia num sentido foucaultiano, como um mecanismo de poder, que tem como finalidade o controle da ação dos outros (Foucault, 1995).

(1996, p. 461-462) “as narrativas pessoais se produzem e se medeiam em diferentes contextos sociais e com diferentes propósitos”.

SEXUALIDADE E ESCOLA: NARRATIVAS DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DIRETIVA

Ao analisarmos as narrativas das equipes pedagógica e diretiva, verificamos que seus/suas componentes entendem que uma de suas “atribuições” é possibilitar que as discussões relacionadas às temáticas de corpo, gênero e sexualidade sejam realizadas em suas escolas, isto é, facilitar o planejamento e apoiar a todos/as da escola, servindo como um elo entre os/as professores/as e os/as alunos/as, como podemos perceber nas falas abaixo:

[...] eu acho que o diretor tem que estar diretamente apoiando, saber o que está sendo trabalhado, de que maneira está sendo trabalhado, quais são as problemáticas [...]. (V.¹⁰).

[...] eu me sinto assim, como uma facilitadora que eles me procuram para saber como resolver essas questões. Então eu me encontrei nessa palavra, eu encontrei a palavra facilitadora, porque eu facilito que o trabalho aconteça. Não que eu ache que eu seja. Eu sinto, eu me vejo assim, pela maneira como eu recebo as coisas, que existe a problemática, e eles vê a mim, como para eu facilitar que o trabalho seja realizado, para que as coisas aconteçam, e as pessoas que procuram em mim encontram essa segurança [...]. (G.).

[...] de que direção nós devemos tomar, como a gente não tá diretamente na sala de aula, não só na sala, a gente tem um olhar geral, uma visão geral da comunidade escolar. Então a gente pode pegar, abrir brechas para os assuntos. Eu acho que é uma função muito importante, porque eles fazem a coordenação do aluno e do professor [...]. (D.M.).

Desta forma, entendemos que esses/as profissionais estão envolvidos na construção do currículo escolar, objetivando a aprendizagem dos/as alunos/as. Assim eles/as podem estar propiciando que as discussões relacionadas a essas temáticas estejam presentes nas escolas, possibilitando espaços de interlocuções e auxiliando na elaboração de projetos relacionados a essas temáticas. Neste sentido, não só os/as professores/as devem estar envolvidos nas discussões relacionadas à sexualidade. Todos/as os/as profissionais das escolas, de uma

¹⁰ Utilizo a primeira letra do nome dos sujeitos pesquisados para identificar esses profissionais e preservar suas identidades.

maneira ou outra, podem possibilitar que essas questões sejam debatidas. Além disso, os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva podem contribuir para que essas questões não fiquem às “margens” das propostas escolares, pois, nas instituições escolares, disciplinas como Matemática, Português, Física, Ciências, entre outras ocupam o centro das discussões, são instituídas como referências no currículo escolar. Para Louro (2007, p. 44), “ao conceito de centro vinculam-se, freqüentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade”. Assim, as temáticas que não estão no centro do currículo escolar, como a sexualidade, são discutidas esporadicamente, recebendo a marca da inconstância. Segundo Louro (Ibid., p. 44-45), “todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídas do currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório”. Deste modo, entendemos que as questões da sexualidade não devem estar às margens do currículo escolar, sendo trabalhadas de maneira pontual nas escolas, mas que elas estejam presentes nos projetos políticos pedagógicos da escola.

A educação sexual entendida como um conteúdo transversal trabalhado de forma interdisciplinar deve ser pensada como temática integrante do projeto Político Pedagógico das escolas e dos sistemas de ensino. Do Projeto Político Pedagógico fazem parte todos os segmentos da comunidade escolar: direção, apoio administrativo, especialistas educacionais, serviços gerais, professores, pais e alunos. Estes, reunidos, debatem, explicitam e deliberam sobre a filosofia, os objetivos, a função da escola de cada um dos seus segmentos (EDUCAÇÃO, 2009, p. 29).

Ao entender o projeto político pedagógico como um documento que deve ser construído a partir das propostas pedagógicas, do tipo de sujeito que se quer formar e da realidade escolar, torna-se importante que as temáticas relacionadas à sexualidade estejam presentes, pois assim as mesmas deixam de ser vistas como um trabalho de algum professor/a, para serem entendidas como pertencentes ao currículo escolar.

No entanto, esses/as profissionais colocam que, nas práticas escolares, a sexualidade tem sido trabalhada de maneira pontual, isto é, para resolver algum problema, responder a uma urgência na escola, sendo que a mesma, na maioria das escolas, não está presente oficialmente em projetos escolares, mas sendo trabalhada esporadicamente, quando existe uma necessidade:

[...] leva uma palestra, vem uma médica que fala sobre planejamento familiar, mas a gente vê a forma de usar, quais os métodos contraceptivos que existem, principalmente os

preservativos e a pílula, como é que se toma, como é que se deve tomar, que não é a pílula da mãe, nem da amiga, que cada uma tem que ter a sua, conforme a sua carga hormonal. Relacionamos tudo isso, que cada ser é um ser único, que tem uma composição, por isso o hormônio que tu toma, não pode ser o mesmo meu, de repente pode ser, de repente não, para uns faz bem, para outros faz mal. Então nós trabalhamos tudo, o que é menstruação, porque nós menstruamos, como é que nós menstruamos. (G.).

[...] no ano passado montamos um trabalho com a 6ª série, com uma turma assim mais, que era uma turma mais difícil, mais problemática. Trabalhamos sobre drogas, sexo, mas eles eram muitos, ficaram muito fora dos padrões. (M.M.).

[...] ela (uma professora) chega para mim e diz: A 7ª série tava falando hoje em fazer isso, fazer aquilo, na cama, não sei o que, e foi isso aí, o que aconteceu. Passado um tempo, eu organizei um trabalho. Fui lá fiz um trabalho com eles. Levei uma atividade que, que ajudou a criar algumas discussões [...]. (G.).

Através dessas falas, percebemos que a sexualidade está presente na escola, mas as discussões são realizadas apenas quando necessário, isto é, quando acontece algum caso na escola, que precise de uma solução imediata, ou como um mecanismo de controle e intervenção de fenômenos biológicos como: a natalidade, a AIDS, as doenças sexualmente transmissíveis, etc. Para Louro (2008, p. 80),

[...] é importante notar no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. [...] De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.

Assim, as atividades pontuais não possibilitam que essas discussões estejam efetivamente presentes no cotidiano escolar, sendo debatidas apenas nas aulas de Ciências e de Biologia, bem como através de palestras, oficinas e cursos, ministrados geralmente por pessoas de fora da escola. Como notamos na fala abaixo:

[...] eu conto muito com a parceria do Posto daqui. O pessoal vem quando eu chamo, e a gente combina. Eles vêm, eles já trabalharam com eles sobre as mudanças corporais [...]. (S.).

[...] o ano passado, a gente fez uma palestra com uma enfermeira. A gente buscou todas as turma dos maiores, para palestra. Os pequenos da quinta-série, a gente não levou, só levamos assim os adolescentes e os pequenos a gente deixou de fora. [...]. (M. A).

Nesse contexto, a sexualidade torna-se apenas tópicos especiais, que discutem a sexualidade apenas no nível biológico - categorizações e descrições dos sistemas reprodutores e a genitalidade - desvinculadas do prazer e muitas vezes atreladas às doenças e à morte. Essas formas de abordar essa temática agem disciplinando e regulando o modo de as pessoas viverem sua sexualidade, funcionando como dispositivos¹¹ que intervêm como mecanismos de prevenção de DST/AIDS e diminuindo a possibilidade de uma gravidez não planejada. Por esse viés, essas instituições pedagógicas vêm funcionando no agenciamento da vida, controlando e normatizando os corpos dos indivíduos e, através delas, o corpo social. Desse modo, para Foucault,

[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (2007, p. 31).

Essas abordagens não possibilitam outras formas de entender a sexualidade, dando indícios da importância de um trabalho comprometido e sistemático, que possibilite que os/as estudantes reflitam sobre questões como a homofobia, os diferentes modos de sentir prazer, sobre os preconceitos, sobre a equidade de gênero e sobre as diversas situações de exclusão social, entre outras temáticas.

Sendo assim, concordamos com Furlani (2007, p. 68), que,

[...] a interrupção ou suspensão desses momentos escolares (educação para a sexualidade), além de desmotivar as crianças e jovens e de lhe causar a sensação de fraude pedagógica (quer pela “incapacidade” docente, quer pela falta de incentivo ou apoio institucional, quer por receios em abordar o tema) pode dificultar a reflexão dos participantes, sobretudo quando se questiona a clássica crítica, tão comum a esses trabalhos – “que não mudam comportamentos”. Nesse sentido, entendo as atividades pontuais não como “o” processo (em si) de educação sexual, mas como uma entre outras estratégias didáticas.

¹¹ Estamos entendendo Dispositivo a partir de Foucault, enquanto “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciado científico, proposições filosóficas, morais, filantrópica. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”. (2008, p. 244)

Desta forma, percebemos que é necessário que a educação para a sexualidade¹² ocorra permanentemente e de forma sistemática, pois as diferenças, os preconceitos, a homofobia estão presentes na sociedade e na escola. Um trabalho contínuo e político permite que a escola faça o contraponto, reflita, discuta e desestabilize alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpo, gênero e sexualidade, tais como a masculinidade, a heterossexualidade, a criança inocente e assexuada, a família nuclear, entre tantos outros, presentes na sociedade.

Dentre os/as profissionais entrevistados/as, entendemos que o trabalho de duas orientadoras educacionais vem sendo de destaque nas discussões relacionadas à sexualidade, pois as mesmas tem possibilitado que, em suas escolas, essas temáticas sejam discutidas, através de diversas atividades – histórias, teatro, discussões e projetos:

[...] trabalhamos com dinâmicas, nós trabalhamos com palestras. Os próprios alunos organizam peças de teatro. Depois trabalhamos até em sala de aula também, fizemos discussões. Então é de uma forma assim bem dinâmica. A gente procura não tornar a coisa muito rotineira, mas eles gostam bastante. (L.).

[...] nós trabalhamos assim, de quarta a oitava nós temos um mesmo projeto, os temas são quase todos os mesmos, porque é uma coisa que eu aprendi no decorrer desse meu trabalho. É que assim os alunos de quarta série, eles têm em média nove anos, eles têm as mesmas dúvidas que os nossos alunos de oitava série. (L.).

[...] eu trabalho muito com histórias, com os pequenos eu trabalho com histórias, e deixo ver o que ficou bem marcado pra mim, eu trabalhei com aquela história do o MENINO E O MITO¹³. (S.).

Assim essas atividades permitem que os/as estudantes discutam e (re)pensem algumas questões vinculadas às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, pois é importante que esses/as aproveitem tais espaços para entender situações de suas vidas, tais como: desejos, prazeres, preocupações, relações sexuais, entre tantos outros sentimentos. Para Britzman (2007, p. 86),

¹² Utilizamos o termo educação para a sexualidade, pois entendemos que esse termo abrange mais elementos, como o prazer, por exemplo, e não apenas está atrelado ao discurso biológico. Para Souza, (2007, p. 42), essa expressão “pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexual como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista”.

¹³ Segundo a orientadora, O Menino e o Mito conta a história de um menino que acreditava que não podia chorar, porque, para ele, essa prática é coisa de menina, porém esse menino fica doente de tanto guardar o choro, e ele tem que chorar para melhorar.

[...] novas abordagens tais como o uso de testemunhos, do teatro e, de formas mais importantes, de discussão do tipo mesa-redonda, mostram-se como as mais eficazes na tarefa de ajudar os/as estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si.

As atividades desenvolvidas pelas orientadoras educacionais ocorrem de maneira sistemática e contínua e, para que as discussões ocorram, as mesmas entram seguidamente ao longo do ano nas turmas, para discutir essas temáticas, como notamos no fragmento a baixo:

[...] eu vou de sala em sala. Eu trabalho assim: tem algumas turmas, esse ano mesmo tem uma turma, que eu entrei poucas vezes, e eles tão me cobrando um monte, porque eu não consegui chegar lá ainda. (L.).

Eu tenho encontros nas turmas, quinzenais, às vezes, se aperta, é mensais. Mas eu vou nas turmas e trabalho com todos, não só com aqueles que tão dando problema, e aí eu aproveitei nesses encontros, trabalhar essas questões da sexualidade. (S.).

[...] todas as quintas-feiras eu trabalho com uma turma de quarta-série e discuto as questões atreladas à sexualidade [...]. (L.).

Deste modo, ao contrário da maioria das instituições, elas não trazem nenhum profissional de fora da escola. A própria orientadora entra em sala de aula e discute essas temáticas com os/as alunos/as.

Assim, as mesmas, enquanto integrantes da equipe pedagógica, vêm desempenhando algumas “atribuições”, que assumem como suas, tais como participar de coordenação, elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos projeto, planos, programas e outros, objetivando outras formas de (re)construção curricular.

O modo como cada profissional exerce suas “atribuições” enquanto integrantes da equipe pedagógica e diretiva, seja entrando em sala de aula e discutindo tais temáticas, ou apenas conversando com os/as professores/as e alunos/as, está relacionado com a identidade profissional de cada sujeito, isto é, o modo como cada profissional desenvolve suas atividades está atrelada às experiências em que os/as mesmos/as vivenciam no interior das relações escolares e fora dessas relações, nos contatos que fizeram e fazem e das atividades das quais fizeram parte. Desse modo, o trabalho dessas profissionais está vinculado com o que elas vivenciam ou vivenciaram. Assim, não podemos deixar de pensar o curso Corpos, Gêneros e Sexualidade: discutindo práticas educativas, bem como outros cursos e projetos como uma condição de possibilidade para que essas profissionais fossem interpeladas pelas discussões

relacionadas à sexualidade e começassem a desenvolver atividades e projetos em suas escolas. Como percebemos no excerto abaixo:

[...] a partir da primeira etapa desse curso [Corpos, Gêneros e Sexualidade: discutindo práticas educativas] que eu participei, eu fui vendo outras formas, que a gente já podia trabalhar, desde a Pré-Escola e eu comecei no ano passado assim, esse ano estou trabalhando desde os pequeninhos. (S.).

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), do Rio Grande, lançou o Projeto “Terceiro Milênio: Sexualidade e Cidadania, uma questão curricular”, em parceria com a secretaria Municipal de Saúde (SMS), a coordenação Municipal de DST/AIDS e a Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Coordenado pela Assessoria de orientação Educacional, da SMEC, inicialmente teve como objetivo oportunizar a ampliação e o aprofundamento das discussões sobre a temática “sexualidade”, por meio da formação continuada. A partir desse trabalho, foi solicitado que cada escola apresentasse sua proposta de trabalho sobre o tema. A Escola Bento Gonçalves construiu o projeto “Sexualidade, Dignidade e Respeito pela se Vida”, que continua a ser desenvolvido na escola até hoje. (L.).

Através das narrativas dessas profissionais, percebemos que os cursos que elas realizaram, ao longo de suas vidas profissionais, possibilitaram que elas assumissem essas posições referentes às discussões relacionadas à sexualidades, no âmbito de suas escolas, e são essas “posições que assumimos e com as quais nos identificamos que constituem nossas identidades”. (WOODWARD, 2004, p. 55)

No entanto, ao entrarem em sala de aula e se proporem a discutir e problematizar as questões da sexualidade no âmbito escolar, as mesmas tornam se as pessoas “autorizadas” a debater essas questões em suas escolas. Sendo assim, são chamadas e procuradas por alunos/as e professores/as quando ocorre algo relacionado a essas temáticas na escola. Como notamos nos fragmento abaixo:

[...] os alunos me procuram, quando ocorre alguma coisa com eles, como num caso que duas meninas me procuraram, pedindo camisinha, ou quando alguns meninos me procuram para falar sobre drogas. (L.)

[...] a gente trabalha bem em cima disso, conversas individuais também. Os guris não vêm muito, mas as gurias assim sentem em mim essa confiança, batem: Ah, professora, quero falar contigo. Perguntam coisas bem pontuais assim [...]. (S.)

