



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

JOÃO ROGÉRIO MENEZES DE SANTANA

**SEXUALIDADE E GÊNERO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS
DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
ITABAIANA**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2013**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S232s Santana, João Rogério Menezes de
Sexualidade e gênero: percepções de estudantes e professoras do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Itabaiana / João Rogério Menezes de Santana; orientadora Maria Batista Lima. – São Cristóvão, 2013.
160 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática)–Universidade Federal de Sergipe, 2013.

1. Educação - Itabaiana. 2. Educação sexual. 3. Ensino fundamental. 4. Pedagogia crítica. I. Lima, Maria Batista, orient. II. Título

CDU 37.015.4(813.7)

JOÃO ROGÉRIO MENEZES DE SANTANA

**SEXUALIDADE E GÊNERO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS
DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
ITABAIANA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Batista Lima.

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2013**



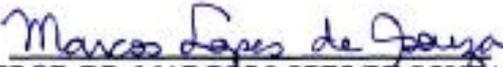
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS
E MATEMÁTICA - NPGECIMA



**"SEXUALIDADE E GÊNERO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E
PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE ITABAIANA"**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
12 DE AGOSTO DE 2013


PROF. DR. MARIA BATISTA LIMA


PROF. DR. MARCOS LOPES DE SOUZA


PROF. DR. EDINÉIA TAVARES LOPES

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam em mim.

AGRADECIMENTOS

Em uma lauda é pequeno o espaço para denominar, identificar e demarcar as pessoas que de alguma forma contribuíram para que eu esteja nesta etapa de formação. Contudo, não há como não ordenar algumas. Por isso, inicio agradecendo a Professora Doutora Maria Batista Lima pela dedicação e paciência quanto a minha autoestima e os créditos depositados na minha capacidade de reflexão.

Agradeço a minha mãe *Maria Barbosa de Araújo* (in memoriam). Saiba que a sua benevolência possibilitou minha relação com o mundo do conhecimento e do saber. A Josefa de Souza Araújo por sempre acreditar nas pessoas, e na minha capacidade de restabelecer mesmo nos momentos mais indefinidos de minha vida. A Maria Menezes de Santana pela vida.

A todas as pessoas que compõe o Núcleo de Pós-Graduação em ensino de Ciências Naturais e Matemática formando assim a família NPGECIMA.

Aos meus amigos e amigas por compreenderem essa minha ausência nos nossos encontros costumeiramente para dialogarmos sobre nossas vidas e nossas relações de afeto. Saibam que nada minimizou essa chama denominada de amizade.

A professora doutora Edineia Tavares Lopes. Saiba que sua decisão de elaborar um curso dentro da área, foi o que me fez acreditar em todo o sistema e possibilitar a minha inserção nesse campo estreito e fascinante que é a pesquisa científica.

As professoras Audenir Machado de Oliveira e Maria Hosana Neris. Suas contribuições foram imprescindíveis para a finalização deste trabalho.

A todas as pessoas que dedicam seu tempo à Escola na qual se realizou este estudo e as suas alunas e alunos. Sem este espaço nada aqui estaria sendo realidade. Vocês sempre serão os merecedores de todas as conquistas fruto deste trabalho.

Ao doutor Paulo Roberto de O. Costa. Sua generosidade e créditos à minha pessoa permitiram que alçasse flâmulas de vitória e ocupar mais um lugar no pódio.

Ao Professor doutor Marcos Lopes de Souza. Obrigado por tudo!

A Edenilse Batista Lima; Maracy Pereira e Evanilson Tavares de França. Vocês me ajudaram a manter-me nessa caminhada.

A você, que está lendo este trabalho e fará dele extensões do conhecimento disseminando minhas reflexões ou mesmo refutando-as.

Ao criador por trazer-me a esse plano por alguma razão.

O que se procura é cercear a sexualidade, reduzindo ao mínimo a situações de prazer. (DEL PRIORE, 2011).

RESUMO

As discussões sobre sexualidade e gênero não são recentes, mas os estudos científicos que articulam a educação com essas temáticas ainda apresentam uma demanda significativa, apesar da relativa ampliação que tem ocorrido nessas investigações nas últimas décadas. Em Sergipe, tais práticas científicas fazem parte deste cenário com trabalhos como o de Barreto (2009), Oliveira (2006) e Santos (2010). No entanto, ainda são raros os trabalhos que tomam crianças como sujeitos desses estudos. Assim, o trabalho aqui apresentado teve como objetivo analisar percepções de 35 discentes e duas professoras (uma docente que ensina Língua Portuguesa e uma que leciona Educação Física e Ciências Naturais), do 5º ano do Ensino Fundamental (EF), sobre sexualidade e gênero e a relação dessas temáticas com a educação. Utilizamos como principal referencial para a temática sexualidade e gênero no espaço escolar Guacira Lopes Louro. Já para a reflexão sobre essas temáticas no contexto do comportamento humano destacamos Foucault (2011), Del Priore (2011), Castells (2010), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que articula o olhar etnográfico na perspectiva da etnografia da prática escolar, referendada por André (2010), com a abordagem sócio-histórica em uma aproximação com Bakhtin (2003). O trabalho tem como eixos temáticos: a) Sexualidade e Corpo; b) Visões Sobre Gênero; c) Sexualidade, Gênero e Prática Escolar. O estudo aponta, entre outras coisas, que as (os) profissionais da escola e as famílias das(os) estudantes não se sentem à vontade quando temas dessa natureza são abordados no ambiente escolar. Percebe-se que essa relação desconfortante pode estar associada aos resquícios de uma concepção e prática de educação (escolar e não escolar) que ainda trata o sexo, predominantemente, como um tabu e a sexualidade como sinônimo de sexo. Percebeu-se que para as crianças a sexualidade está associada à satisfação ou prazer que cada pessoa expressa em diferentes formas. No entanto, algumas delas ainda constroem conceitos equivocados ou conservadores sobre a temática, outras ainda não formularam opiniões devido à idade ou às proibições postas pelos responsáveis e a falta de diálogo a esse respeito no espaço escolar. Visualiza-se a necessidade de transformação de concepções, procedimentos e atitudes sobre a sexualidade humana e as relações de gênero na escola como contributo para superação do determinismo de papéis sociais e dos preconceitos e discriminações nas políticas e práticas cotidianas da sociedade. Essa transformação ampliará as possibilidades de que as novas gerações usufruam de direitos fundamentais do Ser Humano, como o direito à liberdade, à dignidade e ao respeito em todas as formas e expressões.

Palavras Chave: Sexualidade. Gênero. Educação.

SUMMARY

Discussions about sexuality and gender are not recent, but scientific studies articulate education with these beautiful themes feature a significant demand, despite of the relative expansion that has occurred in these investigations in recent decades. In Sergipe, such scientific practices are part of this scenario with works such as Barreto (2009), Oliveira (2006) and Santos (2010). However, they are still rare jobs that take children as subjects of these studies. Thus, the work presented here aimed to analyze perceptions of 35 students and two teachers (one teacher that teaches Portuguese and one who teaches Physical Education and Natural Sciences), 5 year of Teaching Fundamental (EF) on sexuality and gender and the relationship of these topics with the education. We use as the main reference to sexuality and gender issues in Guacira Lopes Lobo school. For the reflection on these themes in the context of behavior, we highlight Foucault, Del Priore, Castells, among others. This is a survey of qualitative approach, which articulates the ethnographic look from the perspective of Ethnography of practice school, approved by Marli André, socio-historical approach in approximation with Bakhtin. The work has as thematic axes: a) sexuality and Body; b) views on Genus; c) sexuality, gender and School Practice. The study points out, among other things that as (the) school professionals and families of (the) students do not feel at ease when such themes are addressed in the school environment. Realizes that this uncomfortable relationship may be associated with the remnants of a design and practice of education (school and non-school) that still treats the sex, predominantly as a taboo and the sexuality as a synonym for sex. It was noticed that children's sexuality is associated with joy or pleasure that each person expressed in different ways. However, some of them still build misconceptions or conservatives on the subject, other not yet formulated opinions due to age or to bans placed by the lack of dialogue on this subject in the school space. Is displayed if the need of transforming concepts, procedures and attitudes about sexuality and gender relations in school as a contribution to overcoming the determinism of roles and social prejudice and discrimination in policies and daily practices of society. This transformation will broaden the possibilities that the new generations to enjoy rights Human being's fundamental, such as the right to freedom, to dignity and respect in all the forms and expressions.

Keywords: Sexuality. Gender. Education.

LISTA DE IMAGENS

- Figura 1: Mapa do Estado de Sergipe. Fonte: Plano de Desenvolvimento do Agreste Sergipano.28
- Figura 2: Mapa do Agreste Sergipano. Fonte: Plano de Desenvolvimento do Agreste Sergipano.....28
- Figura 4 - (brincadeiras com corda) Fonte: diário de campo da pesquisa realizado em 01/11/2012...110
- Figura 3 - (brincadeiras com corda) Fonte: diário de campo da pesquisa realizado em 01/11/2012...110

LISTA DE ABREVIATURAS

AF - Aluna Feminina

AM – Aluno Masculino

C1 – Categoria 1 e desse modo, sequencialmente, as demais subcategorias

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

GAPA – Grupo de Apoio à Prevenção à Aids

GEPIADDE – Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCMEA - Oficina de Ciências, Matemática e Educação Ambiental

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

P1 – Professora 1 e desse modo, sequencialmente, as demais professoras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIBIX - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP – Proposta Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSE – Programa Saúde na Escola

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SPE – Saúde e Prevenção na Escola

UFS – Universidade Federal de Sergipe

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Categoria C1 – Conceitos sobre a sexualidade. Fonte: Questionários Discentes em 31/07/2012.....	82
Gráfico 2 - Categoria C2 – Conceitos sobre o sexo. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.	83
Gráfico 3: Categoria C3 – Sobre o que conversam pais, filhas e filhos a respeito da sexualidade. Fonte: Questionário discentes em 31-07-2012.	86
Gráfico 4: Categoria C3 - Percepções dos porquês que os pais não conversam sobre sexualidade e sexo. Fonte: Questionário em 31-07-2012	87
Gráfico 5 – Categoria C4- Concepções sobre qual parte do corpo mais gosta. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	90
Gráfico 6 – Categoria C5- Concepções sobre o corpo. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012. ..	90
Gráfico 8: Categoria C4.6 – Concepções sobre meninos andarem de mãos dadas com meninos. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	92
Gráfico 7 Categoria C4.5 – Concepções sobre meninas andarem de mãos dadas com meninas. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	92
Gráfico 9: Categoria C5. O que é homossexualidade. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012. ...	95
Gráfico 10: Categoria C9 – Sujeitos da Homossexualidade. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	98
Gráfico 11: Categoria C13 – Porque há discriminação com homossexuais? Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	99
Gráfico 12: Categoria C1– Ser Mulher. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.	106
Gráfico 13: Categoria C2 –. Ser Homem. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.	108
Gráfico 14: Categoria C3.1 - Quais brincadeira as crianças gostam. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	109
Gráfico 15: Categoria C3– Diferenças entre brincadeiras de meninas e de meninos. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	111
Gráfico 16: Categoria C3– Meninas e meninos devem brincar juntos. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	112
Gráfico 17: Categoria C4– Diferenças entre trabalho de mulher e trabalho de homem. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	113
Gráfico 18: Categoria C1– Professoras falam sobre sexualidade. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	122
Gráfico 19: Categoria C1 – Professoras falam sobre sexo. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.	122
Gráfico 20: Categoria C2 – O fazer escolar sobre sexualidade e Gênero. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.....	123

