



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**SÍLVIA KARLA ALMEIDA DOS SANTOS**

**O Gênero e a Sexualidade na Escola: um estudo com docentes do Instituto  
de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana – BA**

Salvador  
2010

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**SÍLVIA KARLA ALMEIDA DOS SANTOS**

**O Gênero e a Sexualidade na Escola: um estudo com docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana – BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Ribeiro Mota Souza

Salvador

2010

FICHA CATALOGRÁFICA: Sistema de Bibliotecas da UNEB

Santos, Sílvia Karla Almeida dos

O gênero e a sexualidade na escola: um estudo com os docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana – BA. / Sílvia Karla Almeida dos Santos. – Salvador, 2010.  
136f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sueli Ribeiro Mota Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2010.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Identidade de gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação. 4. Professores - Formação. I. Souza, Sueli Ribeiro Mota. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 305

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **O Gênero e a Sexualidade na Escola: um estudo com docentes do Instituto de Educação Gastão Guimaraes em Feira de Santana – BA**

**SÍLVIA KARLA ALMEIDA DOS SANTOS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, em 28 de setembro de 2010 aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:**

**Dr<sup>a</sup> Sueli Ribeiro Mota Souza – Orientadora  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais.  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.**

**Dr<sup>a</sup> Clarice Santos Mota – Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Doutorado em Ciências Sociais.  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.**

**Dr<sup>a</sup> Livia Alessandra Fialho da Costa  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia.  
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França.**

*Para Francisca e Matias, minha mãe e meu pai,  
meus mestres na arte de viver.*

*E para quem acredita que na ciência pulsa a  
vida, porque viver ultrapassa qualquer  
entendimento.*

## AGRADECIMENTO

Esta foi uma caminhada que eu não fiz sozinha. Foram muitas as pessoas que me ajudaram a dar cada um dos passos que me conduziram até aqui. Tantas, que se estivéssemos todas juntas agora, moveríamos o mundo. Indubitavelmente, cada uma dessas pessoas teve importância singular e por isso mesmo, se eu fosse falar de todas, estas páginas não seriam suficientes. Diante disso, reservei um lugar muito especial para gravar cada um desses nomes: o meu coração. A vocês, o meu muito obrigada.

Ainda assim, preciso registrar aqui, o meu agradecimento àqueles que cotidianamente estiveram comigo. Em primeiro lugar agradeço a Javé, o meu Deus, que melhor do que qualquer pessoa compreendeu minhas necessidades e, sem sombra de dúvidas, me acompanhou até aqui. Agradeço também, a todas as outras entidades positivas que reinaram em meu *ori*, e conspiraram em favor da minha vitória.

De modo muito especial agradeço à Francisca e Matias, que vigiaram sem descanso o meu caminho, para que eu vencesse esta batalha. Mainha e Painho, essa vitória é de vocês. Agradeço às minhas irmãs, primas e tias, que compreenderam a minha ausência e sempre criaram modos de se fazerem presente: meus amores, muitíssimo obrigada, sem o apoio de você eu não chegaria até aqui! Agradeço meu primo Wilton pela companhia e paciência de me explicar os meandros da Engenharia de Alimentos. Agradeço também aos demais familiares que, de perto ou de longe, sempre torceram por mim.

Com todo o carinho que cabe em mim, agradeço a Célia Braz e a Simone Santos, que, no decorrer da caminhada, me adotaram como filha e ensinaram-me lições para a vida inteira. A amizade destas duas Mulheres foi a minha maior conquista no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB. Mas, como eu sou uma pessoa de muita sorte, tive a felicidade incomensurável de conhecer também e ter como amigas as mulheres super poderosas da Linha I: Gina, Alda, Idália, Lú Mariano, Lú Oliveira, Ivone, Nivia e Ivete. Lindonas, a vocês, o meu muitíssimo obrigada!

Agradeço às professoras e aos professores do PPGEDUC que contribuíram de maneira inestimável para a minha formação acadêmica. De um modo muito especial, agradeço às professoras Dra. Ana Célia da Silva e Dra. Luciene Silva, pelo carinho e atenção dispensados

a mim. Agradeço também à professora Dra. Sueli Mota pela orientação do trabalho. Agradeço à coordenação do PPGEDUC pelos esforços em garantir a excelência do curso, inclusive, à CAPES pelo período de concessão de bolsa.

Com todo meu carinho e respeito, agradeço às pessoas que tornaram a realização desta pesquisa possível: **as Professoras e os Professores do Instituto de Educação Gastão Guimaraães**, sem a colaboração de vocês seria impossível chegar até aqui. Do mesmo modo, agradeço a atual **Equipe de Gestão**, às funcionárias e aos funcionários, pela disponibilidade, carinho e atenção.

Agradeço à Adriana Dantas, Cida Sanches, Cris Lima, Lígia Conceição e Luiz Alberto, pessoas que compartilham comigo muito mais do que o campo dos Estudos de Gêneros e da Sexualidade, dividem uma amizade tão especial que não houve distância capaz de mantê-las longe de mim. Obrigada pelo incentivo, pela confiança e pelo respeito, vocês têm um significado especial na minha vida.

Agradeço também às amigas e aos amigos da Botânica, que compartilham comigo outros saberes e me fazem renascer para a eterna novidade do mundo. Agradeço de modo muito especial a Zezé, a Téo, Renatinha, Elaine, Dani, Mimi, Cosme, Élvia e Luciano, que são profissionais excelentes e pesquisadores excepcionais, mas, que acima de tudo, são amigas e amigos ímpares, que sempre me apoiaram durante essa caminhada.

Agradeço muitíssimo à Maurícia e Nete, que me acolheram em sua casa e me presentearam com uma família maravilhosa. Agradeço a Claudio pelo companheirismo e por partilhar comigo outras subjetividades. A Tia Mirda pelo cuidado materno que tem comigo e a toda sua família pelo carinho e respeito.

Enfim, agradeço profundamente à todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui.



*- Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.*

*Clarice Lispector*



## RESUMO

A dissertação intitulada **O Gênero e a Sexualidade na Escola**: um estudo com docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana – BA tem como principal objetivo investigar as formas de compreensão das identidades de gênero e da sexualidade no exercício da docência. A pesquisa foi realizada com professoras e professores que lecionam para o Ensino Fundamental e Médio, no Instituto de Educação Gastão Guimarães – IEGG, na cidade de Feira de Santana – BA. Neste trabalho, a partir da problematização proposta pelos Estudos de Gênero e da Sexualidade no pós-estruturalismo, procura-se entender os discursos e narrativas que atravessam as posturas dos sujeitos entrevistados, com relação à temática. Sob o aporte dos Estudos Culturais, a Escola emerge como um território complexo, marcado pelo conflito de culturas. Como recurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se a entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, com perguntas elaboradas a partir dos temas geradores: infância, religião, formação, políticas educacionais, escola, corpo, currículo/conteúdo. Para cada tema foram elaboradas de cinco a oito questões abertas, que gradativamente foram direcionadas para as questões tangentes às identidades de gênero e à sexualidade. Nesse processo, considerou-se o currículo oficial e, com isso, investigou-se a proposta de Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o intuito de problematizar as concepções de gênero e de sexualidade construída no documento, bem como, a inserção do gênero e a sexualidade no cotidiano escolar.

**Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Identidades. Gastão. IEGG.**

## ABSTRACT

The dissertation entitled *Gender and Sexuality in Schools: a study with teachers at the Instituto de Educação Gastão Guimarães. Feira de Santana – BA*, has as main objective to investigate ways of understanding gender identities and sexuality in the teaching profession. The survey was conducted with Elementary and Secondary Education teachers at the Instituto de Educação Gastão Guimarães - IEGG in the city of Feira de Santana - BA. This work, with basis on the questioning proposed by the Post-structuralism's Gender and Sexuality Studies, try to understand the discourses and narratives that affect the postures of the persons interviewed in relation to the theme. Under the influence of Cultural Studies, the School emerges as a complex territory, marked by the conflict of cultures. As a methodology for the development of the research, we used semi-structured interviews, recorded in audio, with questions drawn from the themes: childhood, religion, education, educational policy, school, body, curriculum/content. For each theme we compiled from five to eight open questions, which gradually were directed to issues tangential to gender identity and sexuality. In this process, we considered the official curriculum and thus investigated the proposal of National Curriculum Parameters for Sexual Orientation in order to discuss the concepts of gender and sexuality occurring in that document, as well as the inclusion of gender and sexuality in school routine.

**Keywords: Gender. Sexuality. Identities. Gastão. IEGG.**

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS (À GUIA DE INTRODUÇÃO)</b> .....	13
---	----

### **CAPÍTULO I**

<b>JUNTANDO OS FIOS OU UMA APROXIMAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS DE GÊNERO, A SEXUALIDADE E A EDUCAÇÃO</b> .....	24
2.1 OS ESTUDOS DE GÊNERO: BREVE ANÁLISE .....	24
2.2 NO PRINCÍPIO ERA O VERBO E O VERBO SE FEZ CARNE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE .....	31
2.3 A ESCOLA, O CURRÍCULO E OS ESTUDOS CULTURAIS .....	35
2.4 ENTRE TEIAS E TRAMAS: ENTRELAÇANDO CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE .....	40

### **CAPÍTULO II**

<b>LINHAS E BORDADOS: DESENHANDO UMA METODOLOGIA</b> .....	52
3.1 OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA : ALGUMAS NOTAS .....	52
3.2 INICIANDO A CAMINHADA .....	54
3.3 A ESCOLHA DA ESCOLA .....	54
3.4 DESVENDANDO O CAMPO: O LUGAR DA PESQUISA.....	55
3.5 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	60
3.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	62
3.7 APRESENTADO OS SUJEITOS .....	64
3.7.1 Os docentes .....	64
3.7.2 A equipe gestora .....	66
3.8 (RE)VISITANDO O GASTÃO .....	67

### **CAPÍTULO III**

<b>TECENDO OS FIOS DA MEADA: ENTRE OS PONTOS E OS CONTRAPONTOS DA ATIVIDADE DOCENTE</b> .....	71
---	----

<b>PALAVRAS QUE NÃO SÃO FINAIS: SÃO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, PORQUE EU ESTOU SÓ COMEÇANDO...</b> .....	103
--	-----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
<b>APÊNDICES</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	124

## PALAVRAS INICIAIS (À GUISA DE INTRODUÇÃO)

*Se podes olhar, vê.  
Se podes ver, repara.  
O livro dos conselhos*

As questões sócio-históricas que tangenciam o campo educacional adquiriram notável importância na produção acadêmica, especialmente pela posição que a Escola<sup>1</sup> ocupa na sociedade ocidental. Investiga-se a docência, o currículo, as/os estudantes, a avaliação, o processo de ensino-aprendizagem, entre outras coisas, e, nesse contexto, os Programas de Pós-graduação em Educação possuem um papel fundamental no desenvolvimento de pesquisas que se propõe a refletir criticamente tais questões. Comumente são apontados muitos problemas e soluções são sempre sugeridas.

Quando somos impelidos a refletir a quem ou para quem serve a escolarização nos moldes de hoje, percebemos que a igualdade, a democracia, a garantia dos direitos tão proclamados nos calorosos discursos hegemônicos atendem primordialmente às demandas dos grupos dominantes. Historicamente concebida enquanto instituição detentora do saber legítimo e verdadeiro, a Escola tem contribuído de modo significativo na elaboração das identidades sociais e culturais dos sujeitos, desse modo, a Escola tornou-se um espaço onde a norma é muito mais que necessária, ela é fundamental. Assim, o discurso que hoje ovaciona a importância da inclusão e do respeito às diferenças perpassa por uma série de filtros que demarcam os limites dessa transformação.

Os pacotes educacionais propostos (*ou impostos*) pelos órgãos e instâncias responsáveis pela gestão do sistema educacional; o currículo adotado em cada nível de ensino; a educação tecnológica; os livros e materiais didáticos utilizados; o financiamento advindo de convênios com organizações internacionais; a formação docente, entre muitos outros aspectos, alimenta continuamente as bases que reforçam a estrutura social imposta através sistema capitalista, mantendo um ciclo vicioso.

---

<sup>1</sup> O emprego do termo *Escola* neste trabalho, diz respeito ao modelo de Escola Graduada e essencialmente urbana. Pela importância que esta instituição ocupa na vida dos sujeitos, prefiro iniciar essa palavra com letra maiúscula.

Diante de um cenário como esse, é inevitável indagar: sobre que postura das distintas esferas sociais em relação ao reprodutivismo implícito no processo de escolarização, os sujeitos envolvidos nesse processo reafirmam a norma nas suas práticas culturais sem questionamentos? Estariam estes sempre impassíveis a essa situação? Felizmente não! As tentativas de interrupção deste ciclo também emergem de diversas formas, se fazem audíveis na voz do movimento social, nas agremiações e organizações estudantis, na atitude diferenciada que professores e professoras assumem no exercício da docência, na participação e postura crítica da família e na problematização proposta pela academia.

Para mim, narrar sobre o processo de construção de uma pesquisa acadêmica, é antes de qualquer coisa, algo semelhante a um mergulho vertical, uma espécie de desvelamento dos caminhos percorridos. Não se trata de procurar uma origem de tudo, mas, de enfatizar que o produto é o resultado de um minucioso processo de construção. Nesse sentido, aproximo-me da perspectiva arqueológica foucaultiana, pois, de acordo a Veiga-Neto (2005) esse seria o primeiro domínio de Foucault, o domínio do *ser-saber*<sup>2</sup>. Esta escrita se constrói com os traços da minha formação acadêmica, algo que se inspira na arqueologia como *um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos já pronunciados, muitas vezes discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos*. (VEIGA-NETO, 2005, p. 54). Quiçá, minha narrativa seja a marca da herança ancestral de ter um avô *griour*<sup>3</sup>.

Por este ou aquele caminho, a potência dessas demandas que estão circunscritas no ambiente escolar despertou o meu interesse ainda durante o meu curso de graduação em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). As primeiras indagações, nesse sentido, emergiram no momento em que percebi que havia uma diferença muito grande entre a História que estava estudando durante o curso de graduação e tudo aquilo que havia aprendido sobre História ao longo da minha trajetória no ensino fundamental e médio. Contudo, embora eu estivesse fazendo um curso de licenciatura, o número reduzido de disciplinas voltadas para a área de Educação retardou o meu contato com discussões mais amplas neste campo. A minha inserção acadêmica na área de Educação se deu através de um campo de pesquisa que diuturnamente luta em favor de uma sociedade mais justa e equânime: o dos *Estudos de Gênero*.

---

<sup>2</sup> Para maiores esclarecimentos ver VEIGA-NETO 2005. Ver também as obras de Foucault *A arqueologia do saber, As palavras e as coisas e a História da Loucura*.

<sup>3</sup> A utilização do termo é ilustrativa, tenho um avô contador de histórias e memorialista. Para maiores informações sobre os griout ver a obra *A tradição viva do malinês*, de Amadou Hampâté Bâ.

A insurgência das questões de gênero em minha vida acadêmica começou a se *revelar*<sup>4</sup> através da *História das Mulheres*: a tal *subjetividade*, denegada com tanta eloquência pelo positivismo da ciência moderna, me conduziu a direcionar os meus estudos para as questões da mulher. Desde a infância, a oposição binária homem/mulher me provocava, me causava muito incômodo. Sempre me questionava: por que os meninos podiam fazer uma infinidade de coisas que eu por ser menina não podia? Em tudo que acontecia eu torcia para que as meninas se sobrepusessem aos meninos, especialmente se alguma ação envolvesse disputas entre esses grupos.

Curiosamente, embora houvesse certo equilíbrio entre o número de meninos e meninas no lugar em que eu morava e, que, diariamente estavam em contato comigo, eu tinha muito mais amigos do que amigas. Isso me dava o privilégio de além de brincar com aquilo que era indicado para meninas, aproveitar as vantagens que os meninos possuíam. Talvez isso, em alguma medida, causasse em mim uma sensação de igualdade.

Ainda durante a graduação, tive a oportunidade de juntamente com outras colegas e uma professora formar um grupo de estudos, no qual direcionamos nossas atenções para a discussão de gênero. Foi nesse grupo de estudos, que a partir da crítica feminista, compreendi a diferença entre a *História da Mulher* e os *Estudos de Gênero*. Por uma decisão pessoal e política assumi o gênero como perspectiva analítica.

A dinâmica de funcionamento do grupo de estudos se dava com a realização de reuniões quinzenais para discutir a literatura acadêmica específica. A partir desse contato inicial com o material bibliográfico da área, fui aos poucos compreendendo a importância do gênero como uma categoria de análise útil para elucidar o processo de construção das desigualdades sociais a partir das diferenças anatômicas entre homens e mulheres. Até então, as minhas discussões centravam-se na articulação dos estudos de gênero com a História.

Os estudos de gênero tiveram importância ímpar para minha compreensão do processo de transformação das diferenças em desigualdades entre os sujeitos. Foi a partir dessa percepção que pude compreender melhor como as diferenças raciais, de classe, étnicas, de religiosidade, de origem, de geração, entre outros aspectos, também serviam como engrenagens poderosíssimas na produção das desigualdades sociais. Sem sombra de dúvidas, o diálogo com a área de Educação foi fundamental para isso.

No meu último semestre, na graduação, optei por fazer a disciplina Sexualidade e Educação ofertada pelo Departamento de Biologia, na UEFS, por meio de uma resolução

---

<sup>4</sup> Uso aqui o verbo revelar intencionalmente para sinalizar o caráter subjetivo desta escolha.

aprovada pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEP), permitindo que estudantes de todos os cursos se matriculem em qualquer disciplina optativa oferecida na instituição, independente do departamento. Assim, tive o primeiro contato com os estudos de gênero articulados à Educação, dessa maneira, o tema sexualidade adquiriu maior notoriedade em meus estudos.

Como trabalho final da disciplina a professora solicitou para cada estudante da turma a elaboração de uma proposta pedagógica que envolvesse o gênero e a sexualidade e que pudesse ser desenvolvida com estudantes do ensino fundamental em Escolas públicas de periferia. Com muita empolgação fiz a proposta. Um receituário? Muito provável que sim. Porém, durante o Curso de Especialização em Educação e Pluralidade Sócio-cultural, pude felizmente perceber que, embora sejam muito comuns as fórmulas quase milagrosas que se propõem a resolver as mazelas da Educação Formal, há um complexo de relações muito maior envolvido e, que, propostas universalistas e padronizadoras não dão conta de resolver.

Concorri à seleção pública desse curso de especialização sem muita pretensão. O desdém com a área de Educação era bem característico pela maioria dos estudantes de História, tanto que a proposta inicial do meu anteprojeto era de trabalhar com Gênero e Ensino de História, e, até então, não cogitava a possibilidade de transitar para outra área, que não a da minha formação inicial. Ainda hoje, com exceção do curso de Pedagogia, boa parte dos currículos dos cursos de licenciatura, por priorizar a formação específica, ainda mantém um déficit incomensurável com relação à formação na área de Educação, mesmo considerando-se as constantes reformulações curriculares. Indubitavelmente, tal fato provoca perdas para a sociedade, uma vez que reflete na postura crítica que o docente terá tanto com relação à sua atuação profissional, como em relação à Educação como um todo.

Felizmente, durante o curso de especialização, o contato com as disciplinas e principalmente a descoberta de uma gama de possibilidades que a área de Educação oferece tanto no que tange às questões teóricas, quanto às possibilidades de pesquisa, me conduziram à reformulação do projeto. Embora tenha feito um curso de licenciatura, a grade curricular correspondente ao período de minha graduação direcionava-se especialmente para os aspectos técnicos e burocráticos desse domínio. Com o projeto definido e os créditos exigidos pelo programa cumprido, desenvolvi a pesquisa que resultou no trabalho monográfico “Educação, Gênero e Sexualidade – construindo debates”, esta investigação foi realizada no Instituto de Educação Gastão Guimarães e teve como principal objetivo verificar a inserção da discussão da sexualidade na Escola.

No decorrer da realização do trabalho supracitado, outras questões emergiram e se desdobraram em um novo projeto de pesquisa, o qual submeti à seleção do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Após um longo processo de seleção fui aprovada na Linha I – Educação, Processo Civilizatório, Memória e Pluralidade Cultural, com o projeto inicialmente intitulado “Docência, Gênero e Sexualidade: a construção de identidades na escola”. Ao longo do cumprimento dos créditos do mestrado, entrei em contato com vasta bibliografia, resultando em maior aprofundamento teórico-epistemológico na área de Educação. Esse conhecimento me instrumentalizou e me deu muito mais clareza e senso crítico para problematizar questões que tangenciam o campo da Educação.

Sem dúvida, o diálogo com a literatura teórica da área, enriquecido através das discussões em sala, bem como em outras esferas da academia, me permite defender o argumento de que a Escola está marcada por pedagogias que, diariamente, por meio de complexos mecanismos que estão diluídos nas *coisas corriqueiras*<sup>5</sup>, estabelece aquilo que é socialmente válido. Do mesmo modo, essa Escola oculta e silencia uma série de outros comportamentos em função de garantir a norma.

Nesse sentido, observa-se que a escolarização, a partir das regras vigentes, inscreve nos sujeitos marcas próprias para os grupos. Sua função social está (e sempre esteve) muito além do antigo jargão *ler, escrever e contar*. Na Escola ensina-se sobre o que é ser mulher ou ser homem; reafirmam-se os preconceitos e estereótipos referentes à raça, etnia e classe; a Escola separa, classifica e dicotomiza as relações. No que Veiga-Neto (2005, p. 84-85), ao discutir as contribuições de Foucault para o campo educacional, afirma:

Não é demais insistir que, mais do que qualquer instituição, a escola encarregou-se de operar as individualidades disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola “foi sendo montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los”; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, a qual Foucault adjetivou de sociedade disciplinar.

---

<sup>5</sup> A expressão diz respeito às ações cotidianas consideradas naturais e despretensiosas que, no entanto, carregam marcas específicas para os sujeitos no tocante às identidades de gênero, sexualidade, raça, etnia, etc.

Nesse contexto, a Escola assumiu um papel preponderante para compor um conjunto de saberes institucionalizados em favor dos grupos dominantes, que ao longo do tempo vem sendo estabelecido como verdade para os sujeitos sociais. Para Foucault (1997), o saber diz respeito à compreensão sobre as relações humanas produzidas pelas culturas e pelas sociedades. Por meio dele as relações de poder são historicamente construídas, e, justamente por esse motivo o saber é relativo, moldado de acordo com as lutas políticas, de modo que, não pode ser considerado como algo absoluto. Este autor argumenta, ainda, que o poder não emana naturalmente de um foco, pelo contrário, está capilarmente distribuído por todas as relações, envolve e circula todas as práticas sociais:

A análise em termos de poder não deve postular como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça inverte, (...). O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (...) o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1997, p. 88-89).

A Escola, ao longo da sua construção, se afirmou em nossa sociedade enquanto um espaço de positivação para os sujeitos: situações sociais como a pobreza, a marginalidade, a discriminação, supostamente podem ser superadas através dela. Essa referência positiva potencialmente transformou a Escola em um espaço privilegiado de elaboração de identidades. Reconhecendo que nela há também a convergência de uma pluralidade de culturas, é inegável que ela esteja eivada por relações de poder.

A fixação de uma identidade a partir de um modelo único pré-estabelecido determina os parâmetros que constroem e reafirmam oposições binárias entre os sujeitos. Desse modo, se estabelece uma divisão arbitrária que atribui um valor positivo e outro negativo para as identidades, e por meio desse processo são constituídas as hierarquias que classificam os sujeitos. Atuando assim, a Escola produz identidades de maneira a acomodar os sujeitos dentro de um determinado sistema hegemônico.

Por outro lado, essa mesma Escola é palco de outras identidades que subvertem essa racionalidade social. De certo modo, isso sinaliza tanto para a resistência a essa imposição das identidades normativas, quanto para o questionamento desse caráter fixo, imutável e universal que é atribuído às identidades. Nesse sentido, Hall (2005) afirma que a identidade não é um

núcleo estável, livre de alteração, ao contrário, ela é fragmentada, plural, constituída por meio da diferença, e está dentro de um processo de mudança e transformação ininterrupto.

É evidente que a Escola sozinha não é a responsável pela composição de todas as identidades sociais, mas é inegável que o seu papel é preponderante na reafirmação das identidades normativas. Nesse contexto, quando pensamos nas questões relativas aos gêneros e à sexualidade, percebemos que a Escola é um dos espaços de construção, onde estas identidades são forjadas, produzidas e reproduzidas através dos modos diferenciados de lidar com os meninos e as meninas, dos estereótipos sobre o que é família, dos padrões estabelecidos para a mulher e para o homem, etc.

Notoriamente, ocorreram transformações na realidade dessa Escola, contudo, ainda é perceptível a manutenção/reprodução de assimetrias de gênero no espaço escolar com divisões sexistas, nas quais, por exemplo, meninos estão relacionados ao estudo das ciências naturais, e, meninas, ao estudo das linguagens e das artes, como se fosse uma relação inata a cada um desses segmentos. Louro (2003) evidencia a necessidade de se dispensar especial atenção para esse dia-a-dia escolar, para que sejamos capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer do cotidiano, afinal, segundo a autora:

O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios, é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2003, p. 59).

A Escola tornou-se um espaço especializado onde, para além das suas funções pedagógicas e institucionais, é exercido também um tipo de educação que incide diretamente na conformação do comportamento. Estes limites definem, por exemplo, uma retórica corporal que diz sobre gestualidade, movimentação, ocupação própria para o corpo na Escola. Louro (2003) argumenta que a Escola emprega um aprendizado eficaz, ininterrupto e sutil que parece penetrar nos sujeitos, o ambiente escolar insere uma dinâmica particular para estes sujeitos que embora não sejam impassíveis, estas práticas e dispositivos constituem para eles identidades escolarizadas: “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de

imposições externas. Ativamente eles envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou assumem inteiramente” (LOURO, 2003, p. 61).

Ao reconhecer que a constituição das identidades de gênero e sexualidade está inserida no cotidiano da Escola, abre-se a possibilidade de evidenciar as clivagens, o ponto de rasura da concepção de sujeito como universal e unitário. Sem dúvida, isso faz emergir as possibilidades de transgressão e subversão das identidades existentes.

A opção utilizar as categorias gênero e sexualidade para problematizar questões tangentes ao domínio da Educação é o reconhecimento de que as diferenças sexuais, historicamente, produziram e ainda produzem significados culturais e sociais sobre as relações entre os sujeitos. Ao contrário de se constituir como uma área do saber restrita e marginal, gênero e sexualidade têm se revelado capazes de contribuir para a renovação de campos importantes de pesquisa em áreas diversas do saber. As análises elaboradas a partir destas categorias apresentam interpretações dinâmicas que permitem enfatizar a luta, a contradição ideológica e como operam as práticas culturais no interior das relações de poder.

A realização do trabalho *O Gênero e a Sexualidade na Escola: um estudo com docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana – BA* foi uma tentativa de contribuir com as reflexões e os debates sobre as relações de gênero e sexualidade que se estabelecem na Escola, bem como em instâncias sociais distintas. Os sujeitos participantes desta investigação foram professoras e professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública estadual de Feira de Santana - BA, o Instituto de Educação Gastão Guimarães.

A principal indagação que nos conduziu ao desenvolvimento dessa pesquisa foi compreender como as construções sobre o gênero e sexualidade são re-elaboradas por professoras/es do Instituto de Educação Gastão Guimarães. Interessava-nos entender também como as/os docentes desta instituição de ensino se relacionavam com as políticas educacionais que discutem o gênero e a sexualidade. O nosso principal objetivo foi investigar as formas de compreensão das identidades de gênero e da sexualidade no exercício da docência, atrelado a isso avaliamos as propostas educacionais direcionadas para a construção das identidades de gênero e da sexualidade na Escola, numa tentativa de mapear possibilidades de diálogo entre gênero, sexualidade e Educação<sup>6</sup>.

Os primeiros passos conduziram a uma leitura crítica do discurso docente com relação à essa temática. Tendo como referência a possibilidade oferecida pelo currículo, investigamos

---

<sup>6</sup> A utilização do termo faz referência ao tipo de Educação Formal produzida no interior do processo de escolarização moderno.

a proposta de Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o intuito de perceber como o gênero e a sexualidade são problematizados no documento. Desenvolver este trabalho nos permitiu problematizar os sentidos e significados atribuídos aos gêneros e à sexualidade na docência, nos esforçamos para estabelecer uma ancoragem entre as transformações teóricas e a formação de educadoras/es. Deste modo, o trabalho ambicionou contribuir para que o exercício da docência potencialize ações que possam minimizar as dissimetrias sociais produzidas a partir das diferenças, sejam elas no âmbito do gênero, da raça, da etnia, da classe, entre outras.

Problematizar o discurso sobre estas categorias em face às diferentes representações culturais visa a colaborar para a construção de novas relações de gênero e de sexualidade, pautadas na equidade de oportunidades e no cumprimento aos direitos humanos. Esse trabalho está constituído em três capítulos distintos, mas que formam uma só peça. Abrindo cada parte dessa dissertação, coloco um trecho de uma poesia, os fragmentos selecionados traduzem, para mim, o quanto o exercício de pesquisa é uma eterna descoberta e se renova a cada dia. As palavras que compõem os títulos da dissertação também estão ligadas a um processo de construção, o fio que conduz também se entrelaça e forma teias, tramas, tecidos: pesquisar é também encadear idéias, argumentos e teorias.

No Capítulo Um “Juntando os fios ou uma aproximação entre o Gênero, a Sexualidade e a Educação” apresento os itinerários teóricos que marcam a minha análise, sem pretensão alguma de encerrar a discussão sobre o gênero e a sexualidade por reconhecer, inclusive, a provisoriidade dessas teorias, de vez que procuro entrelaçá-las com a Escola e com o exercício da docência. Essa parte da dissertação assemelha-se ao trabalho de uma tecelã, que pacientemente, escolhe os seus fios e procura tecê-lo como ela acredita ser a melhor forma.

No Capítulo Dois “Linhas e bordados: desenhando uma metodologia” procuro detalhar os instrumentos que auxiliaram o meu labor, no exercício prático da pesquisa. Narrar o processo de investigação foi, para mim, muito importante, proporcionando um grande amadurecimento na atividade de pesquisa. Este é um momento singular para qualquer trabalho: de definir as estratégias que vão auxiliar no desenvolvimento da investigação. Não há uma metodologia exclusiva, que pré-exista ao desenrolar da pesquisa, temos algumas indicações, fruto de trabalhos elaborados na tentativa de contribuir com o desenvolvimento produtivo da pesquisa. São trabalhos que trazem contribuições importantes para auxiliar a investigação acadêmica, contudo, é importante não perder de vista a plasticidade do ato de pesquisar. De fato, pesquisar, só se aprende pesquisando.

No Capítulo Três “Tecendo os fios da meada: entre os pontos e contrapontos da atividade docente” apresento a problematização do material empírico constituído. A partir das narrativas dos sujeitos, procurei cotejar os dados obtidos com a investigação considerando as minhas opções teóricas. Como no ofício de alfaiate, nessa parte do trabalho tento alinhar as discussões teóricas com a experiência prática da pesquisa.

As problematizações feitas ao longo da investigação não se encerram com a conclusão deste trabalho, afinal, o que trago aqui é provisório. Não há como me furtar de apresentar as minhas impressões desse processo, então, para finalizar apresento “Palavras que não são finais: são algumas considerações, por que estou só começando...”. Acredito que, só vale a pena se fazer pesquisa acadêmica, quando não a sepultamos com conclusões definitivas e imutáveis.

No decorrer desta caminhada, muita coisa em mim, como pesquisadora, foi re-elaborada, muitas coisas desta pesquisa também: outras indagações foram emergindo, parte delas não couberam aqui, mas já me instigam para ir adiante. Não restam dúvidas, esse é o meu maior ganho.