Deste modo, nessas escolas, para discutir as questões da sexualidade, são estabelecidas “determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação da práticas discursivas nas escolas” (SOMMER, 2007, p. 58), isto é, institui se alguém para falar sobre a sexualidade. Essas profissionais tornaram se pessoas autorizadas e legitimadas a discutir tais questões e somente elas o fazem, isto é, são fixados atributos a determinados sujeitos. Além disso, são demarcados horários específicos e maneiras de discuti-las. Assim o discurso da sexualidade, nessas escolas, é realizado a partir de uma espécie de ritual. Para Foucault,

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinadas posições e formular determinado tipo de enunciado), define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signo que devem acompanhar o discurso, fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. [...] um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (2007, p. 37)

Neste sentido, ao olhar o trabalho dessas profissionais, percebemos algumas estratégias que regulam o modo como as temáticas relacionadas à sexualidade são trabalhadas em suas escolas, pois são preestabelecidos sujeitos qualificados para discutir essas questões e determinadas circunstâncias para debatê-las. Desse modo, percebe-se que os discursos relacionados a essas temática, passam por procedimentos de regulamentação e interdição. Segundo Foucault (2007), existem três tipo de mecanismos de interdição do discurso: o tabu do objeto – não se pode falar sobre tudo -, ritual da circunstância – não se discute tudo em qualquer circunstância –; e o direito privilegiado de falar - qualquer um não pode falar qualquer coisa. Assim, para o autor, esses “três tipos de interdição se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar” (Ibid., p. 9). Esses mecanismos agem, regulando o modo com a sexualidade é discutida na escola, quais assuntos podem ser abordados, os profissionais responsáveis em debatê-los e os lugares e momentos que devem ser discutidos.

Ao longo das entrevistas, questionamos esses/as profissionais sobre como eles/as articularam as questões discutidas no curso com os/as professores/as das suas escolas. Nas suas narrativas, percebemos que muitas foram as estratégias para (re)passar o material e as discussões realizadas ao longo do curso. Alguns/algumas profissionais fizeram uma reunião pontual, onde o material foi repassado. Outros/as não tiveram a oportunidade ou simplesmente preferiram não fazer reuniões e agiram enquanto multiplicadores/as de maneira informal, isso é, conversavam sobre a temática na hora do café, em um intervalo, ou apenas socializando o caderno pedagógico¹⁴ distribuído ao longo dos encontros, não havendo um momento específico para a discussão do assunto, como vemos nos excertos abaixo:

[...] a gente levou para escola, em uma reunião, a gente passou e deixou de livre escolha do professor, aquele que quer trabalhar alguma coisa, e a aceitação foi boa. (M.).

[...] assim, informal, na hora do recreio, na hora do café, conversa com um, conversa com outro, mas assim, fazer uma reunião, para estudar, para ler, não teve, não tem, por causa dessa série de problemas administrativos. (G.).

[...] hoje em dia, como eu faço, eu passo para as gurias assim, ali no café, ou eu vou na aula, e dou sugestões para elas [...] eu trouxe reportagens para elas, faço xérox, dou sugestões de filmes. Assim que a gente trabalha, discute sobre as filas de meninos e de meninas, essa coisa que eu pedi para elas, mas é tudo conversas rápidas [...] a gente não pode mais fazer assim formações com os professores assim, não dá para fazer mais esse ano. (S.).

Nas falas desses/as profissionais, verificamos que os/as mesmos/as entendem ser suas “atribuições” contribuir na formação continuada dos professores/as de suas escolas. Com esse intuito, eles/as (re)passam materiais (como os distribuídos ao longo do curso), oferecem sugestões de trabalho (filmes, reportagens, atividades etc.) e levam as discussões de cursos que realizam para os profissionais de suas escolas.

Ao passar o material aos/as profissionais de suas escolas, ao falar das atividades do curso, esses/as profissionais das equipes pedagógica e diretiva estão compartilhando algumas maneiras de trabalhar a sexualidade na escola, configurando determinadas maneiras de agir e pensar tal objeto. Para Ribeiro (2002),

¹⁴ Esses cadernos constituem-se em três livros, que foram produzidos e distribuídos ao longo do curso: dois deles com o título de *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar (Anos Iniciais e Anos Finais)*, trazem textos que discutem essas questões, atividades possíveis de serem realizadas com os/as alunos/as e sugestões de filmes, *sites* e livros; e o terceiro livro, intitulado *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e experiências*, é constituído de textos e relatos de experiências.

[...] as práticas culturais – as pedagogias – que ensinam tipos de pensamento e de ações em relação a si, aos outros e ao mundo não se limitam às instituições escolar e acadêmica e às práticas aí instituídas, mas estendem-se a diferentes práticas – as midiáticas, as sexuais, as escolares, as familiares, etc. – que, ao produzirem e compartilharem determinados significados, ensinam, configurando tipos particulares de identidades e de subjetividades.

Deste modo, esses diálogos podem possibilitar que os/as profissionais das escolas questionem e (re)pensem os trabalhos que desenvolvem, vinculados a essas temáticas, em suas escolas, possibilitando outras maneiras de agir e pensar. O modo de trabalhar não é algo que se descobre, mas sim que é produzido, construído, a partir das diversas vivências.

APRESENTANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisar a atuação desses/as profissionais, ao falar de seus entendimentos enquanto equipe pedagógica e diretiva, não tivemos como pretensão fazer juízo de valor, mas sim tivemos como propósito analisar as suas falas, para entender o que eles/as vêm entendendo ser suas “atribuições” nas discussões relacionadas à sexualidade. Deste modo, não tivemos como propósito enclausurá-los/as em apenas uma função ou uma obrigação, instituí-los/as em uma única identidade e um único modo de exercer a profissão.

Analisando as narrativas, percebemos que os/as mesmos/as entendem que devem possibilitar que as discussões relacionadas a essas temáticas sejam realizadas em suas escolas, facilitando, planejando e mediando as discussões com os/as professores/as e alunos/as. No entanto, o que verificamos é que as discussões atreladas a essa temática estão sendo realizadas, porém de maneira esporádica, ainda com o intuito de resolver alguns problemas. Dentre os/as profissionais entrevistados/as, apenas duas orientadoras educacionais vêm incentivando que a discussão relacionada à sexualidade seja realizada em sua escola. As mesmas vêm realizando algumas intervenções, solicitando algumas aulas para os/as professores, para discutir esses assuntos. Desta forma, notamos que, na escola, elas foram instituídas como pessoas autorizadas a discutir sobre corpo, gênero e sexualidade.

Ao questioná-los/as sobre como os/as mesmos/as articularam as discussões realizadas no curso com os/as profissionais de suas escolas, percebemos que as discussões foram realizadas de maneira informal ou com uma reunião especificamente realizada para repassar o material do curso.

Frente aos discursos desses/as profissionais sobre sexualidade, consideramos necessário questionar e refletir sobre esta temática com esses/as profissionais, uma vez que

eles/as desempenham, nas suas escolas, o papel de articuladores/as do Projeto Político-Pedagógico, mediadores/as do processo ensino-aprendizagem e das relações professor/a - aluno/a.

Além disso, os/as mesmos/as podem possibilitar que as discussões, questionamentos e os diversos discursos e práticas sobre algumas questões centrais no estudo da sexualidade e da educação contemporânea, tais como as identidades de gênero, a diversidade sexual, as configurações familiares, o prazer, o desejo, as doenças sexualmente transmissíveis, a Aids, estejam presentes nas propostas e projetos das escolas, sendo, dessa forma, inseridas oficialmente no currículo escolar.

Esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre as questões relativas aos corpos, gêneros e sexualidades e também possibilite que os/as profissionais da educação interroguem-se e desestabilizem as suas compreensões e pedagogias vinculadas à sexualidade, abrindo “brechas” para a emergência de outras maneiras de pensá-la.

REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. (2007) Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 83 – 111.

COSTA, Marisa Vorraber. (2006) O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: _____. (Org.) O Magistério na Política Cultural. Canoas: Ed. Ulbra, p. 69-92.

EDUCAÇÃO Sexual: proposta curricular. (2009)
http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/411-proposta-curricular-educacao-sexual.

FONSECA, Márcio Alves da. (2007) Michel Foucault e a Constituição do Sujeito. São Paulo: EDUC.

FOUCAULT, Michel. (2007a) História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (2005a) Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

_____. (2005b) Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Ed. Vozes.

_____. (2004) Sexualidade e poder. In: _____. MOTTA, Jamoel Barros da (Org.) Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 56-76. Coleção: Ditos e escritos, 5.

_____. (2009) A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1995) O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABIBNOW, P. Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249.

_____. (2007b) A ordem do discurso. São Paulo: Loyola.

FURLANI, Jimena. (2007) Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, p. 66-81.

GATTI, Bernardete Angelina. (2005) Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro.

LARROSA, Jorge. (1996) Tecnologias do Eu e educação. In: LA EXPERIENCIA de la lectura. Barcelona: Laertes.

_____. (2002) Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p. 35 – 86.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. (2007) Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos.

LOURO, Guacira Lopes. (1998) Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (Org.) Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, p. 86 – 96. Cadernos Educação Básica, 4.

_____. (2007) Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, p. 41-52.

_____. (2008) Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, Sexualidade e Currículo. (2009) In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (2005) Currículo e Estudos Culturais: Tensões e Desafios em Torno das Identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel.(Org.) Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. Ulbra, p. 123-143.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. (2007) Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG. Caderno Pedagógico Anos Iniciais.

_____. (2002) Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Tadeu (Org.). (2008). Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes.

SOMMER, Luís Henrique. (2007) A ordem do discurso escolar. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ano 12, n. 34, jan./abr.:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27503405.pdf>.

SOUZA, Jane Felipe. (2007) Do amor (ou de como *glamourizar* a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe. (Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade: Discutindo Práticas Educativas. Rio Grande: Ed. FURG, p. 31-45.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. (2003) Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 176.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2008) Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Porto Alegre, p. 35-58. Anais. CD-ROM.

WOODWARD, Kathryn. (2004) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-72

4.2 SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: DISCIPLINARIDADE OU TRANSVERSALIDADE?¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar algumas narrativas da equipe pedagógica e diretiva sobre a sexualidade no currículo escolar, buscando problematizar se a mesma deve ser discutida em uma disciplina ou de maneira transversal. Nesse estudo, estabelecemos algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas. Usamos como estratégia metodológica a investigação narrativa, utilizando como ferramentas de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e o grupo focal. Analisando as narrativas percebemos que eles/as entendem que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades devem ser discutidas em uma disciplina específica e que a disciplina de ciências continua sendo um dos lugares considerados autorizados e privilegiados para se falar sobre tais temáticas. Entendemos que esses profissionais podem contribuir para que a sexualidade seja discutida nas diversas áreas do saber uma vez que eles/as desempenham nas suas escolas o papel de mediadores/as do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Sexualidade. Equipe pedagógica e diretiva. Currículo escolar. Ensino de Ciências.

SEXUALITY IN CURRICULUM: DISCIPLINARIDADE OR TRANSVERSALITY?

ABSTRACT

This article aims to analyze some narratives of pedagogical team and directors about sexuality in curriculum, seeking problematizing the same should be discussed in a discipline or transversal way. In this study, we have some connections with the Cultural Studies, in its strands post-estruturalistas. We use as methodological strategy narrative inquiry, using as tools for data collection the semi-structured interview and the focal group. Analyzing the narratives realized that they/the consider that the thematic bodies, genders and sexualities must be discussed in a specific discipline and the discipline of the sciences remains one of the posts deemed to be authorized and privileged to talk about these issues. We believe that these

¹ Esse artigo será submetido à revista eletrônica Enseñanza de las Ciencias.

professionals may help the sexuality is discussed in the various areas of knowledge once they/the play in their schools the role of mediators/the teaching-learning process.

Key-words: Sexuality. Pedagogical team and directors. Curriculum. Teaching of Sciences.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, temos como objetivo analisar algumas narrativas da equipe diretiva e pedagógica (coordenadores/as, assistentes sociais, psicólogos/as, supervisores/as e orientadores/as) sobre a sexualidade no currículo escolar, buscando problematizar se a mesma deve ser discutida em uma disciplina ou de maneira transversal. Deste modo, damos prosseguimento ao estudo que estamos realizando, no qual buscamos compreender como as questões referentes à sexualidade vêm sendo faladas e articuladas pelas equipes pedagógica e diretiva, das escolas do Ensino Fundamental e Médio, dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, municípios pertencentes ao Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil.

A fim de discutir algumas possibilidades para trabalhar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas, no ano de 2007, o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola desenvolveu o projeto “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”. Este projeto foi selecionado em um edital, no ano de 2006, do Ministério da Educação e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República.

O mesmo teve como objetivo problematizar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades com cento e cinquenta profissionais da educação, da região Sul, do Estado do Rio Grande do Sul (municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí), discutindo e problematizando a diversidade sexual, as identidades de gênero, as formas de discriminação e de violência contra as mulheres, *gays*, *lésbicas* e *transgêneros*.

Consideramos importante, questionar e refletir sobre essas temáticas, com esses/as profissionais, uma vez que eles/as desempenham o papel de mediadores/as, nas suas escolas, buscando a integração de todos/as no âmbito escolar (alunos/as, professores/as, equipe diretiva, equipe pedagógica, cuidadores/as, isto é, a comunidade em geral). Ao contrário do que muitas vezes acontece na escola, esses/as profissionais não têm como função apenas resolver problemas na escola ou prestar atendimentos a alunos/as, pais ou cuidadores/as. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi:

[...]as áreas de atuações desses profissionais estão divididas em três blocos: o primeiro, de áreas vinculadas às finalidades da escola (projeto, currículo, ensino); o segundo, daquelas relacionadas aos meios (práticas de gestão e desenvolvimento profissional); o último, o da avaliação, envolvendo todas as demais áreas, incluindo os objetivos e os resultados. (2007, p. 355).

Neste trabalho, enfocamos a primeira atribuição desses/as profissionais, isto é, na atuação no planejamento e na construção do currículo escolar, através de projetos pedagógicos, “na escola, a direção, os especialistas (*coordenadores/as, supervisores/as, orientadores/as, assistentes sociais, psicólogos/as*), os professores, os funcionários estão envolvidos em uma atividade conjunta, para a formação humana dos alunos”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2007, p. 357) [grigos meus]. Deste modo, entendemos que esses/as profissionais devem enfatizar a inclusão das questões sociais no currículo escolar como, por exemplo, a sexualidade, a diversidade, a homofobia, entre outras.

Neste estudo, não consideramos o currículo escolar apenas como uma lista de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, que devem ser vencidos a todo custo, ou as avaliações, as provas, os trabalhos e as distribuições de horários. Não entendemos que o currículo está envolvido apenas com a transmissão de conteúdos, mas sim com a constituição dos sujeitos. Neste sentido, o currículo não é neutro. Ele está envolvido em relações de poder, e nos ensina “posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos.” (SILVA, 2008, p. 203). Nesta pesquisa, estamos tomando poder na perspectiva de Foucault, como uma relação de ações sobre ações, algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação e, conseqüentemente, de resistir a ele. (FOUCAULT, 2006)

Sendo assim, entendemos o currículo como qualquer outro artefato cultural, ou como qualquer outra prática cultural, pois ele participa da nossa constituição como sujeitos. Segundo Silva:

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos aos 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 narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos- e sujeitos também muito particulares, *sujeitos de um sexualidade* (2008, p.195).[grifo meu].

Nas escolas, vem funcionando o currículo disciplinar, isto é, os conteúdos a serem discutidos são divididos em diversas áreas do saber. Dessa forma, ocorre uma fragmentação dos saberes e um controle de enunciados, pois apenas profissionais especializados podem discutir determinados conteúdos. Para (2001), “a especialização dos saberes permitiu a especialização dos professores, do material didático e do espaço pedagógico. A fragmentação dos saberes permitiu o fracionamento do tempo escolar em aulas estanques”.

Esse modelo de currículo vem com a idéia de que apenas se conhece o todo se compreendermos muito bem as partes. Assim, entendemos as disciplinas, a partir de Foucault (2007), como:

[...] um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele. (p.30)
A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras (p. 36).

Deste modo, as disciplinas podem ser consideradas mecanismos de compartimentalização de saberes, as quais estão imbricadas por relações de poder, pois os conhecimentos estão organizados de forma rígida e hierárquica no currículo escolar, onde cada conteúdo/temática deve estar delimitado em uma determinada disciplina curricular. Nessa especialização de saberes, algumas áreas são mais privilegiadas, sendo consideradas mais importantes que as outras, ocupando uma maior carga/horária nas escolas. Na contemporaneidade, toda essa solidez, isto é, essa rigidez e delimitações de disciplinas, horários e temas a serem discutidos começam a ser questionados.