Gráfico 21: Categoria C3 – Conversam ou não, sobre sexualidade e sexo na escola. Fonte:
Questionários Discentes; 31/07/2012.....125

Gráfico 22: Categoria C4 – porque não conversa sobre sexualidade e sexo com as professoras. Fonte:
Questionários Discentes; 31/07/2012.....126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - REMINISCÊNCIAS E TRAJETÓRIAS	21
1.1 Relação com o Objeto de Estudo.....	21
1.2 Caminhos Metodológicos do Estudo	24
1.3 Campo e Sujeitos da Pesquisa	27
1.4 A Inserção do Campo na Pesquisa	34
CAPÍTULO 2 – DISCUTINDO MARCOS REFERENCIAIS	36
2.1 Sexualidade	36
2.2 Gênero: da Construção Sócio-histórica aos Debates Atuais.....	45
2.3 Os Estudos sobre Sexualidade, Gênero e Educação: um breve panorama	56
2.4 Sexualidade e Gênero: aspectos curriculares e didático-pedagógicos.....	58
2.5 Projeto Político Pedagógico da Escola e as ações relativas à Sexualidade e gênero.	69
2.6 Propostas institucionais para implantação de programas sobre a sexualidade e gênero como conteúdo curricular	71
2.7 A escola e a desconstrução do preconceito: avanços, desafios e possibilidades.....	72
CAPÍTULO 3 – DIALOGANDO COM OS SUJEITOS.....	79
3.1 Sexualidade e Corpo	79
3.1.1 Dialogando com docentes.....	79
3.1.2 Dialogando com os/as Discentes	81
3.1.3 Diálogos entre Sujeitos e Fontes.....	101
3.2 Percepções sobre Gênero	105
3.2.1 Ouvindo as Crianças.....	106
3.2.2 Docentes em Cena.....	114
3.2.3 Dialogando com as Diversas Fontes	117
3.3 Sexualidade, Gênero e Prática Escolar	120
3.3.1 Dialogando com as Crianças	121
3.3.2 O que Dizem as Professoras	128
3.3.3 Encontro e Desencontros na Leitura dos Dados	132
4 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.	135
5 - REFERÊNCIAS	144
6 – APÊNDICES.	151
6.1 Questionários para as(os) alunas (os)	152
6.2 Questionários para professoras.....	157

INTRODUÇÃO

Estudos sobre sexualidade não são recentes, pois a análise sobre o comportamento sexual na sociedade, com o objetivo de controle, remonta ao século XVII, através das proibições elaboradas pelas camadas burguesas da época. A burguesia, com a ajuda da igreja, definiu um conjunto de regras comportamentais para a sociedade, constituídas por normas delimitadas por uma concepção restritiva, ou seja, o sexo passou a ser objeto de escrutínio da vida privada e confissão, principalmente pela igreja que buscava encaminhar os fiéis a uma espécie de purificação das almas (FOUCAULT, 2011a).

Os comportamentos sexuais das pessoas sempre foram objetos de interesse político e econômico. Interesses articulados com diversas dimensões da sociedade ao longo da história, tal como na relação dessa política e economia com religião. Como exemplo, destacamos a formulação dos documentos canônicos¹ que regiam e ainda regem os comportamentos sexuais dos sujeitos por meio das confissões. A sexualidade passa a ser reprimida e seu discurso, então, é direcionado para o modelo de procriação. São excluídas todas as possibilidades de uma sexualidade do prazer e levadas à submissão da economia. O judiciário passou a denominar de irregularidades sexuais as práticas que se diferenciavam daquelas consideradas “normais” ou heterossexistas. A escola foi e é utilizada como ambiente controlador de uma sexualidade, que se liga, inevitavelmente ao poder, conforme aponta Foucault (Ibidem).

Neste contexto do trabalho controlador do Estado e de grupos religiosos têm se

¹ A esse respeito nos referimos, a princípio, sobre o Concílio de Latrão, por volta do século XIII, que imporia aos fiéis da igreja católica, a todo um ritual de confissões e de penitências a respeito de suas intimidades matrimoniais. Isso por volta. Posteriormente, outro manual de condutas seria elaborado pela mesma instituição, o Concílio de Trento XVI. Este impõe novas regras aos fiéis agora de forma mais rigorosa e mais refinada as suas confissões. Dentre elas as confissões sobre os modos, posições dos parceiros, gestos, o toque e o momento do prazer.. A partir de então os fiéis católicos passaram a ter um novo regimento a respeito de sua fé, de seus desejos íntimos, de sua crença sobre a possibilidade outras formas de alcançar a graça, bem como, a forma como se posicionarem a respeito de temas delicados como a sexualidade e sua vivência (FOUCAULT, 2011).

Dentre as várias normas, se encontra aquelas que regulam o sexo e os prazeres. Sobre o sexo, esse passaria a uma espécie de censura total – não que Concílio de Latrão isso não fosse prescrito, mas, nesse, o sexo deveria ser contato sem as riquezas de detalhes ao ouvidor o seu ato – de forma que ele passaria a ser falado com cuidado nas palavras mas sem deixar de delatar as suas práticas, a forma de seus desejos, suas vontades, o prazer pleno. O sexo passaria então a ser contato na mais íntima de suas práticas, nada poderia escapar a confissão dos fiéis. As crianças lhes foram negadas todas e quais quer forma de sexualidade. Para as crianças lhes foram impostas as mesmas regras dos adultos. Foram impostas regras na fala de pedagogos e pedagogas, não se falaria mais do sexo com as crianças. Falar de sexo com crianças é estar num mundo sem luz. Outras pessoas falariam dele a partir de outras visões sobre o sexo. Houver um cerceamento do vocabulário para com as crianças. Essa restrição acompanha os colégios até o século XVIII. Nesse período, as escolas instituem novos interlocutores, com olhares e concepções sobre o sexo com conteúdos codificado, para falar com elas. Nesse período percebe-se então, uma qualificação dos sujeitos para falar sobre o sexo com as crianças, uma formulação de seus discursos e suas estratégias da fala (Ibidem).

insurgido coletivos de pessoas e instituições dedicadas à defesa das populações socialmente marginalizadas, que dentre outras definições, são objeto de cuidados particulares pela fragilidade em que se encontram, justamente por defenderem posições sociais diferentes das convencionais, o que tem gerado enorme interesse de estudiosos nas diversas áreas de conhecimento (CASTELLS, 2010).

Assim como no âmbito religioso, a sexualidade de homens e mulheres nas sociedades tem sido alvo de investigação nos diversos campos do conhecimento, sendo de interesse particular nas escolas a partir da década de 70. Nos anos 80, temáticas como gênero e sexualidade ganharam força e espaço no mundo acadêmico, inclusive no ambiente escolar, através da inserção dessas temáticas como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997).

Apesar dos avanços, as temáticas acima citadas, ainda são tratadas como conteúdo paralelo em ações pontuais. Uma dessas ações é o “Programa Saúde na Escola - PSE” e, com esse, as ações do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (PSPE). Contudo, a maior força político-pedagógica para efetivação da abordagem das temáticas relativas à sexualidade e gênero como conteúdo curricular regular está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN-EF), através de sua Resolução de Nº 7, DE 14 de dezembro de 2010, no artigo dezesseis.

Pesquisas recentes realizadas por organismos internacionais, a exemplo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, com dados disponibilizados no relatório de 2010, apontam para uma desigualdade de gênero nas diversas sociedades, inclusive no Brasil. O país está na 73ª colocação geral no Índice Desenvolvimento Humano (IDH), avaliação composta por uma série de indicadores sociais, dentre eles, a educação e o gênero.

A respeito do indicador de desigualdade de gênero, o Brasil ocupa a 80ª colocação de uma escala de 194 países. Ressaltamos que, países como Argentina e Cuba estão em posição superior a nossa, pois o primeiro ocupa a 60ª posição enquanto o segundo está 47ª - Elencamos os países acima como comparativos, dentre os demais da América Latina, pelas suas especificidades de organização política. A Argentina e o Brasil, por exemplo, configuram-se politicamente como sociedades democráticas, diferentemente de Cuba, com uma política socialista, mas, contudo, sob um socialismo ditatorial. A posição do Brasil no que se refere à desigualdade de gênero é significativamente representativa ocupando o 80º lugar, pois se encontra abaixo do indicador geral (73ª). Dessa forma, podemos explicitar que, dentre tantas outras desigualdades, a desigualdade de gênero é uma delas. (PNUD, 2008-

2010).

Com relação à educação, a média de permanência dos estudantes na escola é de 7,2 anos. Esse dado é importante, considerando que o ensino Fundamental e Médio no Brasil tem duração de 12 anos na Educação Básica, considerando o início da alfabetização a partir dos seis anos de idade, havendo, portanto, uma perda de aproveitamento escolar de 4,8 anos. Esse tempo fora da escola, considerando o contexto educacional brasileiro, indica que os jovens perdem um importante período de construção/formação do conhecimento. Essa etapa de formação é à base do conhecimento necessário para a continuidade de estudos posteriores e, principalmente, para o domínio básico de leitura e compreensão de textos, da escrita legível com o uso da gramática normativa; também envolve o domínio das operações matemáticas; dos conhecimentos das ciências naturais para compreender o mundo biológico, por exemplo; da história para compreender como as sociedades se estabeleceram e com elas a composição das regras, da ética, da moral e de todos os dispositivos controladores das sociedades. Estes conhecimentos são necessários para o seu trânsito, sua inserção e manutenção na sociedade da informação e do trabalho. Quanto ao ensino superior a taxa de matrícula foi de 30% da população que tem idade para tal nível de conhecimento (PNUD, 2010, p.17; 54).