## CAPÍTULO I



*O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás ...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem ...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras ...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo ...  
(...)*

*Fernando Pessoa - Nascido a cada momento*



## **JUNTANDO OS FIOS OU UMA APROXIMAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS DE GÊNERO, A SEXUALIDADE E A EDUCAÇÃO**

### **1.1 OS ESTUDOS DE GÊNERO: BREVE ANÁLISE**

*Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas a idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. (Scott, 1998).*

*A oposição generalizadora masculino/feminino serve para escurecer as diferenças entre as mulheres em comportamento, caráter, desejo, subjetividade, sexualidade, identificação de gênero e experiência histórica. (Scott, 1999).*

O século passado foi marcado por transformações significativas para todas as esferas da sociedade. Nesse sentido, Eric Hobsbawm em “A era dos Extremos: o breve século XX – 1914 – 1991” já sinalizava, desde o título de sua obra, o que para ele representou uma era de extremas mudanças demarcando o caráter dramático dos conflitos e das modificações ocorridas. Um curto período de tempo que experimentou intensamente crises, crescimento e transformações na política, na economia, no campo intelectual e nas relações sociais como um todo. Hobsbawm salienta que, embora esse tenha sido um período repleto de tecnologias revolucionárias, que re-dimensionou o tempo e o espaço, e, por consequência, os modos de vida da sociedade, foi também o mais brutal e nocivo para a vida humana. As catástrofes produzidas pelas guerras dizimaram a vida em ordem de milhões.

O “breve século XX” tatuou na humanidade suas marcas, da maneira mais cruel. As reações a isso trouxeram à tona relações construídas ao longo do tempo, calcadas no processo de escravização do africano e acumulação de capital. O processo de produção das desigualdades a partir da diferença começou a ser eviscerado como nunca havia ocorrido em outro momento, movimentos de resistência e contestação, tanto por parte da sociedade civil, quanto por parte dos círculos acadêmicos, conseguiram alcançar maior visibilidade para suas questões.

É nesse contexto de efervescência política e social, de mudanças, talvez, de proporções faraônicas, que o movimento feminista se fortalece e emerge reivindicando inserção e reconhecimento social para as mulheres, sobretudo na garantia dos direitos que lhes foram sucessivamente negados ao longo do tempo. Embora desde o século XIX o feminismo seja referendado como movimento social organizado, é na virada para o século XX que a luta contra a discriminação da mulher adquire notabilidade. As primeiras décadas do século passado marcam a ebulição da luta contra a discriminação social e para assegurar a participação da mulher na política através do voto. Nesse sentido, Louro (2003) afirma que esse movimento sufragista, pela sua expressividade, foi reconhecido como a *primeira onda feminista*.

Uma peculiaridade, mas, de grande relevância, ao longo da construção do movimento feminista, foi a heterogeneidade de pensamento e posições. Ao passo que o *feminino*, o *ser mulher* servia como uma espécie de ancoragem que entrelaçava *todas as mulheres*, uma série de outras características criava distâncias insuperáveis entre elas: esse caráter singular deu visibilidade às divergências presentes no interior do próprio movimento. Conforme Costa (2004, p. 25-26), os feminismos, em um dado momento da sua história, elaboraram e divulgaram a noção de irmandade entre as mulheres, e a biologia emergia como elemento unificador na luta contra a desigualdade. Contudo, ainda segundo a autora, essa noção de “sororidade” ocultava as diferenças e desigualdades entre as mulheres. Questões concernentes às circunstâncias de raça, etnia, classe, geração, forçaram uma revisão dessa suposta homogeneidade. O universalismo feminino suprimia os processos sociais que elaboram as desigualdades.

As dissimetrias<sup>7</sup> estabelecidas entre as mulheres por meio de questões ligadas à raça, identidade sexual, classe, religião, entre outras, colocaram em xeque a estabilidade da identidade universal da mulher. Nesse sentido, destacam-se os questionamentos trazidos por feministas negras e feministas lésbicas, que sinalizaram para o caráter heteronormativo e branco assumido pelo movimento feminista que não as representava. A ciência moderna teve importância singular na tentativa de homogeneização do sujeito, uma vez que estabelecia os pressupostos válidos para construção de uma sociedade racional, emocionalmente equilibrada e economicamente produtiva, o que refletia, de certa maneira, a oposição à sociedade medieval. O sujeito da modernidade, sociológico e cartesiano, na ciência moderna aparecia como *a identidade*, a *norma*, não como uma possível identidade constituída no interior das

---

<sup>7</sup> O mesmo que assimetria, o que não possui simetria, correspondência, combinações ou proporções regulares.

práticas culturais; o sujeito normativo da modernidade, empoderado pela ciência, era *homem, branco, heterossexual e burguês*.

Tais questionamentos fomentavam a constante renovação dos movimentos feministas. A partir do final da década de 1960, as reivindicações apontavam não apenas para as necessidades de combate à discriminação, de reconhecimento de direitos e de inclusão das mulheres nas esferas de dominação: chamavam a atenção também para a ciência, ou melhor, para como o saber científico operava na sociedade, através da elaboração de uma mentalidade machista e sexista, que reservou um lugar de submissão para a mulher. As feministas evidenciavam que, em paridade com a ciência, outras instituições sociais, tais como a religião, a escola e a família também atuavam reafirmando ininterruptamente a naturalização das relações binárias em que a mulher ocupava sempre uma posição hierárquica de submissão.

As denúncias sobre as más condições de vida e trabalho das mulheres deram a elas visibilidade suficiente para a produção das primeiras publicações que se preocupavam em discutir especificamente a condição feminina (Louro, 2003, p. 18-19). Inicialmente, tais publicações tentavam descortinar a opressão que as mulheres sofriam na sociedade, porém, a preocupação com um estatuto teórico para o feminismo não tardou a aparecer, o descortinar das desigualdades nas relações entre as mulheres impôs notórios dilemas intelectuais.

Os questionamentos trazidos pelos movimentos feministas convergiam diretamente para a negação da identidade unitária do sujeito, que, não dava conta de pensar a diferença fora da racionalidade binária constituída pela sociedade ocidental. De acordo com Louro (2003, p. 16), a década de 1960 foi marcada pela ebulição de movimentos reivindicatórios. De modo semelhante ao movimento feminista, outros movimentos de contestação da ordem, em maior ou menor grau, como os negros, os gays e as lésbicas, os jovens, os ambientalistas, entre outros grupos oprimidos, engrossavam a luta. É nesse contexto de agitação social que emerge uma nova face dos movimentos feministas, que ultrapassa o campo do movimento social e adentra o campo da produção científica. É nessa conjuntura que o termo gênero começou a ser usado por alguns segmentos do movimento feminista em substituição ao termo sexo, este momento ficou conhecido como *segunda onda feminista*.

Conforme Joan Scott (1995), as feministas anglo-americanas foram pioneiras em utilizar o termo “gênero”, visando justamente eliminar as raízes biológicas do centro das preocupações teóricas, procurando dar maior visibilidade às construções sociais que sustentavam as desigualdades. Elas argumentavam que o gênero designava as relações sociais entre os sexos, e essa era uma tentativa de alargar os estudos sobre a mulher, introduzindo uma noção relacional na análise. Tendo sua emergência como categoria no interior do

movimento feminista, os estudos de gênero continuamente demarcam sua importância analítica para elucidar a construção social e histórica das diferenças entre homens e mulheres em um dado contexto. Com isso, de forma alguma pretenderam negar o envolvimento de corpos sexuados nessa construção, no entanto se opunham aos argumentos essencialistas que naturalizavam as desigualdades.

Não se tratava, porém, de uma mera troca de termos: o caráter relacional introduzido pela crítica feminista com os estudos de gênero trouxe questionamentos importantíssimos para a problematização das identidades sociais. Scott (1995) argumenta que essa noção de relação evidenciou que homem e mulher jamais poderiam ser pensados de maneira isolada um do outro, ou seja, estas eram identidades sociais historicamente construídas e definidas em reciprocidade. Sendo assim, aquela mulher e aquele homem universal tão proclamado pela modernidade, fruto do iluminismo, com comportamentos que estavam irremediavelmente ligados à sua natureza, tiveram a sua estabilidade colocada em questão.

A radicalidade proposta por esta política feminista demandava uma epistemologia diferenciada, que, no mínimo, permitisse pensar como historicamente as hierarquias de gênero foram elaboradas e legitimadas no interior das relações sociais. O patriarcalismo, como conceito universal da dominação masculina, não mais atendia às reflexões propostas pelas feministas, uma vez que priorizava as oposições entre masculino e feminino e as desigualdades entre os sexos de maneira rígida. Tal pensamento teve importância singular para o processo de conscientização da relação de dominação entre os sexos, contudo, já não dava conta de uma série de questões concernentes ao caráter plural das relações de gênero.

Foi dentro dessa dinâmica de pensamento que o pós-estruturalismo emergiu como um campo teórico, quando ofereceu um poderoso suporte analítico para os estudos de gênero, uma afinidade nascida talvez da contemporaneidade da constituição de ambos os movimentos. O pós-estruturalismo atribuiu centralidade à linguagem na produção da cultura. Entendida como *sistema de significado que constitui sentido*, a linguagem é a responsável pela organização e a construção dos significados pelos quais os sujeitos sociais representam e compreendem o mundo. Para a abordagem de gênero, isso significava um ponto crucial para o questionamento do corpo como uma entidade biológica universal a partir da qual as desigualdades eram produzidas. A partir daí, o corpo poderia ser problematizado como uma construção social e da linguagem, e por isso mesmo produto e efeito das relações de poder. Quanto à articulação entre o feminismo e o pós-estruturalismo Scott (1999, p. 203) argumenta que:

Necessitamos teorias que nos permitam pensar em termos de pluralidade e diversidade, em lugar de unidade e universais. Necessitamos teorias que pelo menos rompam o esquema conceitual dessas velhas tradições filosóficas ocidentais que têm construído sistematicamente e repetidamente o mundo de maneira hierárquica, em termos de universais masculinos e especificidades femininas. Precisamos de teorias que nos permitam articular modos de pensamento alternativos sobre o gênero (e, portanto, também maneira de atuar) que além de simplesmente reverter as velhas hierarquias ou confirmá-las. E precisamos de uma teoria que seja útil e relevante para a prática política.

Ainda segundo Scott (1999), conceitos como linguagem, discurso, diferença e desconstrução tão fundantes para o pós-estruturalismo, foram muito úteis para as análises feministas, especialmente por convergirem para outra discussão de grande relevância para o feminismo: a questão da igualdade *versus* diferença. A constituição do binômio *igualdade/diferença* como termos que descrevem lados opostos, construiu e legitimou significados específicos que transformaram a discriminação da mulher em um processo de reconhecimento da *diferença natural* (diferença biológica) entre homens e mulheres.

Ao colocar a igualdade como antítese da diferença, paulatinamente se posterga as especificidades dos grupos, logo, à luz desta dicotomia a oposição masculino/feminino homogeneíza as diferenças existentes entre as mulheres. Para o caso de se pensar a diferença sexual a partir desta oposição, considerando socialmente a identidade masculina como a norma, as feministas argumentam que esse ocultamento das diferenças dentro da categoria mulher dilui a pluralidade feminina e a experiência das mulheres. Na análise de gênero, o fortalecimento de uma identidade universal para a mulher tornou-se algo contraproducente, sendo fundamental *desconstruir* a diferença em sua posição antitética com igualdade pela evisceração das relações de poder que operavam essencializando essa diferença.

Inevitavelmente, essa desconstrução provocou o enfrentamento direto com os poderosos arranjos sociais que sustentam as desigualdades ao dar visibilidade às estratégias que tornam a identidade masculina positiva e unitária e, por conseqüência, estabelecem a identidade feminina como o contraponto negativo. Isso transformou o caráter político da luta feminista. Scott (1999, p. 217) argumenta que:

Nós, as feministas, não podemos renunciar à “diferença”; tem sido a nossa ferramenta analítica mais criativa. Não podemos renunciar à igualdade, ao menos quando desejamos nos referir aos princípios e valores do nosso sistema político. Mas não tem sentido para o movimento feminista deixar que seus argumentos sejam forçados dentro de categorias pré-existentes e que suas disputas sejam caracterizadas por uma dicotomia que não inventamos.

A desconstrução da diferença a partir da crítica feminista propôs a renúncia da igualdade no seu caráter normativo, e expôs com isso os jogos de poder que operam na naturalização das desigualdades e no estabelecimento das hierarquias. Esta articulação com as formulações pós-estruturalistas contribuíram para que o gênero emergisse como uma categoria de análise relacional possível para a compreensão das relações sociais. Ao utilizar o gênero, extrapola-se o caráter fundamentalmente social das diferenças baseadas no sexo biológico, desse modo, homens e mulheres já não podem mais ser compreendidos inteiramente separados, uma vez que ambos são definidos em termos recíprocos.

A concepção de desconstrução do pós-estruturalismo, aliada a essa noção de relação proposta pelos estudos de gênero, provocou mudanças significativas na problematização das relações entre os sujeitos. Para Scott (1995), isso foi extremamente significativo, na medida em que se rejeita o caráter fixo e imutável das oposições binárias, passando então a considerar o contexto em que foram elaboradas, a forma como essa oposição opera, dismantando e dando mobilidade à sua construção hierárquica, negando, enfim, a naturalização das coisas. Desse modo, o gênero propõe a desconstrução da polaridade masculino/feminino, derruindo toda uma lógica binária que direciona outros pares de conceitos ligados a ele.

Essa percepção não apenas reconhece a inter-relação entre masculino e feminino, mas coloca em questão a identidade de cada um deles, pressupondo, assim, as diferenças existentes no interior desses pólos. Sendo uma construção histórica e social, os discursos e as representações ligadas às identidades de gênero se mantêm em constante mutação, num movimento dinâmico de elaboração e re-elaboração. Contudo, foi o processo de politização da subjetividade que transformou os estudos de gênero em um sólido aporte de agitação epistemológica: o *insight* feminista de que o *peçoal é político* colocou em xeque a suposta neutralidade da ciência. Para Louro (2003, p. 148) assumir o gênero como categoria analítica significou uma transformação epistemológica, uma decisão que implicou uma mudança teórica, a autora afirma que:

O que acontece não se trata, no entanto, de apenas mais um “acrécimo”, seja das mulheres seja de temas e áreas. A subversão que essas incorporações e, principalmente, que os questionamentos feministas vão trazer para o pensamento terá como resultado uma transformação epistemológica, uma transformação no modo de construção, na agência e nos domínios do conhecimento. (...) Na verdade, isso ocorre fundamentalmente porque ele redefine o político, sugerindo mudanças na sua natureza. Se “o pessoal é político”, como expressa um dos mais importantes

insights do pensamento feminista, então se compreenderá de um modo novo as relações entre a subjetividade e a sociedade entre os sujeitos e as instituições sociais.

Tratava-se agora da legitimidade da mulher enquanto sujeito do conhecimento, inscrevia-se aí a tentativa de desenvolver uma nova relação entre a teoria e a prática, não havia um interesse em estabelecer uma verdade absoluta sobre as coisas. Desse modo, a crítica feminista, a partir da categoria gênero, chamou a atenção para as relações de poder constitutivas da produção dos saberes. O gênero, como uma forma primária de dar significado às relações de poder, tem a capacidade de estruturar e ordenar os modos pelos quais a sociedade se organiza no interior das práticas culturais. O gênero opera na elaboração dos sentidos e significados válidos para a sociedade.

Essa clareza de pensamento alavancou desafios no campo epistemológico: sob forte tensão da ciência masculina, a emergência da análise de gênero desestabilizou a imparcialidade da produção do conhecimento. Ao politizar a subjetividade, o gênero produziu uma crítica feroz à produção do conhecimento científico, e, nesse sentido, Rago (1998, p. 25) afirma que a crítica feminista incidia contra o caráter particularista, ideológico, racista e sexista da ciência. Operando na lógica da identidade, a ciência não deixou espaço para que a diferença fosse pensada, o homem universal como a identidade normativa promoveu uma cadeia de exclusões. Em razão disso, autora afirma que:

(...) as noções de objetividade e de neutralidade que garantiam a veracidade do conhecimento caem por terra, no mesmo movimento em que se denuncia o quanto os padrões de normatividade científica são impregnados de valores masculinos, raramente filóginos (RAGO, 1998, p. 25).

É nesse contexto que o gênero adquire notabilidade na problematização da identidade enquanto algo estável e imutável. O gênero não se propunha a fortalecer uma identidade unitária para a mulher, uma vez que era fundamental pensar a diferença. Para Hall (2005), o movimento feminista é um dos grandes responsáveis pela fragmentação da identidade do sujeito moderno, tanto como uma nova forma de crítica teórica, quanto como movimento social. O autor afirma que o feminismo teve grande peso no descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico, a partir da politização da subjetividade, da identidade e do processo de identificação. Dessa forma, contestou questões tidas com inerentes à natureza dos

homens e das mulheres, explicitou o processo de generificação do corpo e a formação das identidades sexuais e de gênero.

Os estudos de gênero falam de uma fragmentação identitária que se opõe aos argumentos essencialistas que engessam e criam modelos fixos de comportamento para homens e mulheres nas relações sociais. Para Woodward (2005), a identidade é relacional, marcada por meios de emblemas, construindo-se tanto simbólica quanto social e historicamente no momento específico. Dessa forma, o conjunto de identidades que compõe o sujeito por meio de uma marcação simbólica estabelece a diferença relativamente a outras identidades. Nesse terreno, os conflitos e as contradições são inevitáveis, e por isso passam por um processo constante de negociação.

De acordo com Silva (2000), a teoria feminista recente abalou o caráter fixo e estável das identidades com a Teoria Queer. Na década de 90 as/os teóricas/os inglesas/es e dos Estados Unidos norteadas/os pela desconstrução e pelos “*poststudy*” despontaram com as formulações e proposições pós-identitárias da Teoria Queer com o objetivo de problematizar a identidade sexual tomada como normal, neste caso a heterossexualidade. O termo “Queer” em língua inglesa é sinônimo de estranho, excêntrico, fora do normal, esquisito e, segundo o autor, era também utilizado de uma forma pejorativa para se referir aos homossexuais. As/os teóricas/os Queer aproveitaram esta dualidade de significados para utilizá-lo de uma forma positiva apontando tanto para uma auto-identificação teórica quanto para a perturbação da norma. A diferença, a não-norma, é fundamental na epistemologia Queer para explicar a existência do próprio sujeito, de modo que, integrada à identidade delimita sua modelagem. Ao “estranhar” a identidade sexual a Teoria Queer complica, por consequência, a questão da identidade social e cultural.

## 1.2 NO PRINCÍPIO ERA O VERBO E O VERBO SE FEZ CARNE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE

*O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (Foucault, 2007)*

*Para dizer: eis um dispositivo, procuro quais foram os elementos que intervieram em uma racionalidade, em uma organização. (Foucault, 2007b)*

O processo de naturalização das coisas/relações marca a elaboração de uma infinidade de oposições binárias em nossa sociedade. No domínio da sexualidade, o “*dado natural*” se tornou um dispositivo poderosíssimo na construção e manutenção de identidades normativas para os sujeitos. A materialidade do corpo imprime certa universalidade, coloca a sexualidade como algo inerente ao ser humano, uma vez que todas as pessoas são corporalmente iguais, e, por conseqüência, vivenciam a sexualidade da mesma maneira. Contudo, uma análise um pouco mais atenta desvela todo um complexo de códigos que constituem a sexualidade. A iniciação, os ritos, as formas, os sentidos e significados que estão ancorados a ela são movediços, transitórios e fruto de sua própria temporalidade.

As características biológicas carregaram o corpo de uma verdade fundamental sobre a sexualidade que ainda hoje tenta invisibilizar a sua constituição como o resultado de um fenômeno histórico e social. Michael Foucault (2007a), através de sua arqueologia do discurso sobre a sexualidade, expõe as formas e as instâncias que disciplinaram a sexualidade na sociedade ocidental, abrindo espaço para o questionamento de uma gama de certezas inerentes a este domínio. Seus estudos proporcionaram um crescimento significativo nos trabalhos relacionados à temática e trouxeram importantes contribuições para se pensar questões epistemológicas tangentes à ciência moderna.

Na sua história da sexualidade Foucault (2007a) elucida a existência de um discurso que sustenta o argumento de que, ao longo do século XVII, houve um processo paulatino de mudanças na sexualidade, uma transformação que ocorreu articulada à ascensão da burguesia e ao desenvolvimento do capitalismo, e que relegou a sexualidade aos limites da alcova paterna. Segundo este autor, ainda no início daquele século diz-se que a sexualidade gozava ainda de certa abertura:

As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, se comparados com ao do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando,

sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam” (FOUCAULT, 2007, p. 09).

Para Foucault (2007a) a sexualidade teria, então, passado por um longo processo de interdição e silenciamento. Entretanto, essa mesma repressão não teria deixado de produzir, mesmo que forçadamente, um espaço adequado para suas manifestações impróprias. A saúde e a prostituição se tornaram essa válvula de escape, lugares onde a sexualidade anormal estava autorizada a se exprimir, assim, “Somente aí o sexo selvagem teria direito das formas do real, mas bem insularizadas, a tipos de discurso clandestinos, circunscritos, codificados. Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo” (FOUCAULT, 2007a, p. 10-11).

Ao falar dessa suposta repressão sofrida pelo sexo que se iniciou na época clássica, Foucault (2007) apresenta reservas em relação à psicanálise freudiana no que tange à questão da garantia de sustentação desse discurso repressivo e da possibilidade de liberar a sociedade do mesmo através das ciências médicas. O autor argumenta que, se a principal articulação entre o poder, o saber e a sexualidade foi a repressão, seria necessário construir uma nova administração dos mecanismos de poder, anular as interdições, verbalizar e restituir o prazer real para liberá-la. Esse processo, segundo ele, não seria possível através de uma simples prática média ou mesmo pelo mais rigoroso discurso teórico, residiria, aí, a fragilidade da proposta de Freud.

Ainda para este mesmo autor, pelo fato de ser facilmente dominado, esse discurso da repressão moderna do sexo se sustenta. A vinculação desse processo à ascensão da burguesia e o advento do capitalismo criou um lugar confortável para amparar esse discurso:

A crônica menor do sexo e de suas vexações se transpõe, imediatamente, na cerimoniosa história dos meios de produção: sua futilidade se dissipa. Um princípio de explicação se esboça por isso mesmo: se o sexo é reprimido com tanto rigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa; na época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir? O sexo e seus efeitos não são, talvez, fáceis de decifrar: em compensação assim representada, sua repressão é facilmente analisada (FOUCAULT, 2007a, p. 12).

Verbalizar sobre o sexo, de acordo com Foucault (2007a), seria outra forma de reforçar o discurso da repressão, sendo o sexo proibido, relegado ao sigilo, ou seja, falar sobre

ele se atrela à idéia de transgressão. Desse modo, esse falar sobre sexo, estaria de certa forma permitindo se experimentar a liberdade futura. Ainda hoje há uma retórica particular para se falar sobre a sexualidade, um necessário pedido de licença para proferí-lo. O autor aponta que há a prédica do sexo, um ato de subversão, uma aproximação do novo tempo, a aclamação esperada do futuro.

Para Foucault, é o ato de falar sobre o sexo, a colocação do sexo em discurso, a incitação desse discurso que constituiu uma ciência da sexualidade, um conjunto de verdades que estabeleceu o controle sobre os sujeitos. Conforme Foucault (2007a, p. 29),

O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que a partir da época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma cada vez maior do discurso sobre o sexo; e que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo. Não somente foi ampliado o domínio do que se podia dizer sobre o sexo e foram obrigados os homens a estendê-lo cada vez mais; mas, sobretudo, focalizou-se o discurso no sexo, através de dispositivo completo de efeitos variados que não se pode esgotar na simples relação com a lei da interdição. Censura sobre o sexo? Pelo contrário, constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia.

Interessa-nos neste momento evidenciar o processo de regulação da sexualidade através da confissão, pois, ao contrário de uma proibição, o que ocorreu foi o estímulo ininterrupto para se falar sobre o sexo. Uma vez multiplicado, esse discurso trouxe consigo um conjunto de proibições e cerceamentos que foram naturalizados. Foucault entende por confissão, todos os procedimentos pelos quais o sujeito é estimulado a produzir um discurso de verdade sobre sua sexualidade, que é capaz de ter efeito sobre o próprio sujeito.

As formulações de Foucault permitiram pensar a sexualidade como um processo de construção histórica que está pautado ao corpo. O exclusivismo biológico marcadamente tangível a este conceito foi posto em evidência, diante disso, a sexualidade pode ser entendida como um constructo cultural ligado a uma multiplicidade de fatores e a complexos códigos culturais plurais que não apresentam uma exclusividade anatômica.

Orientado pelas formulações foucaultianas, Weeks (2007) salienta que a sexualidade está diretamente relacionada tanto com o nosso corpo físico quanto com as nossas identidades. Para ele, a sexualidade é constituída histórica e socialmente baseada nas possibilidades do corpo, sendo que o sentido que lhe atribuímos é modelado em situações

sociais concretas. As “verdades” elaboradas sobre a sexualidade dão aos corpos um sentido social organizado de acordo com um contexto determinado, dessa forma, os gêneros são corporificados cheios das marcas dessa cultura. Amarradas a um complexo de relações definidas, a partir dos dispositivos de controle social, as identidades são generificadas.

Segundo Louro (2007), a sexualidade é uma invenção social constituída historicamente pautada numa diversidade de discursos sobre o sexo, que disciplinam, instauram saberes, produzem “verdades”, uma entre as múltiplas identidades que compõem o sujeito. Nesse aspecto, Louro (2007) ainda elucida que condicionamos os nossos sentidos para perceber e decodificar as marcas de identidade e classificar os sujeitos pelas formas como se apresentam corporalmente. Deste ponto de vista nós construímos nossa sexualidade de modo a adequá-la ao emaranhado simbólico ao qual se pertence, e, sendo ela significada pela cultura, continuamente se altera.

Entendida como um dispositivo de poder, a sexualidade exerce sobre o corpo dos sujeitos uma pedagogia disciplinadora que tenta condicionar o comportamento aos padrões de normalidade. Louro (2004) salienta que há um investimento contínuo praticado por diversas instâncias sociais com a finalidade de reafirmar esses padrões naturalizando-os. Paradoxalmente, esse sucessivo investimento permite questionar tanto a força dessas normas regulatórias quanto o caráter natural e estável da sexualidade. É também por meio de processos e práticas discursivas que gênero e sexualidade se expressam no corpo dos sujeitos, obedecendo à dinâmica social e cultural em que estão historicamente envolvidos.

### 1.3 A ESCOLA, O CURRÍCULO E OS ESTUDOS CULTURAIS

*Em suma: currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependência, tendo a escola (obrigatória e universal) como, digamos, mediadora. Em outras palavras, o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído (Veiga-Neto, 2004).*

O decorrer do século XX foi marcado pela crença na Escola como a “pedra angular” na construção da justiça social. Através dela seria possível aos segmentos populares da

sociedade superar o atraso econômico, o autoritarismo e os privilégios das classes hegemônicas. Na compreensão de Pierre Bourdieu<sup>8</sup>, a Escola, ao contrário de promover a igualdade entre todos os cidadãos, se constituiu enquanto um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Todo o aparato que sustenta a Escola, ou seja, o conhecimento, as informações, os códigos lingüísticos, as atitudes e as posturas, está diretamente relacionado com um capital cultural<sup>9</sup> que pertence às elites. Desse modo, as classes populares que não são dotadas desse tipo de herança cultural fracassam na sua trajetória escolar, e, como em um círculo vicioso, legitima-se a dominação. Bourdieu (1998) observa que o capital cultural legítimo na sociedade de classes é determinado pela força que os grupos presentes nessa sociedade possuem. Assim, a cultura escolar socialmente válida é basicamente aquela imposta pelas classes dominantes, segundo Bourdieu (1998, p. 46):

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar os membros da classe culta, a convicção de que só eles devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem.

Apresentada como neutra e isenta de preferências, a Escola assumiu um papel preponderante para compor um conjunto de saberes institucionalizados em favor dos grupos dominantes. Segundo Bourdieu essa familiaridade que as elites possuem com o tipo de capital cultural transmitido na Escola possibilita o seu sucesso, assim como, produz o fracasso das classes populares. Para Bourdieu (1998, p. 58-59):

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida com tal, a aptidão socialmente condicionada que trata como desigualdade de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato, em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em distinção de

---

<sup>8</sup> Ver: BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA Maria A. e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

<sup>9</sup> Para maiores esclarecimentos sobre a definição de capital cultural ver: Bourdieu, Pierre. Os três estados do capital humano. In: NOGUEIRA, Maria A., CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escrito de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

qualidade, e legitima a transmissão da herança cultural. (...) Assim o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de servir a eles.

Ao evidenciar tais questões, Bourdieu minou a confiança na Escola como um mecanismo de mobilidade social. Com essa indubitável crença nas possibilidades da Escola abalada, Bourdieu instaurou um novo modo de pensar a função arrogada à essa Escola.

Estudos posteriores aos de Bourdieu, especialmente os ligados ao pós-estruturalismo, sinalizaram também para o fato de que o processo de escolarização que se impôs, inscreveu nos sujeitos regras, modos, formas, hábitos, e sinais distintivos em seus corpos e mente. Muito longe de se restringir ao espaço físico ao qual estava limitada, a Escola conseguiu criar um conjunto de significados a serviço da ordem e da normatização do comportamento. O ambiente escolar, assim como outros territórios, está minado por dispositivos de poder que, de maneira sutil, tecem a disciplinarização e marcam as identidades sociais. Autores/as vinculados/as à tradição crítica e pós-crítica são unânimes em reconhecer a Escola como um espaço de produção e reprodução das desigualdades, onde os discursos, de maneira contínua, tentam reafirmar os padrões de comportamento, produzindo mutuamente identidade e diferença. Por outro lado, essa mesma Escola é também um local marcado, onde esses discursos são re-significados pela pluralidade de culturas.

No ambiente escolar, a cultura possui um papel fundante na manutenção das relações, foi justamente a partir da noção de cultura proposta pelos Estudos Culturais que uma série de questionamentos foram lançados sobre a função social da Escola Moderna. Os Estudos Culturais emergiram em um contexto de grande efervescência política e cultural. Esse movimento intelectual apontou para uma re-elaboração do conceito de cultura, nos finais do século XX, quando os intelectuais envolvidos investiram pesadamente na problematização desse conceito.

A crítica literária foi o primeiro campo de atuação dos Estudos Culturais, o desenvolvimento da História Cultural caracteriza a segunda matriz deste movimento. De acordo com Mattelard & Neveu (2004), os Estudos Culturais tiveram sua emergência na segunda metade da década de 50 e início da década de 60, na Inglaterra. A publicação dos livros<sup>10</sup> *The uses of Literacy*, de Richard Hoggart; *Culture and Society 1780 – 1950* de Raymond Williams e, posteriormente, *The Making of the Working Class*, de Edward Thompsom marcaram os estudos acerca da cultura como uma problemática distinta da análise

---

<sup>10</sup> Publicados respectivamente em português com os títulos **As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora**, **Cultura e Sociedade** e **A formação da classe operária inglesa**.

das relações sociais. A fundação do *Center for Contemporary Cultural Studies*, em Birmingham, por Hoggart, em 1964, institucionaliza, de certa forma, o posicionamento teórico dos Estudos Culturais. Por outro lado, embora haja certa unanimidade em admitir a origem britânica dos Estudos Culturais, Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam que esse movimento de re-elaboração da teoria cultural esteve presente simultaneamente em diversos lugares no mundo. Estes autores pautam tal afirmativa nas inúmeras publicações em diferentes países que problematizaram o conceito de cultura no mesmo período em que isso ocorreu na Inglaterra.