Para Alfredo Veiga-Neto (2008a), dentre as crises educacionais que vêm ocorrendo, a crise da disciplinaridade ocupa lugar de destaque, pois são cada vez mais frequentes manifestos contra os saberes disciplinares. Para o autor:

[...] uma crise que se manifesta justamente como liquefação e dissolução de fronteiras significa um duro golpe para as disciplinas, pois elas “dependem”, necessariamente, da existência de limites, partições hierarquizadas. Quanto maior a solidez, melhor para as disciplinas - em qualquer um dos seus eixos (p. 50).

Com a crise da disciplinaridade, surgem algumas propostas que pretendem driblar essa crise. Dentre essas possibilidades, estão: a interdisciplinaridade, a contra-disciplina, a transdisciplinaridade e também a transversalidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - Temas Transversais (BRASIL, 1997a), consistem em uma proposta que busca discutir algumas questões atuais como, por exemplo, a sexualidade, de forma transversal.

Segundo esse documento, algumas questões como a Ética, a Saúde, o Meio Ambiente, a Pluralidade Cultural e a Orientação Sexual, devem ser discutidas pelas diversas áreas do saber. Para os PCN - Temas Transversais - não se deve criar novas disciplinas para discutir tais temáticas, mas sim devem elas estar permeando as discussões relacionadas às temáticas em todos os campos de conhecimento.

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. As problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997b, p. 42).

Neste sentido, os PCN - Temas Transversais trazem a proposta de que a sexualidade, assim como as outras questões sociais ou atuais devem, sim, estar presentes nas discussões realizadas na escola, pois as mesmas estão presentes no cotidiano dos educandos e, portanto, estão sendo vivenciadas por eles.

[...] por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações microsociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1997a, p. 26).

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais contribuíram para que essa temática pudesse estar sendo discutida no currículo escolar. Para esse documento, “por essas questões tratem de questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente

das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma área, isoladamente, seja suficiente para abordá-los.” (BRASIL, 1997a p. 36)

Desta forma, o PCN vem com a proposta de que a orientação sexual seja discutida na escola, mas não apenas em uma disciplina específica, instituindo uma voz autorizada, mas como um tema que perpassa todas as áreas do saber, sendo discutida dessa forma nas diversas disciplinas.

Neste sentido, as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, estão inseridas dentre as questões sociais, fazendo parte do cotidiano das escolas, seja na separação das filas entre meninas e meninos, seja nos namoros no corredor ou na gravidez de uma adolescente. Todas essas situações fazem parte do dia-a-dia da instituição, portanto, estão presentes no currículo escolar, devendo ser discutidas e problematizadas nas escolas. Para Jane Felipe (2009), estamos ensinando representações sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em diversos momentos em nossa prática pedagógica: os brinquedos e brincadeiras, os materiais que utilizamos, as atividades que fazemos em nossas salas de aulas, os espaços disponibilizados a meninos e meninas, os gestos, os comentários, os olhares de repreensão que lançamos a cada um de nossos/as alunos/as, diante de seus comportamentos. Tudo isso está repleto de representação a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, homens e mulheres.

Deste modo, a escola, com o seu currículo, vem desempenhando um papel de destaque no engendramento dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Sendo assim, compreendemos que essas instituições de ensino vêm contribuindo na formação de identidades - sexuais, de gêneros, de raça, entre outras - sendo um importante espaço para as discussões das questões vinculadas à sexualidade; portanto, todos/as os/as profissionais que estão envolvidos com a construção do currículo escolar devem discutir e problematizar as questões de corpos, gêneros e sexualidade na escola. Para Jacoby et al. (1999, p. 91) “todos que lidam com os alunos no espaço escolar são educadores”. Deste modo, entendemos que os profissionais da equipe pedagógica e diretiva das escolas devem estar atentos/as às questões da sexualidade, que não só estão presentes no cotidiano da escola, mas também fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), constituindo um dos temas transversais - Orientação Sexual.

Segundo Jane Felipe (2009), quando as escolas abrem-se para as discussões relacionadas à sexualidade, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, elas discutem essas questões pelo nível biológico e de forma esporádica. Assim, para a autora (Ibid., p. 5), nas escolas, a educação para a sexualidade geralmente é realizada “de forma assistemática e descontínua, com uma abordagem estritamente biológica, ignorando assim os

aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos nesse processo em torno da construção de significados”; ou então, discutem a sexualidade a partir da ameaça (devemos usar camisinha, porque senão pode ocorrer uma gravidez na adolescência ou pior ainda, podemos adquirir Aids). Discutida por esse viés, “a sexualidade parece estar sitiada pela doença, pela morte e pela violência.” (Louro, 1998, p. 94).

Neste artigo, compreendemos a sexualidade não apenas como materialidade biológica, universal e enfocada na genitália, mas sim como “construção histórica, cultural e social, que articula saberes e poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres ” (Ribeiro, 2007, p. 8). Assim, para Weeks (1993, p. 21), “não podemos esperar entender a sexualidade observando simplesmente seus componentes ‘naturais’. Esses só podem ser entendidos e adquirir significado graças a processos inconscientes e formas culturais”.

Deste modo, entendemos que as discussões relacionadas à sexualidade nas escolas não devem ser realizadas apenas no nível biológico, mas essa deve ser discutida de uma forma mais ampla, levando em consideração os diversos tipos de prazeres e desejos de nossos/as alunos/as. Assim, para Louro (1998, p. 95), “na preocupação com a manutenção da saúde, não pode ser escondida a idéia de que a sexualidade é fonte de vida, que pode e deve estar ligada com satisfação e felicidade”.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

As pesquisas na área educacional têm seguido, nas últimas décadas, os mais variados tipos de abordagem qualitativa, tendo como um dos objetivos estabelecer a interação do pesquisador/a com o sujeito pesquisado/a e seu contexto sociocultural. Essa abordagem defende a idéia de que o homem só pode ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, num certo espaço, numa certa época. Tal entendimento levou nos à escolha da investigação narrativa como estratégia metodológica desta pesquisa. Para Connelly e Clandinin,

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea

general se deriva la tesis de que la educación es la contrición y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (1995, p. 12).

A partir desses autores, entendemos que, ao analisar as narrativas dos/as profissionais escolhidos/as para a pesquisa, estamos também produzindo esta narrativa, já que somos nós quem escolhemos os recortes das narrativas que vamos utilizar, bem como a direção/foco que vamos dar nas discussões e problematizações realizadas e, por esse motivo, estamos “criando” essa realidade. Segundo Costa (2006, p. 81) [grifo da autora], “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa, ou discurso, temos a linguagem produzindo um ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma”.

Esta pesquisa foi realizada com a equipe pedagógica e diretiva, pois foi solicitado às escolas participantes do projeto “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, que inscrevessem um/a professor/a em regência em sala de aula e um/a profissional da equipe pedagógica ou diretiva. Por este motivo, havia um número significativo de profissionais das equipes pedagógica e diretiva participantes no curso.

Devido a esse número significativo de supervisores/as, orientadores/as, coordenadores/as, vice-diretores/as, assistentes sociais e psicólogos/as escolares, direcionamos este trabalho para esses/as profissionais, uma vez que nossos estudos estavam centrados nos professores/as e, por entender que esses/as profissionais exercem atribuições importantes nas discussões relacionadas à sexualidade nas escolas, assim como os/as professores/as, já que os/as mesmos/as participam da construção, da coordenação e do planejamento do currículo escolar.

Cabe salientar que nem todos/as os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva, que participaram do curso, foram entrevistados/as, pois alguns não quiseram participar de tal pesquisa, outros não foram encontrados e houve também os profissionais que não estavam mais exercendo o cargo, pois tinham voltado para sala de aula.

Neste estudo, utilizamos, como ferramentas para produção dos dados narrativos, as entrevistas semiestruturadas. Com este instrumento, não tivemos como objetivo buscar uma verdade a respeito de como a sexualidade vem sendo discutida nas escolas, mas sim usamos esta estratégia com propósito de suscitar as discussões.

Foram entrevistados seis (6) profissionais da região de Santa Vitória do Palmar e Chuí, sendo dois (2) psicólogos, uma (1) assistente social, uma (1) supervisora escolar, uma (1)

coordenadora escolar e uma (1) orientadora educacional. Dentre os/as profissionais citados apenas a orientadora e a coordenadora educacional trabalham especificamente em escola. Os/as profissionais restantes exercem suas funções na Secretaria Municipal da Educação, auxiliando as escolas de toda a região, nas diversas discussões.

Na região de Rio Grande e São José do Norte, foram entrevistados/as oito (8) profissionais dessas equipes, sendo cinco (5) orientadoras educacionais e três (3) vice-diretoras, que trabalham diretamente em suas respectivas escolas. De todos/as os/as entrevistados/as, apenas um (1) era homem, e desempenha a função de psicólogo na região de Santa Vitória e Chuí, sugerindo que o gênero feminino é predominante nessas funções.

Além disto, utilizamos o grupo focal, como uma estratégia para aprofundar as discussões realizadas no decorrer das entrevistas. Esse caracteriza-se como uma técnica de pesquisa qualitativa, muito utilizada quando se tem como objetivo conhecer “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (Gatti, 2005, p. 11). Para o desenvolvimento desse grupo, reúne-se um grupo de pessoas que partilham algumas características em comum, com o propósito de discutir sobre um determinado tema.

Neste sentido, os grupos focais (ao longo da pesquisa foram realizados dois grupos, um na região de Santa Vitória e Chuí e outro na região de Rio Grande e São José do Norte) consistiram na reunião de todos/as os sujeitos entrevistados para a discussão relacionadas as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Esse grupo serviu como condição de possibilidade, para que as discussões atreladas a essas temáticas pudessem emergir ou (re)aparecer, já que algumas discussões já haviam sido realizadas ao longo das entrevistas. Foi através do grupo focal que ampliamos nossas discussões em torno da sexualidade no currículo escolar, discutindo a questão da disciplinaridade e transversalidade.

As questões éticas não podem ser esquecidas. Ao longo do artigo, não identificamos os/as participantes no momento em que os dados narrativos foram apresentados. Para tanto, a fim de preservar os nomes dos/as participantes do curso, utilizamos a inicial de cada nome. Também utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando aos participantes os objetivos e procedimentos adotados ao longo dos encontros, esclarecendo os compromissos a serem assumidos por ambas as partes.

A estratégia de análise consistiu em “olhar”, nas narrativas desses/as profissionais da educação, a rede de enunciados que emergiu no transcorrer das entrevistas e dos grupos focais, engendrando a sexualidade. Porém, não estamos considerando que os enunciados que emergiram representaram a totalidade do que os/as profissionais tinham e têm a dizer ou pensam a respeito dos corpos, gêneros e sexualidades, pois, como diz Larrosa (1996, p. 461-462), “as narrativas pessoais se produzem e se medeiam em diferentes contextos sociais e com diferentes propósitos.”

DISCUTINDO A SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: EM UMA DISCIPLINA, NO ENSINO DE CIÊNCIAS OU DE MANEIRA TRANSVERSAL?

Ao analisar as narrativas da equipe pedagógica e diretiva, observamos que alguns de seus integrantes entendem que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades devem ser discutidas em uma disciplina específica, ou seja, ser de responsabilidade de alguma disciplina já instituída no currículo escolar, como as disciplinas de Ciências, Valores e Ensino Religioso, por exemplo, ou ser criada uma disciplina que tenha como propósito apenas discutir essas questões. Como podemos perceber no diálogo abaixo:

M.: Eu acho que teria que ser incluído, nos conteúdos, nas disciplinas, por exemplo, ensino religioso, em Ciências. Claro que no ensino fundamental é o próprio professor que iria trabalhar, né.

J.: Claro!

M.: Eu acho que tem que ser incluído, sim.

B.: Eu acho que, se deixar como tá, ninguém trabalha. Eu acho que tem que ser, porque, se deixar assim, quando emerge, tem professores que trabalham e tem outros que não [...] eu acho assim todos os profissionais têm que estar preparados quando emergir alguma, né. Mas eu acho que tem que ter. Colocar dentro de uma disciplina, assim, para ser bem trabalhado e também conjunto. Eu acho assim na tarde, o professor trabalha em Matemática, em Ciências. O professor do currículo, que a gente chama Séries Iniciais, consegue trabalhar na Matemática, Ciências, Estudos Sociais, ele consegue abordar. Já o professor que cada um tem a sua disciplina, eu acho meio difícil, porque tem 45 min. Eles podem até dar um orientada, mas...

O pensar disciplinarmente não é uma questão “natural”, que sempre esteve presente em nossa sociedade, que não envolva um contexto histórico, cultural e social e, sim, é uma questão que foi inventada e produzida em um determinado tempo ou como diria Foucault em uma determinada *episteme*, que pode ser entendida como “algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporia a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados” (FOUCAULT, 2009, p. 214). Ao longo da *episteme* moderna, em que o sujeito moderno é constituído. Para Veiga-Neto,

[...] o naturalmente ocorre por conta do esquecimento de que tais dispositivos são invenções sociais, do esquecimento de que não são, digamos, dados naturais que estrariam desde sempre à disposição para serem descobertos ou usados para nós (2002, p. 214-215).

Deste modo, a disciplinaridade é produto de uma determinada época. Portanto, o pensar disciplinarmente está envolvido na nossa constituição como sujeitos modernos, pois fomos interpelados pelo discurso positivista, em que o conhecimento deve ser fragmentado e dividido em áreas do saber. Para Jacoby et al.:

[...] os entendimentos, fundamentados acentuadamente no modelo positivista de pensamento, desde o século XIX, tornaram-se complexos e fragmentados. A postulação básica da ciência positivista de todo saber só se torna possível pela restrição nos campos de estudos, delimitando o conhecimento, recostando e dividindo a realidade em objetos disciplinas ou áreas dos saber (1999, p. 87).

Neste sentido, pode-se afirmar que o modelo disciplinar das escolas é herança da ciência moderna. É a partir da criação do método científico e com a busca de um conhecimento “dito” verdadeiro que começou a compartimentalização das áreas do saber. A especialização da ciência moderna em áreas de saberes ocorreu, pois com a quantidade de conhecimentos produzidos e com a complexidade dos mesmos tornou se impossível saber sobre o todo unificado e, por esse motivo, surgem as disciplinas – a Física, a Matemática, a Biologia etc.- a fim de tornar possível estudar de modo mais complexo e aprofundado determinadas áreas. Toda essa divisão dos saberes repercutiu na pedagogia, ou seja, produziu efeitos no modo como as escolas discutem seus conteúdos. De acordo com Gallo,

Conhecemos o processo histórico de constituição das diferentes ciências. Com a criação do método científico moderno, naqueles campos de saberes em que indivíduos já vinham há séculos “especulando”. Ou mesmo “experimentando” com o objetivo de produzir um conhecimento dito “verdadeiro”, o recorte de um objeto definido possibilitou a emergência de

uma disciplina. Assim se deu com a física: as especulações produzidas desde a Antigüidade grega, as experimentações ainda não totalmente metódicas de um Galileu, por exemplo, ao se encontrarem com o método, produziram uma nova forma de olhar o real, buscando a significação última de suas leis fundamentais. Processo semelhante aconteceria com a química, com a biologia e com os demais campos do saber. A disciplinarização está, pois, na origem da constituição da ciência tal como a conhecemos hoje (2001).

A partir do entendimento de que tanto somos constituídos pelas instituições escolares, assim como produzimos tais instituições, percebemos que a escola, assim como outras instituições, é produto desse momento histórico intitulado de modernidade. Esse período é marcado pela especialização do conhecimento. Não podemos deixar de entender a escola enquanto espaço que age disciplinando os corpos dos sujeitos, bem como vêm ensinando a partir da fragmentação dos saberes. Desse modo, as disciplinas podem ser entendidas,

[...] como produtoras de um tipo ou configuração especial de saberes – os saberes disciplinares – que estão a serviço de um tipo especial de poder - o poder disciplinar. Disso tudo, resulta um tipo de sujeito – o sujeito disciplinar-, num mundo moderno, que é ele mesmo, um mundo disciplinar. Daí também se compreende melhor o papel produtivo da escola como máquina encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados, que formam um mundo disciplinar. É por isso que o saber fragmentado em disciplinas está tão profundo e historicamente entranhado na organização do currículo (VEIGA-NETO, 2008b, p. 93-94).