Na população com 25 anos ou mais e com educação secundária os percentuais são de 48,8 % para mulheres e de 46,3% para homens. No quesito trabalho, o distanciamento entre um gênero e outro é considerável do ponto de vista de igualdades. Enquanto os homens ocupam a marca dos 85,2% de participação às mulheres detém somente o percentual de 64% do campo de trabalho. Estes dados referem-se ao número total de homens e mulheres no Brasil. Salienta-se que esses dados não são necessariamente sobre o acesso e a permanência nas vagas de trabalho (Ibidem, 2010).

Realizando uma análise no Relatório PNUD a respeito do Índice de Desenvolvimento Humano entre o período entre 2007, 2008 e 2010, o Brasil teve perda de colocação no *ranking* geral de IDH, saindo da 70ª colocação para a 73ª, considerando os mesmos indicadores utilizados pelo PNUD para analisar o período de 2007 (Ibidem, 2010).

O Estado de Sergipe ocupa a 17ª posição nacional, com valor de 0,731, sendo que o ideal mínimo estabelecido pelo PNUD é 0,800; (PNUD, 2007).

Os dados do PNUD (2010) apontam que Itabaiana apresentava em 2010 um IDH geral de 0,678, sendo que com relação à educação esse índice é de 0,728. Esses valores são considerados medianos, visto que o mínimo necessário seria ter um valor igual ou superior a 0,800. Outro indicador que consideramos um fator importante que contribui para fortalecer a relevância do objeto de estudo deste trabalho são as percepções em relação aos valores de

vida e desenvolvimento humano, apresentados no Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD (2009-2010). Segundo este documento (PNUD, 2009-2010), em Sergipe 24,75% da população define a escola e, portanto, a educação, como instrumentos de transmissão e de formação de valores.

A família, no entanto, fica com o maior percentual para essa responsabilidade, ela representa 43,1%. Dentre esses valores defendidos pela família o amor entre o casal e filhos representa 47,6%. Já entre aqueles valores que devem ser transmitidos de geração a geração, dois dados chamam atenção; o primeiro se refere ao fato de 24% da população destacar os estudos como instrumento de formação para estes valores; e o segundo dado é o fato do estudo apontar que 11,8% dos/as entrevistados/as destacarem a manutenção da virgindade como valor a ser preservado pela família de geração a geração, portanto considerado importante como valor de vida. (PNUD, 2010, p.100-102).

Esses dados a respeito da sexualidade e do gênero em relação aos índices de desenvolvimento humano e indicadores sobre a formação de valores familiares nas sociedades possibilitaram e instigaram um aprofundamento dos estudos no campo da educação, na área de Ensino de Ciências Naturais, em particular, no Agreste Sergipano, em uma escola da Rede Pública de Ensino Fundamental, com análise de material didático-pedagógico e de práticas educativas relacionadas às temáticas sexualidade e gênero, desenvolvidas por professoras que atuam em áreas como: Português, Ciências e Educação Física e as concepções de alunas e alunos a respeito dessas temáticas nessa etapa de formação.

Esse trabalho justifica-se também, considerando o Ensino de Ciências Naturais, por duas percepções bem distintas. A primeira no que se refere à especificidade dessa área em ser apontada por diversas pesquisadoras e pesquisadores como a área legítima para trabalhar com essas temáticas, conforme nos relata Fernandes (2009a). A segunda é descrita por Barradas (2008), que pesquisou o Ensino de Ciências, buscando identificar os desafios e as possibilidades que professoras e professores diuturnamente enfrentam no que diz respeito a sua prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo específico no Ensino de Ciências. O estudo da referida autora também objetiva apresentar subsídios que auxiliem estes profissionais na superação dos desafios existentes no fazer docente, propondo uma abordagem de educação problematizadora.

Assim, embora as Ciências Naturais sejam consideradas por diversas pesquisas como *locus* responsável pela abordagem das temáticas relacionadas à sexualidade e gênero, percebe-se, a partir de estudos existentes, que nem sempre são abordadas nas disciplinas e que quando são, na maioria das vezes as temáticas são abordadas em uma perspectiva

biologizante, conforme apontam Santana; Lima; Lima (2011) e Lima (2013). Estas autoras e autor, assim como Chauí (2010) apontam que quando há espaço dialógico com temas como a sexualidade e o gênero, estes são discutidos sob uma perspectiva biológica, ou seja, a sexualidade é discutida sob a concepção da biologia que entende o corpo como um sistema vivo, autônomo e mutante. Segundo Chauí (2010) *esta postura* exclui vieses como o cultural e o sociológico. Apropriar-se de um conhecimento sobre a sexualidade considerando-se que esta é parte indissociável das pessoas, é condição para efetivação da educação para a diversidade e como tal não deve ser responsabilidade apenas de uma disciplina ou área, pois isso configuraria uma perspectiva reducionista dessa formação educacional. Talvez seja este um dos argumentos que justificam o caráter transversal dessas temáticas, o que aponta a responsabilidade de todas as disciplinas e/ou áreas em sua abordagem.

Quanto à escolha do espaço geográfico desta pesquisa consideramos, inicialmente, minha atuação no Grupo de Apoio à Prevenção à Aids do Estado de Sergipe - GAPA-SE, como também minha particular participação em todo o processo de formulação, encaminhamentos e desenvolvimento das atividades em um projeto denominado “Todos Alerta-Vida Viva”. Esse projeto de intervenção comportamental foi desenvolvido na comunidade itabaiense, focando suas ações de diagnóstico, atenção e prevenção às DST e ao HIV em população definida como vulnerável. Esta população, diferente dos sujeitos desse trabalho, é uma população considerada adulta em sua maioria, obtendo alguns percentuais de adolescentes. A escolha para atuar com intervenção específica no comportamento sexual de populações também específicas se fez por razões estatísticas.

O município foi apontado, depois da capital (Aracaju) e Nossa Senhora do Socorro, como sendo a terceira cidade em índices de ocorrência de notificação do HIV² (vírus da imunodeficiência humana). Considerando que a principal forma de transmissão do HIV são as relações sexuais, a sexualidade e o gênero são partes intrínsecas dessa problemática. Desse modo, consideramos importante compreender as percepções de professoras, alunas e alunos em relação à sexualidade e gênero.

Além disso, entendemos que o fortalecimento de conhecimento e autoconhecimento saudável em relação à sexualidade e gênero pode contribuir para, a médio e longo prazo, reduzir dos índices de doenças sexualmente transmissíveis, além de contribuir para a redução dos preconceitos e discriminações referentes a essas temáticas.

Outra justificativa a respeito da escolha da área geográfica refere-se ao programa de

² No ano de 2011, em Sergipe, ocorreu 1 caso de notificação por aids por dia (MONTES, 2011). Esse quantitativo não inclui as pessoas nas quais os sintomas não se manifestaram.

interiorização do Ensino Superior no Brasil do Governo Federal. Em Itabaiana, inicia-se o processo de expansão do Ensino Superior no estado de Sergipe com a abertura do Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe. Esse campus é conhecido como o campus das licenciaturas, pois, em sua maioria, seus cursos são de formação docente nas diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Pedagogia - área de minha formação acadêmica inicial - e de Biologia, área geralmente atribuída às práticas de discussões sobre sexualidade e gênero.

A participação da Universidade Federal de Sergipe, única universidade pública do estado sergipano, na formação docente é histórica. O direcionamento para uma interiorização nessa etapa de formação profissional, junto a uma população que historicamente encontrava-se distanciada desse nível de ensino e em instituição pública, torna-se uma ação de referência para a sociedade sergipana e em particular para as diversas comunidades que compõem o agreste sergipano. Foi nesse Campus que, como estudante de Especialização, eu me aproximei da temática sexualidade e gênero em relação à educação escolar, ingressando no Grupo de Estudos e Pesquisas identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE). Foi neste grupo que fiz minhas primeiras observações sobre as temáticas, participando do Projeto Compartilhando as Diferenças e Promovendo a Equidade na Educação Sergipana, projeto do qual faz parte o estudo desenvolvido nesta dissertação.

A partir dessas trajetórias foi definido como problema de estudo desta pesquisa a seguinte questão: Quais as percepções de estudantes e professoras do 5º ano do EF de uma escola pública de Itabaiana sobre sexualidade e gênero e sobre a relação dessas temáticas com a educação? A partir desse problema delineou-se o objetivo geral do estudo que é analisar percepções de alunas e alunos e professoras do 5º ano do EF de uma escola pública de Itabaiana sobre sexualidade e gênero e a relação destas temáticas com a educação.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O que diz o primeiro capítulo? Este apresenta as reminiscências e trajetória, explicitando minha relação com objeto de estudo; a caracterização do tipo de estudo, os procedimentos e instrumentos metodológicos de coleta, tratamento e análise dos dados. Segue-se apresentação do campo e sujeitos da pesquisa, com explicitação do processo de escolha destes. No segundo capítulo são apresentadas discussões teóricas sobre os temas centrais do trabalho, a saber: Sexualidade e Gênero, Relação Sexualidade, gênero e educação; Sexualidade, Gênero e Currículo; Sexualidade e Gênero no Projeto da escola e nas propostas institucionais direcionadas a educação escolar. O terceiro capítulo apresenta os resultados do estudo, a partir dos eixos discutidos no segundo capítulo. São objetos de análise os dados empíricos obtidos por meio de entrevistas, dos questionários

aplicados às crianças e as entrevistas com as professoras, além dos dados do diário de campo elaborado no processo de observação das práticas em processo na referida turma e nos espaços comuns da escola. Também foram objetos de análise documentos legais como o Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica da unidade escolar e propostas institucionais para implementação das temáticas em estudo como conteúdo curricular, elaborado a partir do Ministério da Educação – MEC. A quarta parte do trabalho são as considerações, sessão na qual nos colocamos a respeito dos resultados obtidos nos estudos, apontando em que medida os objetivos foram alcançados, o problema respondido, bem como indicando possibilidades gestadas no estudo realizado. Após as considerações são apresentados elementos pós-textuais, tais como: as referências e os apêndices.

CAPÍTULO 1 - REMINISCÊNCIAS E TRAJETÓRIAS

1.1 Relação com o Objeto de Estudo.

As sociedades ocidentais têm passado por diversas modificações ao longo de sua história, dentre elas as que se referem à expressão sexual. Essa acontece com maior visibilidade a partir da década de 70, do século XX, com os hippies; quando homens e mulheres deste grupo, e outras pessoas influenciadas por estes, passam a expressar mais livremente seus desejos, sonhos, vontades, filosofia de vida e tudo que envolve o amor e o prazer. Este grupo buscou apresentar aos grupos sociais ligados às correntes filosóficas de caráter político/religioso, que a liberdade de escolha de parceiros e parceiras no tocante para o compartilhar do desejo, do prazer e da maior expressão de sentimento humano, o amor, são as verdadeiras expressões de liberdade do ser humano.