Longe de ser um campo teórico uníssono, os Estudos Culturais buscam nas várias disciplinas as colaborações para problematizar a relação entre conhecimento, cultura e poder. Os Estudos Culturais centram suas análises nas práticas culturais e seu entrelaçamento com e no interior das relações de poder. A partir da apropriação de variadas teorias e múltiplas possibilidades metodológicas, os que advogam em favor das abordagens propostas por esse movimento investem pesadamente contra a hierarquização da cultura. Sendo assim, o discurso de que havia uma cultura elitista – a alta cultura ou a cultura erudita – que era superior, e uma cultura dos grupos subalternizados – a baixa cultura – que era inferior, foi colocado em questão. Além disso, os Estudos Culturais defendem um forte engajamento na luta política, ultrapassando os limites das discussões teóricas. Nesse sentido, Veiga-Neto (2001, p. 34-35) salienta que:

Desse engajamento resulta que os Estudos Culturais estão sempre “em movimento”, estão sempre mudando, são sempre instáveis, à medida que mudam as situações e arranjos sociais, políticos, econômicos. É bem por isso que, frente à aceleração temporal nos processos históricos e sociais, que decorre da própria lógica capitalista, e frente às contradições engendradas pela globalização, pelo neoliberalismo, pelos choques entre culturas, os Estudos Culturais nos fornecem ferramentas poderosas tanto para *compreender* o que se passa no mundo contemporâneo, quanto para *tentar articular* alternativas viáveis que nos livrem dos impasses a que chegou a Modernidade. (grifos do autor)

No seu momento inicial de elaboração, Hall<sup>11</sup> (2003) afirma que os Estudos Culturais centraram suas preocupações na crítica ao velho marxismo e ao binarismo das classes, sem querer com isso, negar a importância e as contribuições dessa teoria nas formulações culturalistas. Nesse sentido, Johnson (2006) argumenta que, embora os processos culturais estejam intimamente vinculados com as relações sociais e as formações de classe, estão, do

---

<sup>11</sup> Ver também Johnson (2006), Mattelard & Neveu (2006).

mesmo modo, com as divisões sexuais, com as estruturações raciais, com as opressões geracionais. Johnson (2006) enfatiza ainda que a cultura envolve relações de poder, contribuindo, desse modo, para definir e satisfazer às suas necessidades. A partir daí, o autor salienta que a cultura não é um campo autônomo nem exatamente determinado, mas um local de diferenças e lutas sociais. Com tais premissas o autor não pretende esgotar os elementos do marxismo, no entanto, chama a atenção para a necessidade de que eles também sejam criticados e trabalhados em estudos mais detalhados.

A cultura assume centralidade na crítica social: as formulações advindas dos pesquisadores/as vinculados aos Estudos Culturais falavam, na realidade, em culturas no lugar de cultura, bem como propuseram mudanças que estavam muito além de uma alteração na nomenclatura, portanto, procuravam chamar a atenção para relação entre o poder e as práticas culturais, mergulhando fundo para tentar mostrar toda a complexidade existente no interior dessas relações. Nos Estudos Culturais a cultura é compreendida como:

(...) forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Além disso, a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes. (...) De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como um campo de luta em torno da significação social. A cultura é 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. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. (...) A cultura é um jogo de poder (SILVA, 2007, p.133-134).

A partir das formulações propostas pelos Estudos Culturais, a Escola pode ser compreendida como um campo permeado por conflitos simbólicos instituídos através do compartilhamento de subjetividades, no qual constantemente os valores, as normas, as identidades, as diferenças, os discursos, são re-elaborados pela cultura. Com isso, a Escola é também um local de enfrentamento, um campo político e cultural no qual as experiências e as subjetividades são contrapostas e simultaneamente produzidas. Neste sentido, Moreira (2004) afirma que a Escola se torna um poderoso agente de luta em favor da transformação social, visto que, através de ferramentas, como o currículo, ela tenta introduzir um modo de vida pautado na dominação de um grupo e na opressão do outro.

#### 1.4 ENTRE TEIAS E TRAMAS: ENTRELACANDO CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Os primeiros estudos voltados especificamente para o currículo surgiram na literatura americana, na segunda década do século XX. De acordo com Silva (2007) o livro *The curriculum*, de Bobbit (1918), pode ser considerado o marco inicial do currículo como campo de conhecimento especializado. Desse período até os dias atuais os estudos sobre o currículo passaram por transformações significativas no que diz respeito à compreensão do lugar que este ocupa na formação dos sujeitos na sociedade.

As teorias do currículo, segundo Silva (2007), podem se divididas basicamente em quatro perspectivas de análise: a) tradicional, que está ancorada em uma visão conservadora, no qual a cultura é compreendida como algo fixo, estável, herdada, e o conhecimento como um fato, uma informação; b) perspectiva tecnicista, que se aproxima em muito aspectos da tradicional, contudo, as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação nela adquirem maior importância; c) perspectiva de orientação neomarxista, que compreende a escola e a educação como mecanismos de reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista; d) pós-estruturalista que conceptualiza o currículo como prática cultural e como prática de significação.

Nesse trabalho, interessam-nos as formulações teóricas do currículo propostas pela perspectiva pós-estruturalista nos quais as questões ligadas à identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discurso, saber-poder, cultura e à representação ocupam um lugar central nas discussões. Nesse aspecto, os Estudos Culturais trouxeram contribuições de suma importância para o campo da Educação, na medida em que compreendem o currículo como um campo no qual os diferentes grupos lutam para estabelecer a dominação cultural.

Considerando o currículo como uma construção social e histórica e por isso mesmo marcado por relações de poder, os Estudos Culturais lançaram vários questionamentos em torno dele, propuseram a desconfiança sobre as ditas verdades que estavam estabelecidas no currículo. De forma surpreendentemente crítica, as suas indagações sobre o currículo se direcionaram no sentido de saber como aquele conhecimento que estava ali corporificado se tornou verdadeiro. Sendo assim, na perspectiva dos Estudos Culturais, como aponta Silva (2007, p. 153) “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro”.

De acordo com Silva (2003, p. 12-13) o currículo é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais, sua posição é estratégica nessas reformas porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Desta maneira, o currículo torna-se um importante elemento simbólico no projeto social dos grupos de poder.

O conhecimento que está presente no currículo cria uma esfera de estabilidade para estudantes, professoras/res, pesquisadoras/res, teóricos da educação. O currículo tornou-se uma espécie de porto seguro onde os termos da crítica e do seu questionamento já estão estabelecidos. Silva (2003) afirma que o currículo nos abriga e com isso nos enfeitiça com sua segurança, afinal, “De posse do fetiche – o conhecimento corporificado no currículo – os nativos se sentem seguros, assegurados protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer. O currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça” (SILVA, 2003, p.101).

Ancorado pelo viés institucional, o currículo estabelece os modelos sociais desejados e de maneira cadenciada tenta impor o projeto social dominante. É importante salientar que esta imposição não é tacitamente aceita. Sendo o currículo um território, uma prática produtiva, os jogos de poder, as negociações e os conflitos são constantes. Dessa forma, é necessário atentar para o fato de que o currículo está repleto de marcas, formas e identidades, definindo modelos sociais que produzem diferenças coletivas de acordo com os gêneros, a raça, a classe, a etnia, a religião etc.

A produção do currículo tem uma ligação umbilical com a produção dos sujeitos, no que Goodson (2006) argumenta que o currículo não possui vida própria, ao contrário, ele é o resultado de um extenso processo de construção social e traz consigo uma carga ideológica que atende às necessidades da ordem hegemônica. O currículo parece-nos algo tão natural que dificilmente nos atentamos para as marcas que ele carrega. Nesse sentido, autor salienta ainda que o currículo sofre um processo ininterrupto de modificações a fim de garantir as melhores e mais oportunas formas de produção simbólica e cultural dos grupos sociais.

Segundo Goodson (2006), é imprescindível para análise de qualquer aspecto da escolarização, questionar a forma e o conteúdo do currículo. A partir daí é possível compreender como operam as formas de controle perpetradas pelo currículo na Escola e na sala de aula. O autor considera o currículo como uma “tradição inventada<sup>12</sup>,” nos termos

---

<sup>12</sup> Para maiores esclarecimentos ver HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

propostos por Hobsbawn, na qual por meio de um conjunto de práticas e ritos muito bem cadenciados um passado histórico apropriado se reproduz.

O currículo, desde a sua acepção etimológica<sup>13</sup>, já baliza a sua posição nas relações sociais. Silva (1996) evidencia que as relações de poder implicadas no currículo elaboram visões sociais específicas, produzem identidades individuais e coletivas que estão vinculadas à determinadas formas da organização social e da educação. De acordo com este autor:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação (SILVA, 1996, p. 83).

As formulações dos Estudos Culturais colocaram em evidência que o processo de escolarização e o currículo estão entre os aspectos centrais na elaboração das identidades sociais. Por meio do currículo, os grupos sociais expressam a sua visão de mundo, contudo, são os grupos dominantes que têm mais força na construção da significação social implementada através do currículo. A partir dessas formulações, foi possível questionar o caráter neutro e desinteressado das inúmeras reformas curriculares que invariavelmente apresentam soluções prodigiosas para sanar as dificuldades e problemas da Educação.

No início década de 1990, houve uma reformulação no sistema educacional espanhol, a chamada Lei de Ordenamento do Sistema Educacional (LOGSE). Por meio de tal reformulação foi elaborado um conjunto de orientações pedagógicas para a inclusão de assuntos que não possuíam o status de disciplina isolada, mas que eram julgados como necessários à Educação. Estas orientações foram denominadas como *Temas Transversais*, na Espanha, de vez que tratava-se *de um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar, que não estando ligados a nenhuma área em particular pode-se considerar que são comum a todas* (YUS, 1998, p. 21).

Analisando tal reforma, Rafael Yus (1998) afirma que os temas transversais foram a dimensão mais inovadora no currículo na LOGSE, sendo que a característica mais singular desta proposta seria a posição estratégica que ocupam na estrutura do currículo. O autor

---

<sup>13</sup> De acordo com Ferreira (1991) a palavra que vem do latim *Scurrere*, que significa curso, direção, caminho, percurso a ser seguido. Ver também Goodson (2003).

defende que a noção de transversalidade adquire sentido a partir da sua potencial capacidade de distorcer a estrutura do currículo “atravessando” todas as áreas do saber. O autor argumenta que essa peculiaridade se afirma na medida em que os temas transversais se constituem enquanto um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando vinculados diretamente a nenhuma disciplina em particular, podem ser considerados comum à todas, dando um tratamento global ao currículo.

Considerando tais colocações, a transversalidade supostamente permitiria que toda a diversidade de culturas que são paulatinamente silenciadas e marginalizadas no currículo, poderiam se fazer presentes na Escola. Qualquer disciplina do currículo regular poderia discutir sobre racismo, sexismo, questões relacionadas à cultura do outro, às questões ambientais e de ordem político-econômica e etc. Essa plasticidade implícita na noção daquilo que é transversal garantiria, de uma vez por todas, a inclusão das minorias na pauta da Educação e, mais concretamente, no cotidiano da Escola.

No entanto, as/os pesquisadoras/es que seguem a perspectivas dos Estudos Culturais avaliam esta política educacional de forma menos entusiasmada. De acordo com Santomé (1998), concomitante à transversalização de um determinado grupo de conhecimento está a hierarquização entre os saberes que deverão ter prioridade na escolarização das/os estudantes e, aqueles outros que, porventura, poderão aparecer. Santomé (1998) observa ainda que a política de transversalidade nos currículos escolares encontrou nas datas comemorativas a maneira mais eficaz de se enfrentar a diversidade correndo-se o risco de atribuir um caráter folclórico às culturas oprimidas.

As manifestações em consagração à diversidade são cuidadosamente programadas para momentos específicos no calendário letivo. Assim, questões relativas à discriminação do gênero, de raça, de geração, de etnia, entre outros, acabam por ficar restritas aos “dias para comemoração”, alimentando, desse modo, a situação de discriminação. Sob a proteção do discurso da diversidade a proposta curricular dos temas transversais, ao invés de problematizar as identidades tende a naturalizá-las, uma vez que a apelação à tolerância e ao respeito à diferença coloca as identidades como um fato já dado na sociedade. A bandeira do “politicamente correto” proclama uma posição quase indulgente de aceitação do outro, que ainda assim, na relação binária de oposição, continua tendo um lugar negativo.

No Brasil, em 1996, o governo federal, através do Ministério da Educação e do Desporto, lançou um documento voltado para o ensino fundamental denominado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O documento teve como propósito balizar a reorientação curricular proposta pela Secretaria de Educação Fundamental. Na apresentação

do documento aos docentes, o então ministro da Educação, Paulo Renato Souza (1998, p. 5) argumenta que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

A *educação voltada para cidadania* emerge como o grande lema dos PCN's, a conjuntura social do Brasil e do mundo são apontadas como indicativos da necessidade de uma reestruturação da Educação em vistas a oferecer um ensino de mais qualidade, possibilitando aos estudantes maior inserção na atual conjuntura. O objetivo principal de tal documento é o de estabelecer uma Educação nacional mais homogênea, no que o texto afirma:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também país, governo e sociedade (PCN's, 1998, p. 09).

Em 1998, o governo brasileiro, inspirado no modelo das LOGSE da Espanha, desenvolveu um documento muito semelhante para ser adotado em todo o país como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O representante brasileiro foi também chamado de *Temas Transversais*. Os temas selecionados para compor o documento foram Ética, Cidadania, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde e Trabalho e Consumo. Os critérios elegidos para a escolha desses temas, segundo o texto, foram: a) urgência social; b) abrangência nacional; c) possibilidade de ensino-aprendizagem no ensino fundamental; d) favorecer a compreensão da realidade e participação social.

Esta suposta possibilidade de diversificar os conteúdos do currículo regular no cotidiano da sala de aula projetou os Temas Transversais como um grande mecanismo de transformação da Educação Formal. As disciplinas clássicas como português, matemática e física, por exemplo, seriam impregnadas por estes outros saberes, como ética, orientação sexual, pluralidade cultural, que antes não possuíam um lugar no currículo. No entanto, diante desta aparente mudança, é de fundamental importância observar que os Temas Transversais não abalaram minimamente a hierarquia entre os campos de conhecimento. Com um olhar um pouco mais apurado, percebe-se que no centro do currículo mantiveram-se as mesmas disciplinas de antes: as inovações ocorridas não foram suficientes para que tais disciplinas perdessem a condição de núcleo principal.

Nesse contexto, é pertinente levantar os seguintes questionamentos: seria possível, considerando os jogos de poder em que estão envolvidas, inverter as posições entre as disciplinas clássicas e as transversais? Por que motivos as demandas que emergem dos grupos marginalizados possuem a sua importância diminuída? A luta contra a reprodução dos preconceitos e da discriminação não deveria ter um lugar central no currículo? Na perspectiva de Moreira (2004), as transformações na Educação não dependem apenas das formulações teóricas e muito menos das reformas curriculares que retiram e incluem blocos de conteúdo que não alteram minimamente os entraves existentes. Dependem, segundo ele, de vontade política para alavancar as transformações necessárias à formação docente.

A partir da problematização que a crítica cultural faz do currículo, torna-se pertinente refletir sobre quais são os códigos de sociabilidade, quais os sentidos e os significados culturais atribuídos pelos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Admitindo que o currículo e cultura possuam mútuas relações de interdependência, este ajuda a constituir as identidades sociais. Historicamente, o currículo representa uma ferramenta que está regulamentada pela imparcialidade da lei, nele é definido o corpo de conhecimento que pode ou não fazer parte da Educação. Por sua íntima ligação com dada realidade, o currículo não pode ser entendido como algo fixo, mas como um elemento social e histórico subordinado às mutações e flutuações interconectadas com a realidade.

Reconhecendo a Escola como um campo político e cultural onde as formas de experiências e subjetividades são contestadas e, simultaneamente, (re)produzidas, até que ponto neste espaço é permitido lidar com as questões que permeiam a arena do gênero e da sexualidade? Que (des)caminhos encontramos no atual currículo escolar quando pensamos nas questões relativas ao gênero e à sexualidade? A proposta dos PCNs quanto à Orientação Sexual ajuda-nos a elucidar um pouco tais questões.

Já nas primeiras linhas da apresentação do documento de Orientação Sexual está sinalizada a compreensão da sexualidade presente na proposta. A temática das relações de gênero aparece como um componente importante para compreender as questões relacionadas à sexualidade, mas a prioridade na discussão é dada para a sexualidade. De acordo com este documento ao tratar de Orientação Sexual:

Busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e a gravidez na adolescência, entre outras polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (PCN's/Temas Transversais – Orientação Sexual, 2001, p. 287)

Este primeiro parágrafo do texto de apresentação do documento elucida o direcionamento dado ao tema, mostrando o entrelaçamento da sexualidade com as características naturais dos sujeitos, limitando a sexualidade apenas a sua expressão corpórea ligada ao exercício fisiológico do prazer. A dimensão corporal da sexualidade é sustentada em detrimento da concepção da mesma enquanto um construto ancorado a um aparato simbólico que se relaciona com um contexto social e histórico específico.

Na pesquisa que desenvolvi anteriormente<sup>14</sup> fiz uma avaliação preliminar que se restringiu apenas ao teor das imagens selecionadas para ilustrar o documento que contempla o Tema Transversal de Orientação Sexual. A intenção foi verificar se o conjunto de fotografia indicava o tipo de abordagem dada à sexualidade no documento. Dentre as dez imagens utilizadas (Anexo C), em seis a temática implícita está relacionada à saúde reprodutiva. Chama a atenção, também, o fato da presença de meninos ser predominante nas cenas. Outra peculiaridade é que em cena alguma aparecem manifestações afetivas ou contato físico entre os meninos.

De certo modo, as imagens selecionadas estão carregadas de significados que refletem uma visão marcada por uma heterossexualidade compulsiva para os sujeitos. Fica sugerida a

---

<sup>14</sup> Trata-se do trabalho monográfico de conclusão do curso de especialização em Educação e Pluralidade Sociocultural intitulado “Educação, Gênero e Sexualidade: construindo debates”. A conclusão deste trabalho indicou que o tema sexualidade não era discutido pelos docentes em sala. O método de abordagem mais indicado pelos participantes para tratar da sexualidade foi através de intervenções pontuais como seminário, palestras, e oficinas. A investigação desenvolveu-se a partir da aplicação de questionário semi-estruturado e atingiu 70% do corpo docente do Instituto de Educação Gastão Guimaraes.

oposição binária homem-mulher, do mesmo modo que ao priorizar a dimensão erótica da sexualidade oculta o seu caráter social e historicamente construído. As identidades femininas e masculinas aparecem balizadas pelo modelo universal de homem e mulher, ou seja, apesar de meninos e meninas aparecerem interagindo nas cenas, essas identidades estão marcadas.

As imagens exercem sobre os sujeitos um tipo de pedagogia disciplinadora a partir de uma linguagem não-verbal, mas de eficiência reconhecida. As imagens trazem para os sujeitos uma carga de símbolos e significados que apresentam forte relevância na elaboração das identidades sociais. Elas estão cheias de intencionalidade, transmitem desejo, criam vontades, estimulam ações e etc.. Uma série delas povoa quase todo material consumido tanto por estudantes, quanto pelo corpo docente no ambiente escolar e fora dele.

Kellner (2003) ao discutir sobre a influência da produção midiática na sociedade contemporânea, propõe um tipo de alfabetismo crítico também com relação à leitura de imagens. Para ele, ler imagem criticamente significa aprender como interpretar e decodificar as imagens, fazendo uma análise não apenas dos conteúdos que elas comunicam, mas de como são constituídas e de como operam em situações concretas de nossas vidas. Kellner (2003, p. 109) afirma que:

E assim aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Um tal esforço seria parte de uma nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus plurais mais fortalecido e potentes.

Muito oportunamente, a análise proposta por Kellner (2003) traz importantes contribuições para a reflexão sobre a pedagogia cultural implícita nas imagens que diariamente se apresentam no ambiente escolar. A sensação de descontração, o equilíbrio e a aparente boa intenção explicitada nas fotografias selecionadas para o documento de Orientação Sexual, para um olhar menos atento, sobrepõe-se às dicotomias e oposições binárias que apresentam, disfarça a carga de sexismo e dos determinismos que se baseiam apenas nas diferenças anatômicas.

Quando voltamos a atenção para o que está propriamente escrito no documento de Orientação Sexual, o texto de justificativa utilizado para a inclusão do tema mostra-se esclarecedor quanto ao caráter que a sexualidade assume nos PCNs. A saúde sexual e

reprodutiva parece ser a grande prioridade ao se tratar de sexualidade na Escola. A gravidez não planejada na adolescência e o risco de infecção por HIV/AIDS<sup>15</sup> entre jovens, reiteradas vezes, emergem no documento de Orientação Sexual como principal demanda para a necessidade de uma atividade sistemática dos docentes com o tema sexualidade. O pouco diálogo que as famílias mantêm com os jovens também é apontado como fator importante para legitimar tal necessidade.

Evidenciar tais questões, não significa desconsiderá-las ou minimizar a importância de tais demandas no cotidiano escolar. Não há dúvidas que as questões ligadas à saúde, à prevenção contra a violência e o abuso sexual, aos direitos sexuais e reprodutivos, entre outras necessidades, precisam manter-se presentes na agenda da Educação. Entretanto, ao conceber a sexualidade como um dado natural, esse caráter essencialmente biológico se sobrepõe à sua dimensão enquanto uma construção cultural e histórica, de maneira que os estereótipos e a discriminação que são produzidos a partir da sexualidade se reproduzem continuamente.

Notadamente, o texto evidencia a preocupação com dois elementos que merecem atenção: o primeiro deles é o exercício saudável da sexualidade e o segundo é a educação sexual vivenciada fora do espaço formal, seja na família ou na interação com outros sujeitos. Tanto para um, quanto para o outro, a intervenção da Escola aparece como uma oportunidade de os estudantes desenvolverem um conhecimento sistematizado, contínuo e pautado nos pressupostos da ciência que lhe possibilite o bem-estar na vivência de sua sexualidade atual e futura. Diante disso, é pertinente questionar os padrões que circunscrevem a intervenção feita pela Escola, e, em conseqüência, quem estabelece os valores que significam a sexualidade na sociedade? Que juízo de valor a ciência, ainda marcadamente positivista, produz para validar determinadas coisas e negar um punhado de outras coisas em relação à sexualidade dos sujeitos? Conforme afirma Foucault (2007a), é preciso que se fale muito sobre a sexualidade, que se codifique como se falar da sexualidade, pois, é através desse falar específico que o controle social se produz e se mantém.

Partindo de uma análise pós-estruturalista, Altmann (2001) investiga como a sexualidade, enquanto dispositivo de poder, se apresenta nos PCNs. A autora busca identificar a singularidade histórica dessa proposta e seus possíveis efeitos na Escola, dando uma ênfase maior para a Educação Física. Ressalta que nos PCNs a sexualidade é vista como um dado da natureza, sendo assim, concebida sob um ponto de vista biológico:

---

<sup>15</sup>O HIV, Vírus da Imunodeficiência Humana, é responsável pelo desenvolvimento da AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

Nos PCNs, a orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento. A sexualidade é concebida como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”. Fala-se em “necessidade básica”, “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo<sup>25</sup>” sobre o que os sujeitos, principalmente os adolescentes, precisam ser informados. (ALTMANN, 2001, p. 580).

Em sua avaliação do conteúdo proposto para a orientação sexual, defende que os eixos norteadores do documento têm íntima ligação tanto com o controle epidêmico, quanto com as mudanças de padrões sexuais, sem, contudo, problematizar essas questões. De acordo com Altmann (2001), o tema orientação sexual de forma alguma apresenta o caráter informativo que está sugerido nos PCNs. Para essa autora, o documento se constitui, na realidade, enquanto um dispositivo de intervenção no interior das Escolas. Argumenta ainda que a colocação do sexo como discurso na Escola propicia o aumento do controle e das possibilidades de intervenção sobre os sujeitos. Conforme Altmann (2001, p. 580)

Assim, através da colocação do sexo em discurso na escola, há um complexo aumento do controle exercido sobre os indivíduos, o qual se exerce não através de proibições, punições, mas através de mecanismos positivos de poder que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. Os PCNs instruem que, ao tratar sobre doenças sexualmente transmissíveis, os professores e professoras não devem “acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte”, mas fornecer informações sobre as doenças tendo como “foco a promoção da saúde e de condutas preventivas”. A mensagem a ser transmitida aos alunos e alunas não deve ser “Aids mata”, mas “A Aids pode ser prevenida<sup>32</sup>”.

Dessa forma, as identidades de gênero e sexuais são construídas no espaço escolar criando hierarquias e obedecendo a uma lógica de diferenciação que reforça a naturalização da dominação. Louro (2005) afirma que a Escola e o currículo, através de um conjunto de múltiplas práticas materiais, de símbolos e códigos, delimitam os espaços, determinam o que deve ou não ser feito e o tempo específico para as coisas, criando, a partir de uma matriz heterossexual, os padrões de normalidade, reforçando a idéia de uma essência natural, elaborando uma forma original para os sujeitos.

O documento de Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de se apresentar como uma política inovadora, de contribuição para “superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (2001, p. 287), tende a

reproduzir as velhas estruturas que tentam cristalizar as identidades dos sujeitos. Embora fale muito de respeito à diferença, à equidade e à diversidade, entre outros termos carregados de sentidos e significados de transformação tem como matriz uma ciência que é machista, ocidental, branca e está no bojo do capitalismo: a mesma ciência que desvaloriza e hierarquiza, que secundariza, valorando negativamente e caracterizando de modo exótico tudo aquilo que não a representa.

## CAPÍTULO II



*A espantosa realidade das coisas  
É a minha descoberta de todos os dias.*

*Cada coisa é o que é,  
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,  
E quanto isso me basta.*

*Basta existir para se ser completo.*

*(...)*

*Fernando Pessoa – A espantosa realidade das coisas*



## 2. LINHAS E BORDADOS: DESENHANDO UMA METODOLOGIA

*Caminante, son tus huellas  
 el camino y nada más;  
**Caminante, no hay camino,  
 se hace camino al andar.**  
 Al andar se hace el camino,  
 y al volver la vista atrás  
 se ve la senda que nunca  
 se ha de volver a pisar.  
 Caminante no hay camino  
 sino estelas en la mar  
 (Antonio Machado - Grifos meus)*

### 2.1 OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA: ALGUMAS NOTAS

No decorrer do século XX, a instituição escolar se afirmou enquanto um mecanismo para promover a justiça social. Por meio dela os segmentos menos favorecidos da sociedade poderiam superar, ou pelo menos minimizar, o atraso econômico, o autoritarismo e os privilégios das classes hegemônicas. Pela profundidade de sua interação com a sociedade constituiu-se em um campo aberto à múltiplas possibilidades para a pesquisa, sendo assim, a Escola se afirma continuamente como um espaço privilegiado de investigação para a reflexão das questões que tangenciam a nossa sociedade.

Desde a década de 1960 que se intensificaram as pesquisas que trazem a Escola como principal alvo de investigação na compreensão das relações sociais. Os trabalhos desenvolvidos a partir das teorias da reprodução trouxeram contribuições significativas para o campo da pesquisa educacional, no tocante a esse aspecto, é importante destacar os estudos de Bourdieu acerca da função primordial que a Escola tinha na manutenção das desigualdades. Para Zago *et all* (2003) os conceitos elaborados por Bourdieu deram uma colaboração singular para a análise sociológica da Educação, transformando-se em uma base importante, tanto para a epistemologia quanto para os aspectos metodológicos, enfim, para a compreensão da Escola como um poderoso campo de reprodução das desigualdades. Neste momento, a

abordagem quantitativa ainda era principal marca das pesquisas no campo da Educação no âmbito escolar.

Sem de deixar reconhecer a contribuição dos teóricos da reprodução para a compreensão da função social da Escola na reprodução das desigualdades, já na década de 1970, uma corrente que posteriormente ficou denominada como Nova Sociologia da Educação rejeitava os fatores estruturais como preponderantes para explicar a situação da Escola. Segundo Zago *et all* (2003) os pesquisadores desta corrente apontavam que as teorias da reprodução invisibilizavam a ação dos mecanismos específicos de estruturação e circulação dos saberes escolares e suas conseqüências nos alunos, para tal corrente estes eram os elementos mais importantes para explicar a situação da Escola.

Foi neste contexto de efervescência teórica que a abordagem qualitativa na pesquisa em educação adquiriu notabilidade, a partir da década de 1970. Contudo, sua elaboração inicia-se quase um século antes. André (2008) aponta que esse tipo de abordagem tem sua origem nos fins do século XIX com um questionamento face ao uso dos métodos de pesquisa das ciências físicas e naturais para as pesquisas nas ciências humanas e sociais, quando se argumentou que os fenômenos sociais eram dotados de grande complexidade, não sendo pertinente analisá-los a partir de leis universais.

Em oposição ao positivismo empiricista da ciência moderna, estudiosos das humanas e sociais evidenciavam a subjetividade intrínseca ao complexo de relações que constituíam a sociedade, de acordo com André (2008, p. 17) a *perspectiva de conhecimento que tornou-se conhecida como idealista-subjetivista*. Defendiam o estudo do fenômeno no seu acontecer natural, consideravam toda a dinâmica de construção de uma dada situação, desse modo, a pesquisa qualitativa teve sua origem na fenomenologia. A aproximação da antropologia e da etnografia com temas ligados à Educação também influenciou a expansão da pesquisa qualitativa nessa área.

A partir dos anos 80 a pesquisa qualitativa já estava bastante difundida na Educação, contudo, o *frisson* no uso dessa abordagem trouxe consigo o inconveniente do uso indiscriminado do termo pesquisa qualitativa. Quanto a essa questão André (2003, p. 22) salienta que:

Muito embora a literatura disponível seja razoavelmente extensa e esteja aumentando cada vez mais, parece que o próprio conceito de pesquisa qualitativa não tem sido suficientemente discutido, o que tem resultado em críticas ou defesas,

às vezes pouco fundamentadas, de posições, sem que se explicita o tipo de pesquisa qualitativa que cada um está falando. É urgente resolver esta questão.

Pensando em atender aos objetivos propostos para esta pesquisa optamos por fazer uma investigação de base qualitativa apoiados nos Estudos de Gênero e de Sexualidade, a partir de uma perspectiva de análise pós-estruturalista, de vez que, uma aproximação das formulações teóricas dos Estudos Culturais em Educação também nos serviram de apoio. Desse modo, privilegamos a análise crítica da cultura escolar, reconhecendo a Escola também como um território complexo permeado por relações de poder e controle social. Assim, os dados foram analisados reconhecendo o ambiente escolar como uma arena<sup>16</sup> de conflitos, afirmações, possibilidades e significados

## 2.2 INICIANDO A CAMINHADA

A etapa inicial desta pesquisa foi o levantamento bibliográfico. Em seguida, realizou-se a leitura e a análise crítica deste material, com o objetivo de corroborar as opções e escolhas teóricas que se configurariam como pilares necessários à construção do trabalho. Ao mesmo tempo em que o objeto e a forma de abordá-lo foram também criticados. Concluída esta fase, passamos a estabelecer alguns critérios que tornassem viável a articulação entre a teoria e a pesquisa de campo, permitindo reconhecer a Escola como um espaço de realização da pesquisa.