Deste modo, a perspectiva de que o conhecimento deve estar dividido em áreas do saber, permite o entendimento de que a sexualidade deve estar em uma disciplina.

Também percebemos, nas falas dos/as profissionais, que a disciplinas de Ciências e Biologia continuam sendo lugares considerados autorizados e privilegiados a falar sobre a sexualidade. Elas se tornaram campos disciplinares legítimos para as discussões de tais questões na escola, como percebemos nos excertos abaixo:

[...] Biologia, Ciências geralmente são as que mais trabalham, mais assumem. Português, elas trabalham e como a P. diz, ela não faz um planejamento para sexualidade, ela faz planejamento para aula de Português, mas usa alguns textos. (D. M.).

[...] é mais envolvido com a professora mesmo de Ciências, e ela gosta muito. É uma pessoa assim dinâmica, que tá sempre integrada nos projetos da Secretaria. Então já, a gente faz um pacote, eu e ela. Eu trago material para ela. Empresto. Aí ela usa (G.).

[...] a 7ª e a 8ª Série ele [professor de ciências] aborda bem essa questão da gravidez, de sexualidade, da gravidez também, dos contra, dos métodos contraceptivos, porque ele tem um livro, também traz isso, então ele aborda bem essas questões (M.A.).

[...] a professora também da 3ª e da 4ª Série, dentro da área de Ciências, elas trabalham isso. Também me ajudam, a questão da higiene, que eles estão bem na idade assim, em que começam certos cheiros e coisa, e eles não se dão conta. [...] (S.).

Esta inserção da temática sexualidade nas áreas de Ciências e Biologia, pode ser explicada, pelo fato de serem essas disciplinas as “ditas” responsáveis por discutir o corpo humano. Dentro desse conteúdo, os/as professores/as devem trabalhar os sistemas genitais, a reprodução, as DST/Aids etc. Neste sentido, por essas discussões estarem presentes nesses campos de conhecimento e por entender a sexualidade apenas como materialidade biológica é que muitas vezes vinculamos os debates relacionados à educação para a sexualidade as disciplinas de Ciências e Biologia. Para Cruz,

[...] é recorrente a necessidade de vinculação da discussão de sexualidade a conteúdos “científicos”, havendo referências frequentes a: “apresentar para os/as estudantes uma linguagem mais adequada”; “utilizar termos científicos”; e a própria vinculação das discussões de sexualidade aos conteúdos relativos aos aparelhos reprodutores. Tal posição nos parece uma tentativa desses/as professores/as de legitimar a discussão de sexualidade a partir do argumento científico (2008, p. 5).

Entretanto, essa ligação entre ciência e sexualidade, ou o “enquadramento” do sexo como objeto de estudo de uma ciência tem suas raízes estabelecidas a partir do desenvolvimento da ciência moderna, que buscou através de um conjunto de discursos, estabelecer os lugares do sexo a partir da construção de um discurso sobre o sexo.

O entendimento da ciência como uma área do saber privilegiada para tratar das questões da sexualidade também está vinculado a um entendimento da sexualidade vinculada à aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e à genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos/as, independente de sua história e cultura. Assim, para Ribeiro e Souza (2003, p. 69),

[...] os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas, dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres.

A sexualidade discutida apenas no ensino de Biologia e Ciências, restringida apenas a informações sexuais, que discutem a sexualidade apenas no plano da reprodução, da fisiologia e dos imperativos da higiene, não pode ser entendida como algo transcendental, mas sim como uma construção histórica, inclusive com data para começar. Para Foucault,

O sexo, ao longo do século XIX, parece inscrever-se em dois registros de saber bem distintos: uma biologia da reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral, e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas (2007, p. 63).

Toda essa cientificidade produzida sobre a sexualidade produz efeitos no modo como essa temática passa a ser entendida, tornando-se objeto a ser discutido através do discurso científico. Nas escolas, as disciplinas de Ciências e Biologia são as que carregam esse rótulo da cientificidade, recaindo sobre as mesmas a responsabilidade de discutir tais questões, sempre pelo viés do discurso “neutro” da ciência.

Assim, esse atrelamento da sexualidade com a disciplina de Biologia e Ciências está vinculado à ciência moderna, que coloca o sexo em discurso, legitimando o que deve ou não ser falado, onde e quem deve discutir as questões relacionadas à sexualidade. De acordo com Cruz (2008, p. 1),

[...] essa ligação entre ciência e sexualidade, ou o “enquadramento” do sexo como objeto de estudo de uma ciência tem suas raízes estabelecidas a partir do desenvolvimento da Ciência Moderna, que buscou através de um conjunto de discursos, estabelecer os lugares do sexo a partir da construção de um discurso sobre o sexo.

Neste sentido, o que podemos observar é que não houve um silêncio geral, um mutismo em relação ao sexo e à sexualidade e, sim, a partir do século XVIII houve uma explosão discursiva, uma incitação a falar sobre essa temática. Nessa discursividade sobre a sexualidade, houve um controle dos enunciados, estipularam-se os lugares, as pessoas, e o vocabulário que pode ou não ser usado para falar sobre essas questões. Segundo Foucault (2007):

Em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. [...] Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição (p. 23-24).

No entanto, ao colocar a sexualidade em uma determinada disciplina se enclausura, reduzindo-a em apenas uma possibilidade de discussão. Segundo Veiga-Neto:

[...] as disciplinas são partições e repartições - de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (contra o que não pode ser dito/pensado e feito) (2008a, p. 47-48).

Neste sentido, inserindo a sexualidade em uma determinada disciplina, fragmenta-se esse assunto, institui-se o que deve ser discutido e delimita-se a temática em apenas uma área do conhecimento (nesse caso as disciplinas de Ciências e Biologia), não se abre possibilidades para as discussões das diversas áreas. “A disciplinaridade vem a ser um dos procedimentos internos de controle e delimitação dos discursos e, como tal, um procedimento que classifica, que ordena, que distribui.” (VEIGA-NETO, 1995, p. 37).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais - vêm com o propósito de inserir as discussões das questões relacionadas à sexualidade no currículo escolar. Além disso, trazem a possibilidade de “borrar” as fronteiras disciplinares, isso é, esse documento vem com a proposta de trabalhar a sexualidade, nas diversas áreas do conhecimento, levando em consideração a contribuição das diversas disciplinas. Segundo os PCN - Temas Transversais:

Considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber (1998, p. 25).

Dentre os/as profissionais entrevistados/as, apenas um/a deles/as levantou que entende ser importante que essas questões sejam discutidas nas diversas disciplinas, pois o/a mesmo/a considera de suma importância que cada professor debata essas temáticas em suas aulas, pois as mesmas podem emergir nas aulas e na disciplina de qualquer docente:

Eu acho que deveria ser trabalhado em todas as disciplinas, porque eu vejo assim, ó [...] como é que tu vai colocar sexualidade na aula de Matemática, mas o professor tem que saber aproveitar, o que está havendo, fazer do limão uma limonada, aproveitar o momento que acontecer na sala de aula, porque a situação, por qualquer problema da sexualidade, vai acontecer, numa brincadeira, ou sei lá o que, em qualquer momento, com qualquer professor. (G.).

Neste sentido, ao colocar a sexualidade no currículo escolar como um tema transversal, estamos entendendo-a como uma área do conhecimento que deve ser discutida e que recebe contribuição das diversas áreas do saber, tais como: Biologia, Medicina, Matemática, Educação, Psicologia, História, Português, entre outras possibilidades, e não estamos reduzindo-a e fragmentando-a em apenas uma disciplina, além de não instituímos um tipo de profissional responsável por debatê-la.

Nas narrativas desses/as profissionais, percebemos que, nas práticas escolares, a sexualidade vem sendo vista como um anexo, ou seja, quando o/a professor/a está discutindo qualquer temática, ele/a “encaixa” esse assunto nas discussões escolares, ao invés de debatê-lo como um eixo norteador, como sugere o PCN Temas Transversais. Neste sentido, nas escolas, essas questões entram pelas margens do currículo, sendo consideradas menos “legítimas” que os demais conhecimentos, discutidas apenas por uma ou outra disciplina, não estando presente em todas as áreas do conhecimento. Segundo os/as integrantes da equipe pedagógica e diretiva, os/as professores/as não entendem essas temáticas enquanto um tema que deve estar presente em seus planejamentos e nas suas aulas, bem como não entendem que essas discussões fazem parte do conteúdo de suas disciplinas. Como notamos nas falas abaixo.

[...] sempre a gente trabalha em outras áreas: Português fala alguma coisa, dá um toque. Não tem especificamente um horário para entrar na sala. A professora de Biologia sentiu gravidez na adolescência, no ano passado. Vamos trabalhar isso. A professora de Português é eu tenho uns textos assim. [...] Agora, problematiza muito. Saiu do armário adolescente. Vamos procurar uns textos gurias? Falei com a de Ciências, a com a professora de História. Vamos ver antigamente como era a homossexualidade? (D.M.).

[...] a professora de Matemática conversa bastante. Claro, a questão da adolescência. Ela vê tudo: quem mora na comunidade percebe e ela é bem acessível. Mas eu vejo assim, ó. Hoje nós vamos parar fazer uma reunião. Se a gente fala sobre, elas não querem perder. Mas não é, nem só sobre a sexualidade, em geral. As pessoas se prendem ao conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo. (V.).

[...] eu tava dando aula de Educação Física. Então eu acho que a gente tá tendo Educação Física. A gente acaba sempre tendo esse discurso – sobre a sexualidade - na sua prática. E aí, ano passado, eu tava trabalhando com relações humanas. Então aquele livrinho

_cadernos pedagógicos distribuídos ao longo do curso- ali foi a minha bíblia. Eu fiz vários trabalhos assim e foi muito legal essa coisa assim, aluno, a professora de Português da nossa escola que tá sempre, que sempre fez o curso comigo também abordava, mas assim ó, como é que acontecia? Eu, no ano passado, que a gente foi quando a gente começou a trabalhar, assim um pouco mais, comigo e com a professora de Português, de forma transversal, nós fomos colegas assim de trabalhar essas temáticas e também assim da gente conseguir trabalhar em conjunto, por exemplo, assim no mês de agosto, mês da família, a gente conseguiu discutir certas questões. (D.).

Nesse sentido, entendemos ser importante que essas discussões sejam promovidas em todas as disciplinas do currículo escolar, permeando pelas diversas áreas do saber, e que não sejam apenas como complementos ou apêndices nos trabalhos dos/as professores/as, mas que estejam norteando as discussões dessas questões nas escolas e possibilitando a fluidez e a quebra dessas estruturas tão rígidas, que são as disciplinas escolares. Segundo Gallo:

Não basta que cada professor, no contexto de sua área ou disciplina, toque em questões eleitas como socialmente relevantes, seja o meio ambiente, a diversidade cultural ou a sexualidade; é preciso, na verdade, que todo o currículo esteja organizado em torno dessas questões. Para dizer de outra maneira, não é suficiente que os temas transversais sejam um apêndice das áreas e das disciplinas curriculares; ao contrário, eles devem passar a ser o eixo em torno do qual as disciplinas e as áreas se organizem, ressignificando as próprias disciplinas (2001).

Através das narrativas dos/as profissionais foi possível verificarmos que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, quando são discutidas, seja em uma determinada disciplina, no ensino de Ciências ou de maneira transversal, estão sempre atreladas ao discurso biológico, isto é, a sexualidade vinculada apenas aos sistemas reprodutivos, ao ato sexual e à higiene pessoal, como percebemos nas narrativas abaixo:

[...] vieram falar sobre aparelho reprodutor. As enfermeiras vieram, falaram sobre gravidez, essas coisas. E já vieram outro dia, e falaram sobre as doenças sexualmente transmissíveis. (S.).

[...] então isso é trabalhado já, desde a 5ª Série: a higiene do corpo, a questão de conhecer os órgãos sexuais, as dúvidas que eles têm, a questão de gravidez, que são questionamentos que vêm deles, a princípio estão sendo trabalhados [...]. (V.).

[...] os alunos fizeram cartazes e conversaram, e camisinha. Aí botaram. A primeira vez que eu vi o cartaz que tinha uma camisinha, uma mãe veio reclamar para mim; Ah, é feio. Agora não, ano passado, os outros anos. Ano passado tinham vários cartazes com camisinha, com pênis, com vagina, tudo exposto. Não teve nada, porque aquilo foi alimentado. Essa caminhada já foi e a gente nota a transformação. [...] não tem especificamente um horário para entrar na sala. A professora de Biologia sentiu gravidez na adolescência, no ano passado, vamos trabalhar isso. (D.M.).

[...] ela chega para mim e diz: A 7ª Série tava falando hoje em fazer isso, fazer aquilo na cama, não sei o que. E foi isso aí, né. O que que aconteceu? Passado um tempo, eu organizei um trabalho. Fui lá, fiz um trabalho com eles, né. Algumas, levei uma atividade que, que ajudou a criar algumas discussões [...]. (G.).

Neste sentido, concordamos com Ribeiro (2002, p. 74), que:

[...] o discurso biológico tem ocupado um espaço privilegiado em relação a outros, visto que em muitos programas de educação sexual, manuais, livros, guias de educação sexual, como também no tema transversal Orientação Sexual (PCN) a sexualidade está prioritariamente vinculada ao conhecimento anátomo-fisiológico dos sistemas reprodutores, ao uso dos métodos anticoncepcionais, aos mecanismos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS.

A sexualidade discutida por esse viés atua no controle dos corpos, tendo como propósito agir diretamente na conduta dos indivíduos. Para Foucault (2007, p. 31), a partir do século XVII, o sexo torna-se uma questão de administração, ou seja, ao invés de julgar ou condenar, passa-se a gerir em sistemas de utilidades. Desse modo, para o autor, a polícia do sexo surge com a “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição”.

Nas escolas instalam-se certos dispositivos para regular e gerir a sexualidade dos/as alunos/as. Assim essa temática é discutida a fim de evitar uma gravidez na adolescência e prevenir o contágio de doenças sexualmente transmissíveis e Aids. Desse modo, as instituições educacionais vêm normatizando os corpos dos indivíduos e, através delas, o corpo social. Para Altmann:

A mobilização em torno da “administração” da sexualidade adolescente desemboca em diversas formas de institucionalização do problema. A rede escolar passa a ser pensada como um dispositivo político de intervenção privilegiando, buscando expandir o impacto sobre a população, através do controle da sexualidade de crianças e, principalmente, adolescentes. Ela

incumbida de uma ambiciosa tarefa que vai além do acesso a informações sobre controle de natalidade e práticas preventivas: deve formar sujeitos auto-disciplinados que vivam a iniciação de sua vida sexual afastando-se da gravidez, dos perigos trazidos pela Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis (2003, p. 286).

Desta maneira, a sexualidade é vista como um atributo biológico, compartilhado por todos independente de sua história, cultura e sociedade, da qual fazemos parte, tornando se assim universal e vivida igualmente por todos. Para Louro,

[...] a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica, as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de “imperativos biológicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais (2000, p. 67).

Sendo a escola uma instância social, onde as identidades de gênero e sexuais também são constituídas, como qualquer outra instância social, entendemos que a mesma pode contribuir para discussão de questões relacionadas à sexualidade, nas diversas disciplinas e, ao longo de todas as propostas pedagógicas da escola, pois as temáticas corpos, gêneros e sexualidades, estão presentes no currículo escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Analisando as narrativas, percebemos que a maioria dos/as profissionais entendem que a sexualidade deve estar em uma disciplina, e que a área de saber mais apropriada a discutir tais questões ainda é a disciplina de Ciências. Neste sentido, neste artigo, podemos perceber o quanto o discurso da ciência moderna está presente nas escolas, produzindo efeitos na organização do currículo escolar, influenciando o modo como as temáticas vinculadas à sexualidade são discutidas nas escolas, ou seja, dentro de disciplinas específicas, limitadas apenas ao olhar de um ou outro profissional.