É a partir dessa explanação que apresento três pontos que me une ao objeto e sujeitos dessa pesquisa. Nascido no final da década de 60 do século XX, minha experiência escolar me faz rever muito do que é tratado nesse trabalho. Neste caso, o espaço escolar passa a ter um importante valor social porque tem representado muito na construção de minha identidade.

Passei parte da minha infância vendo e ouvindo a mídia (rádio, TV, jornais, revistas e etc.) falar de liberdade de expressão, da livre escolha sexual, das feministas em busca da igualdade dos gêneros e inúmeros discursos sobre as mudanças na humanidade e, por conseguinte, nas sociedades.

Tais mudanças eram alvos de acirrados discursos politizados em defesa do que era considerado, por alguns setores da sociedade, e imposto pela sociedade dominante, de coerente com a ordem. E a escola não ficou à parte desse cenário; ao contrário, ela foi e é utilizada como espaço para sua legitimidade, por exemplo, em processos de uma escolarização que defendia a manutenção de uma sociedade patriarcal, portanto, masculinizada. Uma escola que reproduzia o discurso político vigente na época, contribuindo para manutenção do poder hegemônico das classes dominantes e a do poder por meio da força militar. Um espaço de conflito entre a reprodução e transformação, entre a hegemonia e a contra-hegemonia, no sentido atribuído por Gramsci (2002). Para ele, hegemonia é uma atuação sócio-política de um grupo social sobre os demais grupos sociais que não conseguem

exercer força contrária à ideologia do poder hegemônico. Para exercer essa ideologia, o grupo dominante utiliza-se do poder discursivo e, a depender dos seus objetivos, utilizam da força coercitiva. Usam a política, principalmente, para atingir esses objetivos. Há, no entanto, pessoas que conseguem sair do estado de inércia e compreendem que estão sendo manipuladas, por exemplo, e, com isso, vão de encontro a esse recurso político-social imposto pelas classes dominantes. Esse movimento de luta por uma igualdade entre as pessoas de uma mesma sociedade é denominado contra-hegemonia, que inicia esse embate a partir dos grupos sociais denominados de sociedade civil organizada. Um dos autores a utilizar o conceito de hegemonia é Hall (2011), ao tratar sobre as desigualdades sociais de raça e de gênero.

O conceito que o referido autor traz sobre hegemonia e contra-hegemonia é, para nós, marco epistemológico sobre a constituição das diferenças entre os seres humanos como também, sobre como estes têm buscado superar essas diferenciações.

Foi nesse contexto que vivi a expressão desse cenário de estereotipia das diferenças no contexto escolar; estereotipia esta presente nas práticas coercitivas do direito de expressão através de falas como as que se seguem: “Isso não é coisa de menino! Menina não brinca assim! Menino ! o que está fazendo aí com as meninas?” Era recorrente ver colegas que zombavam de outros porque tinham um comportamento diferente do seu ou porque esse comportamento era fora do padrão que lhes foi ensinado como masculino ou feminino.

Foi nesse cenário que constitui minha identidade sem me deixar corromper pelo discurso vigente e acreditar que minha vida é mais importante que as regras sociais a ela imposta pelo poder dominante. E ao mesmo tempo algumas dessas regras foram mantidas como objeto de coerência e consciência política. Mesmo que ainda não as tivesse com toda essa formalidade, mas acreditava sempre e, acredito, nas relações, nas pessoas, no Humano. E a essa relação de confiança, credibilidade e respeito credito a esse espaço chamado escola.

Minha ligação com o objeto de estudo também se dá a partir da minha experiência de trabalho no terceiro setor³, sendo esta experiência na primeira Organização Não Governamental – ONG (o GAPA) que trabalha com a prevenção e assistência às pessoas vivendo com HIV e Aids (Síndrome da imunodeficiência adquirida) em Sergipe⁴. Desse modo

³ Conceito de terceiro setor é recente na história do comércio mundial. Ele surge nos Estados Unidos para designar as empresas que trabalham sem fins lucrativos, ou seja, sem constituir patrimônio líquido. No Brasil, segue a mesma ideologia Norte-Americana, contudo, essas empresas são formalmente e legalmente registradas nos respectivos cartórios de registro de pessoa jurídica. Como sua especificidade não é o lucro diferencia-se, portanto, do Estado e do mercado. Essa sua diferença entre as outras empresas lhes atribui alguns subsídios legais de impostos e outros meios de arrecadação do poder público, por perceber que os recursos adquiridos são empregados para as atividades de caráter social previstas nos seus respectivos Estatutos Sociais (REVISTA FILANTROPIA, 2012)

⁴ Grupo com os mesmos objetivos do GAPA-SP, que é o primeiro grupo dessa natureza no país.

início minha trajetória com os problemas causados pela pandemia de Aids e das questões sociais ligadas a esse problema de saúde pública.

Essa vivência no GAPA-SP⁵ me instigou a busca pelas possíveis causas de atos preconceituosos e discriminações contra as pessoas que vivenciam a sua sexualidade de modo diferente do modelo aceito como padrão, a heterossexual. A partir das várias denúncias de abusos contra pessoas que se distanciassem desse padrão normativo da sexualidade, passei a construir propostas de projetos sociais, que tinham dentre os seus objetivos o de fortalecer o conceito de cidadão e cidadã, buscando restabelecer a dignidade humana das pessoas que foram, ou estariam sendo alvos de atos desumanos.

São esses diagnósticos politizados sobre a sexualidade humana que me incentivaram a buscar novas respostas à vivência da sexualidade. Com especial enfoque para as crianças. Desse modo, defendo o enfoque nessa etapa de vida porque nessa fase essa população se encontra em processo de construção da base do conhecimento em instituições que, etiológicamente, são denominadas como Aparelhos Ideológicos do Estado⁶.

Defendo ainda a escola e sua população fim porque acredito, mesmo contra toda e quaisquer evidências negativas, de que é nesse espaço, e com essa população, que podemos contribuir como educador/a atento/a as novas formas de comportamento humano. Contribuição esta que poderá favorecer mudanças na perspectiva do Estado, nas relações sociais cotidianas, na visão de mundo e, acima de tudo, uma mudança de comportamento que valorize a Pessoa Humana em todas as suas singularidades, em todas as suas peculiaridades e formas de expressão e de vivências. Isso inclui a mudança de atitude, por meio da formação, da visão e postura em relação à sexualidade, rompendo com linha dogmática hegemonicamente conservadora, moralista e preconceituosa.

⁵ O GAPA-SP (Grupo de Apoio à Prevenção à Aids de São Paulo. Fundado em 1985) é a primeira instituição criada no Brasil para lutar pelos direitos de uma saúde pública eficiente no que diz respeito ao atendimento à pessoa vivendo com o HIV e Aids. A partir de sua criação, outros GAPA foram se edificando no país, chegando a atingir todo o território nacional, atuando em todas as macro regiões (de Norte a Sul e de Leste a Oeste). Em Sergipe, sua criação acontece em 05 de julho 1997, com a abertura de sua Ata de Fundação tendo como primeiro dirigente o médico Almir Santana (Ata de Fundação do GAPA-SE, 1991, p.11).

⁶ A essa nomenclatura, utilizo as definições elaborada por Stuart Hall (2011, p.161-168), a partir dos estudos de Althusser, em que classifica também a escola como um instrumento de reprodução das práticas sociais. Para o autor, essa instituição está a desenvolver um conhecimento que atenda aos interesses de um mercado, de uma dada sociedade e de um determinado segmento social sempre através da politização do discurso de acordo com os interesses dessas sociedades, através de uma ideologia dos meios de produção capitalista.

1.2 Caminhos Metodológicos do Estudo

Nosso estudo toma como marco histórico inicial para a análise aqui proposta, no que se refere à sexualidade e ao gênero, as décadas de 70 e 80, do século XX. Sua escolha se dá em razão das singularidades de episódios relacionados à sexualidade e ao gênero que ocorrem nesse período. Na primeira acontece à busca pela liberdade e, em particular, a liberdade de expressão e da livre escolha pelo prazer sexual. Na segunda busca-se a manutenção dessa liberdade e tem seu diferencial nas relações de intimidade e comportamentos humanos com o surgimento da Aids.

Na década seguinte, na Educação, tem como referência de mudança a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes documentos, mesmo não tendo força de lei, podem ser considerados um avanço no que diz respeito à mudança de atitudes e conceitos sobre o currículo escolar. Mudança essa, mais precisamente, quanto à inclusão de temas que geram polêmicas na educação como a orientação sexual, a sexualidade e o gênero, entre outros assuntos colocados como temas transversais.

Considerando tais elementos, esses referenciais fazem parte deste estudo por considerarmos marcos iniciais institucionais em relação as temáticas sexualidade e gênero, a partir da inclusão dos temas transversais nesse contexto. Também fazem parte dos citados referenciais a recente proposta denominada Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas (PSE), o IDEB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – a resolução de nº 7 de 10 de dezembro de 2010.

Diante de tais percursos iniciais, na busca por conhecer as percepções de docentes e discentes sobre sexualidade e gênero, bem como a forma como esses sujeitos lidam com essas temáticas no ambiente escolar, elaboramos a seguinte questão norteadora: Quais as percepções de estudantes e professoras do 5º ano do EF de uma escola pública de Itabaiana sobre sexualidade e gênero e sobre a relação dessas temáticas com a educação?

No intuito de operacionalizar o objetivo geral foram definidos os objetivos específicos, a saber: Repertoriar as percepções sobre gênero e sexualidade em processo na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar o papel da educação escolar no que se refere às relações de sexualidade e gênero e aos preconceitos a esses temas relacionados, a partir das percepções de discentes e docentes de uma turma do 5º ano do EF; mapear práticas relacionadas com gênero e sexualidade em processo na turma pesquisada.

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) uma pesquisa qualitativa constitui-se de cinco características: a) dados retirados

diretamente da fonte; b) é *descritiva* (grifo do autor); c) os resultados obtidos são oriundos de profunda e exaustiva análise considerando especificadamente o processo que a gerou; d) Utiliza-se da *indução* (grifo do autor) para se determinar resultados, ou seja, essa técnica é utilizada para a construção dos conceitos e não para negar ou confirmar conceitos já determinados previamente; e) esse último ponto de característica, o *significado* (grifo do autor), é, se não, o mais relevante, pois seu uso permite ao pesquisador ou pesquisadora que se faça leituras de diferentes visões de sujeitos, diferentes análises de suas visões sobre um determinado fenômeno e por fim como esses significados afetam sua vida e seu cotidiano. Assim, a área, a unidade, o espaço escolar, os sujeitos, os documentos e os procedimentos utilizados neste trabalho se constituem como elementos que aproximam este estudo do conceito de Bogdan e Biklen (1994) pela relação com as características defendidas pelos referidos autores.