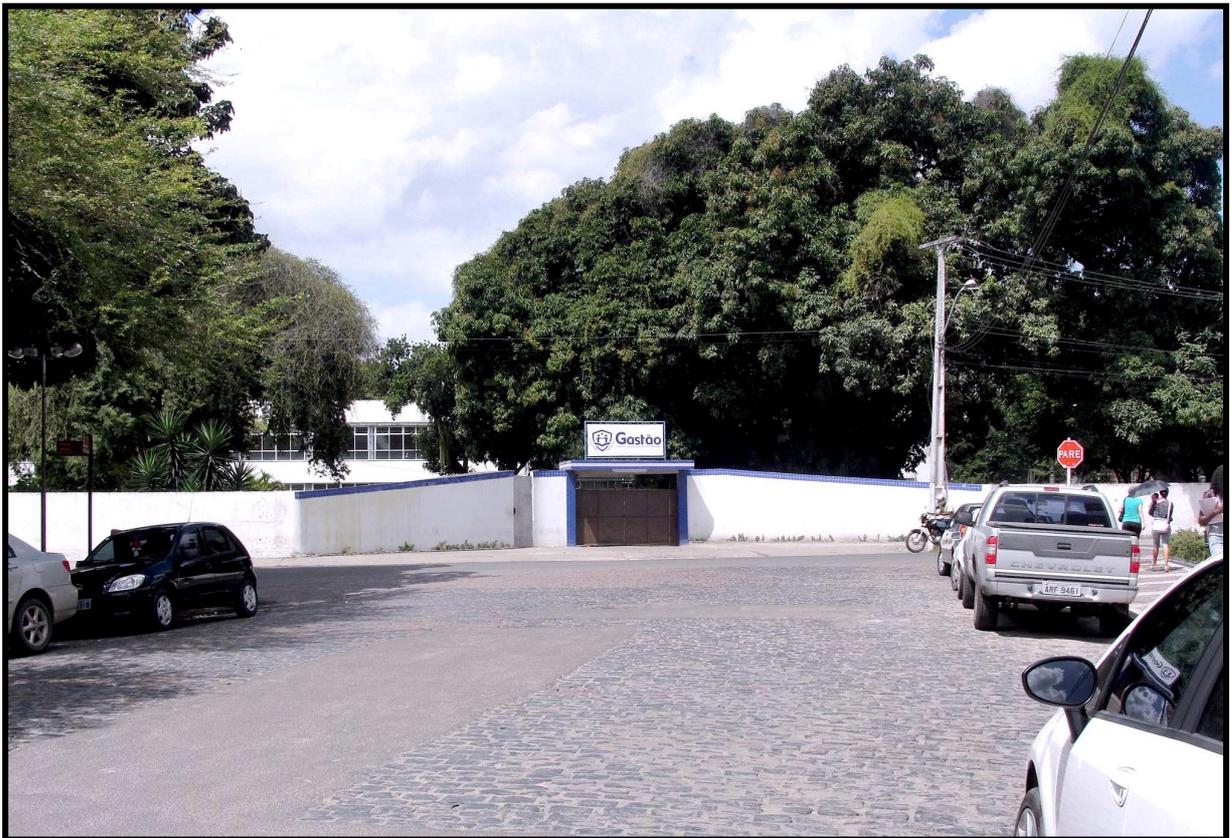
## 2.3 A ESCOLHA DA ESCOLA

O meu interesse pelo Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG) surgiu ainda durante o período em que fazia a graduação no curso de licenciatura em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Durante uma roda de conversa informal, uma professora mencionou que havia desenvolvido o seu trabalho de mestrado com a Escola Normal de Feira de Santana, e, até então, eu não tinha referência alguma sobre o que era

---

<sup>16</sup> A utilização do termo arena é uma referência para reforçar a compreensão do ambiente escolar como um espaço plural que passa por um processo contínuo de luta entre as culturas. O grupo cultural que tem mais força se impõe e a partir de suas práticas tenta se estabelecer como padrão.

Escola Normal. A breve descrição que ela fez do trabalho despertou em mim o interesse suficiente para ler o livro que resultou da sua pesquisa. Entre as muitas coisas que soube, a partir dessa leitura, é que essa Escola Normal de outrora ainda existia, mas agora se chamava Instituto Educacional Gastão Guimarães, ou simplesmente Gastão, como é comumente referido.



**Figura 01** – Visão frontal do Instituto de Educação Gastão Guimarães – Foto: Sílvia

### 3.4 DESVENDANDO O CAMPO: O LUGAR DA PESQUISA

A presença tão marcante que o Gastão tem na memória de Feira de Santana relaciona-se a uma trajetória histórica que se confunde com a própria história da cidade. Essa relação ficou bastante evidenciada com o projeto pedagógico desenvolvido pelas/os professoras/es da área de ciências humanas e suas tecnologias da Escola, em homenagem aos 176 anos de emancipação política de Feira de Santana e aos 82 anos do Gastão. O projeto teve o título

“Gastão: a história de Feira de Santana passa por aqui” e foi executado durante a terceira unidade letiva, no ano de 2009, envolvendo todas as turmas da Escola.

Para a execução do projeto, turmas da Escola foram divididas em grupos que auxiliados pelas/os docentes ficaram responsáveis por representar a história da cidade articulada à história da Escola. Segundo a equipe de direção do Gastão, as/os professoras/es foram orientadas/os a, na medida do possível, articular o conteúdo de suas matérias ao projeto. No dia 21 de setembro de 2009 houve o encerramento do projeto com a apresentação dos resultados dos trabalhos. Em visita ao Gastão para ver as apresentações, observei que as principais referências da história de Feira de Santana estavam representadas nos trabalhos: o vaqueiro, a feira livre, os festejos de micareta, o Gastão, a indústria, o comércio, o sertanejo, apareceram como parte de uma linguagem simbólica que marca a história da cidade.

Entre tantas peculiaridades que marcam a trajetória do Gastão está a sua fundação: originalmente a Instituto foi fundado no ano de 1927 com o nome de Escola Normal de Feira de Santana. No momento de sua implantação, a instituição estava voltada para a formação do magistério e tornou-se a primeira instituição com esse perfil na região. A instalação da Escola Normal revela o contexto de interiorização da instrução pública na Bahia. A implantação da instituição ocorreu durante a gestão de Góes Calmon no governo da Bahia, a ação foi estimulada principalmente por Anísio Teixeira, que no período ocupava o cargo de diretor de Instrução Pública. Sousa (2001) aponta que, para além das questões educacionais, sediar uma instituição de ensino de formação docente, em certa medida, revelava também força política que a cidade tinha perante aos dirigentes políticos estaduais.

Foi em meio às articulações e aos jogos políticos que a cidade de Feira de Santana foi escolhida para sediar uma Escola para formação de professoras, saíam, dali, mestras que levariam a “luz do saber ao Sertão”. Por outro lado, outros elementos são apontados por Cruz (2000) como justificativa para a instalação do curso Normal na cidade. De acordo com o autor, em primeiro lugar, Feira de Santana representava um centro de irradiação comercial e cultural para a região; segundo, uma parte significativa das Escolas rurais que existiam no Estado estava confiada a leigos e, por último, pela falta de estabelecimentos de ensino, imprescindíveis para a formação cívica e nacionalista. Dessa forma, a Escola se estabeleceu, entre outras coisas, como elemento dinamizador na conformação dos hábitos e na naturalização do comportamento.

Sem sede própria a Escola Normal se instalou no prédio construído para abrigar o grupo escolar J.J.Seabra<sup>17</sup>, segundo Sousa (2001) estava implícito nessa ação o estabelecimento das novas bases políticas do governo. Desse modo, a escolha “trazia um certo significado de disputa de temporalidades, de sucessão, pois foi instalada no prédio J.J.Seabra, que assim deveria desaparecer da memória como instituição, como foi o chefe político que lhe deu nome” (idem, p. 63).

A Educação, então, aparece como mola-mestra do desenvolvimento social, simbolizando um elemento irradiador do progresso e da modernidade, e, embora os ideais de civilidade fossem tão propagados, o índice de alfabetismo era muito baixo, a maioria esmagadora da população do Brasil moderno ainda era iletrada. Sousa (2001) e Cruz (2000) assinalam a existência de uma relação entre a formação de professoras e o combate ao analfabetismo, especialmente nas regiões rurais. A Princesa do Sertão recebeu a Escola Normal ostentando o título de cidade mais moderna do interior da Bahia. Feira de Santana recebia uma instituição que, gerada no interior do regime Republicano, ajudou a elaborar novos sentidos para a sociedade.

De acordo com Sousa (2001) a implantação da Escola Normal na cidade ocorreu concomitante à reformulação no sistema educacional que o país vinha sofrendo. Na Bahia, o então Diretor de Instrução Pública, Anísio Teixeira, inspirado na Escola Nova<sup>18</sup> dos Estados Unidos, é o expoente da reforma na Educação. Teixeira estava propondo um sistema de ensino primário que se adaptasse ao meio que as crianças estavam submetidas, deste modo, concebia a Educação como algo dinâmico, em constante movimento, podendo se reajustar à mobilidade e ao progresso do meio social. Para Carvalho (2003, p. 245) a concepção deste reformador se distanciava do modelo de educação dominante, especialmente por apresentar uma postura política que não concebia o meio social “como alvo fixo de um propalado processo de adaptação do aluno que caberia à Escola promover”.

É nesse ímpeto de transformar o ensino público que a Escola Normal de Feira de Santana assume ares de redentora do sertão. Nela entrariam meninas e saíam de lá professoras que levavam consigo a responsabilidade de mudar o semblante árido e o comportamento agreste do sertanejo através da “luz do saber”. É nesse contexto que as normalistas povoam o imaginário social numa relação quase divina. Sousa (2001) aponta que a esse “fazer-se normalista” estava atrelado um complexo de códigos simbólicos que

---

<sup>17</sup> Localizado à Rua Conselheiro Franco, centro da cidade, o prédio sediou também a Faculdade de Educação de Feira de Santana e após reforma em 1994, passou a funcionar como o Centro de Cultura e Arte - CUCA da Universidade Estadual de Feira de Santana.

<sup>18</sup> Para maiores esclarecimento ver Carvalho 2003, Vidal 2003.

tentavam disciplinar o comportamento, modelando a professora-mulher para atender aos padrões sociais desejados.

As marcas da ordem eram empregadas através de diversas linguagens, estavam presentes desde o fardamento até a grade curricular. Trajar o uniforme tricolor da Escola Normal significava também manter um comportamento irrepreensível no interior da instituição e mais ainda fora dela. Circular como uma “deusa fardada” pelas ruas de Feira de Santana correspondia a manter-se digna do título que carregava, “uma mulher diferente – empreendedora, intelectualizada, capaz – de moral ilibada, virtuosa, religiosa” (Sousa 2001, p. 81).

Com cerca de oito anos de inaugurada, em 1935, por meio de um decreto do então governador Juracy Montenegro Magalhães, a Escola Normal de Feira de Santana passou a ser denominada Escola Normal Rural de Feira de Santana, sob o argumento de que as professoras deveriam estar preparadas para lidar com a vida rural do sertão. Com essa mudança, o curso de formação do magistério passou a ter duração de cinco anos, sendo incluídas no currículo matérias ligadas ao desenvolvimento agrícola além de Higiene Rural, Puericultura e Enfermagem.

Nesse cenário, Sousa (2001) salienta que essa alteração está relacionada ao combate do analfabetismo rural, compreendendo a preparação das “professoras sertanejas” como um mecanismo para levar a educação para o sertão. Era preciso que as normalistas tivessem uma formação que as capacitasse para labutar com a cultura sertaneja que estava fortemente vinculada à idéia de atraso e se traduzia na dureza de sua própria paisagem.

Passados quatorze anos, em 1949, o governador Otávio Mangabeira através do decreto 14.307, de 05.03.1949, determinou a criação do curso ginásial na Escola Normal de Feira de Santana. Com essa alteração a instituição passou a se chamar Escola Normal e Ginásio Estadual de Feira de Santana. No final da década de 50, atendendo às novas conjunturas legais, o nome sofre mais uma alteração passando à Escola Normal e Colégio Estadual de Feira de Santana, funcionando em prédio próprio. De acordo com Silva e Cruz (1977), em 1962, o presidente da Câmara de Vereadores da cidade, nesta época, João Durval Carneiro, solicitou junto à câmara de deputados a alteração do nome da Escola Normal para Instituto de Educação Gastão Guimarães – IEGG. O novo nome foi uma homenagem ao médico e professor Gastão Clovis Souza Guimarães que exerceu o cargo de diretor da Escola Normal, Dr. Gastão foi o terceiro diretor da instituição e permaneceu no exercício de tal função por cerca de sete anos, entre 1938 e 1945.



O IEGG tem 6.000m<sup>2</sup> de área construída, dividida em três pavilhões, como mostram as figuras 05 e 06 abaixo, totalizando 32 salas de aula, três salas reservadas para professoras/es, uma sala para coordenação, uma sala para atividade pedagógica, duas secretarias, duas salas para diretoria, uma biblioteca, um auditório multimeios, um laboratório de ciências da natureza, dois laboratórios de informática, uma sala de mecanografia, um almoxarifado, uma sala de material esportivo. A Escola na sua área interna possui ainda cantina, dois campos de futebol e uma quadra poli-esportiva. O diretor em exercício tem um projeto de construir uma sala para fundar o Memorial do Instituto de Educação Gastão Guimarães, onde pretende disponibilizar toda a documentação já arquivada para pesquisa, além de manter uma exposição permanente do acervo iconográfico composto por uma rica coleção de fotografias que retratam a história do Gastão da década de 30 até hoje.

**Figura 06** - Visão lateral do primeiro pavilhão de aula do Instituto de Educação Gastão Guimarães – Foto: Sílvia Karla



**Figura 07** - Visão lateral do segundo pavilhão e terceiro pavilhão de aula do Instituto de Educação Gastão Guimarães – Foto: Sílvia Karla

O quadro docente do Gastão, no período em que a pesquisa foi desenvolvida, contava uma equipe formada por 103 docentes para atender o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Com os turnos matutino, vespertino e noturno em funcionamento, registrou, até o encerramento desta pesquisa, a matrícula de 4.208 estudantes. Atualmente está em tramitação um projeto da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) para a implantação de um curso técnico em enfermagem no Gastão, tal ação faz parte de um projeto mais amplo que pretende expandir a oferta de cursos técnicos em nível médio e pós-médio, e está ligado ao governo federal. A atual equipe de direção do Gastão assumiu a atual gestão da Escola no ano de 2009 para o triênio 2009 – 2011, a direção foi eleita através de uma eleição com a participação de três segmentos diferenciados, docentes, discentes e os pais e/ou responsáveis.

Algumas pesquisas<sup>20</sup> já realizadas sobre a Educação em Feira de Santana tiveram como *lócus* investigativo o Instituto de Educação Gastão Guimarães, dos cinco trabalhos produzidos três discutem História da Educação, Memória e Auto-biografia, um trabalho discute Raça e Educação e um trabalho discute Sexualidade.

## 2.5 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para mim foi muito satisfatório retornar ao Gastão para desenvolver o trabalho de mestrado. Retornei para fazer a pesquisa em uma Escola já conhecida, mas para uma experiência totalmente nova. Para a realização do trabalho foram elaborados vários instrumentos<sup>21</sup> que auxiliaram desde o contato com as/os participantes, como correio eletrônico e fichas de agendamento, até a obtenção dos dados através de gravação em áudio das entrevistas.

Neste trabalho, o principal instrumento utilizado para obtenção dos dados foi a entrevista semi-estruturada gravada em áudio. A organização e a sistematização de cada etapa foi, sem dúvida, de importância singular para o êxito na obtenção dos dados. Para que fosse possível aproveitar melhor o escasso tempo disponível, construímos uma ficha (Apêndice C) para o agendamento dessas entrevistas com o intuito de minimizar possíveis equívocos com

---

<sup>20</sup> Para maiores esclarecimentos ver Sousa (2001), Cruz (2000), Santos (2007), Carneiro (2009).

<sup>21</sup> Todos os modelos utilizados constam no apêndice de trabalho.

relação à data, horário, local e etc. Através dos telefones e correio eletrônico fornecidos pelos participantes nestas fichas fazíamos a confirmação prévia dos encontros.

Foram entrevistados doze sujeitos, estes foram divididos em dois grupos distintos, um composto com quatro sujeitos, formado pela equipe de direção da Escola e outro composto por oito sujeitos, formado pelas/os docentes. A maior parte das entrevistas aconteceu no Gastão, apenas duas delas ocorreram em outros lugares indicados pelos sujeitos. Para o primeiro grupo focalizamos questões mais relacionadas à gestão das políticas educacionais na Escola que enfocassem as questões de gênero e a sexualidade (Apêndice E). Para as/os docentes desenvolvemos um roteiro semi-estruturado (Apêndices F) com perguntas elaboradas a partir dos temas geradores: infância, religião, formação, políticas educacionais, Escola, corpo, currículo/conteúdo. Através desses temas, introduzimos as questões relacionadas ao problema da pesquisa. Estes temas foram escolhidos com o objetivo de imprimir mais leveza à entrevista, um pouco menos de pragmatismo para criar uma situação favorável às narrações. Nesse sentido, Lüdke e André (2005, p. 33-34) afirmam que:

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que os outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígidas de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

É importante destacar que, mesmo num ambiente favorável ao desenvolvimento da entrevista, os dados que emergem das narrativas não são prontos e acabados. Entrevistadora e entrevistada/o não estão em posições imutáveis, em que a primeira apenas pratica a ação e a segunda sofre, sem que houvesse nessa dinâmica a instituição de jogos de poder e representação, linguagens e o compartilhamento de subjetividades. As narrativas dessas entrevistas são também um produto das práticas culturais em que os sujeitos envolvidos estão inseridos, e, como documentos podem adquirir significados distintos se analisados a partir de outro referencial teórico, contexto sócio-cultural e temporalidade, portanto, os dados produzidos nas entrevistas são também produto do seu próprio tempo.

Elaboramos uma Ficha de Identificação para os participantes (Apêndice D) da pesquisa contendo as informações sobre o trabalho para o qual estava sendo convidado a participar e solicitando informações gerais sobre identificação pessoal e grau de instrução. Esses dados foram coletados a fim de assegurar a confiabilidade dos dados obtidos. Utilizamos também uma Ficha de Identificação para a unidade escolar (Apêndice A) com o objetivo de ter acesso ao máximo de informações sobre o campo de pesquisa.

Atendendo às orientações tangentes à ética no âmbito da pesquisa científica, e, em respeito ao crédito que recebemos dos sujeitos que colaboraram com o nosso trabalho, elaboramos: a) um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H); b) uma declaração de Autorização do Uso da Voz (Apêndice I), nos quais assumimos o compromisso de utilizar todos os dados obtidos com a pesquisa apenas para fins científicos, ficando vedada qualquer outra utilização.

## 2.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesse estudo tivemos a participação de um total de doze sujeitos, sendo três deles parte da equipe de direção da Escola, oito docentes e uma secretária. Para a seleção dos sujeitos elaboramos alguns critérios que auxiliariam no desenvolvimento satisfatório da pesquisa. Optamos pela escuta da equipe de direção com o intuito de compreender a sua postura, com relação às políticas educacionais no geral e em especial às que envolviam o gênero e a sexualidade, enquanto gestora de uma unidade escolar com um contingente significativo tanto de docentes, quanto de estudantes. Entrevistamos o diretor e as vice-diretoras do diurno, não entrevistando a vice-diretora do noturno em função das dificuldades em realizar a pesquisa de campo neste horário.

O cargo de diretor/a de uma instituição pública de ensino é uma função que exige dedicação exclusiva e impossibilita a atividade docente, já para os cargos de vice-diretor/a, como a função é exercida apenas em um turno o restante da carga horária é preenchido com a atividade docente em sala de aula. Entrevistar as vices-diretoras foi importante para o nosso trabalho na medida em que tratavam-se de pessoas que estavam simultaneamente transitando entre as fronteiras da hierarquia, hora como professoras, hora como gestoras.

O critério utilizado para a participação dos docentes na pesquisa foi o da colaboração espontânea, nesse sentido a subjetividade emerge com importância decisiva, na medida em que, conduz à decisão de participar ou não. De fato, a entrevista é um terreno bastante movediço, marcado pelo compartilhamento de subjetividades: aquilo que se pergunta e aquilo que se diz durante uma entrevista, muitas vezes, escapam à rigidez do cientificismo moderno. O que moveu a pesquisadora a investigar este e não aquele tema? E o participante, o que o fez aceitar o convite? Seria a vontade de contribuir, de algum modo, para mudar a realidade? Seja lá o que nos toque, passa pela ordem do desejo. Reconhecer isso, porém, não encerra a responsabilidade e o compromisso acadêmico em problematizar os dados com a seriedade necessária. Desse modo, a entrevista é compreendida como aponta Silveira (2002, p. 120):

como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas, que circulam - de parte a parte - no momento e situação de realização das mesmas, e posteriormente, de sua escuta e análise”

O meu contato com as/os docentes ocorreu durante as reuniões de Atividade Complementar (AC) de cada área de conhecimento, atividade é obrigatória para os docentes e parte de sua carga horária. As reuniões de ACs acontecem semanalmente nos três turnos e em dias diferentes: as áreas estão divididas em Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias, inclusive, divisão sugerida pelo Ministério da Educação.

Com a autorização prévia da direção do Gastão frequentei seis reuniões em dias e horários alternados para que fosse possível atingir o maior número de professoras/es. Durante as reuniões me apresentei aos docentes, informei-lhes sobre o meu trabalho de pesquisa e fiz o convite à participação na mesma. Nesse contato inicial, aceitaram participar um total de onze docentes, contudo, posteriormente, três declinaram o convite e desistiram de participar. Não houve justificativa por parte deles para a desistência, logo, uma vez que não responderam aos contatos feitos, considereei que haviam desistido.

Nesse primeiro momento com os sujeitos, solicitei dados para efetuar contato posterior e fiz o agendamento para as entrevistas. Obtive a participação de duas professoras da área de Ciências Humanas e suas tecnologias e seis da área de Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, sendo quatro delas, professoras, e dois, professores. Da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias não houve participantes.

## 2.7 APRESENTANDO OS SUJEITOS

As descrições que se seguem trazem algumas características dos sujeitos que participaram da pesquisa. Os nomes verdadeiros dos participantes foram omitidos, a fim de evitar possíveis constrangimentos aos mesmos. Os sujeitos serão apresentados em dois grupos distintos, os nomes foram distribuídos entre os participantes de maneira aleatória, porém trata-se do primeiro nome de alguns dos meus poetas prediletos. Os termos professora/professor e gestora/gestor serão utilizados para diferenciar estes grupos no decorrer do trabalho. Os dados que se seguem foram retirados da ficha de identificação do participante bem como das entrevistas.

### 2.7.1 Docentes

A **Professora Adélia** é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Ela tem pós-graduação em Ciências da Saúde com ênfase no ensino de biologia e atua como docente há 15 anos. Está no Gastão há 10 anos. Segundo a **Professora Adélia**, quando ingressou no curso superior não pensava em lecionar, o interesse pelo magistério surgiu no final da graduação, após a realização do seu estágio supervisionado.

A **Professora Sophia** é licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana e tem uma pós-graduação em Geografia do Semi-Árido e Geografia e Meio Ambiente. Atua como docente há 10 anos, está no Instituto de Educação Gastão Guimarães há sete anos, nesta instituição leciona para turmas de Ensino Médio as matérias de Geografia e Sociologia. O interesse pelo magistério surgiu ainda na infância, a **Professora Sophia** já ingressou no Ensino Superior com interesse em seguir carreira no magistério.

A **Professora Florbela** é licenciada Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, tem uma especialização em Ciências da Saúde e em Planejamento Pedagógico.

Atua como docente há 10 anos, está há 10 anos no Instituto de Educação Gastão Guimarães. Para as turmas de Ensino Fundamental leciona as matérias de Ciências e Ensino Religioso, já para o Ensino Médio ministra aulas de Química e Biologia. Afirma que inicialmente não pretendia atuar na área de licenciatura, após o contato com as disciplinas da área de Educação, durante o curso de graduação, despertou o interesse pelo magistério.

O **Professor Alberto** é licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana e possui uma especialização em Gestão Pública. De acordo com ele, o interesse pelo magistério surgiu ainda na infância, pois, desde a adolescência dava aulas de reforço em matemática. Quando ingressou no ensino superior já tinha interesse em seguir carreira no magistério. Atua como docente há 15 anos, está no Instituto de Educação Gastão Guimarães há 11 anos, leciona a disciplina matemática para turmas de Ensino Fundamental e Médio.

A **Professora Cecília** é licenciada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Possui uma especialização em Avaliação, Didática e Planejamento Escolar e atualmente é aluna do Programa de Pós-graduação em História em nível de mestrado. A **Professora Cecília** afirma que o interesse pelo magistério surgiu ainda na adolescência. Atua como docente há 25 anos, há 18 anos é professora no Instituto de Educação Gastão Guimarães, leciona para turmas do Ensino Médio.

A **Professora Cora** é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, tem especialização em Administração Pública e mestrado em Biotecnologia. O interesse pelo magistério surgiu após conclusão do curso de graduação. Atua como docente há 10 anos, há 10 anos é professora no Instituto de Educação Gastão Guimarães, leciona para turmas do Ensino Médio.

O **Professor Gullar** é licenciado em Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana, atua como docente há 01 ano, ingressou no Instituto de Educação Gastão Guimarães através de programa de estágio, leciona para turmas de Ensino Médio. O interesse pelo magistério

surgiu após contato com as disciplinas da área de Educação, no decorrer do seu curso de graduação.

A **Professora Gilka** é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Ela tem uma especialização em Educação Ambiental e tem mestrado em Ciências Agrárias. Atua como docente há 10 anos, iniciou sua carreira no Instituto de Educação Gastão Guimarães, leciona para turmas do Ensino Médio. Segundo a **professora Gilka** o interesse pelo magistério surgiu ainda na infância.

### 2.7.2 – Equipe Gestora

#### **Gestora Esmeralda**

**Formação acadêmica:** Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

**Tempo de exercício profissional:** Atuou como professora durante 29 anos, há 35 anos está no Instituto de Educação Gastão Guimarães.

#### **Gestora Helena**

**Formação acadêmica:** Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

**Tempo de exercício profissional:** Atua como docente há 13 anos, há 03 anos no Instituto de Educação Gastão Guimarães. Tem pós-graduação em Psicopedagogia.

#### **Gestor Mário**

**Formação acadêmica:** Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia. Tem pós-graduação em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural.

**Tempo de exercício profissional:** Atua como docente há 22 anos, há 06 anos no Instituto de Educação Gastão Guimarães.

### **Gestora Elisa**

**Formação acadêmica:** Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem pós-graduação em Estudos Literários.

**Tempo de exercício profissional:** Atua como docente há cinco anos, há cinco anos no Instituto de Educação Gastão Guimarães.

## 2.8 (RE)VISITANDO O GASTÃO

Retornar ao Gastão para desenvolver este trabalho de mestrado foi muito prazeroso, talvez isso seja estimulado pelo encantamento causado pela leitura do livro “Garotas tricolores: deusas fardadas”, ainda no início da graduação. A Escola tem uma área grande e bastante arborizada, e a julgar pela dimensão da copa e o diâmetro do tronco de algumas destas árvores<sup>22</sup>, suponho que, de fato, estejam entre as mais antigas do centro da cidade. No interior do prédio principal algumas fotografias das primeiras turmas de formandas da Escola Normal da década de 1930 e 1940, que antes ficavam em quadros dependurados na parede do corredor principal da Escola, mas por questões de preservação foram retiradas e guardadas. Enquanto aguardava para fazer as entrevistas aproveitava para circular na Escola e observar suas memórias.

Meu primeiro contato, no que se refere ao desenvolvimento desse trabalho, ocorreu no início do mês de março do ano de 2009, quando conversei com a secretária a respeito da minha intenção de desenvolver a pesquisa na Escola. Combinei um primeiro encontro com o diretor para obter uma resposta mais concreta e, após este encontro, tive a permissão do gestor para realizar o trabalho. Como estava ainda cumprindo os créditos necessários para o mestrado, remanejei para junho o início do trabalho de campo. Durante esse período aproveitou-se para reajustar os instrumentos utilizados para a coleta de dados, no intuito de melhor atender às necessidades da pesquisa.

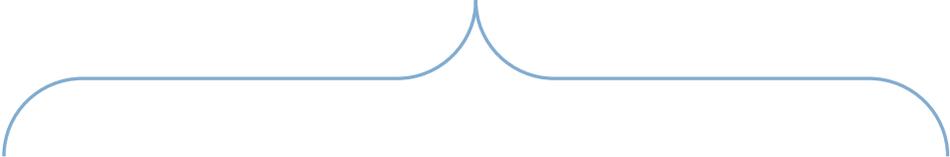
No mês de junho retornei ao Gastão para coletar os primeiros dados, contudo, não foi possível iniciar as entrevistas, pois, como a Escola entraria em recesso junino, então, a direção solicitou que eu iniciasse o trabalho após o recesso. Retornei no momento indicado, no mês

---

<sup>22</sup> A idade aproximada de uma árvore pode ser medida pelo DAP – Diâmetro a Altura do Peito, que corresponde altura indicada para medir o diâmetro do tronco da árvore, corresponde a 1,30m de altura a partir do solo. Estima-se que cada 2,5cm de circunferência do tronco de uma árvore corresponda a um ano de vida.

de julho. A primeira visita foi para obter informações acerca do funcionamento e da infraestrutura da Escola. Concluída essa etapa, comecei a frequentar as reuniões de ACs, onde apresentei a minha proposta de trabalho e fiz o convite aos docentes, recolhi os dados daqueles que se disponibilizaram a participar e, através de correio eletrônico e telefone, marquei as entrevistas. Quase todas as entrevistas ocorreram na Escola, com exceção de duas que aconteceram em outros lugares indicados pelos sujeitos. Todas as entrevistas ocorreram entre os meses de setembro e novembro de 2009.

## CAPÍTULO III



(...)

*Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.  
O meu pensamento só muito devagar atravessa o rio a nado  
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar.*

***Procuro despir-me do que aprendi,  
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro,  
Mas um animal humano que a Natureza produziu.***

(...)

*O Guardador de rebanho – XLVI. – Aberto Caeiro (Grifos meus)*



## TECENDO OS FIOS DA MEADA: ENTRE OS PONTOS E OS CONTRAPONTO DA ATIVIDADE DOCENTE

*Não quero ter a terrível limitação de quem  
vive apenas do que é possível fazer sentido.*

*Eu não: quero é uma verdade inventada.*

*Clarice Lispector*

O processo de problematização dos dados requer atenção para as questões norteadoras da pesquisa e traduzem, neste caso específico, uma das faces da complexidade das relações que compõem o ambiente escolar, ou seja, as identidades de gênero e a sexualidade. A escolha da entrevista como instrumento de produção de dados teve por finalidade a tentativa de elucidar como essas identidades emergem no discurso docente. A partir de um roteiro com questões pré-definidas (Apêndices E e F), utilizamos como estratégia metodológica, perguntas elaboradas a partir de temas diferenciados, que nos conduzissem aos domínios do gênero e da sexualidade na prática docente.

O caráter qualitativo da pesquisa nos conduziu a uma análise dos dados que procurou confrontar as informações apresentadas pelos sujeitos investigados com as impressões da própria pesquisadora, bem como, com as formulações de estudiosas/os que discorrem sobre a questão de gênero e da sexualidade. A análise destes dados adquire significativa importância, ao passo que descortina os modos com os quais são pensadas as questões sobre gênero e a sexualidade dentro do espaço escolar. Desvela também, os possíveis (des)caminhos que conduzem os docentes a realizarem uma prática educativa em que as questões relativas ao gênero e a sexualidade subjazem no cotidiano da Escola.

A análise dos dados indicou que no domínio das relações de gênero, houve um silenciamento quase unânime por parte dos sujeitos entrevistados, quanto às assimetrias sociais produzidas a partir da diferença entre os sexos. Diante disso, seria pertinente a indagar esse silêncio? Escutá-lo um pouco mais, pela frente e pelo verso, a fim de ouvir o que ele pode nos sinalizar. Em face à ausência daquelas palavras que não foram ditas, é possível refletirmos acerca dos modos como as relações de gênero são produzidas e reproduzidas na Escola?