Desta forma, esses profissionais não consideram que, “na prática profissional, induzimos, incitamos, desviamos, tornamos mais fácil ou mais difícil, produzimos, ampliamos ou limitamos o tema da sexualidade” (Camargo; Ribeiro, 1999, p. 32), isto é, todos os educadores, são responsáveis pela construção da sexualidade de seus alunos/as e, por isso, a importância de a mesma ser discutida nas diversas disciplinas, pois assim não se fragmenta o assunto, não lhe damos apenas um olhar, mas possibilitamos que a discussão inclua os saberes e conhecimentos de todas as disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais apresentam a proposta de que a sexualidade deve ser discutida nas diversas disciplinas, já que a mesma recebe contribuições das diferentes áreas do saber, tais como a Psicologia, a Biologia, a Educação, a História, a Medicina entre outras. Assim, esse documento tem uma proposta de destaque, uma vez que evidencia algumas questões que são de suma importância de serem discutidas no âmbito escolar, além de estabelecerem um borramento de fronteiras entre as diversas disciplinas escolares.

Poderemos considerar que os temas transversais fazem bem mais do que se proclama; além de introduzirem, no currículo, assuntos da atualidade que não deixam de ser da maior importância – como as relações étnicas, os problemas ambientais, a educação sexual etc. -, eles podem estar operando no sentido de criar ou facilitar novas percepções espaciais que, ao mesmo tempo em que reconhecem os lugares específicos – os lugares epistemológicos e simbólicos traçados pelas disciplinas -, eles pressupõem, num outro plano, uma continuidade sem barreiras, capaz de servir de amplas vias para a fantasmagoria(VEIGA-NETO, 2002, p. 219).

Nas narrativas também percebemos que essas temáticas são discutidas nas escolas, mas dentro de alguns limites, pois são discutidas principalmente dentro da disciplina de Ciências e Biologia e, portanto, o enfoque dado é com relação à descrição do sistema genital, os tipos e o uso de métodos contraceptivos e informações relacionadas às doenças. Discutida por esse viés, as escolas vêm agindo no gerenciamento e no controle da vida e da sexualidade dos/as alunos/as, tendo como objetivo “afastar” os adolescentes dos “perigos” das DST e da Aids, bem como evitar uma gravidez na adolescência.

Esses tipos de abordagens não possibilitam outras formas de pensar sobre as questões vinculadas à sexualidade, deixando de discutir e problematizar algumas questões centrais em relação às questões de corpos, gêneros e sexualidades, tais como a homofobia, desejos e prazeres, a equidade de gênero, a diversidade sexual, entre outras possibilidades.

Consideramos importante discutir com os/as profissionais das equipes pedagógica e diretiva as questões de sexualidade no currículo escolar, pois percebemos a importância desses/as profissionais na organização do currículo escolar, já que, além de estarem envolvidos nas questões administrativas da escola, também estão envolvidos/as na construção de projetos (em especial o projeto político pedagógico das escolas), bem como desempenham algumas funções na construção do currículo escolar. Dessa forma, esses/as profissionais agem como mediadores do processo ensino-aprendizagem.

Assim os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva podem propiciar que as discussões relacionadas a essas temáticas estejam presentes no currículo escolar, incetivando

os professores/as a discutir esses assuntos e, quando isso não for possível, que eles/as mesmos/as entrem em sala de aula ou que promovam essas discussões, que não sejam apenas pontuais, quando ocorre algum problema, mas sim um trabalho a nível de escola, que estejam permeando as discussões e os projetos escolares.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que tal investigação almeja contribuir para os estudos relacionados à sexualidades, ao currículo, à disciplinaridade e à transversalidade, rompendo com os discursos hegemônicos de que a sexualidade deve ser discutida apenas nas disciplinas de Ciências, Biologia, Ensino Religioso ou Valores, mas que esteja, sim, presente nas propostas das outras disciplinas, tais como História, Geografia, Matemática, Português, entre outras. E que além de estarem presentes nas disciplinas escolares, estejam atreladas às propostas e aos projetos desenvolvidos pelas escolas, sendo uma temática que faça parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas e dos sistemas de ensino como um todo.

REFERÊNCIAS

Altmann, H. (2003). Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu: Olhares alternativos*, 21, p. 281-315.

Brasil, S. de E. F. (1997a). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de educação fundamental. Brasília: mec/sef.

Brasil, S. de E. F. (1997b). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

Camargo, A. M. F.; Ribeiro, C. (1999). *Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna.

Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. Em: J. Larrosa. Et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (p. 11-59). Barcelona: Laertes.

Costa, M. V. (2006). O magistério e a política cultural de representação e identidade. Em M. V. Costa (Org.) *O Magistério na Política Cultural* (pp. 69-92). Canoas: Ed. Ulbra.

Cruz, I. S. da. (2008). Percepções de professoras de ciências sobre gênero e sexualidade e suas implicações no ensino de ciências e nas práticas de educação sexual. *Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*. Disponível em: http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Izaura_Santiago_da_Cruz_10.pdf.

Felipe, J. (2009). Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente. *TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero* http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf.

- Foucault, M. (2007a). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M.(2006). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- Foucault, M. (2009). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M.(2007b). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Gallo, S.(2001). TRANSVERSALIDADE E MEIO AMBIENTE. *Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente - Programa Conheça a Educação*.
<http://www.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/15-26.pdf>.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Jacoby, Jeane Larronda et al. (1999). Orientação Sexual. *A Paixão de Aprender*, SMED-Porto Alegre-RS, v. 1, n. 11, p.p. 84-93.
- Larrosa, J. (1996). Tecnologias do Eu e educação. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. de; Toschi, M. S.. (2007). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Louro, G. L. (1998). Sexualidade: lições da escola. Em D. Meyer (Org.), *Saúde e sexualidade na escola*. (pp. 85-96). Porto Alegre: Mediação.
- Louro, G. L. (2000). Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade*, 25, 2, p.59-75.
- Ribeiro, P.R.C. Souza, D.O. (2003). Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade: a presença do discurso biológico. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, p. 67-75.
- Ribeiro, P.R.C. (2002). *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: PPG- Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado.
- Ribeiro, P.R.C. (2007). *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Rio Grande: Editora da FURG.
- Silva. Tomaz Tadeu da. (2008). Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. Em T. T. da Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (p.p.190 - 207) Petrópolis: Vozes.
- Veiga-Neto, A. (2008a). Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Em E. Peres, et al. (Org.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas* (pp. 35-58). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Veiga-Neto, A. (1995). Michel Foucault e a Educação: há algo de novo sob o sol? Em A. Veiga-Neto (Org), *Crítica Pós-estruturalista e Educação* (pp. 9-56). Porto Alegre: Sulina.

Veiga-Neto, A. (2002). Espaço e Currículo. Em A. C. Lopes; E. Macedo (Org.), *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas* (pp. 201-220). Rio de Janeiro: DP&A.

Veiga-Neto, A. (2008b) Currículo e Interdisciplinaridade. Em A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo: Questões Atuais* (pp. 59-1-2). Campinas, SP: Papirus.

Weeks, J. (1993). *El malestar de la sexualidade: significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: TALASA.

4.3 A GENERIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: ANALISANDO NARRATIVAS DAS EQUIPES PEDAGÓGICAS E DIRETIVAS¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os discursos e entendimentos relacionados às questões de gênero dos/das profissionais das equipes pedagógica e diretiva, participantes do curso “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”. Este curso fazia parte de um projeto financiado pelo MEC/SECAD, e organizado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. Este trabalho fundamenta-se a partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais e de Gênero nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas concepções de Michel Foucault. Para a produção dos dados narrativos, realizei entrevistas semiestruturadas e a formação de dois grupos focais. A análise das narrativas desses/as profissionais, nos possibilitou evidenciar o quanto a escola vem desempenhando um papel de destaque na constituição das identidades de gênero, ensinado gestos, estabelecendo proibições, reforçando os distintos lugares permitidos para meninos e meninas como na divisão do banheiro, na separação de meninos e meninas na disciplina de Educação Física e na separação das filas, desse modo a escola age controlando posturas, comportamentos e regulando corpos de meninos e meninas.

Palavras-chave: Narrativas. Gênero feminino. Profissionais da Educação.

THE SCHOOL SPACE GENDERIFICATION: ANALYZING NARRATIVES FROM PEDAGOGICAL AND DIRECTIVES TEAMS

ABSTRACT

This article aims to analyze the discourses and understandings related to gender of professionals from the pedagogical and directives teams who participated on the course “Bodies, Genders and Sexualities: possible issues for the school curriculum”. This course was part of a project funded by MEC/SECAD and organized by the Sexuality and School Research Group. This work is based on the theoretical fields of Cultural and Gender Studies in its post-structuralist strands, as well as some concepts of Michel Foucault. For the

¹ Este artigo será submetido à revista Cadernos de Pesquisa.

production of narrative data, I conducted semi-structured interviews and the formation of two focus groups. The narrative analysis of the professionals allowed us to show how much the school has been playing a leading role in the formation of gender identities, establishing prohibitions, reinforcing the distinct places allowed for boys and girls as in the division of the toilets, separation of boys and girls in Physical Education and separation of lines, thereby school acts controlling attitudes, behaviors and regulating bodies of boys and girls.

Keywords: Narratives. Female Gender. Education Professionals.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, questionamos o entendimento de gênero como universal e biologicamente determinado – um atributo biológico – buscando discuti-lo como uma construção histórica e cultural. É nesta perspectiva que temos realizado nossos estudos, nos quais buscamos ver e entender como os corpos, gêneros e sexualidades vêm sendo falados e articulados pelas equipes pedagógica e diretiva, nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, dos municípios do Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, nas quais esses/as profissionais atuam.

Como estratégia de pesquisa, analisamos as narrativas das equipes diretiva e pedagógica (coordenadores/as, assistentes sociais, psicólogos/as, supervisores/as e orientadores/as), que participaram do curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”². Os/as profissionais, ao narrarem suas práticas escolares, destacaram alguns entendimentos e discussões a respeito de algumas questões de gênero presentes no contexto escolar. Nesta direção, no curso e neste estudo, problematizamos o gênero como uma construção sócio-histórica das distinções baseadas no sexo (LOURO, 1998, 2007, 2008; SCOTT, 1995), o que vale dizer que a masculinidade e a feminilidade, ao contrário do que algumas correntes teóricas postulam, não são constituídas propriamente pelas características biológicas dos corpos dos sujeitos, antes são resultantes de tudo o que se diz ou se representa destas características (LOURO, 2000).

No primeiro momento deste artigo, situamos o campo teórico em que este trabalho se fundamenta. No segundo momento, discutimos as estratégias metodológicas utilizadas para a

² O curso buscou discutir e problematizar os/as profissionais da educação as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, que são de extrema importância e relevância e que nos últimos tempos ganharam centralidade nas modernas sociedades ocidentais.

produção dos dados narrativos. No terceiro momento, analisamos as narrativas referentes às questões de gênero dos/as integrantes das equipes pedagógicas e diretivas que participaram do curso³ “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”. No último momento desse artigo, tecemos algumas considerações a respeito deste trabalho.

SITUANDO A PERSPECTIVA TEÓRICA

O entendimento de que questões centrais no estudo dos gêneros referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais encontram-se implicados na constituição dos sujeitos, levou-nos a estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault. É com este enfoque que utilizamos o conceito de gênero em sua confluência com os Estudos Culturais como suporte para compreender e problematizar que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres não são resultados de fatos “naturais”, mas sim resultados de um construto social, cultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder.

Os Estudos Culturais constituem-se em um campo de estudos, que recebe contribuições das diversas disciplinas e das diversas áreas do conhecimento e, por esse motivo, ele não pode ser considerado uma disciplina, mas sim um campo de estudos, que se “aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 9). Além disso, os estudos culturais preocupam-se com diversas temáticas sociais e políticas que se apresentam na cena atual, tais como as questões sexuais, raciais, de gênero, culturais entre outras.

Esse campo de estudos problematiza a distinção entre “alta” e “baixa” cultura, discutindo que todas as práticas culturais produzem efeitos em novas vidas, contribuindo para a constituição dos sujeitos. Para Britzman (2007, p. 106), “poderíamos considerar a cultura não como um objeto sagrado e venerado a ser protegido e preservado, mas como um local altamente contestado e contraditório, no qual o descontentamento e descontente são produzidos, no qual a geopolítica da sexualidade recusa a estabilidade de fronteiras culturais, nacionais, de gênero e sexuais”.

³ Consideramos o curso como um dispositivo pedagógico, o lugar onde se constitui ou se transforma a experiência de si, ou seja, um lugar “orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.” (LARROSA, 2002, p. 57).

Nesta perspectiva, estamos entendendo a família, os filmes, as revistas, os desenhos, a escola, as instituições religiosas etc., enquanto espaços que produzem algumas representações de gênero, de sexualidade, de corpo, entre outros, fabricando e produzindo sujeitos.

Ao entendermos que vamos aprendendo a ser homem e mulher através dos diversos discursos, códigos e símbolos que circulam nas diferentes instâncias sociais, não estamos desconsiderando as características biológicas dos sujeitos, mas sim reforçando que as diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas não são produzidas apenas pela distinção entre seus sexos biológicos ou diferenças entre seus cérebros. Nesse sentido, o feminino e o masculino são constituídos por tudo que se fala, se representa, se pensa, se valoriza sobre essas características. Para Louro (2008, p. 21),

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo que se construiu sobre os sexos.

Nesse sentido, os gêneros constituem-se como invenções históricas, sociais, culturais, linguísticas, construídas sobre as características biológicas. Essas produções são produtos e efeitos de relações de poder – saber. Ao entender que os gêneros são construídos, chamamos atenção de que não existe apenas um modo de viver a masculinidade e a feminilidade. Para Louro (2005, p.86), “homens e mulheres não se constituem, apenas, por sua identidade de gênero, mas também por sua identidade de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade...homens e mulheres são, ao mesmo tempo, muitas ‘coisas’”. Desse modo, percebemos que não existe apenas uma maneira de ser masculino e uma maneira de ser feminino, mas sim existem múltiplas formas de viver nossas identidades de gênero.

Para tanto, faz-se necessário desconstruirmos os diversos atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade – comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas – que, ao serem inscritos nos corpos, passam a ser tidos como próprios da essência do homem e da mulher. Assim, consideramos a escola uma das instâncias de suma importância para que questões como as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as brincadeiras separadas por sexo, bem como o estabelecimento de determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula, consideradas como sendo de meninos ou meninas, possam ser discutidas e problematizadas, pois, segundo Ribeiro e Soares (2004, p. 4), “esses padrões de

comportamento construídos e transmitidos de forma hegemônica, por gerações, ainda que, com conotações específicas aos diversos grupos sociais, vêm sendo expressados e compartilhados através das atitudes das pessoas, de modo não problemático, pela maioria”.

Nesse sentido, a escola atua de forma significativa na produção de gênero e para isso ela busca disciplinar os corpos desses/as alunos/as, a fim de torná-los/as cada vez mais dóceis⁴ e úteis, determinando maneiras de definir e viver as masculinidades e feminilidades. Para alcançar esse objetivo, instituições como essas vigiam os mínimos movimentos, controlam e regulam os comportamentos de meninos e meninas, corrigindo e aplicando micropenalidades a fim de atingir um padrão ótimo. Para Foucault, a partir do século XVII, começou a fazer parte de nossa sociedade a disciplina, que tem como propósito a dominação dos corpos⁵.

Nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhe a força útil através do exercício do treinamento, etc. Eram igualmente técnica de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquia, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia do trabalho. Ela se instala já no final do século XVII e no decorrer do século XVIII (2005b, p. 286).

Esse tipo de tecnologia de poder age no disciplinamento dos corpos, não de maneira global, atingindo toda uma população, mas agindo diretamente no corpo de determinado indivíduo de forma minuciosa e detalhada. Nesse sentido, a disciplina pode ser considerada enquanto uma maquinaria de poder que age na individualidade de cada um. Desse modo, os corpos são alvos de intervenção, sendo vigiados, treinados, limitados, corrigidos etc. e, quando necessário, esses corpos também são punidos, a fim de ajustar tudo que está fora das regras impostas, ou seja, diminuir ao máximo os desvios, tornando esses corpos cada vez mais eficientes. Para Foucault,

O corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são

⁴ Para Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (2005a, p. 118).

⁵ Tomamos a expressão “a dominação dos corpos” não no sentido de que existem dominantes e dominados, mas sim pelo viés de tornar os corpos mais úteis e produtivos para a sociedade.

novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*; como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal (2005a, p. 118).

Assim, nas escolas, essa regulação dos corpos visa garantir e manter uma ordem na relação entre os gêneros, sendo que todas essas práticas estão atravessadas pelas relações de poder e saber, que para Foucault, estão diretamente entrelaçados, ou seja, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (2005a, p. 27). Cabe salientar que não estamos entendendo o poder enquanto algo negativo, repressor, mas sim como produtivo, pois vêm produzindo alguma coisa,

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2005a, p. 161).