Outra característica dessa pesquisa é a sua abordagem fenomenológica. Esclarece-se, no entanto, que não utilizamos a abordagem em sua concepção mais profunda, em sua essência. Utilizamos, portanto, alguns pressupostos, como, por exemplo, o filosófico, que fundamentam a base de nossa investigação. Seu uso neste trabalho se constitui como importante instrumento de abordagem, porque é com ele que nós fizemos os estudos das relações interpessoais. É com essa característica de abordagem que constituímos os conceitos sobre as percepções a respeito do objeto de análise (sexualidade e gênero) apresentadas por estudantes e professoras. Para isso fizemos uso da interação simbólica, da subjetividade expressa pelos comportamentos, atitudes e os dados expressos em questionários e outros instrumentos de coleta de dados descritivos utilizados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.53).

Assim, a interação simbólica, que se constitui a partir de uma interpretação dos sinais, símbolos, palavras, gestos, maneiras e quaisquer outras formas de constituição de significados atribuídos pelos sujeitos sobre um determinado fenômeno, nos possibilitou interpretar comportamentos relacionados à sexualidade e ao gênero no espaço escolar em nossa pesquisa. Relação essa defendida também por Bakhtin (2003)

As definições sobre a metodologia utilizada neste trabalho, bem como suas especificidades são também defendidas por Angrosino (2009, p. 31-34). Para o autor, a abordagem utilizada em nosso trabalho sustenta-se devido às suas especificidades investigativas e, assim, configura-se, concordando com o Bogdan e Biklen, como uma pesquisa qualitativa que utiliza elementos da etnografia da prática escolar, na perspectiva de André (2010), pois, para esta autora, a etnografia da prática escolar, expressa no estudo do tipo etnográfico, não é sinônimo da etnografia desenvolvida pelos antropólogos, mas se

constitui de elementos técnicos e metodológicos que tem a etnografia como método.

A estes métodos, incluem-se as dimensões, que segundo a autora, são importantes para esse tipo de abordagem: “o encontro professor-aluno-conhecimento; as relações constituídas pelos agentes da instituição escolar e os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar” André (2010, p.35).

Assim sendo, a partir das ideias dos autores e autora supracitadas, pode-se definir este estudo como um estudo qualitativo, em que se articula o olhar etnográfico com um viés socio-histórico, aglutinando também aspectos de estudo exploratórios. Utilizou-se também observação participativa com descrição densa (registro em diário de campo – DC). Na fala de Demo, (2009, p. 26) é possível e significativo fazer uso deste procedimento porque essa característica deve-se ao fato de sermos seres interpretativos e cotidianamente estarmos (re) constituindo o que nos leva a uma inviabilização de “[...] qualquer pretensão de representação direta”. Tal possibilidade traduz um resultado que nos leva à luz de possíveis respostas sobre as percepções de estudantes e professoras sobre os comportamentos relacionados às relações de sexualidade e gênero, portanto um valor analítico por aglutinar aspectos da realidade dos sujeitos envolvidos em seu cotidiano.

Foram realizadas visitas de campo e aplicação de questionários e entrevistas, que são instrumentos de pesquisa científica defendidos por Marconi e Lakatos (2010, p.209). As entrevistas foram do tipo semiestruturadas e realizadas com duas docentes da turma pesquisada, sendo que uma delas trabalha com duas diferentes áreas: Professora 1 (P1) de Língua Portuguesa, Professora 2 (P2) de Ciências Naturais e de Educação Física.

O questionário, aplicado com 35 (trinta e cinco) estudantes do 5º ano do EF, é composto de 42 questões, distribuídas em três eixos, a saber: eixo 1 - sexualidade e corpo, eixo 2 - visões sobre gênero e, eixo 3 - sexualidade, gênero e prática escolar. Para a denominação das categorias e subcategorias que compõem os eixos considerou-se as percepções que essas crianças descreveram a respeito das temáticas em questão.

No primeiro eixo buscamos obter dados sobre as percepções de professoras, alunas e alunos sobre a temática gênero e sexualidade buscando identificar quais são os significados, sentidos, atitudes e procedimentos que tais temas exercem sobre esses sujeitos. Desse modo, este item dá subsídios para responder ao seguinte objetivo: Repertoriar as percepções sobre gênero e sexualidade em processo na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No segundo eixo, também expresso no primeiro objetivo supracitado, apontamos as percepções dos sujeitos sobre as relações de gênero no seu cotidiano, na escola e na sociedade apontando significados para as diferenças entre estes. Buscamos também identificar as

percepções dos referidos sujeitos sobre as diferenças e a relação entre corpo, sexualidade e gênero enquanto objetos de construção social, construções singulares de cada “Ser”. Para falar sobre a sexualidade, conforme apontam estudos de Foucault (2011), Louro (2011), Barreto (2009), entre outros, faz-se necessário compreender o lugar da homossexualidade e dos preconceitos nessas relações. Nesse sentido, buscamos verificar quais significados e sentidos são apontados para sujeitos que tem a homossexualidade como expressão da vivência sexual e possíveis indicadores de atos discriminatórios e preconceituosos em relação a essa vivência.

O terceiro e último eixo traz dados sobre o fazer pedagógico através das descrições conceituais, atitudinais e procedimentais que as crianças percebem no cotidiano escolar com temas como sexualidade e gênero.

As visitas, realizadas três vezes por semana, por um período de três meses, foram pautadas nos termos de consentimento dos sujeitos da pesquisa. Esses termos foram elaborados tendo-se o cuidado de manter os princípios técnicos científicos elencados por diversos autores e autoras da área como: acuidade com os dados obtidos e a manutenção da não violação de privacidade do/a entrevistado/a e seu anonimato.

Procedimentos para identificação e análises dos dados. Primeiro, codificou-se as categorias com o sistema alfa numérico onde, cada eixo inicia-se com ‘C’ precedida do número 1, exemplo: C1 para a primeira categoria do primeiro eixo e sua sequência a depender das frequências conceituais apontadas pelas crianças. Segundo, utilizamos os códigos constantes nos eixos para identificar, nos questionários, as frequências apontadas pelas crianças e terceiro, usamos esse códigos na construção de planilhas eletrônicas onde alocamos o quantitativo de alunas e alunos que responderam as questões fazendo referência a uma ou mais de uma frequência, nas 200 subcategorias elaboradas.

Esclarecemos que os percentuais dos gráficos consideram dois momentos para efeito de cálculo. Um que considera o número de vezes que cada criança conceitua a pergunta o que, em alguns casos, como as perguntas são abertas, obteve várias frequências. Outro, que considera o quantitativo das crianças objeto de estudo deste trabalho (35 crianças).

1.3 Campo e Sujeitos da Pesquisa

O Município

Este trabalho tem como espaço geográfico o município de Itabaiana, no Agreste Sergipano. Os mapas a seguir trazem uma representação geográfica do Estado de Sergipe e de todos os municípios que compõe o agreste sergipano com seus respectivos limites. Percebe-se

que o município em referencia neste trabalho não é o maior em espaço geográfico, contudo, é o mais desenvolvido economicamente.

O município de Itabaiana compõe o que os geógrafos denominam como Agreste. O Agreste Sergipano⁷ é formado por 14 municípios, dentre eles o de Itabaiana. Essas microrregiões sergipanas têm, dentre as suas características econômicas, a agricultura de a pecuária e um forte comércio. O município, pela sua dimensão econômica e política apresenta um histórico de formação de lideranças políticas, sendo considerado centro dessa região. A figura 1 é uma representação cartográfica do estado sergipano. A figura 2 é a cartografia da microrregião do Agreste Sergipano. Nesta podemos perceber todos os municípios que a compõe



Figura 1: Mapa do Estado de Sergipe. Fonte: Plano de Desenvolvimento do Agreste Sergipano.

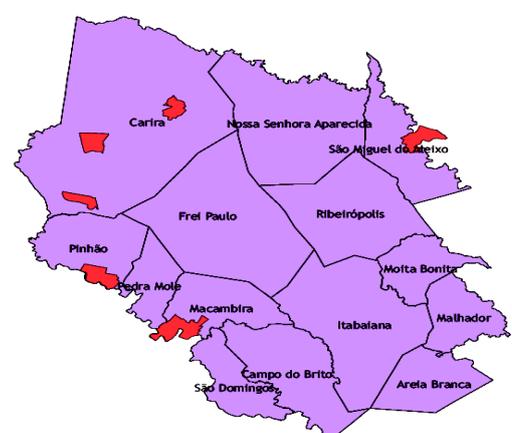


Figura 2: Mapa do Agreste Sergipano. Fonte: Plano de Desenvolvimento do Agreste Sergipano

Essa centralidade do município na microrregião, dentre outras questões, possibilitou a ida da universidade pública através do poder político local (ENNES, 2009).

Em termos de educação, o Município conta com 93 instituições de Ensino Regular. Dessas, 56 são públicas pertencentes à Rede Municipal de Ensino com matrículas, em 2012, de 4.675 estudantes no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (BRASIL⁷, 2010). Já em relação à Rede Estadual o nº de Matrícula na Educação Básica em 2012 no referido município foi de 7.800 estudantes (BRASIL, 2010).

Quanto à meta do índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o município de

⁷ A principal característica do Agreste Sergipano é presença de serras residuais que caracteriza a paisagem do território. Tem uma vegetação que compõe a transição entre o Litoral o Sertão. Esse território é drenado pela Bacia Hidrográfica do Rio Sergipe. Denomina-se de agreste, a faixa de território que delimita o Litoral e o Sertão no caso brasileiro. Compõe a vegetação desse bioma a predominância da Caatinga, em alguns pontos o terreno é úmido, chegando a classificação de brejo nos lugares com maior umidade de terras. Esse terreno típico, é uma área de boa exploração agrícola para o plantio de hortaliças e verduras (SERGIPE, 2008)

Itabaiana o índice de 3.5 proposto pelo MEC para 2011 foi atingido⁸. No entanto, para unidade em referência a meta a ser atingida era de 3.5 e alcançou 3,3. Ressalta-se também que a taxa de aprovação na rede municipal do referido município é de 75,9%. (BRASIL, 2011). De acordo com o Plano de Desenvolvimento do Território do Agreste Central Sergipano, a taxa de analfabetismo considerando todo o território é de 32%.