De algum modo, essa situação é sintomática, pois está no cerne de questões muito maiores que envolvem a Educação. A formação docente é uma delas. Em geral, nos cursos de licenciatura, a discussão acerca das relações de gênero e das desigualdades produzidas a partir desta diferença ainda é muito incipiente. Questões ligadas à raça, à classe, à etnia, à religiosidade, à origem, entre outros, ainda encontram resistência no domínio da licenciatura. Sem sombra de dúvidas, uma parte significativa da produção acadêmica na contemporaneidade está preocupada em problematizar essas questões: é crescente o número de trabalhos de conclusão de curso, grupos e linha de pesquisa, eventos que abordam esta temática. Contudo, a articulação entre a produção, fruto desse movimento acadêmico de pesquisas, e as licenciaturas parece muito tênue. Talvez, no meio do caminho, tenha uma pedra.

Nesse sentido, mostra-se bastante elucidativo o trabalho de Diniz (2000), que ao analisar os principais problemas das licenciaturas no Brasil, deixa claro o sentimento geral de descrença dos especialistas quanto à resolução de tais problemas. Segundo este autor, esta é uma situação que persiste desde a criação desses cursos. De acordo com Diniz (2000), as licenciaturas originaram-se das Faculdades de Filosofias nos anos 30; a partir da década de 70, iniciaram-se as primeiras mobilizações por reformulações nas licenciaturas, uma movimentação que foi inaugurada nos cursos de Pedagogia, e se irradiou para outras áreas de saber.

Nos anos 80, a mobilização para reformulações nos cursos de licenciatura avolumou-se ganhando mais força, e, a partir daí, buscou estabelecer uma articulação nacional através de encontros, reuniões, seminários, comitês. Diniz (2000) afirma que o argumento de que os problemas na formação docente estavam vinculados à crise geral vivida pelo sistema de Educação brasileiro aliados às reivindicações por melhores condições de trabalho e salário, fortaleceram mais ainda o debate sobre os problemas na formação docente durante este período.

Passadas algumas décadas, essa mesma insatisfação com a formação nos cursos de licenciatura, ficou, ainda, bastante evidenciada nas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa. Todos as/os professoras/res entrevistadas/os consideraram que tiveram uma formação docente deficiente na universidade, a pouca ênfase dada às disciplinas da área de Educação emerge como a maior clivagem da licenciatura. A narrativa que segue abaixo possui um tom uníssono com a fala dos outros docentes que participaram da pesquisa. Sendo assim, o que fica evidenciado é que as licenciaturas não atendem de modo satisfatório às demandas do exercício da docência, desconectando, com isso, teoria e prática:

**SK** – Como é que você avalia sua formação docente na universidade, como você reflete a respeito da sua formação docente?

**Professor Gullar** – Como meu comportamento perante a universidade? Como é que fui como aluno?

**SK** – Não, não, mas no sentido das contribuições que a universidade, ao longo do seu curso de física, pôde trazer para o seu exercício de docência pra você enquanto professor de física.

**Professor Gullar** – Olha, eu acho que não foram tantos é, tenho muita referência do que eu aprendi no ensino médio, acho que a universidade ela foca muito..., apesar de eu ser licenciado, to me preparando pra ser professor de física, ela acaba focando as atividades mesmo acadêmicas sabe? Física a gente aprende voltada mesmo para as pesquisas físicas, não, não, não se ver muita coisa do que a gente trabalha aqui. O que a gente acaba vendo que é de utilidade são as disciplinas pedagógicas, algumas disciplinas de física que trabalha ensino de física, é, experimentos de física no ensino médio, então você vai, constrói o experimento que você pode mostrar na sala de aula, isso aí acho foi o que mais enriqueceu a minha formação pra ensinar física, né (SK – entendo), mas em termos de conteúdo de física, teoria mesmo...

No tocante às relações de gênero, o investimento das universidades em um tipo de formação docente que se preocupe com esta temática, ainda é muito pequeno. Até o momento, não há nos currículos regulares das licenciaturas, uma disciplina específica para a formação em gênero, desse modo, para as/os docentes o contatos com tais discussões torna-se mais difícil. Diante disso, o silenciamento dos sujeitos entrevistados frente às desigualdades de gênero é, de certo modo, um produto dessa falta de formação.

As assimetrias de gênero foram produzidas historicamente na sociedade e, em função disso, tornaram-se de difícil percepção. Elas estão diluídas em uma série de outras relações, disfarçadas na devoção divina, na obediência paterna, nas hierarquias sociais e, por isso mesmo, conseguem se renovar continuamente. Um mecanismo tão complexo e eficiente, a ponto de tornarem tais assimetrias naturais. Contudo, não é um sistema que esteja imune à resistência, há um punhado delas, visíveis ou veladas, que desafiam a suposta ordem natural das coisas<sup>23</sup>.

Há, então, uma convergência de fatores que estabelece uma equação não muito simples de se resolver na Escola. De um lado, existe a sociedade com valores majoritariamente machistas, do outro, existem as universidades que não atendem a estas demanda na formação docente. Esses fatores somados na Escola contribuem para a legitimação das desigualdades entre os gêneros. O exercício docente sozinho não é responsável por produzir as desigualdades de gênero, contudo, o lugar que o processo de escolarização formal ocupa na vida dos sujeitos, atribui um valor de verdade a tudo aquilo que vem da Escola, convertendo-a, assim, em uma poderosa ferramenta a serviço da norma social.

<sup>23</sup> Para uma discussão mais aprofunda ver a primeira parte deste trabalho.

Aliada às questões supracitadas, a opção pela licenciatura enquanto carreira profissional também é um aspecto que pode ser um complicador, para que se fomente no cotidiano escolar, um discurso em favor da equidade de gênero. A pouca afinidade com a atividade docente pode contribuir para que este exercício não seja compreendido por professoras/res como uma prática em favor de uma sociedade mais equânime. A falta de compromisso e participação do corpo docente com atividades externas à sala de aula, que ocorrem na Escola, foi um caráter que apareceu com muita abrangência nas entrevistas. Quanto a isso, houve unanimidade tanto nas narrativas da atual equipe de gestão, quanto entre os docentes.

A insatisfação do grupo, nesse sentido, manifestou-se com maior intensidade em relação aos projetos desenvolvidos no Gastão, como atividade complementar às aulas regulares. De acordo com esses sujeitos, não há variação entre os docentes que participam de tais atividades, há, na realidade, um número bastante reduzido de professoras/res que estão dispostos a colaborar com a elaboração e a execução dos projetos. De acordo com o Gestor Mário, somente cerca de 20 a 25% do total dos professores do Gastão têm participação efetiva nos projetos. Para ele, isso tem um reflexo negativo sobre os estudantes, pois, na medida em que os professoras/res não participam destas atividades, não motivam também a participação dos estudantes. A fala da Gestora Elisa abaixo corrobora com esta opinião:

**Gestora Elisa** – Infelizmente a participação dos professores ainda é pequena, né. Nós temos a participação mais ativa das pessoas que tomam a frente mesmo, da coordenação geral do evento. Poucos professores realmente participam ativamente do processo de construção da Mostra<sup>24</sup>. Eles participam mais nos dias que acontece o evento, mas a participação ativa no desenvolvimento do evento é muito pouca.

Sem dúvidas, o fato de um sujeito optar pela docência como carreira profissional não implica necessariamente que o mesmo esteja predisposto a dar atenção às questões de gênero na Escola, contudo, podem se dispor mais facilmente a discutir as múltiplas demandas que marcam o ambiente escolar. A mobilização pelo compromisso com a atividade docente iniciou-se ainda década de 80: desde essa época os debates já se acaloravam em torno dos problemas gerados em função do magistério ser encarado como aquilo que restou para se fazer, diante do insucesso na realização profissional.

---

<sup>24</sup> Trata-se da Mostra de Meio Ambiente e Saúde, uma atividade anual que acontece desde 2008.

Nesse sentido, Diniz (2000) traz, oportunamente, a discussão levantada por Haguette<sup>25</sup>, que questiona se o exercício do magistério trataria efetivamente de um *bico*, *vocação* ou *uma profissão*. Este autor argumenta que o exercício da docência como um *bico* tem como grave conseqüência a oferta de um ensino de baixa qualidade, em função do pouco investimento feito em qualificação, e, para o caso da ideologia da docência como vocação, recai no conformismo com a situação de ter baixa remuneração e condições de trabalho inadequadas, para o que Diniz (2000, p. 25) aponta:

O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou a existência de um crescente processo de proletarização do profissional do ensino. Nesse contexto as análises sobre o magistério procuram essa situação de ambivalência do professorado, entre o profissionalismo e a proletarização. O docente é visto ora como profissional, ora como trabalhador proletarizado.

Esse sentimento de descontentamento com a formação docente parece se arrastar ao longo da história da formação docente no Brasil, uma situação que se reflete na maior parte das narrativas dos participantes dessa pesquisa. Entre os oito sujeitos entrevistados, apenas quatro deles optaram pela licenciatura pelo desejo de lecionar, os outros quatro sujeitos entraram na licenciatura sem pretensão de exercer a atividade docente. A impossibilidade de residir em outra cidade para fazer o curso desejado aparece como principal fator para opção pela licenciatura. A afinidade com determinada matéria, no decorrer do ensino fundamental e médio, emerge como a principal motivação pela escolha do curso no momento que entraram na universidade.

Essa realidade parece estar acentuando-se mais com o passar dos anos: hoje existe um reduzido número de sujeitos que, ao concluírem o ensino médio, desejam ingressar na carreira docente. Em uma recente pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas sobre a atratividade da carreira docente no Brasil<sup>26</sup>, realizada em todas as regiões com alunos e alunas de Escolas públicas e particulares, aponta que apenas 2% dos estudantes entrevistados manifestaram interesse em cursar Pedagogia ou outro curso de Licenciatura.

Infelizmente, a pesquisa indica que a carreira docente aparece como aquilo que se faz por *falta de opção*, a carreira que não está na ordem do desejo, mas garante algum retorno financeiro, mesmo não sendo o desejado. Na referida pesquisa, as carreiras para profissional

---

<sup>25</sup> Para maiores esclarecimentos ver Diniz (2000).

<sup>26</sup> Pesquisa publicada em 2009 com o título *A Atratividade da atividade docente no Brasil*, realizada pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita.

liberal são aquelas que despontam nas listas de preferências. Nesse aspecto, os dados obtidos com a pesquisa citada apresentaram convergência entre as cinco carreiras mais citadas tanto para alunos de escolas públicas, quanto para estudantes de escolas particulares<sup>27</sup>.

O que pretendo chamar à atenção ao elencar tal situação é que a conjugação de fatores como a falta de investimento na formação docente, o reduzido número de sujeitos interessados na docência e o machismo enraizado na sociedade podem trazer sérias dificuldades para a inserção da discussão de gênero e da sexualidade na Escola.

Durante as entrevistas, ao falar de relações de gênero, procurei enfatizar que tratavam-se dos modos diferenciados nos quais homens e mulheres são compreendidos na sociedade. Procurei também utilizar a desigualdade como uma situação de referência para temática. Ainda assim, as identidades de homem e mulher, invariavelmente, foram referenciadas nas narrativas como algo transcendente, natural, fixo, que é próprio de cada um destes gêneros. De modo muito recorrente, meninos e meninas aparecem nas narrativas em oposição binária. Entre os entrevistados, apenas um sujeito evidenciou que a Escola reproduz todo um conjunto de práticas culturais que reforçam a discriminação entre os gêneros.

A Biologia, os hormônios e uma suposta divisão natural entre meninos e meninas na Escola emergem freqüentemente nos discursos dos sujeitos entrevistados. Do mesmo modo, é presente nos discursos desses sujeitos uma associação imediata entre a sexualidade e a saúde sexual e reprodutiva. Na crítica feminista, a naturalização das identidades é apontada como um mecanismo poderosíssimo de reprodução das desigualdades. Nesse sentido, Meyer (2007, p. 11) argumenta que no campo das identidades de gênero nada é natural, ou seja, “nada é natural, nada está dado de antemão, toda verdade – mesmo que aquela rotulada de científica – é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada”.

Entre os oito docentes entrevistados, sete deles apontam o comportamento de meninos e meninas na sala de aula e mesmo na Escola como um todo, como algo que é próprio de cada um desses grupos, processos que estariam ligados à condição natural de cada um ser menino ou ser menina. A cultura aparece como um traço que pode trazer alguma influencia no padrão de comportamento, mas a existência de uma natureza exclusiva para cada um desses grupos é invariavelmente apontada como fator preponderante. Os fragmentos abaixo ilustram bastante essa questão:

---

<sup>27</sup> Ver Anexo B.

**SK** – A partir da sua experiência como professora, você acha que meninos e meninas se comportam da mesma maneira na escola? Melhor ainda, tomando como referência o período em que você era aluna, você acha que há uma manutenção desse modelo de comportamento? Ou hoje meninos e meninas têm um comportamento diferenciado?

**Professora Adélia** – Não. Ainda existe um comportamento diferenciado entre meninas e meninos, não é, apesar dos pesares, as meninas ainda são mais tranquilinhas, são mais recatadas em relação aos meninos. Os meninos são mais falantes não é, muitas vezes eles falam coisas assim em sala de aula que deixam as meninas mais, mais é envergonhadas, são mais atirados né, em relação às meninas, ainda existe.

**SK** – Entendo, entendo.

**Professora Adélia** – Embora a gente saiba que existem as exceções, as meninas mais..., não é, que se comportam, que querem ser iguais aos meninos né, aí são exceções mesmo, pelo menos dentro da minha experiência aqui no Gastão e lá na Escola Técnica.

**SK** – Isso era uma coisa que você observa que, quando você estudou já havia mesmo uma diferença de comportamento?

**Professora Adélia** – Sim, sim. Parece que tá na, no DNA. (risos) Parece que está no DNA. É uma coisa cultural também né, existe né a influência cultural.

**SK** – Nessa coisa de postura né, entre meninos e meninas.

**Professora Adélia** – Isso, meninos e meninas. Os meninos são mais atiradinhos, as meninas são mais na delas. Inclusive na própria sala existe a divisão, menina de um lado, é incrível, as meninas de um lado e os meninos do outro. Um ou outro menino que passa para o lado das meninas, e geralmente são censurado pelo grupo, incrível.

**SK** – E assim, é uma divisão, sei lá, que em algum momento foi estabelecida...

**Professora Adélia** – Naturalmente, eu acho que é naturalmente, é natural, incrível.

Todos os sujeitos que frequentam a Escola, independente de ser professora/or, estudante ou funcionária/o, carregam consigo marcas identitárias constituídas continuamente, a partir de um movimento intercambiante de manifestações culturais. Ademais, essa construção identitária é um fruto do seu próprio tempo. Nas formulações teóricas dos Estudos Culturais, as identidades são parciais e transitórias, afirmadas ou negadas no interior das práticas culturais. É por meio da cultura que são marcadas, mas também contestadas, as distinções entre os sujeitos. Desse modo, a Escola, devido à pluralidade de sua composição, configura-se como um território de enfrentamento destas identidades culturais.

No campo da Educação, a noção de provisoriedade das identidades torna-se de importância singular para a desconstrução da concepção do homem e da mulher como sujeitos universais. A tônica presente na narrativa acima é característica de quase todas as entrevistas, o caráter biológico é o que aparece como principal definidor do comportamento de meninos e meninas na Escola. Apesar de passados quase meio século que a crítica feminista argumenta que nos constituímos enquanto homens e mulheres, a partir de uma articulação entre as mais variadas instituições e práticas sociais, e por meio de um processo que é absolutamente

instável, e por isso nunca está terminado, este discurso permanece vigente ainda hoje na sociedade, legitimando dicotomias.

O diálogo, em certa medida, explicita como identidades unitárias são fornecidas para meninos e meninas (homens e mulheres) na sociedade. Além disso, sugere como estas identidades são retro-alimentadas por meio de mecanismos ora mais explícitos, como a censura por parte do grupo, ou ainda através de formas mais sutis, como a condição de “exceção”, a ausência de nomeação e a reticência imposta para aquela menina que quer se comportar igual aos meninos. Do mesmo modo, que é próprio do comportamento do menino ser comunicativo, interativo e despachado, é próprio da menina ser mais tranqüila, tímida e retraída. Com isso, a punição impingida àquele que tentar subverter essa norma, está facilmente justificada.

É possível observar também que, embora a entrevistada admita a influência da cultura, na conduta de meninas e meninos, ficou evidenciada a oposição binária entre cultura e natureza, sendo que o dado natural se sobrepõe e estabelece padrões determinados para os grupos. A análise pós-estruturalista do gênero busca suporte nas formulações teóricas que concebem a cultura como um campo contestado de luta, como uma arena de conflito, em que os sujeitos produzem múltiplos sentidos para as práticas sociais, reforçando o argumento de que existem formas diferenciadas de definir e vivenciar a feminilidade e a masculinidade de acordo com circunstâncias ligadas ao lugar, à época e aos contextos específicos. Para Meyer (2007) a articulação entre estes conceitos desvela o entrelaçamento do gênero com outras marcas sociais como raça, etnia, classe social, geração, religião etc., para a autora:

É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (MEYER, 2007, p. 17).

As questões que circunscrevem às relações de gênero na Escola tornam-se de difícil percepção por operarem sob a égide da normalidade. A noção de identidade relacional proposta pela teoria feminista, em que homens e mulheres constituem mutuamente as suas identidades, de modo que uma não existe sem a outra, e que ambas são um resultado de disputas sociais, culturais e de poder, ainda não conseguiu contaminar o domínio da formação docente, muito menos a Escola.

Diante do comportamento de meninos e meninas na Escola, frequentemente, a mudança de postura assumida pelas meninas é considerada uma perda de espaço para o universo masculino. O discurso da “conquista de espaço”, em certa medida, suprime o reconhecimento dos direitos que, por uma construção cultural e histórica, foi cerceado para as mulheres. Neste contexto, o fragmento abaixo é um indicativo de dois elementos que merecem destaque. Por um lado, ilustra como nas situações cotidianas as desigualdades de gênero se reafirmam sem que sejam percebidas como tal, por outro visibiliza a relação conquista *versus* perda entre meninos e meninas:

**SK** – Você acha que, com relação a aluno né, que é assim um público que você trabalha, você percebe se há diferenças de comportamentos entre meninos e meninas, entre alunos e alunas na sala de aula? Considerando, inclusive, que você é professor de matemática e homem.

**Professor Alberto** – É diferencial porque, às vezes, o homem até pelo timbre de voz... “- por favor sente”. A aí a professora diz lá “- olhe, você tem que sentar”, mesmo ela brigando, às vezes, eles não atendem e talvez até por uma questão de né, do timbre de voz já intimida... (...) Com relação a uma condição mais atual comportamento de meninos e meninas, hoje as meninas são muito mais aplicadas, as mulheres são muito mais aplicadas do que os homens falando. Eu digo isso em sala de aula, eu tô dizendo, o que digo a eles, “ - é por isso que as mulheres de hoje, elas têm as profissões mais de ponta, elas estão se aproximando, a gente só falta ver esse país ter a presidenta, porque todos os cargos já foram ocupados por mulheres né. Os públicos principalmente, mas também, nós temos promotoras, nós temos juízas, nós temos vereadoras, deputadas federais, estaduais e senadoras o único cargo que eu acho que a mulher no Brasil ainda precisa assumir é o cargo de presidenta, eu acho que é o único que falta.” Então o referencial, a comparação que eu tô te colocando é exatamente essa, na condição de a gente perceber que hoje a mulher é muito mais é muito mais dedicada que é o homem. Então a mulher se empenha mais, por outro lado eu também não posso culpar os homens né, na condição de se estabelecer o referencial, mas existem outras necessidades, que é a nós homens estarmos até muitas vezes na ajuda da família, sair para trabalhar, sair para é, causar realmente uma sustentação, então existem fatores outros atuais que tão influenciando na ascensão educacional da mulher em detrimento da do homem.

Na narrativa acima, o entrevistado considera que na sala de aula a presença de um professor impõe mais autoridade, se comparado à presença de uma professora. Tal observação remonta uma situação que tem raízes históricas muito profundas. O gênero é uma construção cultural e social, constituída ao longo do tempo, produzida pelas diferenças entre os sexos e caracterizada pelas relações desiguais entre homens e mulheres. Essa construção é continuamente reforçada por símbolos, leis, valores, instituições e subjetividades.

Elementos como a força, a virilidade, o poder, a dominação, estão vinculados com tamanha força à identidade do homem, que parecem estar tatuados nela. Tais elementos se articulam tão bem com as características biológicas, que são naturalizados na sociedade. A expressão “até<sup>28</sup> pelo timbre de voz”, empregada pelo entrevistado, de certo modo, sugere que

---

<sup>28</sup> Na referida expressão a palavra **até**, sintaticamente, funciona como advérbio de inclusão, indicando a existência outras coisas além do que está sendo citado.

há outras coisas que podem produzir essa diferenciação. Nesse sentido, esse processo de diferenciação fica evidenciado na continuação do diálogo, quando o entrevistado se refere à intimidação provocada pela voz masculina. As características físicas de homens e mulheres, historicamente, são um dos elementos centrais na produção dessas desigualdades.

No tocante à relação conquista *versus* perda, é importante perceber que este discurso de conquista possui um caráter reverso em alguma medida, pois essa conquista das mulheres está atrelada não apenas à sua competência, mas especialmente ao baixo desempenho do homem. É interessante destacar que essa questão do comportamento de meninas e meninos na Escola apontou para uma contradição nas entrevistas, o que merece atenção. Como ficou exemplificado no trecho da entrevista concedida pela Professora Adélia, citado anteriormente, embora os participantes da pesquisa admitam existência de um padrão de conduta entre meninos e meninas no ambiente escolar, quando questionados se acreditavam na existência de comportamentos, tarefas, atividades e postura específicas para cada um desses grupos, sete dos entrevistados afirmaram não haver restrições nesse sentido, inclusive dois deles sinalizaram para a questão da discriminação, como pode ser observado na narrativa abaixo:

**SK** – Você considera, a partir dessa sua experiência, que há determinados comportamentos, posturas, tarefas, atividades que são específicas, próprias para homem ou para mulher?

**Professor Alberto** – Não, eu não vejo essa distinção não Sílvia, até porque eu não posso ser discriminatório, não posso colocar para o meu aluno, (risos), uma atividade para a minha aluna outra. Eu vejo uma situação de igualdade. Agora, o que eu percebo é que as mulheres são mais dedicadas, até por essas questões que hoje até partem para o lado econômico, para o lado de sustentação da família mesmo né. (...) Eu percebo que é, eu por exemplo, não faço. Os meninos dizem que eu faço, os alunos dizem que eu protejo as meninas, mas eu digo “-ah, não inventem! Isso é porque eu sei que elas se dedicam mais do que vocês, e vocês sabem porque elas tiram notas mais altas, elas se dedicam mais, elas se empenham mais, apresentam tarefas com mais qualidade...” Então a gente tem essa condição de percepção tá, pra gente ter essa falta de diferenciação, a gente não discriminar nem positivamente e nem negativamente, a gente faz um trabalho linear sem termos essa é, separação né, de gênero, o gênero masculino e o gênero feminino, para mim isso não existe e eu não enxergo eles por exemplo, como homens e mulheres quando a gente tá assim conversando eu digo, mas quando eu tô na minha classe eu enxergo os meus alunos, eu não faço essa tá, essa separação.

A instituição familiar é apontada, em três entrevistas, como a principal responsável pela formação do comportamento de meninos e meninas, a Escola aparece como um ambiente onde este comportamento é reproduzido, mas o lócus de formação é a família. Não há dúvida de que não podemos determinar que esta ou aquela instituição social seja a única responsável pela elaboração das identidades dos sujeitos. Instituições com a Escola, a Família, a Religião, o Governo, entre outras, participam da formação das identidades sociais e agem fazendo força

contra a mudança, em função da manutenção da ordem. A narrativa abaixo explicita, em parte, essa relação:

**SK** – A partir dessa sua experiência né, já de dez anos de docência, como é que você acha que é o comportamento de meninos e meninas na escola ? Ele é um reflexo de que, de uma formação social, é algo familiar, enfim, como é que você observa a maneira que meninos e meninas se comportam?

**Professora Sophia** – É, não, eu penso que a família. Acho que por ser o primeiro grupo social né, que o indivíduo passa, então ela vai ser assim bastante importante nesse sentido então da..., muitas vezes da forma que ele é, que o aluno ele é educado. Então assim, a família vai ser a base, sabe, de tudo. Eu lembro quando a gente faz, quando a gente faz reunião de pais e mestres, a gente se...é...então a gente senta muitas vezes pra ouvir um pai ou a mãe a gente vai ver a realidade. Tem mães que chegam aqui e diz que tá sem uma roupa, porque todas foram queimadas, o marido mandou queimar, então quando a gente vê o comportamento do aluno diferente a gente não... por a gente não conhecer a realidade dele, a gente muitas não entende né. Então assim, é, não tem uma roupa pra vestir, não tem uma panela pra cozinhar uma comida porque foram todas destruídas, dá a televisão, que tem ser dada pra mandar matar, pra os maridos mandar matar a mulher. Então assim, esse muitas vezes esse tipo de, de, essa base familiar ela vai, vai refletir em todos os segmentos da sua vida, seja na escola, seja no trabalho, então assim acho que entre essa questão de família eu acho muito importante ela...acho que ela vai ser determinante né nesse sentido.

A violência doméstica, muito adequadamente mencionada pela Professora Sophia, é uma das faces mais visíveis e cruéis das desigualdades de gênero. De fato, não há como mensurar qual desigualdade é mais danosa, pois, o cerceamento de direitos ao qual a mulher foi condicionada ao longo do tempo perpassa por questões como o letramento, o trabalho, o prazer, o desejo, entre outros, contudo, a violência física passa pelo direito à vida. As estratégias de resistências a tais imposições, certamente ocorreram (e ainda ocorrem) de múltiplas formas, das mais sutis e dissimuladas, às mais explícitas.

Ficou ainda sugerido nas entrevistas, que a falta de orientação da família tem um peso muito grande, não apenas com relação à postura que os estudantes assumem em relação ao outro, mas também na sua autonomia e responsabilidade consigo e com a Escola. A instituição familiar também foi comumente referida entre os entrevistados como uma esfera que está vivendo um processo de omissão, cada dia mais intenso, em relação à Escola. Os projetos desenvolvidos no Gastão, de acordo com o Gestor Mário, também estariam auxiliando nessas demandas.

Também ficou evidenciada nas narrativas a insatisfação docente: professoras/es que se vêem obrigados a lidar com questões externas à esfera da escolarização, mas que a família tem, paulatinamente, se furtado em trabalhar, deixando essa responsabilidade para a Escola. O fragmento da narrativa abaixo chama a atenção tanto para a questão do distanciamento em

que a família tem se colocado em relação à Escola, quanto para a importância de um trabalho contínuo, quando se deseja a mudança de atitude:

**SK** – Você acha que em alguma medida se houvesse na escola é, programas que tão relacionados com a sexualidade, como relacionado ao uso de drogas, como relacionado à ética mesmo, à própria gestão do meio ambiente, enfim essas questões que são relevantes pra formação do sujeito social né, e formação de uma pessoa ética, uma pessoa de bem enfim, é equilibrada. Você acha que se a escola tivesse é algo nesse sentido não traria contribuições se a família não tivesse participação?

**Gestora Esmeralda** – A família é fundamental. Claro. A família hoje não faz nada pelos filhos, eles jogam na escola e a escola é quem tem que se virar. Eu acho assim, que família e escola têm que caminhar juntas. E outra coisa também, não adianta, é vamos dizer, tem um projeto de sexualidade só, vamos dizer só essa unidade eu acho o seguinte, porque olhe, você tá falando ali todos os dias. Eu acho que é isso: “- é não suje a sala” todos os dias; é como a gente trabalhava com o primário, “- olhe, não jogue o papel no chão, o papel tem que ser jogado na lata do lixo.” Tem que ser todos e todos com a mesma linguagem, não adianta eu falar com você “- não jogue o papel no lixo.” Ou “- não jogue o papel na sala.” Aí você joga no lixo, mas o outro professor vê você jogando lá e não diz assim: “- olhe, não jogue o papel aí.” Entendeu? Eu acho que o educar é você tá falando todos os dias a mesma coisa, todos os dias, então não adianta eu fazer só nessa unidade. Aí fica muito...

Nesse aspecto, a formação docente assume um papel fundamental no combate às desigualdades de gênero e de sexualidade, visto que através do exercício da docência seria possível problematizar tais desigualdades, a fim de desconstruí-las. Somada às questões do gênero e da sexualidade, outras formas de discriminação ligadas à raça, classe, geração, origem, etnia, e etc., estão cotidianamente na Escola. Quando a formação docente se volta para equidade de direitos entre os sujeitos tem-se a possibilidade de converter o exercício docente em uma poderosa arma de combate a quaisquer formas de discriminação.

A falta de formação acadêmica adequada emergiu com muita força nas narrativas dos docentes. Foi unanimidade entre esses profissionais o fato de que a universidade necessita proporcionar para a licenciatura uma formação específica maciçamente teórica, em detrimento de questões mais amplas, relacionadas não apenas com a didática e a prática de sala de aula, mas também que se preocupe com a diferença e a realidade plural na qual a Escola está inserida. Por outro lado, a qualidade da formação específica de área foi considerada satisfatória por todos os docentes entrevistados, contudo, a falta de articulação dessa teoria com a área de Educação, segundo os docentes, pode comprometer demasiadamente a qualidade do ensino no processo de escolarização. O trecho da narrativa que segue, retirado

da entrevista com a Professora Gilka<sup>29</sup>, sinaliza de maneira crucial a relação entre a formação acadêmica e a atividade docente:

**SK** – A partir da sua experiência, você ensina... tem dez anos né, que leciona, a partir dessa sua experiência como é que você avalia a sua formação na universidade?

**Professora Gilka** – Bom, a minha formação na universidade ela tem muitas falhas né, minha formação hoje eu... principalmente hoje, porque eu estou na universidade novamente trabalhando lá, eu percebo que tem melhorado muito né, o currículo, a forma como é tratada a licenciatura. Mas, muitas deficiências, muitas, principalmente na área de educação, porque a universidade infelizmente ela ainda forma biólogos, ela não forma professores de biologia. Então quando a gente vem para aqui pra a escola, é que a gente percebe isso, e tem gente que não vai perceber nunca. Mas eu quando entrei aqui..., então assim, meu estágio curricular foi fundamental, em uma coisa da minha vida profissional que é hoje. Então hoje eu não ensino não quero ensinar no ensino fundamental de quinta à oitava série, não me dêem uma turma de fundamental, eu tenho pavor Sílvia, porque meu estágio eu peguei uma turma de ensino fundamental minha filha, que eu contava os dias pra acabar, não deveria ter acontecido isso, mas por quê? Porque eu não tive orientação, porque simplesmente eu fui jogada na sala de aula, eu não sabia fazer um plano e as coisas foram acontecendo sabe, (SK – eu entendo) assim, assim eu fazia de tudo pra tentar chamar... então eu não gosto de ensino fundamental por isso.

**SK** – O que é que você acrescentaria a essa sua formação?

**Professora Gilka** – Eu acrescentaria assim, uma vivência na área de educação mesmo. Hoje em dia já existe na universidade, o aluno da licenciatura passar pela vivência da educação, da pesquisa em ensino de ciência, não existia isso na minha época. Eu vim descobrir isso depois que eu me formei. E um investimento maior no estágio, porque eu não admito certas coisas no estágio, não admito sabe Sílvia. Então, hoje ainda acho muito falho, muito capenga a forma como o estágio curricular é tratado, porque o estágio curricular vai é contribuir de forma positiva ou negativa na sua formação. Você pode simplesmente matar o desejo de um aluno com estágio ou pode simplesmente fazer com que aquele aluno descubra que é realmente aquilo que ele quer fazer. Então tem muita coisa que precisa ser melhorado já melhorou mas principalmente nessa área de, de educação porque nas demais a gente tem uma formação boa pelo menos na área de biologia, na botânica, zoologia, nas outras áreas, mas a licenciatura tem que investir na área de educação, infelizmente pra mim acontece muito o que tá acontecendo hoje na educação justamente por conta dessa falha.