Nesse caso, esse poder nas escolas vêm produzindo homens e mulheres de acordo com as representações e significados de ser masculino e feminino em nossa sociedade.

SITUANDO AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

Neste trabalho, utilizamos algumas ferramentas da investigação narrativa como caminho metodológico. Connelly e Clandinin (1995) entendem a investigação narrativa como um método de investigação ou como um fenômeno a ser pesquisado:

Entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. ‘Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio. Para preservar esta distinción usaremos un recurso razonable y ya bien establecido: llamar ‘historia’ o ‘relato’ al fenómeno y ‘narrativa’ a la investigación. Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas “relatadas” y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia (p.12).

A narrativa é entendida como uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de

suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Para Larrosa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras. Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas. De acordo com o autor,

[...] cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias. A construção do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é, fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas histórias a outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam em tanto que estão se constituindo nesse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (LARROSA, 2002, p. 471-472).

Neste sentido, entendemos que, ao narrar, ao recortar determinadas narrativas, ao relacionar as mesmas a determinados/as autores/as e ao direcionar as discussões por um determinado viés, estamos produzindo essas narrativas de determinada forma e estabelecendo determinados significados às falas desses/as profissionais. Para Larrosa, “la construcción y la interpretación de un texto narrativo y, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático em um contexto.” (LARROSA, 1996, p. 462).

Para a produção dos dados narrativos, utilizamos as entrevistas semiestruturadas como estratégia metodológica. Com esse instrumento, não tivemos como propósito captar “verdades” de como esses/as profissionais discutem e tratam as questões de gênero no espaço escolar, mas sim, utilizamos as entrevistas como ferramentas para propiciar as discussões dessas questões com os/as integrantes das equipes pedagógicas e diretivas.

No total foram quatorze entrevistas, sendo seis profissionais da região de Santa Vitória e Chuí, e oito da região de Rio Grande e São José do Norte. Desses havia um psicólogo e uma

psicóloga, uma assistente social, uma supervisora escolar, uma coordenadora escolar, seis orientadoras educacionais e duas vice-diretoras.

De todos/as os/as entrevistados/as, apenas um era homem, desempenhando a função de psicólogo, na região de Santa Vitória, sugerindo que o gênero feminino é também predominante nessas funções, assim como na docência. Após realizar as entrevistas, percebemos que precisaríamos ampliar nossas discussões, pois as entrevistas só permitiam o debate entre o pesquisador e o sujeito entrevistado e não entre o grupo todo. Deste modo, pensamos na produção de um grupo focal, que se caracteriza como uma ferramenta da pesquisa qualitativa, que é usada quando se tem a intenção de saber mais sobre “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagem e simbologia prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum.” (GATTI, 2005, p. 11).

Nesta pesquisa, foram realizados dois grupos focais, sendo que um deles foi com os/as profissionais de Santa Vitória e Chuí, e outro com os/as profissionais das regiões de Rio Grande e São José do Norte. Participaram, desses grupos de discussões, somente os/as profissionais que tinham sido entrevistados/as anteriormente. Todos os encontros foram filmados e transcritos.

As questões éticas não podem ser esquecidas e merecem atenção especial: trata-se da não identificação dos/as participantes no momento em que os dados narrativos foram apresentados. Para tanto, a fim de preservar os nomes dos/as participantes do curso, utilizamos a inicial de cada nome. Também utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando aos participantes os objetivos e procedimentos adotados ao longo dos encontros, esclarecendo os compromissos a serem assumidos por ambas as partes.

Tanto as entrevistas semiestruturadas quanto o grupo focal possibilitaram conhecer como os corpos, gêneros e sexualidades vêm sendo discutidos nas escolas onde esses sujeitos atuam, bem como permitiram uma maior compreensão sobre o que eles/elas entendem ser suas “atribuições” nas discussões relacionadas a essas temáticas no espaço escolar.

Durante todas as etapas de produção dos dados, notamos que as questões de gênero atravessavam diretamente as discussões realizadas, sendo narrados diversos casos que ocorriam na escola e fora desse ambiente sobre essas questões. Neste sentido, este artigo tem como objetivo analisar os discursos relacionados às questões de gêneros dos/das profissionais das equipes pedagógicas e diretivas, participantes do curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar.”

ANALISANDO OS DISCURSOS DAS EQUIPES PEDAGÓGICAS E DIRETIVAS

Nas narrativas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, tornou-se muito recorrente a preocupação dos/as profissionais das escolas e dos familiares com a sexualidade das meninas. Assim, são realizadas algumas estratégias, para interferir, controlar e regular a sexualidade e os corpos dessas adolescentes. Além disso, a iniciação sexual do gênero feminino apresenta-se como um “problema” e geralmente é dito como cedo demais. Como notamos nas narrativas dessas profissionais:

[...] a parte de ato sexual mesmo, tá muito, as meninas estão começando muito novas, a ter relações sexuais. E elas são muito desinformadas assim. (G.).

[...] as meninas, lá na escola, às mãe as vezes nos procuram apavoradas, porque as meninas, ah, começou a transar, professora. O que que eu faço? (M.M.).

Lá, na semana da mulher, nós fizemos palestras. Só que a comunidade ela não é incentivada. Nós levamos palestrantes. Nós levamos a Liga Feminina de Combate ao Câncer. Nós levamos um médico. Nós levamos uma ginástica, com alongamento, para a mulher conhecer o seu corpo. Então nós levamos todas as palestras relacionadas à sexualidade. (D.M.).

[...] o pai tem uma dificuldade muito grande para aceitar que suas filhas cresceram, e se desenvolveram sexualmente, e vão fazer sexo. Pro filho homem, ah, é o machão. Quanto mais cedo esse machão botar em funcionamento seu órgão sexual, pro pai, melhor. Pra mãe, se a filha vai fazer isso, é um horror, até para mãe. (M.M.).

[...] Eu acho assim, no caso, enfermeiros, médicos, porque a gente convive assim uma vez ou outra. Na escola do Bolaxa mesmo, foi o médico falar sobre sexualidade. Ai abordou um monte de coisa para as mães junto com meninas. Foi muito bom também. (M.A.).

A partir dessas narrativas, podemos entender que os corpos dessas meninas são objeto de poderes e de saberes, sendo controlados, vigiados e sancionados, com o objetivo de evitar uma gravidez ou a infecção por alguma DST – Aids, visando assegurar, dessa forma, uma vida reprodutiva mais segura. Para Silva (2007, p. 68), “o corpo da mulher encontra-se atravessado de estratégias de governo do seu corpo, da sua sexualidade, nele articulam-se procedimentos direcionados aos fenômenos da vida como as campanhas de esterilização ou de contracepção”. Assim, essas estratégias de controlar os corpos em suas minúcias, produz os

corpos de um determinado modo, corpos muitas vezes fabricados para serem dóceis e úteis, ou seja, corpos disciplinados. Para Foucault, a partir do século XVII os corpos entram em,

[...] uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, esta nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (2005a, p. 119).

É interessante notar, naquelas falas, que existe todo um controle, uma regulação e até mesmo uma manipulação sobre os comportamentos, sobre os gestos, sobre as sexualidades e sobre os corpos das meninas. No entanto, o governo, o controle e a regulação dos corpos masculinos não surgem nas narrativas das profissionais. A preocupação com uma gravidez na adolescência parece ser exclusivamente em relação às meninas. Em uma pesquisa realizada em uma escola pública no Rio de Janeiro, pela pesquisadora Helena Altmann, também foi possível perceber um maior controle e uma maior preocupação em relação às meninas, principalmente em relação à gravidez. Para a autora, esse processo de controle da sexualidade e da reprodução feminina está atrelado a questões históricas, culturais e sociais:

A medicina voltada para a sexualidade e a reprodução priorizou o corpo da mulher, também na escola ele vem sendo objeto de maior atenção. Do mesmo modo, a prevenção da gravidez acabava sendo considerada uma questão feminina. Vale notar que historicamente não se produziu, ou ao menos não se disponibilizou, métodos anticoncepcionais masculinos do mesmo modo que se fez em relação à mulher: para elas, pílula, DIU, diafragma, camisinha feminina, hormônios injetáveis, laqueadura, entre outros; para eles, vasectomia e camisinha (2003, p. 306).

Nesse sentido, percebe-se que o investimento, a produção de saberes, as responsabilidades e as limitações recaem, na maioria das vezes, nos corpos das meninas. Em outro caso, narrado por uma profissional, podemos perceber uma preocupação para que um menino utilize a camisinha nas relações sexuais; porém, quando a mesma solicita que esse menino a utilize, nota-se que a apreensão dessa profissional não está vinculada aos “perigos” de uma paternidade na adolescência, mas sim à prevenção de doenças. Como percebemos na fala abaixo:

[...] um menino mesmo assim, porque tu não usou camisinha para o teu tamanho. Tu tens que usar camisinha. A professora trouxe. E, professora! Eu não tava na aula nesse dia. Mas tu tens que, eu disse assim para ele: Vai ver que tamanho é. Porque tu vais ter outras namoradas. Então te preserva, entendesse. Então, mais ou menos assim. (M.A).

Desse modo, as escolas reforçam o discurso de que a responsabilidade de cuidar do bebê, de gerar o filho, é das meninas, enquanto os meninos devem se preocupar com a aquisição de doenças sexualmente transmissíveis. Segundo Altmann (2003), pelo motivo da gravidez ocorrer nos corpos femininos, e por todas as questões históricas e culturais, a responsabilidade de cuidar dos bebês e das crianças recai sobre as mães. Por esses motivos é que a orientação sexual também é mais direcionada aos corpos femininos.

Em outro caso ocorrido na escola, também podemos perceber outra forma de regulação dos corpos femininos. Foi relatado que uma menina senta no colo de um menino, e é chamada atenção por causa disso. O menino entende ser sua “natureza” deixar ela sentar, porém, para a escola, a menina deve se comportar e não agir daquele jeito, chamando-a para conversas com a finalidade de que isso não ocorra novamente. Esse caso é narrado abaixo:

[...] menina se jogando em cima do menino, no colo do menino, foi chamado o menino aqui. Ele disse que ele é homem, aquelas coisas. O que se fez: Conversei com a menina separado. Disse para a menina o quê? Que ela tinha que se amar, se valorizar, que é normal a gente querer se aproximar, ter atração. Só que isso tem que ser bem conduzido e que a gente não pode. Em função disso, o que a gente fez: A coordenadora da turma conversou com eles, entendesse. O professor de Ciências fez trabalho com eles. Tudo em função disso ai, trabalhando gravidez uso da camisinha. Mais ou menos, foi isso. (M.A.).

Nesse sentido, podemos evidenciar que, nessa escola, vem funcionando uma sanção normalizadora, ou seja, são aplicadas pequenas penalidades, para que alguns casos sejam corrigidos e não ocorram novamente. No caso descrito acima, chama-se a menina para uma conversa individual, para chamar a atenção dela e para que essa situação não se repita. Segundo Foucault,

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, audiências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e as pequenas humilhações (2005a, p. 149).

Desse modo, nas escolas, aqueles/as que “fogem” às regras produzidas pela sociedade são passíveis de algumas penalidades ou micropenalidades, que podem ser castigos,

conversas, humilhações, entre outras. Essas punições têm, como objetivo, simplesmente reduzir os desvios.

Além disso, também podemos analisar, na fala, o quanto algumas práticas são naturalizadas como sendo de meninas ou de meninos. No caso narrado, percebemos que o menino entende ser de sua “natureza” aceitar que a menina sente no seu colo, pois ele é homem; e foi justamente com essa justificativa que ele sai impune dessa situação. Enquanto para as meninas são definidas algumas condutas, como ingenuidade, serem recatadas, não demonstrarem sentimentos como o prazer e o desejo, pois esses devem ser escondidos mesmo que sentidos. Dessa forma, a escola, assim como outras instituições, vem definindo algumas condutas para meninos e meninas, e essas, por sua vez, vão tomando efeitos de verdade, sendo naturalizadas e universalizadas. Para Felipe (2007), os corpos de meninos e de meninas não são entendidos e estimados do mesmo jeito. Existe, sim, uma tendência em hierarquizá-los, de diferenciá-los através de diferentes características, umas mais perceptíveis, outras, nem tanto. Aos corpos têm sido atribuídos algumas expectativas, que conferem aos mesmos maior ou menor *status*, especialmente quando se trata de defini-los e situá-los em função do sexo. Nesse sentido, os nossos corpos são tomados como superfície de inscrição de nossas identidades (de gênero, de etnia, sexuais e de raça).

No decorrer das entrevistas, um caso torna se marcante. Geralmente, quando falamos das questões de gênero na escola, percebemos que ocorre uma naturalização e um reforço de alguns atributos ditos como femininos e outros ditos como masculinos. Segundo Wolff (2006, p. 19), “as abordagens sobre gênero e crianças são pequenas e quase sempre estão pautadas nas diferenças, e parece-me que há, em muitos casos, uma naturalização dessas diferenças”. Assim, atividades como brincar de casinha, de boneca e cozinhar, geralmente são atribuídos as meninas, enquanto para os meninos as brincadeiras ficam em torno de jogar futebol, brincar de carrinhos, entre outros. No entanto, na narrativa abaixo, podemos notar que a professora permitiu, através de algumas atividades, como a produção de um bolo, como a leitura de historinhas e como a troca de brincadeiras “ditas” de meninas e de meninos, problematizar as questões de gênero, buscando, dessa maneira, uma equidade de gênero:

[...] a gente fez brincadeiras coletivas. Os meninos experimentaram brincar só com as coisas de gurias: com panelinha, com bonecas: Eles adoraram, porque eles, ou eram o pai, outro, o médico: Curtiram brincar com as gurias. Tinha até uma casinha de pano. Peguei emprestada a sala de recursos. Brincaram de casinha. Depois, outro dia, as gurias foram brincar de futebol, de carrinho. Aí eles viram que todo mundo se diverte com as mesmas coisas que se

diz que são só de menino e de menina. Essas coisas assim que eu faço. O ano passado, essa turma era minha. A gente trabalhô bastante. Esse ano também já trabalhei com essas historinhas. Nós fizemos a torta da amizade, que eles diziam, que é coisa de mulher, que é coisa de homem: Tudo isso a gente trabalhava muito em falas. Aí surgiu que cozinhar era coisa de mulher, porque é a mãe que cozinha. Então fizemos. Fez a torta. Eu trouxe para eles o leite condensado. Todo mundo fez, as gurias ou guris, todo mundo trabalhou, e eles adoraram. Aí, depois a gente fez a receita, por escrito, fizemos a criação da receita. (S.).

Entendendo que nossas identidades de gênero são constituídas nas diversas instituições sociais, tais como a escola, a família, a mídia (impressa, televisiva, radiofônica etc.), compreendemos que essas discussões e brincadeiras, realizadas por essa profissional na escola, são importantes, pois permitem que os/as alunos/as pensem e reflitam sobre essas questões. Desse modo, essas atividades possibilitam diversas aprendizagens, desmistificando ou desnaturalizando a questão de que existem trabalhos e brinquedos apenas de meninos e de meninas. Para o autor Wolff,

[...] é fundamental perceber que as brincadeiras no cotidiano escolar são reveladoras de espaço cultural, espaço de produções e reproduções humanas, uma vez que a apropriação e a construção da cultura pelos sujeitos fundamentam-se pela interação, numa elaboração coletiva de significados sociais (2006, p. 15).

Por esse viés, essa profissional modifica o foco que frequentemente é dado a essas discussões, quebrando a rigidez dos binarismos nas relações de gênero. Para Meyer,

Caberia a nós, educadoras e educadores, investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigente: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas, das certezas para a dúvida e a provisoriedade; do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a des-naturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas (2007, p. 11).

Em outro caso, descrito por algumas profissionais entrevistadas, percebemos o quanto algumas características físicas são denominadas e definidas como sendo de meninos e de meninas. Assim, meninos que possuem voz fina, se vestem diferente de outros meninos ou possuem comportamentos diferenciados, são chamados de *gays*, ou são vistos como diferentes, como percebemos nas narrativas abaixo:

[...] pelo fato de um menino, por exemplo, tem a voz mais fina, e ter esse jeito afeminado... Então, um dia, um menino chegou para mim e falou isso aí, que ele não aguentava mais, que estavam dizendo que ele andava com vários outros meninos,” (G.).