Salientamos que esse tipo de análise da educação, realizada pelo INEP, considera os seguintes pontos: “a) indicadores de fluxo; b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (atuais 5º e 9º ano) e 3º ano do Ensino Médio)” (FERNANDES, 2007b, p.7).

Apesar de o município ter conseguido atingir a meta proposta pelo MEC, ainda encontra-se distante do que se considera um índice de qualidade, que é de 6 (seis). Esse valor é considerado pelo MEC como um valor de qualidade de educação que pode se comparar aos países que são denominados de desenvolvidos. Pode perceber, portanto, que ainda há um longo caminho para se conquistar essa meta que é para o ano de 2022. A meta proposta para 2013 para o município de Itabaiana é 3,7. e para 2021 e de 4,9. Ainda assim, distante de uma pontuação ideal de desempenho.

Já em relação à caracterização socioeconômica⁹ da região do agreste sergipano, em particular, de Itabaiana, esse município encontra-se com índice de Gini¹⁰ de 0,41. Esse valor é que vale dizer que o município detém uma taxa de concentração de renda baixa, o que não confirma a existência de uma equidade nessa distribuição de renda. O município está entre baixa e média concentração de renda. Com essa análise, pode-se dizer que quase metade da população detém o poder econômico ou a concentração de renda e a outra metade vive em

⁸ Sobre o índice do IDEB, ressaltamos os seguintes pontos: 1) foi instituído uma escala que varia de 0 (zero) a 10 (dez). É tomado como valor concebido no sentido de uma qualidade de educação que possa ser equiparada aos países denominados de desenvolvido, o valor de 6 (seis) pontos. “O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil”, considerando duas áreas do conhecimento, a saber: Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL, 2012). Ressalta-se que esta modalidade de análise da qualidade da educação brasileira não é iniciada a partir desse instrumento. Em 2005, o IDEB foi expandido a uma análise não só no país como um todo, mas, pela diversas instituições de Ensino público espalhadas por todo o Brasil de forma bienal. Para essa análise, foram definidas metas a serem atingidas por todas as escolas, nas quais cada uma delas, terá que atingir a nota 6 até o ano de 2022. Esse período justifica-se, segundo o Instituto, pela comemoração do bicentenário da Independência do Brasil (FERNANDES, 2007b, p.7)

⁹ Salientamos que sobre a situação socioeconômica apresentada considera-se para efeito de dados somente à economia formal. O município em questão, no entanto, tem considerável economia informal que visivelmente percebe-se na edificação residencial, na aquisição de bens e consumo.

¹⁰ Criando em 1912, pelo matemático italiano Conrado Gini, ele serve como base para medir o grau de concentração de renda em uma dada sociedade. É uma escala com a variação de 0 a 1, onde zero seria a relação de igualdade na distribuição de renda. Já o valor um aponta para uma concentração de renda para uma única pessoa. As análises são feitas a partir dos 20% mais ricos com os 20% mais pobres de um mesmo grupo social. Fonte; O que é? Índice de Gini – por Andréa Wolffbüttel, ano 1. Edição 4. IPEA. Disponibilizado em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23.

estado de pobreza. Essa nossa análise é confirmada pelos valores per capita de salário domiciliar (IBGE, 2010) que diz que, na zona urbana, cada itabaianense vive, em média, com R\$ 340,40, mensais¹¹, ou seja, 1,4 centavos a mais sobre a metade de um salário mínimo atual que é de R\$ 678,00.

O município de Itabaiana tem uma população de 86.976 habitantes, segundo censo de 2010 (IBGE, 2010). Segundo esta mesma fonte (IBGE, 2010), encontram-se matriculados no município 16.754 estudantes do Ensino Fundamental, o que representa 70,1% das matrículas, sendo que o município ainda tem 143 pessoas que nunca frequentaram a escola com idade entre 7 a 14 anos. Considerando-se apenas os dados quantitativos a situação já se mostra preocupante, tendo-se em vista o direito da criança e a obrigatoriedade do Estado à Educação como bem fundamental.

Outra justificativa de escolha do campo de pesquisa foram os diálogos estabelecidos com as estagiárias dos estágios curriculares do curso de Pedagogia, no qual lecionei como professor voluntário. As ações observadas pelas estudantes apontaram a necessidade de compreensão das relações de gênero e sexualidade e dos preconceitos direcionados a alguns sujeitos desse universo.

A unidade de ensino possui 544 alunas e alunos. Destes, 224 estão nos anos finais do Ensino Fundamental, que significa estarem entre o 5º e 9º ano (BRASIL, 2012).

Como micro espaço do estudo em tela definimos uma escola pública de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) do Município de Itabaiana. É uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, esse universo discente é composto de 16 meninas o que corresponde a (45,72%) e 19 meninos, que corresponde a (54,28%) do total de crianças. No que se refere à identificação das crianças no estudo, criamos um diferencial de gênero, usando para as meninas as identificações de AF1 até AF 19 e para os meninos as identificações de AM1 à AM16.

A escola aqui delimitada tem como uma das motivações de sua escolha nossa percepção de atos discriminatórios entre discentes em razão de estereótipos durante a execução de oficinas pelo Projeto Compartilhando as Diferenças e Promovendo a Equidade na Educação Sergipana. Essas oficinas ocorreram como propostas de extensão universitária, tendo dentre seus objetivos, a ampliação e o desenvolvimento de metodologias de ensino na formação de futuras e futuros profissionais docentes, com temáticas relacionadas às diversidades, inclusive sexualidade e gênero.

¹¹ O salário mínimo de 2010 era R\$ 510,00.

Essas ações foram possíveis porque a unidade em questão compreendeu e aceitou a proposta do Grupo de Pesquisas GEPIADDE, do qual participo como membro. Segundo consta na base de dados do CNPq (BRASIL, 2007) “O grupo tem como foco de estudos a investigação sobre identidades, alteridades e educação a partir de diversas áreas de saberes, campos teóricos e abordagens em suas múltiplas expressões, espaços e inter-relações na sociedade”.

Essa turma é organizada por área de ensino. Ou seja, não se trata de uma turma de ensino polivalente com uma só professora, mas uma turma que tem diferentes professoras para as diferentes áreas de conhecimentos. Assim, a turma tem seis docentes, lecionando as seguintes disciplinas: Professora 1 (P1) - Língua Portuguesa e Literatura; Professora 2 (P2) – Ciências Naturais e Educação Física; Professora 4 (P4)- História, Geografia e Sociedade e Cultura; Professora 5 (P5) – Matemática; Professora 6 (P6) – Língua Estrangeira-Inglês. Destacamos que apenas a P1, P2 são sujeitos deste estudo. Esclarecemos que com relação a P2, essa docente leciona duas disciplinas.

A escolha dessas docentes inicia-se a partir de trabalhos desenvolvidos anteriormente com a unidade escolar, na qual se pode verificar a aproximação dessas professoras com as temáticas sexualidade e gênero. A aproximação de P1 se dá com os diferentes tipos de análises textuais que faz com a turma e suas discussões quando do surgimento de algum tipo de “brincadeira” entre elas e eles por algum papel dos personagens nas histórias contadas e/ou lidas, ou mesmo, quando do surgimento de piadas entre as crianças por algum motivo a respeito de papéis de gênero. A professora tem 10 anos de magistério, possui Licenciatura em Letras e Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica.

Já a opção por P2 se deu pelo fato dessa disciplina ser apontada por diversas pesquisadoras e pesquisadores no Brasil como aquela que tem a responsabilidade e o conhecimento para abordar as questões referentes à sexualidade e gênero no espaço escolar e pela especificidade da disciplina educação física em trabalhar com o corpo de forma ampla, sejam com aulas teóricas ou práticas de exercícios.

Sobre a escolha de tomar como objeto de estudo a percepção de crianças, consideramos o posicionamento de Oliveira (2002), quando diz que a possibilidade de ouvir as crianças como sujeitos ativos da sociedade pode ser considerada como uma conquista ainda a ser consolidada, apesar dos avanços obtidos pela sociedade. Essa criança que, segundo a referida autora foi, por muitos séculos, desconsiderada como sujeito da cultura e do conhecimento.

Lima (2006a) também considera a criança como sujeito participativo na (re)construção

do conhecimento, tão legado somente aos cientistas e, conseqüentemente, aos adultos. A pesquisadora questiona certa concepção de conhecimento formulado, bem como a perspectiva epistemológica científica conservadora, que desconsidera e desqualifica a participação dos diferentes sujeitos na produção do conhecimento. Nessa perspectiva ainda prevalece uma visão e uma prática de Ciência descontextualizada dos aspectos socioculturais das sociedades. Assim, a criança é considerada como sujeitos excluídos da produção de cultura e de conhecimento.

Nesse contexto Lima (2006, p. 46-47)

Os estudos contemporâneos que tratam da infância têm enfatizado que a criança é um ser social que possui história e que, além disso, é produtora de história e cultura no meio em que está inserida. Produções de diversos autores, entre eles Garcia (2002), Kramer (1998, 2003) e Sarmiento e Pinto (1997), ampliam o debate acerca da significação da identidade da criança como indivíduo social, sujeito de sua própria trajetória, não mais um mero coadjuvante, uma extensão ou projeção do adulto.

Diante do quadro evidenciado, optamos por trabalhar com as crianças de escola pública como protagonistas deste estudo, buscando a partir de uma escuta sensível entender suas percepções sobre o objeto de estudo, a partir do seu lugar sociocultural no mundo.

Essa escolha evidencia nossa defesa da criança como sujeito audível, conforme defende Lima (2006). Segundo a autora (Ibidem) a utilização de técnicas e instrumentos de coleta de dados com crianças requer uma concepção de Ciências que se aproxima da Cultura e da Diversidade e implica na necessidade de se ter uma escuta sensível e uma postura inclusiva. Assim, a construção social das crianças no que diz respeito às percepções sobre sexualidade e gênero pode ser entendida como uma formulação também de suas identidades, considerando o pensamento de Lima (2006).

As vozes da infância eram completamente silenciadas, como afirmam Lima (2006) e Oliveira (2002). O próprio termo infância (in-fans) significa não fala quando se faz correspondência a um período de vida que desconsidera que a criança, desde o nascimento, se comunica inicialmente através de gestos e sons. Dessa forma, o termo infância corresponde a um período de vida do ser humano que, mesmo que este fale sua fala não é ouvida. Depois se passou a perceber que a criança é parte constituinte nessa formação social, pois é sujeito com fala e atitudes; e assim faz-se necessário considerá-la como sujeito ativo da cultura e do saber da sociedade. Mas essa postura é recente na história da humanidade (OLIVEIRA, 2002).