Tomando como base o que foi dito acima, quando é pensada uma formação que esteja atenta à diferença e à produção das desigualdades, as dificuldades se acentuam mais ainda. Todos os docentes entrevistados afirmaram não terem tido qualquer disciplina durante o curso de graduação direcionada às questões de gênero e sexualidade, ou qualquer outra questão que contemplasse a discriminação em suas diversas manifestações. É importante ressaltar que os processos cotidianos que impõem identidades rígidas para meninos e meninas, na Escola, estão diluídos e agem de forma tão eficaz que tornam-se imperceptíveis, isto é, dificilmente eles são compreendidos como parte de um processo histórico de regulação de um comportamento socialmente válido.

---

<sup>29</sup> A Professora Gilka é pesquisadora de um núcleo de estudos em ensino de ciência, participa de um projeto que desenvolve sequências didáticas para o ensino de Biologia no ensino médio, com vistas a melhorar o ensino de Biologia nesse segmento.

Nas narrativas dos docentes, com relação às questões de gênero e sexualidade na Escola, houve certa padronização nos posicionamentos dos entrevistados. A questão do gênero foi completamente omitida nas respostas, e a sexualidade invariavelmente estava associada apenas à sua dimensão erótica e reprodutiva. Isso é sintomático, fruto não somente do hiato existente na formação acadêmica destes docentes, mas também um reflexo da compreensão que a sociedade, em sua maioria, tem destas questões.

Sexualidade, relação sexual, práticas eróticas aparecem em quase todas as entrevistas como sinônimos e de forma indistinta. A faixa etária e o desenvolvimento hormonal também aparecem como os elementos que caracterizam a sexualidade. Essa realidade expressa o modo como a sexualidade é compreendida, em uma relação intrínseca aos aspectos unicamente biológicos. Para Foucault (2007a) a sexualidade é um dispositivo histórico de controle social, entendido pelo autor como uma rede que se estabelece entre “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discurso, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, (...) enunciados científicos, proposições filosóficas (...). Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (FOUCAULT, 2007b, p. 244). Esse polimorfismo que constitui a sexualidade contribui para a dificuldade de entendê-la enquanto um dispositivo de regulação da sociedade, desse modo, a dimensão biológica que envolve a sexualidade oculta outras possibilidades de compreensão, e se afirma enquanto a verdade para os sujeitos.

Todos os docentes entrevistados lecionam para o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, atendendo a estudantes que estão em uma faixa etária entre 13 e 19 anos de idade. O caráter da idade é constantemente aludido nas entrevistas quando o tema sexualidade aparece. O discurso recorrente é que os/as estudantes estão vivenciando uma fase em que a sexualidade está mais aflorada e, em função disso, os docentes julgam ser de extrema importância terem orientação nesse sentido:

**SK** – É, agora assim falando um pouco mais especificamente de comportamentos alunos, você, você já observou ou já lhe chamou atenção de algum modo o comportamento de meninas e de meninos na sala de aula?

**Professora Cora** – Sim. Sim. Bom, meninos a grande maioria é meninão mesmo, mesmo assim até o segundo ano que eu agora to trabalhando, tem, tem aqueles grupinhos que gosta de falar besteira brincando né, aquelas brincadeiras bobas né. E as meninas é só conversam de namoro, de festas entendeu e a gente percebe claro, que sempre tem as exceções né, mas normalmente é, a sexualidade ta mais visível nas meninas e um e outro assim mais assanhadinho. Terceiro ano aí você vê um pouco mais né, mas até o segundo ano pelo menos as turmas que eu trabalhei, to trabalhando, os meninos são meninões mesmo, tanto é que fica assim ó: panelinha de menina, panelinha de meninos, você não vê casais em sala de aula. Já no terceiro ano você vê muito já casais formados, namorados em sala né e nos corredores é aquele abraço e beijo e abraço e beijo e senta no colo que é uma coisa assim que tem que ficar controlando sabe, porque ele não tem senso não. Onde já se viu essa coisa em escola né?

Tem que ficar controlando isso assim porque senta no colo e começa a se agarrar, se beijar entendeu? (SK – hum, hum) em qualquer lugar.

Adjetivos como *assanhadinhas, atiradas, vivas, espertas* foram comumente atribuídos às meninas como forma de sinalizar que estas despertam primeiro para as questões ligadas ao erotismo. Contudo, a maior preocupação entre os/as docentes entrevistados/as se em relação à sexualidade estava direcionada às questões ligadas à saúde sexual e reprodutiva. Temas como DST<sup>30</sup> e AIDS, gravidez não planejada, sexualidade saudável, aparecem de maneira recorrente nos discursos, como um motivo de preocupação para os entrevistados. Os/as entrevistados/as usaram frequentemente como exemplos o número de alunas adolescentes grávidas na Escola e o caso de um casal de alunos que foi flagrado mantendo relação sexual em uma árvore na área da Escola.

Apesar de ficar evidenciada a necessidade por parte dos docentes de se discutir sobre sexualidade, ainda que em sua relação com a saúde sexual e reprodutiva, quando questionados sobre a existência na Escola de algum projeto ou programa político pedagógico voltado para esta questão as/os entrevistados foram unânimes em afirmar que nunca houve no Gastão alguma ação nesse âmbito. Dois entre os oito sujeitos que participaram da pesquisa assumem que trabalham dentro de suas disciplinas questões sobre sexualidade, neste caso específico, em Ciências para o Ensino Fundamental e, em Biologia para o Ensino Médio, mas admitem que é uma iniciativa particular surgida a partir das demandas das turmas em que lecionam, como pode ser observado abaixo:

**SK** – Você falou que em algum momento você trabalhou com alguma coisa relacionada à sexualidade com uma turma, isso foi aqui no Gastão?

**Professora Florbela** – Já trabalhei aqui no Gastão. Atualmente eu tô trabalhando com a sétima série e trabalhei no estágio no Estadual<sup>31</sup>. E também assim, na verdade, eu sempre tiro uma brecha das minhas aulas pra falar sobre isso aí porque a gente tem muita aluna grávida né, logo depois, depois da micareta aparecem as grávidas, as gravidinhas né, e novas, eu tenho duas alunas da sétima série grávidas né, devem ter catorze, quinze anos né. Nós vemos muitos alunos homossexuais né, e eu acho que é importante a gente esclarecer determinadas coisas pra ele né, assim: uso de preservativo, como é que acontece... tem muitos alunos que mesmo estando na sétima série não entendem muito bem, sabe que engravida pela relação sexual, mas não sabe como acontece a gravidez, sabe que menstrua, mas não sabe como acontece a menstruação, como acontece a ovulação, o que é um período fértil né, é: “ – ah, eu tenho que tomar remédio” (...) E o que é esse remédio? Quais são os métodos contraceptivos que pode tá usando? Principalmente preservativo por causa das doenças, Quais são as doenças? Toda vez que eu tenho uma oportunidade mesmo nas minhas aulas de química, eu trabalho esse assunto. Eu quero deixar eles bem à vontade pra me perguntar né, pra me procurar e me perguntar pra que eu possa esclarecer na medida do possível.

<sup>30</sup> DST – Doença Sexualmente Transmissível.

<sup>31</sup> Refere-se ao Colégio Estadual de Feira de Santana.

Seja por uma questão da ordem do saber como agir em determinadas situações que envolvam a sexualidade, seja por uma questão ligada à saúde sexual e reprodutiva, os sujeitos que participaram da pesquisa sinalizam para a demanda que existe em desvelar a sexualidade no contexto escolar, embora não conste registro de qualquer formação nesse sentido no Gastão.

Com relação à oferta de projetos ou programas de formação específicos para gênero e sexualidade por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEC), três dos oito sujeitos afirmaram que houve um curso com o tema Gênero e Sexualidade na Escola<sup>32</sup>, coordenado pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT)<sup>33</sup>. Este curso teve carga horária total de 80 horas, ocorrendo três encontros presenciais e seis encontros à distância, mediados na plataforma de aprendizagem MOODLE<sup>34</sup>. De acordo com o planejamento<sup>35</sup> apresentado, o curso teve como principal objetivo sensibilizar professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual instrumentalizando-os com aportes teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de um projeto de educação sexual e gênero nas escolas. Os demais participantes afirmaram desconhecer qualquer oferta nesse sentido.

O principal motivo apontado pelos docentes entrevistados para a não participação nos cursos de formação propostos pela SEC está relacionado com a carga horária de trabalho, uma vez que a carga horária obrigatória do docente não pode ser reduzida para a participação nos cursos. Ainda nesse aspecto, um dos sujeitos entrevistados fez uma observação interessante: de acordo com ele o Estado oferece os cursos de formação, capacitação, aperfeiçoamento e mesmo especialização para docentes da rede estadual sem de fato criar possibilidades efetivas para que estes profissionais possam investir tempo em qualificação. Com isso, segundo este sujeito, o Estado transfere para os docentes a responsabilidade pela má qualidade na Educação pública.

Ainda com relação à política de formação oferecida pela SEC, todos os docentes entrevistados consideram que o investimento feito pelo Estado na Educação como um todo ainda é muito baixo, e que isso se reflete desde o salário base pago à categoria até as políticas educacionais propostas. Sinalizaram também para o fato de que, na maioria das vezes, a divulgação de tais cursos sequer chega à Escola. Abaixo, o diálogo reflete com muita segurança a opinião dos docentes sobre a questão:

---

<sup>32</sup> Tal curso ocorreu entre os meses de agosto e outubro do ano de 2008.

<sup>33</sup> O Instituto Anísio Teixeira é um órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação.

<sup>34</sup> Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem.

<sup>35</sup> Planejamento do curso em anexo.

**SK** – Entendo. Em termos de políticas educacionais, como é que você avalia o investimento do Estado para a formação docente?

**Professora Florbela** – Bom, é ontem mesmo eu tava num curso né, a o nome é: Dinamizando o currículo. Mas foi uma bagunça e eu acho é que existe idéia, existem idéias. Se você entrar no site do IAT, por exemplo, se você entrar no site da Secretaria de Educação tem lá: curso de não sei o quê, cursos de não sei o que lá... Ele pode até investir, mas isso não chega muito pra gente né. Se você não for rato de internet e ficar lá olhando pra fazer esses cursos que são oferecidos apenas no site e que às vezes chegam à DIREC e tem que ter tantos professores (...) e a gente acaba ficando sem. Não chega à escola, as informações não chegam à escola né. Então, assim não há um investimento. (...). Pode ter a idéia, pode ter assim: ah, porque eu vou fazer, vamos fazer um curso para tantos professores e aí só aqueles que estão realmente por ali, conhecidos, são sempre os mesmos que vão fazer essa, essa formação continuada né, mas a grande maioria fica sem acesso. Entendeu? E assim, na verdade em termos de políticas públicas não vejo assim muito investimento não.

Entre os quatro sujeitos que formam a atual equipe de gestão na Escola, apenas um deles considera satisfatório o investimento do Estado na formação de professoras/es. Segundo ele, na última década, houve grande investimento do Estado em Educação. Esse participante considera ainda que há muito mais uma grande resistência por parte dos docentes em participar dos cursos do que negligência na oferta de cursos por parte do Estado. Contudo, no decorrer da entrevista este sujeito reconhece que não é possível liberar as/os docentes para fazer cursos que ocorram em horário correspondente ao da carga horária destes docentes na Escola, em função da dificuldade de manutenção das turmas nas quais lecionam.

De acordo com o Gestor Mário, a Escola não dispõe de professoras/es para substituir o docente que se ausentar em função da participação em curso de formação, eventos ou qualquer tipo de qualificação. Segundo o gestor só existe a possibilidade de substituição de professoras/es para alguns casos de licença<sup>36</sup> concedida pelo Estado. Ainda assim, o gestor faz a ressalva que a dificuldade em encontrar um substituto é tamanha que, em algumas situações, o processo se arrasta durante meses. Essa declaração que emerge no decorrer da entrevista exemplifica o cenário sinalizado pela Gestora Esmeralda, quando fala das dificuldades em participar dos cursos de formação oferecidos pelo Estado. De acordo com a Gestora Esmeralda<sup>37</sup>, o Estado faz uma espécie de “jogo de faz de conta”, na medida em que oferece o curso, sem criar condições efetivas para que os docentes participem de tais cursos:

---

<sup>36</sup> Segundo o entrevistado o professor é substituído em caso de afastamento para pós-graduação, licença sem vencimento, licença médica por um período superior a 30 dias.

<sup>37</sup> Esmeralda trabalhou durante de 30 anos no Gastão como professora e foi também coordenadora do curso de magistério, se aposentou como professora e assumiu um cargo funcional como secretária e atua auxiliando a equipe de gestão.

**SK** – É você como secretaria deve ter assim, não sei se isso chega na escola por e-mail ou ofício, mas há uma oferta de cursos assim de formação, de capacitação, via Secretaria de Educação, para professores? Como é que você avalia isso se há essa oferta? Essa oferta que há, efetivamente traz condições pra o professor adequar sua carga horária na escola e fazer esse curso?

**Gestora Esmeralda** – De jeito nenhum. De jeito nenhum. As ofertas aparecem certo, mas olhe, quando aparecem as ofertas não há., o professor não tem possibilidade de fazer e estar em sala de aula. Aí ele vai optar por que? Estar em sala de aula. Porque se ele sair pra fazer o curso, o salário dele vai ser cortado certo? Sempre há, sempre há esses cursos, agora só que... O NTE<sup>38</sup> é aqui, eles fornecem os cursos não é, para os professores, só que no horário que o professor tem aula. A escola vai liberar? Então vai liberar todo mundo e aí?

**SK** – E não tem nenhum tipo assim de incentivo no sentido você pode disponibilizar x horas da sua carga horária para fazer curso e o Estado manda um substituto? Não tem, não existe essa política?

**Gestora Esmeralda** – Não existe. De jeito nenhum.

Ficou evidenciado nas entrevistas, independente do modo como os entrevistados avaliam a formação em Educação por parte do Estado, que todos concordam que é extremamente importante o investimento em políticas de formação. Um dado relevante apontado pelos entrevistados é que, antes de qualquer coisa, a formação oferecida priorize as demandas da Escola como um todo, de modo a possibilitar uma qualificação docente que se traduza também em benefícios para as/os estudantes.

Para além das propostas advindas do Estado através da SEC, a atual equipe de gestão do Gastão tem investido no desenvolvimento de projetos pedagógicos ao longo do ano letivo, com o objetivo de incentivar as/os docentes a diversificarem os trabalhos com as matérias e estimular nas/os estudantes maior interesse em seu processo de educação formal. O desenvolvimento de projetos na Escola é apontado pelo gestor como uma das formas encontradas para tentar re-significar a relação da escola não só com a comunidade externa, mas principalmente com professoras/res, alunas/os funcionárias/os e pais.

Durante o ano de 2009 foram realizados no Gastão três projetos, um em cada área de conhecimento. Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias o projeto realizado foi *Mostra de Saúde e Meio Ambiente*, que já está na sua segunda edição, no qual foram ofertadas aos estudantes palestras e oficinas, tendo como tema principal a água. Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias houve a realização do projeto *Gastão: a História de Feira de Santana passa por aqui*, já mencionado, anteriormente, e, por fim, na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias o projeto desenvolvido foi o *Soletrando*, direcionado apenas para o Ensino Fundamental com o objetivo de estimular nos estudantes a diversificação do vocabulário, a diferenciação entre a linguagem formal e informal e a

---

<sup>38</sup> Trata-se do Núcleo Tecnologia Educacional, um órgão do Estado localizado no mesmo quarteirão do Gastão.

percepção na construção das palavras. Com relação ao desenvolvimento desses projetos na escola o diretor afirma que:

**Gestor Mário** – Bom, em primeiro lugar ele melhora a auto-estima da escola como um todo, então os projetos são, sobretudo ,essenciais porque é nesse momento que a Escola se vê como um espaço que vai além da aula com o formato tradicional, didático, dentro da sala de aula, entretanto, também são neles que nos percebemos que efetivamente tem um compromisso seja com a escola, seja com a Educação. (...) Então eles na formação, seja do estudante, seja do cidadão, eles são extremamente importantes para o pensar a escola como algo maior. Então são muitos bons porque eles melhoram a escola como um todo. Alunos, professores, direção, funcionários, e a imagem da escola frente à comunidade que percebe que ela é capaz de sair dos seus muros e produzir de uma, ou outra forma que não apenas a aula tradicional.

Todos os sujeitos entrevistados concordam que o desenvolvimento desses projetos contribui de forma positiva para a Escola e consideram importante a realização desse tipo de atividade para uma educação escolar mais dinâmica e participativa. Foi unânime também a insatisfação quanto ao número de docentes que se dispõe a colaborar de forma mais efetiva nos projetos, ou seja, que se envolva no planejamento, na elaboração e na execução dos mesmos, assim, de acordo aos entrevistados esse número ainda é bastante restrito. Para a Gestora Helena, ainda que haja algumas dificuldades em conseguir a adesão dos docentes para participarem mais ativamente no planejamento e coordenação dos projetos, eles são importantes na medida em que representam uma oportunidade de estimular a autonomia dos alunos com relação à sua aprendizagem. É também um momento de professoras/res experimentarem formas alternativas de aplicação do conteúdo, de avaliação, de interação com os alunos. Em relação aos projetos a gestora relata que:

**Gestora Helena:** Em junho a gente teve um projeto, que é o projeto principal da escola, que é a Mostra de saúde do Meio Ambiente. Os professores eles fazem esse primeiro projeto pra o aluno, o aluno ele é na verdade é aquele aprendente. Então ele vai aprendendo na palestra sobre no meio ambiente, sobre saúde. Isso é interessante para formação de qualquer cidadão, tivemos aqui várias palestras com diversos profissionais tanto da área de saúde, quanto da área de meio ambiente, né. E são dois dias do projeto né, todos os professores estão envolvidos nisso porque fazem uma avaliação do aluno. O aluno se auto-avalia também, e depois esse professor vai tá observando essa auto-avaliação né, e o que ele aprendeu durante esses dois dias, né, se, o que foi de interessante, o que teve de interessante nesses dois dias né, tanto na área do meio ambiente quanto na área de saúde. Que palestra mais chamou atenção, enfim, então é um projeto bastante interessante. Na área de Humanas a gente teve o Gastão: a história de Feira passa por aqui, onde os professores da área de Humanas trabalharam sobre Feira de Santana, sobre os 176 anos da emancipação municipal, e eles também cobraram isso na prova tanto de Geografia quanto de Sociologia, quanto de Filosofia e História.

Ficou evidenciado tanto nas entrevistas, quanto em conversas informais que tive com os docentes da Escola que, articulado aos projetos, há também uma tentativa de resgate da

qualidade do ensino que o Gastão ostentou por muitas décadas, sendo considerada uma Escola de excelência na Bahia. Salta aos olhos a paixão com que muitos docentes falam do Gastão, pois, existe entre eles uma forte relação de pertencimento à instituição. Atualmente, tanto a atual equipe de gestão, quanto alguns professores estão muito empenhados para melhorar a qualidade do ensino e a infra-estrutura da Escola, bem como estreitar as relações com os pais e responsáveis. O Gestor Mário tem um projeto para a construção de um espaço para abrigar um memorial para o Gastão: onde será exposto o acervo fotográfico, as publicações sobre a Escola, os prêmios que a Escola ganhou, ou seja, de acordo ao gestor, será um espaço para resguardar e preservar a história do Gastão.

Essa política de valorização do Gastão extrapola o limite físico da Escola e se estende à sociedade em geral. A notoriedade que a Escola adquire traz implicações que vão além de sua importância para a história da educação local e no resgate de parte da memória histórica da cidade de Feira de Santana, o que favorece não só a permanência dos estudantes já matriculados, como torna-se um chamariz para a efetivação de novas matrículas. Em entrevista, o diretor em exercício informou que um dos objetivos dessa gestão é tentar resgatar a relação positiva que a Escola tinha com a comunidade. Segundo o gestor:

**Gestor Mário** – Bom, em primeiro lugar eu tenho a impressão que quando se pensa escola pública em Feira, dentro do imaginário ele se apresenta se não em primeiro, mas entre os primeiros lugares de referência, não só pelo tempo de vida né, os 82 anos, mas sobretudo pelo número de pessoas da comunidade que passaram por aqui. A impressão que nos dá é que toda família feirense tem alguma relação com algum estudante de Feira que já estudou ou que estuda, enfim. Nós temos um processo de feedback em que os alunos daqui retornam como professor (...). Ela tem essa visão, primeiro por fornecer um sem número de professores que retro alimentaram todo sistema educacional de Feira e da região. Tivemos eventos de ordem esportiva, eventos de ordem cultural, como a nossa fanfarra, que ajudaram a fixar isso no imaginário, como escola de referência. É..., se abriu um vácuo nesta referência com problemas que as escolas de uma maneira geral sofreram e a gente tem tentado resgatar isso, e nessa tentativa de resgate o que nos tem sido grande aliado é exatamente o crédito que o Gastão sempre teve junto a comunidade.

De um modo geral, os projetos desenvolvidos no Gastão conseguem atingir toda a comunidade escolar, e, ainda que a maior parte dos professores não se envolvam diretamente no planejamento e elaboração dos mesmos, participam no momento da apresentação de atividades. Existe, em maior ou menor grau, o envolvimento de todos os docentes nos projetos, de modo que, esse tipo de prática pode converter-se em uma excelente ferramenta no combate à discriminação na Escola. Diante disso, é importante destacar que as entrevistas sinalizaram para as patentes demandas que a Escola tem com relação às questões de gênero e sexualidade, contudo, ainda não houve projeto algum desenvolvido, nesse contexto, no

Gastão. Absolutamente todos os participantes consideraram não apenas relevante, mas urgente discutir mais profundamente essas questões na Escola, porém, é válido ressaltar que a necessidade em tratar das questões de gênero e sexualidade na Escola tem sua gênese na saúde sexual e reprodutiva.

Esse pensamento reflete, em parte, as respostas dadas por seis dos oitos docentes entrevistados, quando questionados se em algum momento de sua prática de sala de aula presenciaram no Gastão uma situação de discriminação em função do gênero ou da sexualidade, fosse envolvendo estudantes, fosse envolvendo professoras/es, no que afirmaram nunca terem presenciado qualquer situação que denotasse algum tipo de ação discriminatória. Tal postura é um reflexo da concepção que esses sujeitos possuem em relação ao gênero e à sexualidade, que está ancorada em um conjunto de nexos e informações adquiridas na sua interação com a sociedade, ao longo da escolarização formal e da formação acadêmica. Tais informações nem sempre perpassam pela problematização proposta pelos estudos de gênero e da sexualidade enquanto categorias de análise úteis para a compreensão de todo um conjunto de práticas cotidianas, rituais, instituições, estruturas e tudo que constitui as relações entre os sujeitos na sociedade.

Ao inquirir os sujeitos que participaram da pesquisa sobre a existência de possíveis situações de discriminação relacionadas ao gênero e à sexualidade no cotidiano escolar, a fim de concretizar melhor tais situações, procurei elencar outras formas de discriminação relacionadas às diferenças como raça, classe, origem, que, quando transformadas em desigualdades produzem uma infinidade de dissimetrias sociais. Ainda assim, a maior parte dos entrevistados afirmou nunca ter presenciado qualquer situação nesse sentido. No entanto, as marcas da discriminação, presentes no cotidiano escolar, ainda assim, emergiram nas narrativas:

**SK** – Você, você tocou também numa coisa interessante porque você falou da homossexualidade né, você já presenciou alguma situação de discriminação é com relação a isso na escola?

**Professora Florbela** – Ah, deixa eu ver...mais ou menos assim, a gente é...eu ouço alguns alunos se referirem a outro “ – ah, aquele viado!”. Desse jeito entendeu? Mas não uma coisa mais forte, nem mais concreta, embora eu tenha alunos que perceptivelmente são homossexuais mesmo sem saber...mesmo... A gente percebe que existe um conflito grande com eles, em relação a isso né neles, em relação a isso, mas a gente percebe sim. Na sala de aula assim, pelo menos na minha frente muito pouco, muito pouco assim, é uma discriminação mais falada né, mas não percebi ainda.

No trecho acima, a situação descrita pela Professora Florbela é extremamente comum no cotidiano. Em geral, a agressão verbal dificilmente é reconhecida como um tipo de violência simbólica inflingida contra o outro. Nesse jogo, há uma tentativa de depreciação do outro, a partir de uma palavra que está associada às características negativas. No Brasil, por exemplo, a palavra “viado” é pejorativa, popularmente utilizada para identificar alguém como homossexual, contudo é também empregada quando se deseja de alguma maneira desqualificar o outro. É oportuno refletir, diante disso, tanto sobre o juízo de valor utilizado para mensurar a discriminação, quanto a sutileza com as quais as dissimetrias entre os sujeitos se reproduzem e se mantêm na sociedade.

Em entrevista, a Professora Adélia sinalizou dois elementos que merecem destaque: o primeiro é que, o fato das/os professoras/res não terem formação específica que os possibilitem lidar com as situações de discriminação na Escola gera como consequência um incentivo à essas ações. O segundo elemento é que embora nunca tenha presenciado uma situação de discriminação dentro de sala de aula envolvendo os discentes ou colegas de trabalho, reconhece que fora do espaço de sala ela ocorre. Os corredores<sup>39</sup> da Escola são apontados como um lugar onde isso acontece com frequência, como pode ser observado na narrativa abaixo:

**SK** – Fora da sala de aula, você já vivenciou no espaço da escola, nessa ou outra que você já ensinou, uma situação de discriminação nesse sentido? Tanto com aluno ou com relação a professores.

**Professora Adélia** – Sim. Oh, professor eu não vivenciei não é, pelo menos aqui na escola não. Agora alunos sim. Assim, bem superficial, nada forte, mas a gente vê nos corredores e sempre que eu posso eu tento né orientar nesse sentido.

**SK** – E você acha que de algum modo essa questão da discriminação interfere no rendimento, na produção, na trajetória escolar de um aluno? Você acha que isso pode influenciar? Isso pode ter alguma influência?

**Professora Adélia** – Sim, sim, eu acho que sim, eu penso que sim. Com certeza.

**SK** – Mas assim, uma influência positiva ou negativa?

**Professora Adélia** – Depende muito da pessoa, não é. Se ele souber lidar com isso né, até para se autoafirmar. Agora, vai depender muito da pessoa, e a idade do indivíduo. Eu acho que se ele tiver a personalidade fraca ele pode até evadir né, sair da escola.

**SK** – Por uma questão de discriminação.

**Professora Adélia** – Isso, eu acredito que sim, vai depender muito né.

---

<sup>39</sup> Área de circulação no interior do prédio escolar que é também um forte espaço de socialização entre estudantes.

Diluídas em situações que supostamente não são características de discriminação expressões como “nada forte”, “nada que chamasse muito a atenção”, “discriminação, discriminação, não”, “algo muito forte registrado não” são um indicativo que esse e outros tipos de discriminação, de fato, estão presentes na Escola. Dessa maneira, é pertinente levantar algumas questões: qual o peso ou medida usada para balizar a intensidade de um ato discriminatório? Que tipo de atitude seria suficiente para chamar a atenção como uma ação discriminatória? O deboche, a chacota, as inscrições ofensivas nas portas dos banheiros ou em paredes, os xingamentos caracterizariam a discriminação? Que tipo de cerceamento seria necessário? Seria a agressão física o limite para mensurar a discriminação?

É por meio dessas situações consideradas corriqueiras e inocentes que diariamente se apresenta um ambiente escolar em que a discriminação escapa à sua condição enquanto tal, que as dissimetrias de gênero e sexualidade se reproduzem e são naturalizadas. Isso caracteriza também a reprodução de outras dissimetrias na Escola, como a discriminação relacionada à raça, origem, etnia, classe. As identidades normativas se afirmam na Escola por meio de processos como este, que converte a diferença em desigualdade, por ser um espaço de disputa identitária, e, por isso, marcado por relações de poder. Logo, é de extrema importância que professoras/es em sua prática docente estejam atentos também para as formas mais tênues de como a discriminação se manifesta.

Aquelas respostas apresentadas pelos entrevistados indubitavelmente contrastam com a minha experiência de vida enquanto menina, negra, de origem pobre e estudante de Escola pública e, que, em função disso, vivenciou cotidianamente essa violência. Destoa também de muitas produções científicas que discutem como estas questões se apresentam na Escola<sup>40</sup>, de inúmeras pesquisas acadêmicas<sup>41</sup> na área de Educação, do movimento social, de outros colegas docentes, enfim, destoam das inúmeras vozes que diuturnamente ecoam contra a cristalização das identidades, a disciplinarização dos sujeitos e a reprodução das desigualdades sociais. Vozes que lutam pelo reconhecimento da diferença, pela valorização da subjetividade, pelo respeito ao outro, ou seja, lutam por uma sociedade mais equânime e justa.

Entre aqueles que estão *em movimento* nos círculos acadêmicos, gostaria de destacar a abordagem proposta pelos Estudos Culturais, que considera a Escola como um campo de conflitos em que as identidades culturais estão sob constante tensão, e por isso mesmo o ambiente escolar está eivado de relações de poder. Nesse jogo há um processo ininterrupto de

<sup>40</sup> Desde as formulações teóricas da Sociologia Crítica da Educação até as recentes discussões pós-identitárias, a Escola é reconhecida como uma instituição que contribui para a manutenção das desigualdades.

<sup>41</sup> Um exemplo muito próximo disso são as pesquisas desenvolvidas através do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

afirmação das identidades normativas, e é exatamente essa constante reafirmação que lhes confere o *status* de verdade. Dessa forma, os estudiosos vinculados aos Estudos Culturais argumentam que essa asseveração aponta para o ponto de saturação dessas identidades, ou seja, aquilo que parece ser tão seguro quanto a existência do mundo é um terreno completamente minado.

Ao evidenciar tais questões quero chamar a atenção para as dicotomias que persistem em estabelecer fronteiras rígidas para as relações: ao entrarem na Escola os estudantes, os docentes e todo o conjunto de sujeitos que a formam, não deixam a sexualidade, o gênero e muito menos outras identidades, frutos das práticas culturais em que estão envolvidos, fora dessa Escola. É pertinente refletirmos sobre as razões que produzem *determinadas* ausências quando se pensa a Escola. Uma instituição que aqui, no ocidente, é o *locus* do conhecimento válido e está caracterizada pela visão de liberdade e de isenção. Na nossa sociedade a Escola é entendida como o caminho que conduz à tão almejada igualdade, é o grande celeiro de cidadãos produtivos e tem o papel fundante no trânsito e na circulação de verdades. De acordo com Foucault (2007b), essas verdades têm função singular para o funcionamento da sociedade disciplinar, afinal, segundo o autor:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007b, p.12).

A partir desta perspectiva a Escola constitui-se enquanto uma importante maquinaria, porque contribui de maneira significativa na manutenção dos discursos de dominação e na reprodução das desigualdades. Obviamente que a Escola não pode ser responsabilizada sozinha por sustentar as desigualdades entre os sujeitos, afinal de contas, mesmo aqueles sujeitos que não passaram pelos bancos escolares estão subordinados à disciplina imposta por esses discursos. Como aponta Foucault (2007b) tais mecanismos de poder estão diluídos de múltiplas formas, estão capilarmente distribuídos na sociedade e são constantemente reproduzidos através do Estado e suas leis, da mídia, das instituições religiosas, dos nossos heróis e ídolos, para o que o autor atenta:

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (FOUCAULT, 2007b, p.13).