[...] assim, ó, por exemplo, esses tempos uma pessoas, a quem o fulano se relaciona, mencionam determinado aluno, aquele com aquele jeitinho assim, (V.).

Na análise dessas narrativas é possível perceber o funcionamento de diversos atributos sociais, definidores de masculinidade e feminilidade, atuando como forma de demarcar as diferenças, ou seja, marcam-se os “outros” sujeitos, ou seja, aqueles meninos que não se enquadram no comportamento esperado conforme seu sexo são vistos como ‘bichinhas’ e “afeminados”. Segundo Louro, “essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente” (2004, p. 27).

Em outra fala, podemos perceber que essas questões extrapolam os muros da escola, como nos mostra a fala abaixo:

[...] quando tu, vem um aluno que sente vergonha quando a sua mãe vai buscar, e a tua mãe tem toda uma característica, que não feminina, porque a parceira dela é outra mulher, elas são homossexuais assim, e essa criança dentro de sala de aula, ela tem dificuldade de aprendizagem, ela tem, ela se sente incomodada com aquela situação, a gente, e a gente trabalha. Tem que trazer essa família, tem que conversar sobre isso. É uma coisa que está se caminhando dentro da escola, nesse sentido assim, de não ficar (D.).

A partir dessa narrativa, percebemos que esperamos que alguns atributos sejam visíveis nos corpos dos homens e das mulheres, dos meninos e das meninas, ou seja, que mulheres e meninas devem ser mais delicadas, carinhosas, meigas, enquanto homens e meninos são corajosos, fortes, viris. Assim, as identidades de gênero estão marcadas em nossos corpos. Quando alguém subverte essa ordem, é apontado como gay, lésbica, transexual, bissexual etc. Assim “aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.” (LOURO, 2007, p.15).

Em outro caso ocorrido em uma escola, notamos que há uma separação dos banheiros. Assim como em quase todas as outras instituições escolares e sociais, existe um banheiro só para meninas e outro, só para meninos: “os banheiros públicos em geral, assim como os

escolares, são tradicionalmente separados por sexo, diferentemente dos banheiros domésticos” (TEIXEIRA; RAPOSO, 2009, p. 1). Nesse sentido, espera-se que cada um deve usar o seu banheiro. No entanto, na referida escola, existe um aluno surdo que frequentemente utiliza os banheiros das meninas, causando um “alvoroço” nessa escola, como nos narra a vice-diretora:

A questão do banheiro, porque é masculino e feminino, até é um questionamento que eu tenho para fazer para uma mãe: Nós estamos com um menino surdo na escola e ele usa o banheiro feminino. Raramente ele usa o banheiro masculino. E o que as crianças dizem: Ahm, ele entrou no banheiro das meninas: Quem entrou? Tem um guri no banheiro das meninas. Eu disse: Que guri? Aquele que não fala. Então, quando são de outras turmas, não conhecem ele, dizem: Aquele que não fala. Então eu questiono o seguinte: Na tua casa tem um banheiro para o teu pai e outro para tua mãe? Não é só um banheiro? Eu disse. Então, qual é o problema? (V.).

Assim, essa separação dos banheiros entre femininos e masculinos, e a resistência ainda existente de implementar banheiros *unissex* nas escolas, é um dos exemplos que podemos citar a respeito das delimitações de lugares restritos a homens e mulheres. Desse modo, essa prática vem ensinando modos, lugares, comportamentos que meninos e meninas devem seguir, contribuindo, dessa forma, para a construção das diferenças entre gêneros.

Desse modo, são construídos alguns argumentos atravessados por representações de gênero para explicar a separação desse espaço, produzindo, dessa maneira, alguns significados relacionados às questões de gênero. Segundo Teixeira e Raposo:

Banheiros públicos unissex são raros e supõe-se que as razões para a separação sejam: (a) em geral, privacidade — pessoas do mesmo sexo podem se ver nuas, mas pessoas de sexos opostos (numa perspectiva heterossexual) não sem despertar impulsos (atração ou repulsa) sexuais indesejáveis; (b) em particular, conforto e higiene feminina e masculina (2009, p. 1).

A problemática dos banheiros separados não se limita apenas a separar meninos de meninas, mas também a causar problemas referentes a sujeitos que não se adaptam nesses moldes designados aos gêneros, como os bissexuais, transexuais, transgêneros, lésbicas e gays. Para Teixeira e Raposo, (2009, p. 9), essas “múltiplas formas de sexualidade e gênero que ora ganham visibilidade pública e civil questionam a distinção binária de sexo/gênero, expressa nos banheiros públicos, para apontar a sua insuficiência e sua inadequação.” Desse

modo, esse tipo de delimitação produz entendimentos e ensinamentos referentes a alguns valores e alguns tipos de comportamento.

Esse tipo de lógica está baseada na concepção binária, ou seja: ou se é homem ou se é mulher; ou se é menino ou se é menina. Por esse viés, a feminilidade e masculinidade só podem ser de uma maneira, como se só houvesse um modo, único e singular, de viver e definir os gêneros. Para Louro (2008, p. 34), “mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como ‘verdadeiras/verdadeiros’ mulheres e homens, fazem crítica a esta estrita e estreita concepção binária”. Nas escolas, a simples implementação de banheiros unissex pode contribuir para o rompimento dessa dicotomia, tão presente em nossa sociedade.

Na narrativa da profissional entrevistada, é possível perceber que, antes de defender a idéia do banheiro unissex, ela questiona quem é o menino que está usando esse banheiro. O que parece que a utilização do banheiro feminino pelo menino só se tornasse aceitável por ele ser surdo e mudo. Qualquer outro menino não deveria utilizar esse ambiente. A argumentação utilizada para ele utilizar esse banheiro está atrelada à questão do abuso sexual. Tanto a mãe do menino quanto a escola têm medo que o menino seja abusado sexualmente no banheiro e não tenha a possibilidade de se defender ou de gritar e, por esse motivo, torna se aceitável o uso do banheiro das meninas. Como percebemos na narrativa da vice-diretora:

[...] abuso sexual hoje em tudo que é lugar, não pode-se dizer que não esteja na escola, tá. Que será que essa mãe não orienta ele para que ele vá num banheiro feminino, porque ali não corre o risco de alguém tentar molestá-lo. Porque o fato de ele não poder gritar, não poder se manifestar, é um questionamento até. Ele sabe, vê os meninos ir, quando tem vários, tem adulto por perto, caso contrário ele vai sozinho no intervalo, ele vai no banheiro feminino. (V.).

Outro caso relacionado às questões de separação entre os gêneros no espaço da escola ocorre na Educação Física escolar. Uma das profissionais narra o quanto ainda está imbricado, no comportamento dos meninos e das meninas, a separação entre esses dois grupos para as aulas dessa disciplina. Assim ela nos conta que, mesmo as aulas sendo mistas, quando ocorrem determinadas atividades, a separação entre os gêneros é inevitável. Como podemos perceber no excerto abaixo:

Ainda estão muito enraizada na estrutura escola. Eu trabalho com Educação Física e, ainda, tem aula mista. Mas, ao mesmo tempo, entre eles, eles querem tá junto. Mas daqui a pouco, na hora, se for para jogar de verdade, os guris para cá e as gurias para lá. E assim vai. Tem muita coisa ainda, muito enraizada, para a gente conseguir mudar e fazer diferente dentro da escola. (D.).

Desse modo, é possível perceber, nessa narrativa, o quanto ainda está impregnada a questão da separação entre meninos e meninas nas atividades propostas na disciplina de Educação Física. Ocorrem, inclusive, certas resistências para que essa atividade seja realizada em conjunto. Esse afastamento de meninos e meninas na hora de certas atividades está vinculado a um processo histórico e social, o qual foi construindo alguns discursos de que meninos são mais fortes, mais ágeis e agressivos do que meninas e, por isso, podem machucar as meninas no decorrer das tarefas exigidas pelos/as professores/as. Além disso, essa distinção entre os grupos está atrelada à questão da sexualidade. Esses dois grupos separam-se para que não ocorram contatos físicos. Para Louro (2008, p. 75), a justificativa utilizada por muito tempo para que ocorram essas separações nas aulas de Educação Física, relaciona-se ao fato de que algumas atividades,

[...] vão “contra” a feminilidade, ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à “graça”. Agregam-se aí outros argumentos, como o fato de que tais atividades podem “machucar” os seios ou os órgãos das meninas (curiosamente esse argumento não é, colocado em relação aos meninos), bem como podem estimular contatos entre as garotas que não seriam desejáveis.

Assim, podemos discutir que a separação das atividades entre meninas e meninos acontece com intuito de regular e examinar esses corpos, procurando evitar um “despertar” das sexualidades, que poderia ocorrer caso esses corpos femininos e masculinos entrassem em contato.

A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio dos corpos. (Ibid., p. 74)

Outro modo de realizar essas repartições entre meninos e meninas vem a ser a ordenação das filas. Nas escolas, para levar os alunos/as a determinado ambiente, sempre são distribuídos em duas filas, uma apenas de meninos, outra apenas de meninas. Como notamos nas narrativas abaixo:

[...] até eu combinei com as gurias. Teve. Mas agora eu não tenho visto muito assim, de fazer fila de menino e menina. Vamos fazer um grupo de amigos pra ir merendar, para ir embora. Não precisa ser aquela fila. Pode todo mundo, caminhando normalmente por afinidade. Daqui a pouco me dou mais com um menino. Não precisa separar. Aí elas até fizeram, por um tempo. Mas quando eu vi, já estavam na fila de novo. Mas cada um trabalha do jeito que se acha mais a vontade. (S.).

[...] hoje a escola ainda tem coisas que a gente se questiona. Ainda a escola é feita de fila de menino, fila de menina. Tem várias coisas, que a gente precisa repensar, que ainda estão muito enraizada na estrutura escola. (D.).

Para Foucault (2005a, p. 125), “A ordenação por fileiras, no século XVII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar”. Assim, os/as alunos/as são distribuídos/as em filas de meninos e de meninas, do/a maior para o menor, do/a mais agitado/a para os mais quietinhos/as. Desse modo, os/as alunos/as são classificados/as o tempo inteiro na escola, aprendendo os lugares que devem ocupar. Nesse caso, meninos e meninas devem estar separados. No entanto, em diversos outros lugares, esses meninos e meninas escolares, brincam, jogam e convivem juntos, podendo escolher com quem preferem brincar e conversar. Para Louro (2008, p. 78), “a situação de escola muitas vezes favorece o agrupamento das crianças por gênero, mais do que ocorre nas amizades de vizinhanças ou nos *playgrounds*, onde grupos mistos são freqüentes.”

ENFIM...

Ao analisar as narrativas desses/as profissionais integrantes das equipes pedagógica e diretiva, percebemos o quanto as questões de gêneros estão presentes no cotidiano das escolas. Para Silva e Magalhães,

[...] a estrutura arquitetônica da escola, os lugares permitidos e proibidos, os símbolos, códigos e regras para afirmar o que cada um pode (ou não pode) fazer, as falas, os silenciamentos, os gestos vão, pouco a pouco, ensinando meninos e meninas a ser de determinada maneira, se reconhece e se pensa de determinado jeito (2007, p. 32).

Desse modo, entendemos que a escola, assim como outras instituições, vem participando na produção das feminilidades e masculinidades. Assim essa instância social tem sido um local de destaque na produção das identidades (de gênero, sexuais, de etnia, de

classe...), pois, muito mais do que transmitir conhecimento, ela participa na construção dos sujeitos.

Nas falas dos/as profissionais, notamos o quanto existe um governo sobre os corpos das meninas. Elas são alvos de investimentos, de controle, de vigilância e de regulação. Porém, nos corpos dos meninos percebemos que não existe tamanho investimento. Assim, através dessa regulação dos corpos das meninas, existe uma busca para que as mesmas vivam suas sexualidades de maneira mais responsável, ou seja, que se cuidem para evitar uma gravidez ou aquisição de DST/Aids.

Também percebemos o quanto a lógica binária está presente nas escolas. Nas narrativas desses/as profissionais, percebemos que se espera que meninos e meninas possuam alguns atributos que são denominados e definidos como sendo pertencentes a cada um. Por esse viés, esquece-se que existem múltiplas formas de ser homem, mulher, meninos e meninas e não apenas uma forma dominante do gênero feminino e uma forma dominante do gênero masculino.

Além disso, a escola também vem ensinando os lugares que devem ser ocupados por meninos e meninas, na divisão do banheiro, na separação de meninos e meninas na disciplina de Educação Física e na separação das filas. Estamos ensinando e inscrevendo algumas marcas identitárias aos gêneros. Assim classificamos os sujeitos por um conjunto de características atribuídas a eles ao longo da história e da cultura, estabelecendo alguns lugares que nossos/as alunos/as devem ocupar por serem menino ou menina. Ensina-se comportamento e modos de ser-estar na nossa sociedade. Para Louro (2007, p. 15), “nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, atribuição de diferença. Tudo isso implica a instituição de desigualdade, de ordenamento, de hierarquias, estritamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade”.

Esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre as questões relativas às questões de gênero, permitindo outras maneiras de pensar tal temática, que possibilite entender essas questões enquanto constructos sociais, culturais, históricas e linguísticas, e não como algo dado *a priori*. Ou seja, não entender que existe uma essência masculina ou uma essência feminina, mas sim discutir que os gêneros são ensinados ao longo de nossas vidas, pelas diversas instâncias sociais. Esperamos que este estudo permita que os/as profissionais da educação (re)pensem e se desestabilizem com as problematizações realizadas ao longo do texto, buscando discutir essas questões em suas escolas, a fim de intervir com práticas educativas que não sejam sexistas, abrindo “brechas” para a emergência de outras maneiras de pensá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. In: **Cadernos Pagu: Olhares alternativos**, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83-112

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes Louro; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2007. p. 53-65.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: O SUJEITO da educação. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

_____. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Lertes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez., 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 83 – 111. 2007.

_____. **Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. O Currículo e as Diferenças Sexuais e de Gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 85-92.

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-27.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 07-38.

RIBEIRO, Paula Regina Costa, SOARES, Guiomar Freitas. A inscrição das identidades de gênero nos corpos dos/as alunos/as In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **V ANPED-SUL Pesquisa em Educação e Compromisso Social**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p.1-15.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez., 1995.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Corpos femininos superfície de inscrição de discursos: mídia, beleza, saúde sexual e reprodutiva, educação escolarizada...** Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____.; MAGALHÃES, Joanalira. Descolad@s, Divertid@s, Atrevid@s e Diferentes: Discutindo Representações de Gênero. In: RIBEIRO, Paula. Regina Costa.; QUADRADO, Raquel Pereira (Org.) **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 29-33. (Cadernos Pedagógicos – Anos Iniciais).

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. **BANHEIROS ESCOLARES – PROMOTORES DE DIFERENÇAS DE GÊNERO**. In: 30a. Reunião Anual da Anped. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>>. 2007. Acesso em: 19 de dezembro de 2009.

WOLFF, CARLOS CASTILHO. **COMO É SER MENINO E MENINA NA ESCOLA: Um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar**. Santa Catarina, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

5. Enfim...



Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (EWALD apud VEIGA-NETO, 2007, p. 34).

Finalizo esta dissertação com a citação de Ewald, pois ela me faz pensar o quanto as pesquisas que fazemos são contingentes, produzidas e nada neutras e ingênuas. Partindo deste pressuposto, tenho certeza de que esta pesquisa poderia ser muito diferente se escrita por outros/as pesquisadores/as. Desse modo, cabe ressaltar que o “olhar” dado é apenas um (o meu), no meio de tantas outras possibilidades que esta dissertação poderia ter seguido.

Assim, não tive como objetivo, nesta pesquisa, encontrar uma “verdade” sobre como a sexualidade deve ser trabalhada nas escolas ou uma solução para os problemas vinculados a essas questões na escola, mas sim gostaria que ela servisse para desestabilizar, permitindo outras formas de pensar essas questões e problematizar os discursos hegemônicos produzidos sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades no âmbito escolar, abrindo “espaços para que se compreendam os infinitos recortes e combinações que compõem o mundo *sobre essas questões.*” (VEIGA-NETO, 2007, p. 36).