No Brasil, a consideração da criança como agente participativo pode ser considerado legalmente a partir da consolidação de leis específicas, que se destinam a defesa dos direitos

da Criança e do adolescente, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define criança como pessoa de até doze (12) anos de idade incompletos (BRASIL, 1990).

A supracitada Lei estabelece participação ativa e respeito a bens essenciais para a criança elencando o seu direito a “[...] opinião de expressão; [...] participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; [...] buscar refúgio, auxílio e orientação”. Todos esses dispositivos legais compõem o Art. 16 que trata do direito a liberdade da criança e do adolescente (Ibidem, 1990, p.3).

Tendo em vista a legislação, as diversas fontes de investigação e a nossa percepção sobre a criança como sujeito social na contemporaneidade, que contribuirá para a desconstrução de preconceitos e discriminação, consideramos essas crianças como sujeitos centrais deste estudo, sendo suas percepções acerca de dúvidas, necessidades, desejos, desafios e possibilidades, acervos de contribuição para construção de conhecimentos no âmbito da Educação Pública.

A escolha desse ano de ensino deve-se a diversos fatores, dentre estes, o fato da maioria destas crianças se encontrar na fase em que a psicologia considera puberdade. Nessa etapa de desenvolvimento do ser humano o corpo inicia um longo processo de modificações e transformações que se estendem até o final da adolescência. Na puberdade a criança inicia as escolhas daquelas pessoas com as quais se sentem seguras para suas confidências (BARROS, 2000, p.22-23).

Assim, entendemos a partir de Barros (2000), que nessa faixa etária se expressam características como autodescoberta do corpo, da sexualidade, do desejo sexual, dos apetites sexuais, da relação afetiva mais erotizada com outros. Também nessa idade, segundo o citado autor, as pessoas se sentem mais livres de cobranças exigidas pela sociedade, porque ainda não definiram questões básicas como profissão, a sexualidade e ideal filosófico.

No entanto, a vivência do aspecto erotizado da sexualidade sem o devido conhecimento e domínio da relação sexualidade e sexo, faz com que os sujeitos nessa faixa etária se tornem vulneráveis a diversas ações de caráter prejudicial a sua formação, como é o caso da discriminação, gravidez na adolescência, DST, fragilidade de autoconhecimento e autoconceito e até mesmo de abuso sexual (Ibidem).

No que se refere à caracterização etnicorracial das crianças verificou-se que a maioria se autodenomina de cor parda, com 40%, autodenominaram negro, 31,43%, branco 20% e indígena 8,57%.

As Professoras/professores Conforme defende Haidt (2002) são de fundamental importância para a construção do conhecimento. Ela/Ele têm duas funções preponderantes

com relação à aluna/ao aluno, uma de incitar o desejo pela (re) descoberta das coisas e, para isso, manter o exercício da curiosidade que lhes é própria e que o segue por toda a sua vida, a outra, é a operacionalização da primeira através de metodologias que possibilitem a (re) formulação de conceitos por meio do desenvolvimento cognitivo de forma contextualizada, evitando assim a fragmentação e o mecanicismo.

Para fortalecer esse valor da professora e do professor na construção do conhecimento Silva (2002) fala sobre o ser professora/professor como pessoa capaz de exercer mudanças significativas na vida de cada aluna e aluno, e, por conseguinte, na escola, na família, na comunidade e na sociedade através de atitudes que possibilitem mudanças comportamentais que respeitem as diferenças, por exemplo.

1.4 A inserção do campo na pesquisa

Como dito, a inserção das temáticas sexualidade e gênero no campo da pesquisa se dá a partir da participação do Grupo de Pesquisa GEPIADDE e das nossas ações no referido Grupo e em seus projetos de extensão e pesquisa em diferentes eventos, tais como no Fórum Identidades e Alteridades, Ciclos de Oficinas dos Projetos Compartilhando as Diferenças e Promovendo a Equidade na Educação Sergipana, na OCMEA - Oficina de Ciências, Matemática e Educação Ambiental, na Semana de Pedagogia e em escolas públicas parceiras no referido projeto.

A realização das oficinas, tanto no Campus Alberto Carvalho, como em escolas da Rede Municipal de Ensino de Itabaiana e adjacências, possibilitou maior aproximação entre a Universidade e o Ensino Fundamental e nos favoreceu no estabelecimento da temática sexualidade e gênero como objeto de estudo. Assim, a escolha da escola, foco do estudo, deu-se a partir de estudos exploratórios realizados no decorrer do primeiro semestre de 2012, quando da aplicação e pré-testes sobre as várias diversidades (étnico-racial, gênero e sexualidade) realizadas nas oficinas por nós orientadas nos projetos já citados, em diferentes escolas públicas. A escola em questão nos chamou atenção pelos indícios significativos de existência de ações discriminatórias em relação à sexualidade, percebidos a partir dos pré-testes realizados.

A escola em questão é uma das escolas públicas, inseridas nos diversos programas da Universidade Federal de Sergipe – UFS, a exemplo de: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão – PIBIX e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Estes dois últimos

programas são os que mais aproximam a UFS das unidades escolares no desenvolvimento de atividades de complemento a formação docente. Com estes programas, a nossa aproximação tornou-se mais ainda estreita.

A referida pesquisa foi apresentada à diretora e às professoras, que compreenderam e concordaram com a proposta, algumas delas destacando a importância de se entender melhor essa questão.

CAPÍTULO 2 – DISCUTINDO MARCOS REFERENCIAIS

Defender uma ideia no campo das Ciências requer investigação aprofundada de um determinado tema. Desse modo, esse capítulo se constitui como elemento de pesquisa, análise e interpretação dos referenciais sobre gênero, sexualidade e educação a partir das produções científicas.

2.1 Sexualidade

Introduzimos as reflexões sobre a sexualidade, gênero e educação a partir da conceptualização pós-estruturalista discutida Louro (2011); Foucault (2010; 2011a; 2011b), autores que discursam sobre a sexualidade e o sexo como objeto de poder nas relações entre diferentes sujeitos. Contudo, como precisamos articular as discussões com as ações pedagógicas efetivadas no espaço escolar, utilizamos como documentos/instrumentos que referendam ou norteiam o currículo das escolas as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental, os PCN (1997) também para essa etapa educacional (volumes 4 e 10). Também como referencial teórico para o aporte discursivo, várias autoras e autores, a exemplo de Del Priore (2001), que traz uma concepção da sexualidade a partir do Brasil império; Castells (2010) que discorre sobre a sexualidade a partir de uma crise que ele chama de “crise da família patriarcal”; Madureira (2010) que aborda o gênero e a sexualidade como processo identitário; Santos (2010) que estuda o gênero e a sexualidade sob o olhar da Psicologia Social; e outros cujas construções complementam e/ou fundamentam nossa discussão.

Assim como o gênero, a sexualidade é parte integrante do ser humano, construída também socialmente, através do discurso hegemônico, nas relações interpessoais em nossa sociedade. Conforme Santana; Lima; Lima (2011) temas relacionados às relações de gênero e sexualidade têm se tornado objetos de estudos acadêmicos em diferentes áreas do conhecimento, entre estas na Educação e no Ensino de Ciências, que tem focalizado as diversas percepções de sujeitos sociais acerca dessas temáticas. Esses estudos têm evidenciado os aspectos de dominação masculina e subordinação feminina nessa relação e o papel do patriarcalismo¹², na reprodução dessas relações, que, segundo Castells (2010), vem

¹² É uma estrutura de dominação marcadamente masculina. Esse dominar está intrinsecamente ligado ao domínio do sujeito masculino por sobre o sujeito feminino e sua prole. Ele se fortalece através dos discursos de manutenção de uma visão e reprodução sociobiologizante da espécie humana. Essa característica de formação familiar é universal, ou seja, ela é instituída em todas as sociedades (CASTELLS, 2010).

sofrendo uma crise com o avanço das conquistas sociopolíticas das mulheres.

Conforme Santana; Lima; Lima (2011, p.1)

Nesse contexto patriarcal, de opressão/subordinação de gênero e seus enfrentamentos, um dos elementos centrais é a sexualidade, que segundo Castells (2010) tem ao longo da história a heterossexualidade como norma e a homossexualidade como transgressão, sendo esta dualidade um dos focos dos Movimentos Sociais de gênero ao longo da história, principalmente dos Movimentos Feministas do Século XX.

Assim, os Movimentos Sociais tem em pauta a luta pela desconstrução de uma concepção e postura social maniqueísta de normalidade, além da luta pelo respeito ao direito à liberdade de expressão e pela superação do padrão heteronormativo da sexualidade. Assim, é nessa perspectiva, da relação entre gênero e sexualidade que buscamos compreender, a partir das referências, o contexto da constituição histórica do conceito de sexualidade.

De acordo com Foucault (2011b) é no início do século XIX que se cria a terminologia sexualidade. Ela foi usada para identificar, através de pesquisas médico/científicas, os mecanismos da reprodução humana como também a diversidade de comportamentos dos sujeitos; assim também a constituição de um conjunto de regras e condutas, novas ou tradicionais, para os indivíduos com o apoio de instituições como a igreja, o judiciário, a escola e a comunidade médica; formulou-se um conjunto de regras que definiriam como os sujeitos deveriam conduzir seus prazeres, sonhos, sentimentos e sensações.

Ressalta o autor (Ibidem), que essa política de enunciados a respeito da sexualidade possibilitou que fosse traduzido o conjunto de experiências dos diversos sujeitos, alocando-o em três eixos distintos: o conjunto de saberes a respeito dessa sexualidade; as regras a ela imposta através do poder e as diversas formas dos sujeitos vivenciarem essa sexualidade.

Sobre esse conjunto de regras e de poder¹³ sobre o sexo e a sexualidade humana, ainda no século XIX, Foucault (2010b) aponta que a medicina e a pedagogia implantaram o que ele chama de período do medo. Naquele tempo aqueles que ousassem vivenciar sua sexualidade na perspectiva do prazer, usando o sexo como instrumento para essa vivência era tido como doente, visto que mediado pela visão judaico-cristã, o sexo apenas como instrumento de procriação, pensamento resultante de heranças ideológicas nos séculos XVII e XVIII.