Em contraste com a maior parte das narrativas, dois sujeitos apresentaram respostas diferenciadas com relação às dissimetrias de gênero e sexualidade na Escola. Ambos concordam que a discriminação é algo que permeia o cotidiano escolar. De acordo com a narrativa desses sujeitos, a discriminação perpetrada atinge aos estudantes, às/aos docentes, funcionárias/os, trazendo prejuízos que se estendem para além dos muros da Escola. Para eles tais ações refletem, de forma negativa, a sociedade, na medida em que, a discriminação se reproduz no espaço em que deveria ser desconstruída. Na narrativa do Professor Alberto, destacada abaixo, emerge o processo que dá manutenção a esse tipo de discriminação:

**SK** – No seu exercício de docência, desde o período que você ensina né, a partir dessa sua experiência, você já vivenciou alguma situação de discriminação seja ela em relação a gênero, seja ela em relação à sexualidade contra menino, contra menina ou até mesmo é, com relação ao corpo docente, na escola?

**Professor Alberto** – Observa bem, eu vivencio sempre isso e eu próprio discrimino, eu próprio discrimino as mulheres quando estão no volante fazendo barbearagem, porque nós somos acusados de que batemos mais os carros, de que sofremos mais acidentes que as mulheres, porque as mulheres são cuidadosas, as mulheres são medrosas eu vou te dizer isso olhando pra você, (risos) as mulheres na realidade uma boa gama, um plena maioria elas não batem o carro porque atrapalham a gente pra bater o carro. Eu tô dizendo sorrindo, mas eu penso assim mesmo e é uma discriminação minha você tá entendendo? Com relação à mulher. E eu já vivi muito isso, eu já vivi nas minhas salas de aulas, por exemplo, eu vou tocar num assunto que principalmente você me perguntar e que eu não me acanho de falar, quando o aluno é mais delicado né, quando o aluno tem uma posição que se chama no popular de afeminado né, ou muito educadinho, então ele é discriminado e eu já passei por situações dessa em sala de aula, aí você pode perguntar pra mim, “- sim, e o que você fez?” eu retaliei, eu retaliei a discriminação porque eu acho que ninguém tem o direito de interferir na vida pessoal, sexual da pessoa.

**SK** – Mais a situação de discriminação é algo que permeia o ambiente escolar?

**Professor Alberto** – Permeia sim. Permeia. Outro dia eu tava no corredor da escola na que eu atuo hoje né, e passou um rapaz e eu entrei numa sala de aula e foi.. esses fatos não passam despercebidos né, principalmente quando eles são colocados abertamente e ele falou assim, não me recordo exatamente é, a frase, mas foi mais ou menos assim, “- esse frango é fruta” como quem diz assim, é, “- é homem, mas é gay” entendeu? (...) Aí disse eu assim, “- o que é que você falou?” e falou assim para o grupo todo que estava, meninos e meninas.

Por meio de situações diárias e corriqueiras, a discriminação se incorpora aos hábitos de maneira que é reproduzida sem questionamento algum. Situações que tornam-se tão

naturais que passam a virar uma verdade para sociedade. Para além de coisas como as barbeiragens no trânsito, citada na narrativa do professor Alberto, as mulheres são menos aptas à liderança, aos números, vítimas da maternidade compulsória, têm remuneração inferior no setor privado e mais uma infinidade de coisas que são estabelecidas, primeiro na linguagem e se materializam continuamente no interior das práticas culturais. O grande entrave dessa situação é que esse tipo de desigualdade produzida a partir das diferenças entre os sexos, pouco é compreendido como uma forma de violência contra o outro. No ambiente escolar, situações de discriminação, como a descrita no trecho abaixo, e que acontecem com muita frequência, se passam por menos importantes e nem sempre são combatidas ou avaliadas como algo que é prejudicial:

**SK** – E com relação assim aos seus colegas professores e professoras, é você já percebeu alguma situação de discriminação com os professores ou professoras que tenha comportamento supostamente fora do padrão heterossexual?

**Professor Alberto** – Já. Eu tenho um colega que ele é homossexual e ele deixa bem claro que ele é homossexual, ele não levanta a bandeira, mas ele tem o companheiro dele. O que me chateou muito inclusive o ano passado, eu entrei numa sala e aí um aluno falou assim, “- ah, professor fulano aquele assim” aí tanto fez uma vozinha assim meio afeminada, quanto fez um gesto, eu digo, “- olha, em primeiro lugar eu quero que você respeite o professor fulano como você me respeita, em segundo lugar eu quero dizer que professor fulano, eu e você somos pessoas do mesmo jeito, então nós temos que respeitar para ser respeitado”. Aí eu vou te falar uma outra coisa, na condição heterossexual né, eu percebo também que os alunos respeitam mais o professor do que a professora, eu não sei o que é que existe, acho que a, a própria condição do patriarcalismo, a própria condição do machão, do homem é, é mais respeitada que a condição da mulher.

A narrativa supracitada destaca os processos de discriminação constituídos nas relações sociais, que perpassam tanto pela sexualidade, como pelo gênero. Tanto o fato de ser mulher, quanto o fato de ser homossexual impõe restrições ao sujeito, na medida em que a identidade normativa da nossa sociedade é masculina e heterossexual. Dificilmente pensamos que essa discriminação é fruto de uma construção social e histórica, e pensamos menos ainda que desde a gestação, ao se descobrir o sexo de um feto, marcamos indelevelmente aquele sujeito com uma identidade universal.

Ao pronunciar, por exemplo, a frase “é uma menina” no momento de um exame de ultra-sonografia, há uma associação imediata com um padrão de comportamento determinado, que perpassa por atitudes, identidade sexual, afinidade com esta e não aquela coisa. De fato, isso atinge indistintamente aos homens e às mulheres, contudo, a forma como isso se concretizou para a mulher impôs cerceamentos muito maiores, que passavam, inclusive, pelo direito de agredir fisicamente à mulher. Felizmente, as estratégias de resistência engendradas

pelas mulheres ao longo do tempo resultaram em movimentos na sociedade civil<sup>42</sup> e na academia que visibilizam tais questões e combatem à discriminação.

Os meandros pelos quais as desigualdades de gênero e sexualidade transitam pela Escola são múltiplos, distinguir tais dissimetrias diante da sinuosidade dos caminhos através dos quais elas são (*re*)construídas, é, por vezes, um trabalho hercúleo, mas possível. Nesse sentido, a narrativa da Professora Cecília emite acordes dissonantes dos tons das demais entrevistas, em aspectos importantes para se pensar a Escola e a sociedade como um todo. Atuando há mais de 25 anos como docente, em escolas públicas e particulares, a entrevistada levanta severas críticas quanto às formas de reprodução das desigualdades presentes na Escola.

Em vistas às singularidades que emergiram no decorrer desta entrevista torna-se relevante uma análise mais aprofundada de sua narrativa. A Professora Cecília ao ser perguntada se já havia presenciado alguma situação de discriminação em relação ao gênero e à sexualidade ao longo de sua carreira docente, respondeu contrariando a maioria das respostas dos outros entrevistados, como merece ser observado:

**SK** – Você nessa sua experiência, esses vinte e cinco anos né, que é o total de tempo que você tem como professora. Você já presenciou é, situações de discriminação ou dessimetria de gênero e de sexualidade na Escola?

**Professora Cecília** – Já, já, já... principalmente na escola pública, na escola particular a coisa da manifestação da opção sexual ela é um pouco mais contida né, então aqueles alunos que são homossexuais, eles têm uma tendência a se reprimirem mais na escola particular, por uma série de preconceitos do grupo que compõe a escola particular, às vezes de uma certa burguesia que começa apontar aqueles sujeitos que são diferentes. A escola pública ela demonstra ter um pouco mais de, de liberdade em relação a isso. Então eu vejo assim, sem fazer dados estatísticos porque não tem nada haver, mas eu identifiquei muito mais casos de homossexualidade masculina e feminina na escola pública do que na escola particular e já vi, já presenciei. Eu tive um aluno o ano passado, dois alunos o ano passado que hoje tão no Ensino Fundamental, um deles eu ainda cheguei a ver aqui no começo do ano depois eu não vi mais, é os dois... um aluno da sexta série, o outro aluno da sétima série que eles eram ridicularizados na escola aqui por conta do jeito deles né, e aí os meninos xingavam, falavam...então essa questão de se discutir o respeito à opção sexual, respeito ao outro, a gente não tem isso na escola.

Esta narrativa, além de confirmar a ausência de discussão na Escola sobre as questões relacionadas à sexualidade já sinalizada pelos outros participantes, pontua a díade sexualidade/classe<sup>43</sup> e, com isso, aponta, tanto para uma articulação de extrema importância nas práticas culturais, quanto para a liquidez com que opera a discriminação. Contudo, para

<sup>42</sup> Os movimentos feministas e os movimentos gays e lésbicos.

<sup>43</sup> O entrelaçamento entre a sexualidade e a classe, apontado pela entrevistada, é de importância singular para entendermos como as desigualdades operam de maneira mutável, ora emergindo, ora submergindo de acordo com o contexto.

esse estudo, as questões de classe, embora sejam muito importantes, não possuem primazia. Interessa-nos mais o reconhecimento da discriminação no espaço escolar e o afastamento desses estudantes da Escola como uma possível consequência disso. É importante observar que a Professora Cecília declara que aqueles dois alunos discriminados por apresentarem um comportamento que sugeria a homossexualidade não estariam mais freqüentando a Escola. É pertinente questionarmos o que pode ter ocorrido com eles, estariam eles em outra unidade escolar? Ou teriam interrompido os estudos? Que consequências essa evasão pode ter produzido?

Dando continuidade à sua reflexão com relação à questão da discriminação em relação à sexualidade no ambiente escolar, a Professora Cecília pontua que a discriminação permanece velada na Escola. Observa, ainda, que existe uma espécie de jogo de humilhação para a aceitação do homossexual no grupo. De acordo com sua fala, os meninos só conseguem lidar com a homossexualidade dos colegas quando esses não rejeitam as brincadeiras irônicas e os xingamentos. A discriminação é convertida em uma brincadeira, desse modo, encarada como inofensiva e levada no tom da piada, ou seja, ela é retroalimentada. No trecho destacado abaixo, a entrevistada enfatiza essa relação:

**SK** – É uma assim, você considera que essa é uma situação que ela permanece velada na escola?

**Professora Cecília** – Ela permanece velada, ela permanece meio que é... eles (os outros colegas) conseguem lidar com a homossexualidade, mas desde quando eles(os que são homossexuais) não rejeitam uma brincadeira, então se eles entram na brincadeira eles acabam sendo aceitos. Então uma coisa meio que vai de encontro ao seu jeito, então pra eu ser aceito enquanto homossexual, eu vou também, eu vou começar a brincar com os meninos, eu vou aceitar a gozação que é uma maneira de não ser rejeitado e eu vi isso muito.

Outro dado importante colocado na narrativa é com relação à própria postura que a Escola assume em relação a tais questões. Para a entrevistada a Escola não apenas reproduz as atitudes preconceituosas, com também aplica uma sentença mais rígida para aqueles que são homossexuais. De acordo com as formulações teóricas dos Estudos Culturais, existe na sociedade um conjunto de pedagogias culturais que marcam os sujeitos, pautadas nas identidades que são socialmente válidas. Tais identidades são constituídas por meio de disputas de poder no interior das práticas culturais entre os grupos, nesse embate o grupo que possui maior força consegue impor suas verdades, desse modo, não só a Escola, mas todas as instituições sociais reproduzem o pensamento hegemônico. Diante disso, aqueles sujeitos que

subvertem esse modelo são discriminados, mas eles também articulam maneiras de resistirem a isso, como pode ser observado na narrativa abaixo:

**Professora Cecília** – Você ter que, infringir certos valores que você tem para você ser aceito no grupo né. Então muitos meninos sendo xingados, meninos sendo alvo de chacota e os professores fazendo de conta que não tão vendo. A escola com atitudes preconceituosas é em relação a eles, sendo um pouco mais duros né, porque os meninos são homossexuais. Então, isso a gente vê na escola.

Além do processo de reprodução da discriminação na Escola, a narrativa da Professora Cecília reflete a permanente tensão entre as identidades nesse ambiente. De modo semelhante, ilustra como a violência moral que tenta reforçar a heteronormatividade, ao mesmo tempo, aponta para a fragilidade dessa identidade. A narrativa sinaliza também para o fato de que no espaço escolar as diferenças também são negadas e transformadas em desigualdades, na medida em que a homossexualidade justifica a humilhação e o julgamento mais severo sobre o outro. A Professora Cecília aponta que a falta de uma discussão mais efetiva relacionada às questões da sexualidade na Escola contribui de forma significativa para que estas dissimetrias se reproduzam.

Corroborando as informações dadas pelos outros entrevistados, a Professora Cecília confirmou a inexistência de projetos que discutissem as questões relativas ao gênero e à sexualidade na Escola, acrescentando ainda que a postura assumida pela Escola reflete a falta de conhecimento adequado da mesma para tratar dessas questões. Argumenta ainda que mantendo-se omissa quanto a tais questões, a Escola perde a oportunidade de criar situações didáticas para lidar com essas e outras dissimetrias sociais. Nesse sentido, a Professora Gilka chama a atenção para o fato de que, embora nos documentos oficiais a discussão sobre relações de sexualidade esteja prevista para a Educação Básica, na prática isso não acontece, de modo que não se oportuniza aos docentes estreitarem os laços com a discussão, conforme a professora:

**Professora Gilka** – Nos documentos oficiais eles dizem né, que na educação básica ele tá presente né, o gênero é um tema transversal né, a orientação sexual né, o gênero tá um pouco, mas ele na verdade não acontece na prática né, ele está só nos documentos oficiais infelizmente, então eu acho a...tem que ter na formação isso, sim pra que o professor ele saiba em que momento né, não é só pra trabalhar em determinada...você pode trabalhar em qualquer contexto né, questão do gênero, da sexualidade.

Um dado importante que emerge na narrativa da Professora Cecília é o fato de que não são apenas as discussões ligadas ao gênero e à sexualidade que estão fora da Escola, de acordo com ela, questões importantes como classe social, racismo, origem são negligenciadas pelas políticas de formação voltadas para os docentes. Tais pontuações me conduziram a investigar melhor a sua trajetória, e, nesse ínterim, a entrevistada revelou que desde a adolescência é envolvida com o movimento organizado. Começou participando do movimento estudantil, foi presidente do grêmio, fez parte da produção de um jornal na Escola, participava dos Movimentos Eclesiais de Base da Igreja Católica, da Pastoral da Terra, de grupo de teatro, foi militante de um partido de esquerda e participava de associação docente. Uma trajetória marcadamente de contestação e luta pelos direitos humanos.

Questionada sobre sua formação acadêmica, licenciada em História, a Professora Cecília afirmou que atualmente é aluna do Programa de Pós-graduação em História na Universidade Estadual de Feira de Santana, pesquisando na área da História Social do Trabalho. Está desenvolvendo seu trabalho de mestrado com as professoras que saíram da antiga Escola Normal de Feira de Santana (o atual Gastão). Investiga a ressignificação do campo de trabalho dessas mulheres em Feira de Santana entre as décadas de 50 e 70. Justifica que escolheu este período porque em 1950 houve o primeiro concurso público da rede estadual de ensino e a década de 1970 porque foi o ano em que houve a transferência da Escola Normal para o prédio atual, além da construção do Centro Industrial Subaé que absorveu muita mão de obra masculina.

Em sua pesquisa a Professora Cecília assume o gênero como categoria de análise histórica a partir das formulações teóricas sobre o gênero proposta por Joan Scott<sup>44</sup>. Teoricamente a entrevistada define o campo dos Estudos Feministas como sua base e aponta a abordagem relacional do gênero como seu referencial. Ressalta, ainda, que sua pesquisa não se caracteriza como um trabalho sobre a História das Mulheres “porque história das mulheres cria uma espécie de gueto né, e eu quero trabalhar com o campo relacional” (Professora Cecília -Entrevista). Ainda com relação a esta formação afirma que na sua pesquisa discute a construção da identidade de gênero e o trabalho, bem como os desdobramentos disso no magistério primário e a atuação da mulher neste campo.

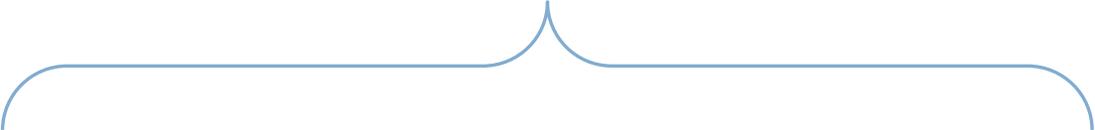
Quando interrogada sobre as possíveis contribuições que os estudos de gênero e sobre a sexualidade poderiam proporcionar para a Escola, a Professora Cecília defende que tais discussões permitiriam que meninos e meninas tivessem uma reflexão crítica sobre si

---

<sup>44</sup> Na entrevista a participante mencionou o texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, dessa autora.

mesmos, enquanto sujeitos sociais, bem como sobre as formas em que a sociedade está articulada de modo a atender às necessidades de determinadas normas sociais. Afirma ainda que, para além das questões tangentes ao gênero e à sexualidade, a Escola reproduz uma série de outras dissimetrias sociais e estereótipos para alunos e alunas, como a indisciplina e a rebeldia. Nesse sentido, argumenta que ao reproduzir esses estereótipos a Escola classifica aqueles estudantes que podem ficar e os que devem sair, e, nesse caso, os alunos classificados como indisciplinados, difíceis ou rebeldes são expulsos ou transferidos para outra unidade escolar e carregam em suas fichas essas marcas, que provavelmente tornar-se-ão as referências desses e para esses estudantes.

Uma reflexão crítica dos dados obtidos com a pesquisa evidencia que a inserção de uma reflexão mais aprofundada quanto às questões de gênero e da sexualidade ainda permanece muito distante da realidade dos sujeitos que participaram desta pesquisa. A partir das narrativas dos sujeitos é possível sinalizar como a Escola contribui para a reprodução das dissimetrias sociais por meio de um processo ininterrupto de reafirmação das identidades normativas. Sem sombra de dúvidas, as reflexões da Professora Cecília ratificam a importância que os estudos de gênero e de sexualidade têm para formação docente, na medida em que ajudam a descortinar os mecanismos pelos quais as identidades normativas se retroalimentam e mantêm uma série de exclusões que estão presentes na nossa sociedade. Ficou demonstrado que os estudos de gênero e da sexualidade têm muito a contribuir para que a Escola torne-se mais uma engrenagem na construção de uma sociedade mais justa e equânime.



*E assim escrevo, querendo sentir a Natureza, nem sequer como um homem,*

*Mas como quem sente a Natureza, e mais nada.*

*E assim escrevo, ora bem ora mal,*

*Ora acertando com o que quero dizer ora errando,*

*Caindo aqui, levantando-me acolá,*

*Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso.*

*(...)*

*O Guardador de rebanho – XLVI. – Alberto Caeiro.*



**PALAVRAS QUE NÃO SÃO FINAIS: SÃO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES,  
PORQUE EU ESTOU SÓ COMEÇANDO...**

*Este mundo é inconcluso:  
Além, há continuação,  
Invisível como a música,  
Evidente como o som.*

*Emily Dickinson*

*Se existe algo pelo qual ainda vale a pena a vida acadêmica, é justamente a dupla garantia: em primeiro lugar, a garantia de que a investigação possa se manter como provocação; em segundo lugar, a garantia de que o exercício da vontade de saber não descambe para o inquérito e para as conclusões finais e definitivas. (Veiga-Neto, 2004).*

Continuidade. Essa talvez seja a palavra mais apropriada para se pensar a pesquisa acadêmica. Com a alma marcada pela poesia Emily Dickinson fala da inconclusão deste mundo e anuncia que *além, há continuação*, e isso é bom. De maneira não menos poética, Veiga-Neto (2004) fala de algo de importância singular para o conhecimento científico: a provocação e contínua vontade de saber. Corroborando com a posição de ambos, posso dizer que chego ao final dessa dissertação com a certeza de que há muita coisa adiante.

Reconhecidamente, os resultados aos quais eu cheguei com a pesquisa não são definitivos e imutáveis, mas trazem algumas indicações que merecem ser discutidas. Diante disso, o que faço aqui é apresentar um esboço provisório. Apresento as minhas impressões, como alguém que acredita que a Escola é, sem dúvida, um território muito complexo, que está em permanente movimento.

Nesse percurso, foram de fundamental importância as análises propostas pelas categorias de gênero e da sexualidade, que em suas formulações, cada uma à sua maneira, desestabilizaram o caráter universal e imutável das identidades universais elaboradas para homens e mulheres. As formas como nos tornamos sujeitos de gênero e vivenciamos a nossa sexualidade não são uma exclusividade da esfera pessoal ou privada, constituem uma questão política e social. No que Louro (2002, p. 19) argumenta que:

Nossas escolhas, nossa sexualidade, nossa vida familiar são informadas pelo social, tem sentido político e exercem efeitos que transcendem o âmbito privado. Esse *insight* do pensamento feminista revolucionou formas de pensar e de representar o mundo, expondo conexões e imbricações ocultas entre o privado e o público e permitindo que se passasse a contemplar vínculos de poder antes desprezados.

A naturalização das diferenças entre os sujeitos, calcadas no essencialismo moderno, produziu na sociedade desigualdades de gênero, sexualidade, raça, classe, etnia, entre outras, é no interior das relações sociais que tais desigualdades são cotidianamente reafirmadas. Nesse contexto, a noção de desconstrução proposta pelo pós-estruturalismo foi de importância singular para fragilizar as verdades que sustentam essas desigualdades. Ademais, a problematização de conceitos como cultura, identidade, diferença, proposta pelas formulações dos Estudos Culturais foi fundamental para compreender a constituição dos sujeitos sociais como algo dinâmico, fruto de uma construção social e histórica.

Diante disso, a Escola constitui-se como um território bastante complexo, por um lado, como uma instituição social que está a serviço da cultura hegemônica, ela está estruturada de modo a acomodar os sujeitos dentro de determinado sistema, com isso, a Escola alimenta e reproduz uma série de assimetrias sociais. Por outro lado, nem todos os sujeitos que estão na Escola são completamente impassíveis às imposições as quais são submetidos, eles driblam, subvertem e articulam modos de resistência. A Escola é, sem dúvidas, uma arena de conflitos, onde há uma convergência de múltiplas identidades culturais e por isso mesmo está minada por relações de poder.

Pautadas nessas formulações teóricas, tentei, no decorrer desta pesquisa, problematizar como as identidades de gênero e sexualidade são compreendidas pelas/os professoras e professores do Instituto de Educação Gastão Guimarães e qual o reflexo disso no exercício da docência. Escutar as narrativas destes doze sujeitos me conduziu a outras reflexões, puxou o meu tapete em algumas certezas e me mostrou como é importante olhar *devagarinho*<sup>45</sup>. Aliás, penso que qualquer coisa torna-se bem mais interessante se a gente olha devagar para ela.

De fato, com o desenvolvimento da pesquisa, não restaram dúvidas, que as assimetrias de gênero e de sexualidade estão presentes e são reproduzidas na Escola, e que para além destas, há uma série de outras assimetrias que são alimentadas e continuamente se renovam, em um ciclo vicioso. Também ficou demonstrado que, embora seis dos oitos docentes

---

<sup>45</sup> Da poesia “Um Bilhete”, de Mário Quintana.

entrevistados, por usarem parâmetros que estão balizados pela naturalização das desigualdades, não classifiquem situações que não são marcadas pela violência física como atos discriminatórios, deixam escapar em suas narrativas o reconhecimento do processo de desqualificação implícito naquele ato discriminatório.

A falta de uma formação preocupada com as questões tangentes à diferença emergiu com muita potência nas narrativas, afinal, como discutir gênero e sexualidade na Escola se a universidade negligencia essa formação? Como desconstruir a discriminação na sala de aula, nos corredores da Escola, no pátio, nas reuniões, na convivência com os colegas, na relação com o outro, se estes docentes não recebem essa formação? Todos os oito docentes entrevistados admitiram nunca ter recebido durante o curso de graduação qualquer formação que priorizasse o combate às desigualdades. Do mesmo modo, afirmaram que, embora o Estado ofereça alguns cursos de qualificação docente, não cria condições que possibilite a participação deles em tais cursos.

Ouvir tais afirmações teve um significado especial para mim, o de me recordar que durante o meu curso de graduação eu também não tive formação em gênero e sexualidade, aliás, tive um número muito reduzido de disciplinas da área de Educação, exatamente como os sujeitos que eu entrevistei. O meu interesse por gênero e sexualidade na universidade foi impulsionado, sem sombra de dúvidas, por questões que me incomodaram durante toda a vida. Para minha felicidade, esse incômodo encontrou nos Estudos Feministas um terreno fértil para crescer, e cresceu a ponto de desdobrar nessa dissertação de mestrado. Assumir o gênero e a sexualidade como categoria analítica, é pessoal e político, significa muito mais que se apropriar de um conceito, perpassa pelo comprometimento com uma causa.

As coisas da vida nos sensibilizam de maneiras variadas, o que me toca são as questões do gênero e da sexualidade, mas ao outro, pode ser a raça, as questões ambientais, o ensino e a prática docente, o uso de drogas, a religiosidade, ou ainda a classe. Essa sensibilização pode se converter na prática docente em uma engrenagem para promover mudanças que trarão reflexos positivos para a sociedade. Ainda que apenas um sujeito, entre os doze entrevistados, compartilhe comigo a perspectiva da crítica do gênero e da sexualidade, já temos uma importante contribuição, pois é nessa mesma Escola que reproduz as desigualdades e cristaliza as identidades sociais que elas poderão ser desconstruídas.

Essas identidades normativas nos trazem tanta segurança que tem-se a péssima sensação que desafιά-las, é como caminhar para um abismo. Elas nos estabilizam, é o nosso tripé, estão impregnadas de tal maneira em nós, que temos a certeza de que elas são da nossa própria natureza. Desconstruir tais identidades não é um processo fácil, pois movimenta

aquilo que sempre nos pareceu essencial. É algo que talvez se aproxime da sensação descrita pela a personagem G.H., na fantástica obra de Clarice Lispector (1991, p. 15-16), *A paixão segundo G.H.*:

Perdi alguma coisa que me era *essencial*, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar, mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que eu nunca tive: apenas as duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar.

São essas identidades que produzem os elementos distintivos para os sujeitos sociais. Esses elementos, embora sejam reafirmados na Escola, nos acompanham em nossa vida inteira, antes mesmo de adentrarmos pelas portas da escolarização. Estão presentes em todas as esferas da sociedade, marcam, inclusive, o currículo da Escola, da universidade, mas, ainda assim, sua eficácia não é completa, ou então eu não estaria discutindo tais coisas, e, como eu, outros se multiplicam pelos programas de pós-graduação.

Do mesmo modo que as identidades, o currículo precisa ser historicizado, permitindo que o conjunto de saberes ali presente seja questionado, deixando, então, de parecer tão natural e próprio dele. Para Moreira (2004), entendido como um campo de construção e produção de significações e sentidos, o currículo configura-se como um terreno central na luta de transformação das relações de poder. Problematizar o documento de *Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais* foi uma tentativa de evidenciar as políticas culturais implicadas em seu conteúdo. É preciso estar atento para o discurso da diversidade e do respeito à diferença presente no texto, pois está permeado de valores que tendem a reafirmar posições arbitrárias, no que diz respeito à sexualidade. A relevância dada para questões relativas à saúde sexual e reprodutiva se sobrepõe aos questionamentos em torno das múltiplas formas da sexualidade. Há, por outro lado, um ganho efetivo com esse documento, pois na medida em que se questiona o que está sendo proposto, abre-se a possibilidade de transformação.

Sem pretensão alguma de transformar esta dissertação em um tribunal para julgar a prática docente, acredito que a pesquisa delineou algumas respostas para os meus questionamentos. Antes de qualquer coisa, me parece que seja importante prestar mais atenção na formação docente e questionar a postura assumida pela universidade enquanto

celeiro de formação que abastece o sistema educacional. Afinal de contas, é necessário passar pelos bancos da academia para tornar-se professora ou professor. Ademais, é necessário que a formação docente se preocupe mais com a diferença, esteja voltada para a desconstrução das relações de desigualdades construídas e reafirmadas ao longo do tempo.

Para que a Escola favoreça a construção da equidade entre os sujeitos na sociedade é de fundamental importância que as questões tangentes ao gênero, à sexualidade, à raça, à classe, à etnia, entre outras diferenças, sejam problematizadas nesse ambiente. Os processos sociais pelos quais as desigualdades são produzidas precisam ser discutidos, a discriminação precisa deixar de ser apenas o ato que violenta diuturnamente os sujeitos no ambiente escolar e se tornar alvo de uma discussão séria e comprometida em favor da desconstrução das desigualdades.

Reconhecidamente, isso não é lá tarefa muito fácil de executar, diante da multiplicidade de mecanismos que movimentam as engrenagens em favor da manutenção da cultura hegemônica, contudo, é possível caminhar contra isso. De fato, é difícil aprender os passos dessa caminhada, retomando o poeta Antonio Machado que nos diz *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*, e aprendemos durante a vida inteira que estas coisas são da nossa natureza. É preciso um pouco de esforço para abrimos mão da *terceira perna, como sinaliza G.H.*, de fato, ela nos faz falta e nos assusta, mas ao deixá-la de lado, faremos um novo caminho e poderemos ir bem longe através dele, e, indiscutivelmente contribuiremos para que a Escola potencialize ações transformadoras para todas as esferas da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALTEMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista Estudos Feministas**. Ano 9. p. 575-585, set/dez. 2001.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. 2 reimp. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARNEIRO, Rita de Cássia Oliveira. **Histórias de mestras, memória e identidade: o significado de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimaraes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia.

COSTA, Marisa V, SILVEIRA, Rosa Hassel, SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p. 31-66, mai./ago. 2003.

COSTA, Suely G. Movimentos feministas, femininos. In: **Estudos Feministas**. Ano 12. p. 23-36, set/dez. 2004.

DINIZ, Julio Emílio. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: **Formação de professoras: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhion Albuquerque. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

FERREIRA, Antonio G. Dicionário Latim – Português/Português – Latim. Porto: Porto Editora. 1991.

GATTI, Bernardete *et alli* (Orgs.). **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas/ Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>. Acesso em:

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.); Trad. Adelaine La Guadia Resende... et al. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

HOBBSAWM, Eric. O século: vista aérea. In: **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 – 1991**. Tradução de M. Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. In: ALDEMAM, M. e Silvestrin, C.B. (Orgs.). **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR. 2002.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Nas redes do conceito de gênero. **Revista Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

\_\_\_\_\_. **Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1987.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUDKE, Menga , André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. reimpr. São Paulo: EPU, 2005.

MATTELART, Armand & NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução de Marco Marcionilo. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane & GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: Pedro, Joana e GROSSI, Miriam P. (Orgs.) **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Ed. Mulheres: 1998, p. 21-41.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Sílvia Karla Almeida dos. **Educação , gênero e sexualidade – construindo debates**. 2007. Monografia (Especialização em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural). Universidade Estadual de Feira de Santana.