Neste sentido, ao relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades estejam presentes em suas escolas. Desse modo, os/as mesmos/as consideram que podem servir como um elo entre o/a professor/a e o/a aluno/a nessas discussões. Porém através das narrativas desses sujeitos, nota-se que essas temáticas não estão presentes nos projetos (inclusive nos projetos político-pedagógicos) desenvolvidos pelas escolas, sendo discutidas e problematizadas apenas quando ocorre algum caso que mencione ou envolva as questões vinculadas a sexualidade. Deste modo, percebemos que, nessas instituições algumas temáticas (os conteúdos “ditos” escolarizados) e algumas disciplinas (como Português, Matemática, Física, Química etc.) ocupam lugar de destaque no currículo escolar, sendo consideradas universais, estáveis e referências nas escolas, enquanto temáticas como a sexualidade, por exemplo, ficam às margens do currículo escolar, sendo discutidas esporadicamente, de forma descontínua e sem uma sistematização.

Os discursos produzidos pela ciência moderna, de que apenas conhecemos o todo se compreendermos muito bem as partes, produziram efeitos no modo como o currículo escolar foi organizado, tornando o mesmo compartimentalizado e dividido em áreas do saber. Estas discussões possibilitaram-me perceber a presença de algumas metanarrativas nas falas

desses/as profissionais, tais como o entendimento de que as questões vinculadas aos corpos, gêneros e sexualidades devam estar presentes em uma disciplina específica ou em alguma disciplina já instituída no currículo escolar. Dentre as disciplinas já instituídas no currículo escolar, as disciplinas de Biologia e Ciências são consideradas por esses profissionais as mais apropriadas para tal discussão. Acredito que esse entendimento também esteja vinculado à ciência moderna, pois foi a mesma que, além de colocar o sexo em discurso, instituiu os/as interlocutores/as autorizados a discutir essas questões, bem como os lugares e modos como essas temáticas devem ser debatidas e problematizadas. Por esse viés, formou-se uma discursividade científica em relação às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades.

Toda essa cientificidade produzida sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, produziu efeitos no modo como essas temáticas são discutidas nas escolas. Nos discursos desses/as profissionais, é possível notar que, quando a sexualidade é discutida no âmbito escolar, ela é realizada em torno do discurso biológico, ou seja, descreve-se os órgãos reprodutores, fala-se sobre os diferentes tipos de métodos contraceptivos e discute-se a respeito das doenças que podem ser transmitidas pelo ato sexual, enfocando a Aids. Esse ponto de vista não permite a discussão sobre os diferentes tipos de desejos e prazeres, sobre a equidade de gêneros, sobre a diversidade sexual, de gêneros e de corpos, muito menos debate sobre a homofobia.

As discussões realizadas apenas a partir da materialidade biológica são realizadas a fim de regular e gerenciar os corpos, intervindo para que os/as crianças e adolescentes cuidem de seus corpos e de suas sexualidades de modo mais saudável possível, afastando os/as mesmos/as dos “perigos” das DST/HIV/Aids, bem como de uma gravidez na adolescência.

Nesse controle dos corpos, percebi, através das narrativas desses/as profissionais, que os corpos das meninas sofrem maiores regulações, sendo que os corpos das mesmas são vigiados e controlados com maior intensidade do que os corpos dos meninos.

Situações como a divisão do banheiro entre masculino e feminino, a separação de meninos e meninas na disciplina de Educação Física e nas filas, o controle de certas posturas e comportamentos, e a regulação dos corpos das crianças e dos adolescentes na escola, vêm reforçando os distintos lugares permitidos para meninos e meninas, contribuindo para a construção das masculinidades e feminilidades. Desse modo, a escola vem ensinando modos de ser meninos e de ser meninas.

Através da análise das narrativas desses/as profissionais, é notável o quanto a escola vem atuando na constituição das identidades de gênero, ensinando gestos, estabelecendo proibições, reforçando os distintos lugares permitidos para meninos e meninas.

Merece serem ressaltados os trabalhos produzidos por duas Orientadoras Educacionais, em escolas do município da cidade do Rio Grande: elas vêm discutindo as questões vinculadas aos corpos, gêneros e sexualidades de forma sistemática e contínua. Esses trabalhos possibilitaram-me pensar que outras possibilidades de abordar estas questões, já estão sendo realizadas nessa área do conhecimento, sendo pensada como uma temática possível para o currículo escolar.

Considero importante realizar esta pesquisa com os/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas, pois compreendo que os/as mesmos/as podem contribuir para que tais temáticas sejam debatidas de forma sistemática, contínua e que estejam presentes nos projetos político-pedagógicos, bem como nos planos e outros projetos desenvolvidos na escola. Intervindo a favor de que questões como estas, sejam debatidas e inseridas no currículo formal das escolas.

Gostaria de ressaltar que tal pesquisa tem como pretensão contribuir para os estudos relacionados às sexualidades, aos gêneros, aos corpos, aos currículos, às atribuições dos profissionais da educação, à disciplinaridade e à transversalidade. Colaborando para o rompimento das metanarrativas, de que essas temáticas devem ser discutidas em uma disciplina criada especialmente para discutir tais questões ou nas disciplinas de Ciências, Biologia, Ensino Religioso ou Valores, mas que esteja, sim, presente nas propostas das outras disciplinas, já que essas temáticas recebem contribuições das diversas áreas do conhecimento. E que além de estarem presentes nas disciplinas escolares, estejam atreladas às propostas e aos projetos desenvolvidos pelas escolas, sendo uma temática que faça parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas e dos sistemas de ensino como um todo.

ALGUMAS PERSPECTIVAS, ANSEIOS, DESEJOS E VONTADES...

Considero importante ressaltar que esta pesquisa não serviu apenas para entender como as questões de corpos, gêneros e sexualidades vêm sendo discutidas pelas equipes pedagógica e diretiva, mas, mais do que isso, ela contribuiu para me desestabilizar, possibilitando-me desconstruir algumas verdades que, para mim eram tão naturalizadas, a respeito das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Neste sentido, este trabalho produziu efeitos nas minhas diversas identidades de pesquisadora, professora, aluna, mulher, entre outras.

Além disto, ela me deu um “élan para ir mais longe”, provocando-me a continuar e não parar por aqui. Nesta direção, tenho, como desejo, continuar trilhando minha caminhada no

doutorado, investigando como as questões de gêneros se fazem presente nos Institutos Federal de Educação Tecnológica, presentes no Estado do Rio Grande do Sul.

Referências Bibliográficas



ALTMANN, Helena. Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. In: **Cadernos Pagu**: Olhares alternativos, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais, Ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83 – 111.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999 (Educação em Pauta: temas transversais).

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CORAZZA, Sandra Mara. LABIRINTOS DA PESQUISA, DIANTE DOS FERROLHOS. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: Novos Olhares Na Pesquisa Em Educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-128.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: _____. (Org.) **O Magistério na Política Cultural**. Canoas: Ed. Ulbra, 2006. p.69-92.

_____. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; HESSEL, Rosa; SOMMER, Luís. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003. P. 36-61.

Cruz, I. S. da. (2008). Percepções de professoras de ciências sobre gênero e sexualidade e suas implicações no ensino de ciências e nas práticas de educação sexual. *Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Izaura_Santiago_da_Cruz_10.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2009

EDUCAÇÃO Sexual: proposta curricular. Disponível em: >http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/411-proposta-curricular-educacao-sexual>. Acesso em: 07 de Julho de 2009.

FELIPE, Jane. Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente. In: BRASIL. Ministério da Educação. **TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero**. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2009.

_____. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes Louro; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 53-65.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. 2. ed. São Paulo: Ed. EDUC, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a

_____. Sexualidade e poder. In: _____. MOTTA, Jamoel Barros da (Org.) **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 56-76. Coleção: Ditos e escritos, vol. 5.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABIBNOW, P. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e meio ambiente. In: CICLO de Palestras sobre Meio Ambiente - Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep- MEC/SEF/COEA, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/15-26.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GUERRA, Judite. **Dos “Segredos Sagrados”**: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

HESSEL, ROSA Maria. 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**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

Jacoby, Jeane Larronda et al. Orientação Sexual. **A Paixão de Aprender**, SMED- Porto Alegre-RS, v. 1, n. 11, p.p. 84-93.1999.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35 –86.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007. p. 83–111.

_____. **Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. O Currículo e as Diferenças Sexuais e de Gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (Org.) **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 86 – 96. Cadernos Educação Básica, 4.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **PORQUE OS HOMENS NUNCA OUVEM E AS MULHERES NÃO SABEM ESTACIONAR?** Analisando a rede de discursos das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais. Porto Alegre, 2008, Dissertação (Mestrado Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MANZINI, Eduardo José. **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: ANÁLISE DE OBJETIVOS E DE ROTEIROS**. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, Sexualidade e Currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero** Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf> Acesos em: 15 nov. 2009.

_____. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-27.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: Tensões e Desafios em Torno das Iden tidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel.(Org.) **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2005. p.123-143.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 07-38.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault: Entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. Caderno Pedagógico Anos Iniciais.

_____. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre, 2002. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____; SOUZA, Diogo Onofre. Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade: a presença do discurso biológico. **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, v. 21, p. 67-75, 2003.

_____; SOARES, Guiomar Freitas. A inscrição das identidades de gênero nos corpos dos/as alunos/as In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **V ANPED-SUL Pesquisa em Educação e Compromisso Social**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 1 – 15.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geise; SOUZA, Diogo Onofre. **Sexualidade nas salas de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. In: Revista Estudos Feministas. Florianópolis: IFUSC. v. 12, n. 1, 2004. p. 109-129.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez., 1995.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Corpos femininos superfície de inscrição de discursos: mídia, beleza, saúde sexual e reprodutiva, educação escolarizada...** Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

SILVA, Fabiane Ferreira da; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Descolad@s, Divertid@s, Atrevid@s e Diferentes: Discutindo Representações de Gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira (Org.) **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar.** Rio Grande: Editora da FURG, 2007. (Cadernos Pedagógicos – Anos Iniciais).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: _____. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação.** Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27503405.pdf>> Acesos em: 16 de março de 2009.

SOUZA, Jane Felipe. Do amor (ou de como *glamourizar* a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Discutindo Práticas Educativas.** Rio Grande: Ed. FURG, 2007. p. 31-45.

SOUZA, Nádia G.S. O Corpo Como uma Construção Biossocial Implicações no Ensino de Ciências. In: **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar.** Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 15. Caderno Pedagógico Anos Finais.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. **BANHEIROS ESCOLARES – PROMOTORES DE DIFERENÇAS DE GÊNERO.** In: 30a. Reunião Anual da Anped. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>>. Acesos em: 15 de Outubro de 2009.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Peres, Eliane et al.. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a, p. 35-58.

_____. Michel Foucault e a Educação: há algo de novo sob o sol? In.: _____ (Org). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

_____. Espaço e Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.

_____. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: Questões Atuais**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008b. p. 59-102.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares Na Pesquisa Em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-128.

VIVENDO com HIV e Aids: direito das pessoas vivendo com HIV e Aids. Disponível em: <<http://www.Aids.gov.br/data/Pages/LUMIS1DDA0360PTBRIE.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

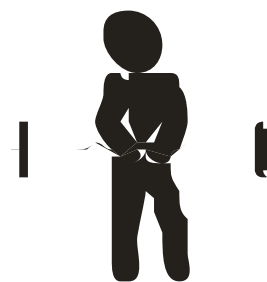
WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidade**: significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: TALASA, 1993.

_____. O corpo e a sexualidade. In: **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83 – 111.

WOLFF, CARLOS CASTILHO. **COMO É SER MENINO E MENINA NA ESCOLA**: Um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2004. p. 7-72

Anexos



ANEXO A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

A SEXUALIDADE VISTA SOB O VIÉS DA EQUIPE PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS

Objetivo: Neste estudo, buscamos compreender como as questões referentes aos corpos, gêneros e sexualidades, têm sido faladas e articuladas pela equipe pedagógica (coordenadores, assistentes sociais, psicólogos, supervisores, entre outros), nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí.

ATIVIDADES

1º Momento: As entrevistas realizadas no primeiro semestre com os profissionais participantes da pesquisa serão devolvidas, para que os/as mesmos/as possam reler e ter a possibilidade de modificá-las se julgarem necessário.

2º Momento: Solicitarei aos participantes que individualmente expressem: **“Qual o papel dos supervisores, coordenadores, assistentes sociais, orientadores e psicólogos, nas discussões relacionadas à sexualidade no âmbito escolar?”** através de desenhos, acrósticos, palavras, frases, colagens, entre outras possibilidades. Para tanto, serão disponibilizados diversos materiais. Em seguida, apresentam suas produções para o grande grupo.

3º Momento: Estudo de Caso

Objetivo: Discutir com os/as profissionais da educação situações hipotéticas envolvendo as questões de corpos, gêneros e sexualidades.

Descrição da atividade: Distribuirei aos participantes uma situação de sala de aula relacionada às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Solicitarei que os/as mesmos/as produzam um desfecho para a situação apresentada. Cada um deve anotar os diferentes desfechos do caso discutidos no grupo. Após, os/as mesmos/as apresentarão para o grande grupo o desfecho e logo após, discutiremos sobre as diferentes maneiras de enfrentarmos as situações que envolvem estas temáticas em sala de aula.

Caso 1

Rogéria começou a perceber que uma aluna de sua turma estava tendo atitudes muito agressivas em sala de aula e também no recreio. Solicitou que a mãe da aluna comparecesse à escola para uma conversa. A mãe da aluna veio a reunião e contou para a professora que ela estava vivendo com outra mulher (era homossexual) e que a filha estava sofrendo muito com esta situação e também com a ausência do pai...

Como a escola poderia intervir nessa situação? Crie um desfecho para o caso e justifique.

Caso 2

Joaquina recebeu, em sua sala de aula, uma aluna nova de 8 anos. Ao final da aula, a mãe da menina procurou Joaquina e lhe contou que a menina era portadora do vírus da AIDS...

Como a escola poderia intervir nessa situação? Crie um desfecho para o caso e justifique.

Caso 3

Gertrudes começou a perceber que, em sua sala de aula, havia um menino que gostava de brincar só com as meninas; gostava de brincar de bonecas, de casinha e que tinha atitudes “afeminadas”. A turma de Gertrudes começou a chamar o menino de “bichinha”, fazendo todo tipo de brincadeiras para humilhá-lo...

Como a escola poderia intervir nessa situação? Crie um desfecho para o caso e justifique.

Caso 4

Francine percebeu que um aluno de sua turma tinha o hábito de ficar se masturbando durante as aulas e que alguns alunos estavam começando a perceber...

Como a escola poderia intervir nessa situação? Crie um desfecho para o caso e justifique.

Caso 5

Erundina era professora de uma 4ª série e recebeu a visita de um pai. Este reclamou que ela estava falando, em sala de aula, de assuntos vinculados à sexualidade e AIDS, como incentivando as crianças a transarem e a conhecerem seus corpos e que esses assuntos deveriam ficar a cargo da família...

Como a escola poderia intervir nessa situação? Crie um desfecho para o caso e justifique.

Caso 6

Renata tem 13 anos e está grávida. Toda a escola já sabe e seus colegas estão “isolando” a adolescente das atividades. Devido a isso, ela está pensando em parar de frequentar a escola...

Como a escola poderia intervir nessa situação? Crie um desfecho para o caso e justifique.

4º Momento: Relate um caso que tenha ocorrido ao longo de sua trajetória profissional, no qual estavam envolvidas as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades no âmbito escolar. E como foi discutido esse caso na escola.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivos do projeto:

Este projeto de pesquisa tem como propósito investigar como os/as profissionais da educação – orientadores/as, supervisores/as, coordenadores/as e psicólogos/as escolares – da Região sul do Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí) tratam de temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas do Ensino Fundamental e Médio.

Informações gerais sobre a entrevista e gravação:

Você está sendo convidada(o) para participar de uma entrevista, a qual envolve uma conversa informal com a duração aproximada de uma hora. Para melhor compreensão das informações esta conversa será gravada.

Confidencialidade

A sua participação nesta entrevista é totalmente confidencial e voluntária. Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Sua participação

Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate a coordenadora Paula Regina Costa Ribeiro, através do telefone 53 3233 – 6674 CEAMECIM/ FURG. Sua participação é voluntária podendo recusar-se inclusive a responder qualquer pergunta, bem como deixa de participar da entrevista.

Você tem alguma pergunta a fazer?

Você gostaria de participar desta entrevista?

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li o leram para mim o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante

Assinatura do entrevistador

Data

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](#)