SCOTT, Joan W. Igualdade versus diferença: usos da teoria pós-estruturalista. In: **Debate Feminista**. Edição Especial. Cidadania e Feminismo. Metis, Productos Culturales S.A. São Paulo: 1999. p. 203-222.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul/dez. 1995. p. 71 – 99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 10 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidades Terminais**: as transformações na política pedagógica e na pedagogia política. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

SOUSA, Ione C. de. **Garotas tricolores, deusas fardadas**: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945. São Paulo: EDUC, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo da. Estudos Culturais da Ciência: o que é isso? In: WORTMANN, Maria Lúcia e VEIGA-NETO, Alfredo da. **Estudos Culturais da Ciência e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação**. 2. ed. 1ª impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOODWARD, Katharyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## APENDICE B – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA GESTÃO DA UNIDADE ESCOLAR

### DIREÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos)

### VICE-DIREÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

### COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

### **ARTICULADORES DE ÁREA**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Instrução: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_ (anos) Turno: \_\_\_\_\_

A Escola possui Projeto(s) em execução atualmente? ( ) Sim ( ) Não

( ) Permanente ( ) Temporário

Título do Projeto\_\_\_\_\_

Objetivo\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A Escola possui colegiado? Qual a composição do quadro? E sua função?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – AGENDAMENTO DE ENTREVISTA**

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE PARTICIPANTE**

Prezada(o) Colaboradora(or),

As questões que seguem fazem parte da pesquisa de Mestrado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Todas as informações recolhidas através desta investigação serão utilizadas única e exclusivamente para fins científicos. Sob hipótese alguma, tais dados serão utilizados sem a sua autorização prévia.

Atenciosamente.

**A - Dados Pessoais**

1 – Nome Completo: \_\_\_\_\_

2 – Apelido: \_\_\_\_\_ 3 – Idade \_\_\_\_\_

4 – Estado Civil: \_\_\_\_\_

5 – Filhas/os: \_\_\_\_\_ Meninas: \_\_\_\_\_ Meninos: \_\_\_\_\_

6 – Denominação religiosa: \_\_\_\_\_

7 – Cor/Raça: \_\_\_\_\_

**B - Grau de Instrução**

Ensino Médio/Magistério ( ) Formação Acadêmica ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Possui algum curso de pós-graduação? Sim ( ) Não ( )

Nome do curso: \_\_\_\_\_

Em andamento ( ) Concluído ( ) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Você se disponibilizaria a participar desta pesquisa? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA – DIREÇÃO

### 1 – Solicitar que a(o) colaboradora(or) se apresente.

### 2 – Políticas Educacionais

- A partir de sua experiência com a gestão escolar, como você avalia o investimento do Estado na formação docente?
- Você tem conhecimento de algum programa de formação oferecido por parte das políticas públicas educacionais que privilegie as questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar?
- A Escola trabalha com projetos ao longo do ano letivo? Pode comentá-los?
- A partir da experiência que você tem vivenciado com o desenvolvimento desses projetos, qual o reflexo destes para o corpo docente? E para os discentes?
- Há/Houve na escola algum projeto que discuta as questões de gênero e sexualidade?

### 3 – Conteúdo/Currículo (somente para vice-direção)

- Como é definido o conteúdo trabalhado na sua disciplina?
- Em relação ao material didático utilizado na sua matéria, você percebe algum tipo de diferenciação entre os grupos?
- Você considera que há na sua disciplina algum conteúdo que favoreça a reflexão acerca das relações entre homens e mulheres?
- O que significa currículo para você?
- De quando você atua na educação até o presente momento, você percebeu mudanças no currículo?
- Você acompanha/ participa das modificações propostas para o ensino fundamental/médio? E para a educação?

### 4 – Impressões pessoais

- O que você pensa dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos na área de Educação?
- Em sua opinião, esses trabalhos trazem algo de positivo para o cotidiano da Escola?
- Como você avalia a relação Universidade-Escola?

## APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA – DOCENTE

### 1 – Solicitar que a(o) colaboradora(or) se apresente.

Nome

Apelido

Sexo

Data de nascimento

Local de nascimento

Composição do 1º lar

Composição do lar atual

Cônjuge

Filhos

Profissão

### 2 – Infância

- Quando você era criança, você tinha alguma referência pessoal?
- Desejava ser como alguém? Por quê?
- Você se lembra a idade que tinha nesse período?
- Você se recorda das escolas que você estudou?
- Qual a memória mais presente que você tem em relação à escola?
- Com relação às/aos professoras(res) que teve na vida escolar, houve algum(a) que tenha lhe marcado? Em quê?

### 3 – Religião e sobrenatural:

- De que maneira você acha que a religião pode influenciar naquilo que significa ser homem e mulher na nossa sociedade?
- Enquanto docente você já viveu alguma experiência que tenha envolvido questão de gênero, sexualidade e religião?
- Acha que a sexualidade pode estar relacionada com algo sobrenatural? De que forma?

### 4 – Formação

- Como você se tornou professora(or)?
- Você teve alguma influência nessa opção? Por parte de quem?

- A partir da sua experiência como professora(or), como você avalia a formação docente na universidade?
- Você acrescentaria algo à formação que você teve na universidade? O quê?

### **5 – Políticas Educacionais**

- A partir de sua experiência com a gestão escolar, como você avalia o investimento do Estado na formação docente?
- Você tem conhecimento de algum programa de formação oferecido por parte das políticas públicas educacionais que privilegie as questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar?
- A Escola trabalha com projetos ao longo do ano letivo? Pode comentá-los?
- A partir da experiência que você tem vivenciando com o desenvolvimento desses projetos, qual o reflexo destes para o corpo docente? E para os discentes?
- Há/Houve na escola algum projeto que discuta as questões de gênero e sexualidade?

### **6 – Escola**

- Existe alguma orientação por parte da escola, com relação às posturas das (os) professoras(res) na sala de aula?
- Você acha que existe alguma diferença de relacionamento entre alunas e alunos? Quais? Por quê?
- Existem comportamentos, tarefas ou atividades que você considera próprios para os homens e outros que sejam típicos para as mulheres? Quais?
- A partir de sua trajetória como professora de que maneira os homens e as mulheres convivem na escola?
- Como essas relações se desenvolvem na sala de aula?
- Como tem sido sua experiência com meninos e meninas na sala de aula? Como você percebe essa relação?
- Qual postura seus alunos têm em relação a você? E as/aos outras/os professoras/es?
- Aqui nesta escola há/houve algum programa/projeto que enfatizasse as relações entre homens e mulheres? O que acha disso?

## **7 – Corpo**

- Você considera que o corpo tem algum significado na sociedade? Qual?
- Você acha que o corpo influencia de alguma maneira naquilo que somos?
- Em sua opinião, o corpo é importante na definição dos padrões masculinos e femininos na sociedade?
- Meninas e Meninos são formados corporalmente na sociedade do mesmo modo?
- Como este corpo se apresenta na escola?
- Você tem alguma recordação da maneira como o corpo era tratado na sua infância na escola?
- Houve algum acontecimento na sua infância ou em um período posterior a ela que tenha marcado sua relação pessoal com o corpo? Qual?
- Você já observou se meninas e meninos se relacionam com o corpo da mesma maneira? Em que sentido?

## **8 – Conteúdo/Currículo**

- Como é definido o conteúdo trabalhado na sua disciplina?
- Em relação ao material didático utilizado na sua matéria, você percebe algum tipo de diferenciação entre os grupos?
- Você considera que há na sua disciplina algum conteúdo que favoreça a reflexão acerca das relações entre homens e mulheres?
- O que significa currículo para você?
- De quando você atua na educação até o presente momento, você percebeu mudanças no currículo?
- Você acompanha/ participa das modificações propostas para o ensino fundamental? E para a educação?

## **9 – Impressões pessoais**

- O que você pensa dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos na área de Educação?
- Em sua opinião esses trabalhos trazem algo de positivo para o cotidiano da Escola?
- Como você avalia a relação Universidade-Escola?

## APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: **O Gênero e a Sexualidade na Escola: um estudo com docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana – BA.**

Orientadora da Pesquisa: Sueli Ribeiro Mota

Pesquisadora Responsável: Silvia Karla Almeida dos Santos

Instituição a que pertence: Universidade do Estado da Bahia

Telefones para contato: 75-8806-7438 / 75-3621-2667

O/A Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do desenvolvimento da pesquisa **O Gênero e a Sexualidade na Escola: um estudo com docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana – BA**, de responsabilidade da pesquisadora Sílvia Karla Almeida dos Santos. O trabalho pretende investigar **as formas de compreensão das identidades de gênero e da sexualidade na docência**. Este trabalho é uma tentativa de contribuir com as reflexões e os debates sobre as relações de gênero e a sexualidade que se estabelecem na Escola, bem como em instâncias sociais distintas.

Sua participação não é obrigatória, mas muito importante para avançarmos nesse campo de estudo. Caso aceite participar poderá, a qualquer momento, desistir e/ou interromper o processo de produção de dados. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o seu anonimato. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, haja vista não ser esse o propósito desse estudo e sim a experiência dos docentes quanto ao tema.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) entrevistada(o).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável por obter o consentimento.

Feira de Santana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2009.

**APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o uso de minha voz pela pesquisadora SÍLVIA KARLA ALMEIDA DOS SANTOS na pesquisa de mestrado intitulada **O GÊNERO E A SEXUALIDADE NA ESCOLA: UM ESTUDO COM DOCENTES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GASTÃO GUIMARÃES EM FEIRA DE SANTANA – BA**, desenvolvida no Programa Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da voz acima mencionada única e exclusivamente para fins científicos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) entrevistada(o).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável por obter o consentimento.

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2009.

## **ANEXO A – PLANEJAMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM SEXUALIDADE E GÊNERO**

Instituto Anísio Teixeira - IAT

Diretoria de Formação e Experimentação Educacional - DIRFE

Coordenação de Estudos e Experimentações Educacionais - CES

### **Projeto: Gênero e Educação** **CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM SEXUALIDADE E GÊNERO**

#### **PLANEJAMENTO**

Descrição: O curso objetiva promover uma qualificação de professores do ensino médio e fundamental, da rede pública estadual, para a utilização de uma prática educativa voltada para as questões de gênero e sexualidade. Carga Horária: 80h.

#### **INTRODUÇÃO:**

O conhecimento construído acerca de sexualidade e gênero já constitui uma área de estudos bastante consolidada na contemporaneidade, mas suas repercussões nas práticas educativas nos diversos níveis do ensino formal ainda são insuficientes. Permanece no ambiente escolar uma perspectiva higienista ou medicalizada do tema, em que são destacados aspectos como doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e descrição da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, em detrimento das dimensões sócio-culturais, comportamentais e éticas do exercício da sexualidade. Tal situação exige uma intervenção sistemática através de ações educativas conscientes e de qualidade, a cargo de profissionais que se dedicam à produção de conhecimento e à realização de ações efetivas neste campo.

É consenso ser ideal que as aprendizagens sobre sexualidade e gênero aconteçam na família. Entretanto, sabemos também que nem todas as famílias conseguem efetivar, de forma satisfatória, esse tipo de educação num contexto de preparação para a vida.

Nesta conjuntura, se faz necessária a implementação de ações formais de educação em sexualidade e gênero nas escolas, de forma a contribuir para a minimização, ou mesmo a eliminação, das assimetrias de gênero associadas ao exercício da sexualidade, numa perspectiva crítica das práticas educativas, dissociadas, muitas vezes, da consciência crítica imprescindível a educadoras e educadores. Para que isso aconteça, é preciso ter profissionais capacitados a fazê-lo, daí a proposta de cursos de formação de educadores que os tornem capazes de planejar, implementar e avaliar essas ações, especialmente com crianças e adolescentes da educação infantil, do ensino fundamental e médio.

A idéia desta proposta se fundamenta também nas experiências bem sucedidas que tivemos por quase três décadas na Universidade Federal da Bahia, no Instituto de Biologia (Programa de educação Sexual) em consonância com as diretrizes da SBRASH – Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana, de capacitar educadoras(es) para um exercício profissional consciente da necessidade de incluir a educação sexual em seus projetos pedagógicos.

No âmbito da educação formal, implementamos na UFBA a disciplina BIO 162 – Sexualidade e Educação, para alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia, Psicologia, Letras e outros interessados (FAGUNDES, 1995 e 1996)<sup>46</sup>, a disciplina EDC 714 – Educação, Sexualidade e Gênero (FAGUNDES, 2006; LIMA e SOUZA)<sup>47</sup>, para mestrandos e doutorandos do Programa de Pós Graduação em Educação e na UNIFACS – Universidade Salvador, a disciplina Educação e Sexualidade para alunos de Pedagogia (FAGUNDES, 2007)<sup>48</sup>. Além dos resultados positivos desses cursos temos publicações

---

<sup>46</sup> FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Educação sexual** – construindo uma nova realidade. Salvador: UFBA, 1995

FAGUNDES, T.C.P.C. Implantação da disciplina Sexualidade e Educação na Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, v.7, n.2 (especial), p.131-134, 1996.

<sup>47</sup> FAGUNDES, T.C.P.C.; LIMA e SOUZA, Ângela Maria Freire de. Inserção de Estudos sobre Sexualidade e Relações de Gênero em Cursos de Pós-Graduação da UFBA. **XIII Congresso Latino-Americano de Sexologia e Educação Sexual**. Salvador-Ba, Maio 2006.

<sup>48</sup> FAGUNDES, T. C. P. C. Implantação da Disciplina Educação e Sexualidade no Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura a Distância da UNIFACS. **XII Congresso Brasileiro de Sexualidade Humana**. Recife-Pe. Outubro 2007.

geradas por artigos elaborados pelas equipes docentes e discentes neles envolvidas (FAGUNDES, 2001, 2003 e 2005)<sup>49</sup> e FAGUNDES;BARBOSA (2007).<sup>50</sup>

## **OBJETIVOS:**

### **Geral:**

Sensibilizar professores do ensino fundamental e médio da rede pública estadual instrumentalizando-os com aportes teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de um projeto de educação sexual e gênero nas escolas

### **Específicos**

- Ampliar o entendimento da influência da educação na construção da sexualidade e do gênero, elementos constitutivos da pessoa humana;
- Identificar expressões, comportamentos e atitudes que se traduzem como manifestações da sexualidade na infância, na adolescência e na idade adulta;
- Analisar questões relativas à sexualidade de crianças, de adolescentes e de adultos, e intervir no processo de sua educação sexual, numa perspectiva de gênero;
- Planejar, implementar e avaliar ações educativas em sexualidade e gênero nas escolas.

## **METODOLOGIA:**

**Público-alvo:** professores do ensino médio e fundamental, da rede pública estadual;

**Carga horária:** 80h por curso, compreendendo atividades virtuais e encontros presenciais (ver Cronograma)

### **Plano/cronograma:**

O desenvolvimento do curso dar-se-á através de atividades teóricas e práticas que propiciem embasamento cognitivo, reflexão crítica, autoconhecimento, autonomia, respeito ao outro, responsabilidade e comprometimento, condições estas imprescindíveis ao trabalho de educadores em sexualidade e gênero. A orientação dessas atividades será feita por

---

<sup>49</sup> FAGUNDES, T.C.P.C. (org.) **Ensaio sobre Gênero e Educação**. Salvador: UFBA. 2001.

FAGUNDES, T.C.P.C. (org.) **Ensaio sobre Identidade e Gênero**. Salvador: Helvécia. 2003.

FAGUNDES, T.C.P.C. (org.) **Ensaio sobre Educação, Sexualidade e Gênero**. Salvador: Helvécia. 2005.

<sup>50</sup> FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho; BARBOSA, Maria Paqueta Moreira. **Oficinas sobre Sexualidade e Gênero**. Salvador: Helvécia. 2007.

encontros presenciais e aulas à distância mediadas na plataforma de aprendizagem MOODLE.

**Cronograma:**

Etapas	Temas
<b>Encontro Presencial</b>	Apresentação da disciplina/ professoras/ alunos/ introdução aos temas/ metodologia/ avaliação. Ambientação na Plataforma Moodle
1 virtual	<b>Sexualidade e gênero:</b> abordagem conceitual. <b>Sexualidade na infância:</b> manifestações. <b>Sexualidade na adolescência:</b> aspectos biológicos, psicológicos e sociais.
2 virtual	Sexualidade na idade adulta e na terceira idade. A Resposta Sexual Humana (Reich, Kinsey e Master & Johnson).
3 virtual	O exercício da sexualidade em situações especiais - as deficiências: motora, visual, auditiva e mental.
4 virtual	Assédio, abuso e violência sexual: formas e prevenção. Violência sexista.
5 virtual	Sexualidade e Gênero na Escola. Educação Sexual X Orientação Sexual nos PCN. Educação não-sexista.
6 virtual	Práticas pedagógicas de educação em sexualidade e gênero. Elaboração de um projeto de educação sexual e gênero na escola
Presencial nas escolas	Implementação do projeto de educação sexual e gênero na escola planejado (individualmente ou em grupo de até 4 participantes)
<b>Encontro Presencial</b>	Apresentação e avaliação do projeto implementado. (Equipe docente e discente – cursistas por NTE e seu/sua respectivo/a tutor/a). Avaliação do curso.

## Avaliação

A avaliação será contínua durante o processo do curso, a partir da realização das atividades propostas no AVA e do projeto de ação planejado e implementado nas escolas de origem dos professores-cursistas. Os relatórios dos projetos deverão ser disponibilizados no Ambiente e entregues (impressos) a(o) tutor(a) durante o 2º Encontro presencial.

Os relatórios considerados exemplares serão recomendados ao IAT para publicação e eventual aplicação por outros professores.

As atividades avaliadas serão pontuadas como discriminadas a seguir:

= Tarefas / roteiros de estudo = 3 pontos

= Projeto disponibilizado no AVA = 3 pontos

= Relatório: apresentação oral (1 ponto) e impresso (3 pontos) = 4 pontos.

O processo de avaliação do curso compreenderá, ainda, uma auto-avaliação e a avaliação do curso, considerando os objetivos propostos.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A; KNOBELL, M. **Adolescência Normal**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ATUCHA, Luis M. Aler. **Sexualidad Humana, uma aproximacion ideológica y metodológica**. Lima: Labor, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho** - pais bons o bastante. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Orientação Sexual**. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação de temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 287-335. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acessado em 02 de outubro de 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil**. 3 ed. Brasília: SEDH/DCA, 2002. 59 p. (Série Subsídios, 5). Disponível em [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/plano\\_nacional.pdf](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/plano_nacional.pdf)

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei N.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em <http://edutec.net/Leis/Gerais/cpb.htm>. Acessado em 13 de dezembro de 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.17-41 e 287-335 (Orientação Sexual).

CANELLA, Paulo; JURBERG, Marise B.; ARAÚJO, Maria Luiza Macedo de. Envelhecimento e Sexualidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2003. p.175-192.

CARIDADE, Amparo. Sexo, reprodução, amor e erotismo. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, 6 (1), p. 51-59, 1995.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre a mulher e a violência. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. nº 4, p.23-52. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

COLOMBINO, Andrés Flores. **Educación Sexual**. Montevideo: Distar. 1992.

**DOSSIÊ -VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MENINAS**. Violência doméstica ou intra-familiar; exploração sexual e comercial; violência institucional por ação ou omissão. Porto Alegre; Produção: Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos – Rede Feminista de Saúde – Regional do Rio Grande do Sul. 2005. Disponível em  
<http://72.14.205.104/search?q=cache:sYx4ZI3MVg0J:www.redesaude.org.br/Homepage/Dossi%25EAs/Dossi%25EA%2520Viol%25EAnCIA%2520de%2520G%25EAnero%2520Contra%2520Meninas.pdf+DOSSI%3%8A+VIOL%3%8ANCIA+DE+G%3%8ANERO+CONTRA+MENINAS&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>

FAGUNDES, T.C.P.C. **Educação Sexual** - construindo uma nova realidade. Salvador, UFBA, 1995.

FAGUNDES, T.C. P. C. Sexualidade na adolescência. **Bahia Análise & Dados**. Salvador, SEI, v.7, n.2, p.177-183. 1997.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. De repente acontece. **Revista da Escola de Pais**, Salvador, v. 19, p. 25-28, 23 out. 1999.

FAGUNDES, Tereza Cristina. Sexualidade Humana - causas sócio-culturais das disfunções sexuais. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002. p.151-156.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Sexualidade e gênero uma abordagem conceitual. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.). **Ensaio sobre Educação, Sexualidade e Gênero**. Salvador: Helvécia. 2005. p.9-20.

FAGUNDES, Tereza Cristina P.C. *Juventude e Sexualidade*. Salto para o Futuro 3. TVE Brasil. **Ensino Médio** - entre jovens e estudantes. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/em/tetxt3.htm>. Acessado em 03 de outubro de 2006.

FAGUNDES, Tereza Cristina P.C. *Relações de gênero*. Salto para o Futuro 3. TVE Brasil. Boletim 15 – Agosto de 2007. **Saúde e prevenção nas escolas**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/>. Acessado em 29 de agosto de 2007.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho; BARBOSA, Maria Paqueta Moreira. **Oficinas sobre sexualidade e gênero**. Salvador: Helvécia. 2007.

FALEIROS, Eva; CAMPOS, Josete de Oliveira. **Violência sexual** – a categoria chave na compreensão do abuso sexual contra crianças e adolescentes – Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: 2000. Disponível em [http://www.cecilia.org.br/pub/livro\\_repensando\\_os\\_conceitos\\_eva\\_publicacoes.pdf](http://www.cecilia.org.br/pub/livro_repensando_os_conceitos_eva_publicacoes.pdf)

GAUDERER, Christian. Abuso sexual na infância e adolescência. In: RIBEIRO, M. (Org). **Educação Sexual** - novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. **Diferente mas não desigual** – a sexualidade no deficiente mental. São Paulo: Gente. 1995.

GHERPELLI, Maria Helena B. V. **A Educação Preventiva em Sexualidade na Adolescência**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_29\\_p061-071\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p061-071_c.pdf) . Acessado em 03 de outubro de 2006. <http://www.portaldasexualidade.com.br/>

GREGERSEN, E. **Práticas sexuais**. A história da sexualidade humana. São Paulo: Roca, 1983.

IBISS - Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social. **Direitos Sexuais das Crianças e Adolescentes**. Disponível em <http://www.ibiss.com.br/>. Acessado em 16 de abril de 2007.

KAPLAN, H. S. **A nova terapia do sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

KINSEY, Alfred Charles. **O Comportamento Sexual do Homem e da Mulher**. 2ª ed. RJ: s.ed. 1998

LAGARDE, Marcela. **Educação não-sexista: sim a si mesma**. s.d. Disponível em <http://www.redemulher.org.br/espanhol/marcela.htm>.

MADERAS, L., MADERAS, A. **O que está acontecendo com o meu corpo?** Manual de crescimento para mães, pais e filhas. Especial para garotas. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.

MADERAS, L., SAAVEDRA, D. **O que está acontecendo com o meu corpo?** Manual de crescimento para mães, pais e filhos. Especial para garotos. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985

MASTER. William H., JOHNSON, Virgínia E. **A resposta sexual humana**. São Paulo: Roca, 1984.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil** – histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAIS, Nilson Alves. Uma responsabilidade do estado. In; RIBEIRO, Marcos. **Educação sexual** – novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1993.

OMS / FNUAP / UNICEF. **Saúde Reprodutiva de Adolescentes**: uma estratégia para ação. Genebra, OMS, 1989.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral em 09.12.1975. Disponível em <http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/docinternacionais/dirpessoasdef.htm>

OTTO, [Priscila Guimarães](#); OTTO, Paulo Guimarães; [FROTA-PESSOA](#), Oswaldo. **Genética Humana e Clínica**. 2ªed. São Paulo: Roca. 2004.

PASSOS, M. R. L. e outros. **Doenças Sexualmente Transmissíveis**. Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1985.

PINEL, Arletty Cecília. A restauração da Vênus de Milo: dos mitos à realidade social da pessoa deficiente. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação sexual**: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 1993. p. 307-325.

RODRIGUES Jr. Oswaldo. **Travestismo**: compreensões psicossociais. Disponível em [http://www.oswrod.psc.br/saib\\_travest.php](http://www.oswrod.psc.br/saib_travest.php). acessado em 20 de outubro de 2007.

SADIGURSKI, Clésia. **Vitimização Sexual em crianças & adolescentes**: os profissionais de saúde e os aspectos legais. Salvador: EDUFBA. 1999.

SCOTT, Joan. W. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1991. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen\\_categoria.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html) Acessado em 30 de novembro de 2007.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarisse. **Orientação Educacional - também uma questão de corpo**. Salvador: Centro Editorial Didático/UFBA, 1991.

SEGÚ, Hector F. **Educacion Sexual em la família y em la escuela** – um enfoque compreensivo y actualizado. Buenos Aires: Planeta. 1990.

SILVA, Araguay Chalar. **Terapia do sexo e dinâmica do casal**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

SOUZA, Valquíria Alencar de, CARVALHO, Maria Eulina de. **Por uma educação escolar não sexista**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2000.

TIEFFER, Leonore. Uma Perspectiva Feminista Sobre Sexologia e Sexualidade. In: GERGEN, Mary McCanney (Ed). **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos / EDUNB, 1993. p. 37-47.

VITIELLO, Nelson. Orientação Sexual. In: **Sexualidade na Adolescência**: manual de apoio ao educador. São Paulo: Organon, s.d. p.28-29.

VITIELLO, Nelson. Principais variações, desvios, parafilias e perversões. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2001. p.185-193.80

WORLD ASSOCIATION FOR SEXOLOGY (WAS); Pan American Health Organization (PAHO); World Health Organization (WHO). **Promotion Sexual Health Recommendations for Action**. Guatemala, 2000. Disponível em <http://www.paho.org/English/HCP/HCA/PromotionSexualHealth.pdf>. Acessado em 15 de julho de 2005, 22 h.

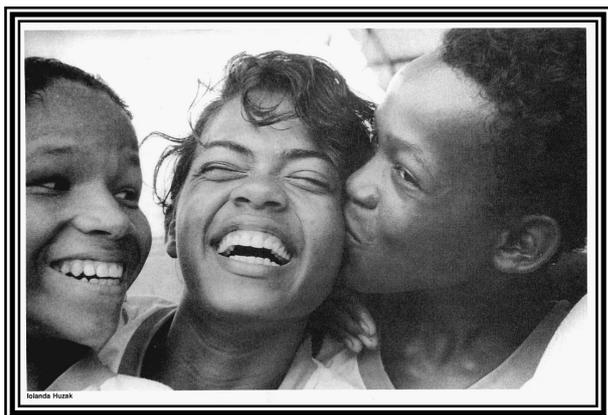
YANNOULAS, Silvia Cristina. Iguais, mas não idênticos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2 (3). p. 7-16. 1994.

**ANEXO B – QUADRO 1 - POSICIONAMENTO DAS CARREIRAS MAIS CITADAS PELOS ALUNOS COMO PRIMEIRA OPÇÃO PARA PRESTAR**

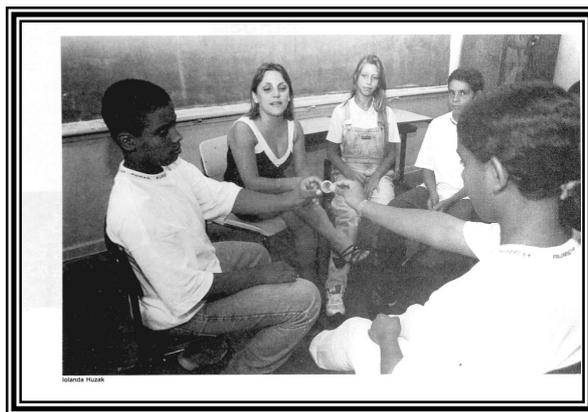
	Posição	
	Pública	Particular
Direito	1º	1º
Administração	2º	5º
Engenharia	3º	2º
Medicina	4º	3º
Educação Física	5º	17º
Enfermagem	8º	16º
Ciências Contábeis	10º	29º
Arquitetura	13º	4º
Relações Internacionais	30º	10º

Fonte: Atratividade da carreira docente nos Brasil, 2009, p. 32.

**ANEXO C – IMAGENS DO DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL DOS  
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.**



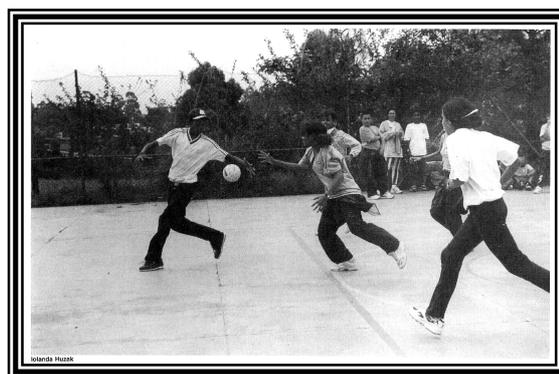
**Imagem-01 - página 286;**



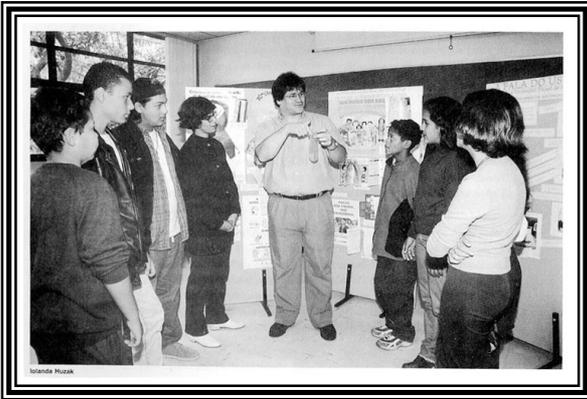
**Imagem-02 – página 286;**



**Imagem-03 – página 290;**



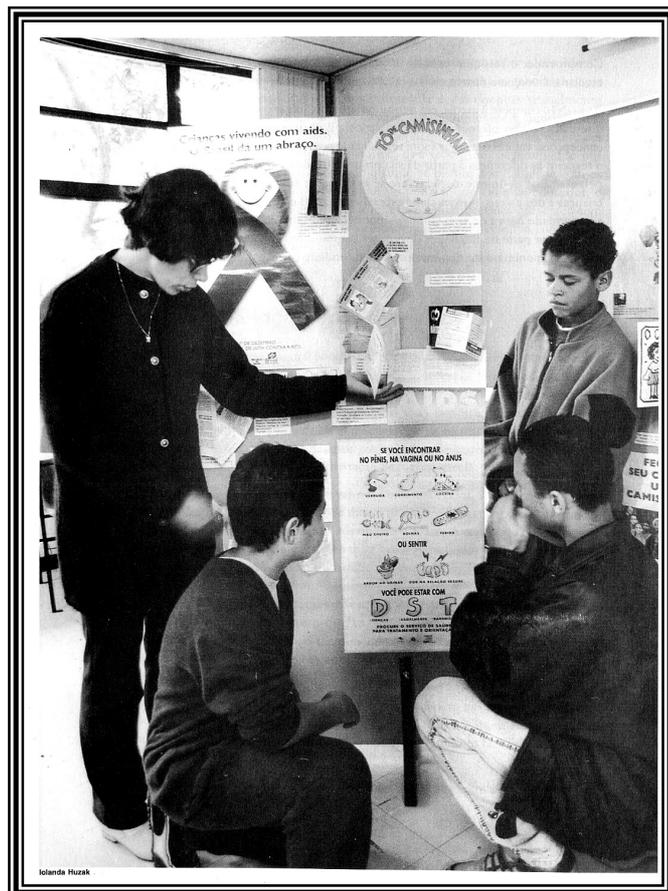
**Imagem-04 – página 290;**



**Imagem-05** – página 294;



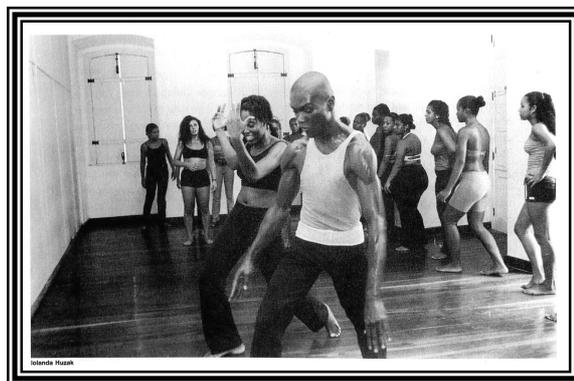
**Imagem-06** – página 298



**Imagem-07** – página 306;



**Imagem-08** – página 310;



**Imagem-09** – página 314;



**Imagem-10** – página 330.

# 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](#)