¹³ O poder para Foucault não é algo organizado e postulado pelo Estado como dispositivos reguladores de regras, condutas. Ele é solidificado pelo Estado na instituição de elementos normativos para as pessoas. O poder para o autor é, assim, uma correlação de forças que estão permanentemente presentes como em um jogo, o de maior dominação cria e fortalece uma rede de poder, que, por domínio também do discurso chegam a solidificar através das instituições sociais e tomam forma sob um regimento denominado de lei. Dessa forma, o poder está todos os lugares (FOUCAULT, 2011)

No Brasil, os estudos de Del Priore (2001) apontam que essa visão da restrição da sexualidade como fonte de prazer e imposição do sexo como instrumento unicamente de procriação se fortalece a partir da vinda da Família Real, em 1808. Com esta se instaura um conjunto de regras e condutas sexuais em terras tropicais, alinhado com o período do medo descrito por Foucault (2010).

Segundo Del Priore (2001), tais percepções apresentam algumas implicações políticas relativas à vivência da sexualidade em território brasileiro, no século XIX. Ainda segundo a autora, naquele período, eram estabelecidos limites em relação ao prazer tanto para homens quanto para as mulheres - claro que para as mulheres a imposição era mais enfática: àquelas que ousassem desvincular-se da visão de fragilidade que lhe era infligida, ou da concepção da sexualidade com fins reprodutivos (exercício da maternidade), ou que se rebelassem contra a submissão masculina, ou ainda que apresentassem sinais de prazer sexual, eram intituladas como “mulher histérica” “seres antinaturais” e “anormais”.

Del Priore (*ibidem*) diz ainda que nesse mesmo período a sexualidade estava associada diretamente a afetividade sob a visão alienista¹⁴. A autora supracitada afirma também que “[...] a sexualidade feminina era terreno perigoso e era de bom tom não confundir com sentimentos honestos” (2001, p.91). O que Del Priore chama de honestidade de sentimentos nada mais é do que a não paixão por outros homens que não o próprio marido.

Ao longo do Século XIX poucas mudanças ocorreram nesse panorama conceitual e comportamental em relação à sexualidade, sendo que mudanças significativas se dão a partir da segunda metade do Século XX, com os Movimentos Sociais Feministas.

Esse movimento iniciado na América do Norte (Estados Unidos da América – EUA), conforme aponta Castells (2010), Louro (2011) e Xavier Filha (2012) como um movimento que busca pela igualdade de acesso às mulheres no que diz respeito aos meios de produção e no campo do trabalho, de forma a serem reconhecidas igualmente como sujeitos e não como objetos sociais. Ou, ainda, conforme Louro (2011), esse movimento demonstrou a insubordinação feminina diante da desigualdade que estas eram submetidas e elevou a mulher à característica de sujeito que possui determinação.

Castells (*Ibidem*) nos esclarece que as mudanças na economia e no mercado de trabalho e que estariam associada a participação das mulheres na educação são as primeiras visões de mudanças, em segundo lugar são considerados os avanços da tecnologia biológica,

¹⁴ O termo em questão é dado aos profissionais que laboravam com doentes mentais. No Brasil, os médicos alienistas surgem no século XIX com a criação do primeiro hospício, no Rio de Janeiro, comandado pela igreja católica, sob a administração das freiras (PAVÃO, 2006).

no campo fármaco e na medicina e, terceiro, ocorre devido a tecnologia e a economia. Esse posicionamento do autor é ratificado por Chassot (2009) que define a ciência e, portanto, toda a sua dinâmica como masculina e também como instrumento de avanço da humanidade e de corresponsável pelo panorama corrente.

Castells (2010) traz a discussão sobre a sexualidade na contemporaneidade, a partir do que o autor descreve como “[...] crise da família patriarcal”. Para ele, essa fase social traz uma reconstrução dos papéis sociais de homens e mulheres nas sociedades. Ainda segundo o autor, esse patriarcalismo tem sido a base hegemônica da formação dos papéis de gênero na sociedade, sendo que, a partir dessa crise, vem se constituindo novos papéis, por diversas razões, entre estas: 1) mudanças na economia e no campo do trabalho devido à inserção das mulheres na educação; 2) os avanços tecnológicos que ocorrem na medicina, farmacologia, e biológica; 3) o fortalecimento do movimento feminista e, 4) a globalização.

A primeira faz referência à luta das mulheres pela igualdade de direitos, inicia-se com a inserção delas na educação, ou seja, a sua possibilidade de ingresso em um terreno historicamente masculino. Esse entendimento é partilhado por Chassot (2009) quando ele afirma que a Ciência e, portanto, o conhecimento, ao longo da história da humanidade, esteve sob o domínio do gênero masculino, tanto que, no século XIX, algumas poucas mulheres que produziam conhecimento científico não ousavam identificar seus trabalhos, temendo que estes não fossem aceitos pela comunidade científica.

A segunda, de acordo como Castells (Ibidem), é entendida como a possibilidade de controle de natalidade que acontece com maior escala na descoberta da pílula contraceptiva. Depois, a manipulação genética com a possibilidade de realizar gestação em mulheres com problemas de fecundação por meio da manipulação de óvulos e espermatozoides que possibilita a sua fecundação e a gravidez. Esse modelo biotecnológico possibilita o controle total da natalidade. Tal possibilidade coloca a mulher como agente controlador de seu corpo e de suas necessidades e possibilidades também maternas.

A terceira razão das mudanças nos papéis de gênero é mediada pelo movimento feminista, estruturado na década de 60, do século XX, a partir do qual são desfraldadas bandeiras de luta em prol da garantia de direitos para as mulheres, objetivando colocá-las no mesmo patamar legal/social alcançado pelos homens. Esta busca se inicia com as garantias asseguradas aos homens no universo do trabalho. Quanto a esse movimento, cremos ser necessário acrescentar que sua luta não se enveredava por buscas de privilégios, mas para assegurar direitos iguais para homens e mulheres.

A quarta razão apresentada pelo supracitado autor, remete-se a atual formação em rede

da sociedade que tem a informação e a sua difusão disseminada como nunca na humanidade, de forma que todas as vivências desses sujeitos sejam trocadas, compartilhadas e difundidas no âmbito da globalização. O autor descreve essa onda de movimento social como uma onda de choque que coloca a heterossexualidade em discussão como referência à norma.

A heterossexualidade como norma apontada por Castells (2010) é uma prática sexual colocada em discussão a partir dos movimentos sociais, iniciando com as feministas que buscam a igualdade de direitos sociais e o reconhecimento de uma identidade, a feminina. Conseqüentemente, esse movimento se amplia pelos movimentos sociais de homossexuais que questionam a relação sexual e afetiva sexual somente entre homem e mulher. Essa tomada de decisão pode-se apontar, segundo o autor, como uma inquietação sobre o modelo patriarcal milenarmente imposto pelo ser masculino, edificando uma relação de subordinação entre as pessoas, mais especificadamente entre a mulher e o homem e ao desconforto de uma negação das identidades não heterossexuais.

O autor (Ibidem) nos diz ainda que essa crise está cada vez mais sendo fortalecida com a criação de outros movimentos também feministas, mas com a peculiaridade de ser feministas com várias identidades, a saber: o feminismo cultural, o feminismo essencialista e o feminismo lésbico. Este último encontra seu maior articulador político e fortalecimento de vozes com o movimento homossexual masculino.

Esses movimentos sociais colocaram a heterossexualidade também em discussão o que gerou, geram, discussões sobre as identidades. Esses movimentos sociais colocam a sexualidade em reconstrução conforme aponta o Castells (Ibidem). Essa nova identidade das sexualidades é polifônica, pois, constrói-se a partir de diversas falas a partir de diferentes pessoas. Essa polifonia refere-se não somente ao modo de articular politicamente seus ideais, mas, o de posicionar-se frente a toda uma estrutura de poder definida pela heterossexualidade como padrão social aceito de vivenciar a sexualidade.

No entanto, o que está em jogo são, na contemporaneidade, as relações de poder. Em toda essa crise, o patriarcalismo não se extinguirá, o que acontece é uma reformulação dos papéis de gênero, mas também a manutenção ainda do modelo heteronormativo. O casamento, nesse modelo, ainda continua como norma, somente alterou-se o modelo de agente mantenedor dessa instituição, ou seja, não é mais o homem, em plenitude, o centro de manutenção da família, por exemplo. (Ibidem).

Diante de tais argumentos sobre a crise do patriarcalismo, Castells (2010), considerando os trabalhos de Foucault, afirma que a sexualidade é constituída nas relações sociais, portanto, constituída de poder. Essa constituição se dá mediante formulações de

proibições e/ou regulações acerca do que se faz, como se faz e com quem se faz o sexo. Foucault (2011) descreve que os recursos de manobras, para as proibições sob a forma de poder, estão direcionados a todas as idades e etapas do desenvolvimento humano e aos gêneros, e estas não são tidas sob a perspectiva de unicidade e sim sob os diversos meios de exercer esse poder. Dessa forma, a sexualidade é mais que definir o sexo; aliás, nada tem de definição do sexo. O sexo está compondo essa sexualidade e usa o gênero para formulá-lo.

Segundo Castells (2010) a sexualidade é a forma como as pessoas realizam seus desejos sexuais, exemplo: felação, cunilíngua, penetração anal ou vaginal e outras práticas sexuais. Também à apresenta como expressão de identidades em um único corpo. Identidades que se constroem a partir também do desejo do outro, formulando corpos de consumo. Este último ocorre devido por fantasias sexuais que são liberadas pela crise do patriarcalismo e que são estimuladas pelo narcisismo. A sexualidade é uma necessidade pessoal de realizar desejos sexuais e esse desejo se constrói cada vez mais nas relações interpessoais, ou seja, o desejo é formulado fora do que se chama de família nuclear. A sexualidade, ainda segundo o autor, é formadora da personalidade da pessoa, pois ela projeta individualmente o desejo e o objeto sexual desejante. Posicionamento conceitual também defendido por Foucault (2011).

Essa definição da sexualidade é ratificada por Foucault (2011) quando este diz que a sexualidade é o saber sobre as verdades do sexo e seus prazeres. Assim, o sexo são os atos, são as formas como praticamos a nossa sexualidade e, essas práticas sexuais com seus diversos formatos de obtenção do prazer é a sexualidade.

Sobre essas relações de poder, pode-se considerar que a escola encontra-se inserida nesse contexto, pois, ela foi e é introduzida em um determinado meio social e seus sujeitos levam para o seu interior atitudes e valores adquiridos antes do seu ingresso na escola e, nela, também os reforçam ou os modificam. Podemos chamar o conjunto desses valores e atitudes de uma existência ética?

Segundo Chauí (2010, p. 381) a ética é “o conjunto de costumes instituídos por uma sociedade para formar, regular e controlar a conduta de seus membros”. Conforme ainda enuncia a autora, criamos juízos de valores através de nossas interpretações e avaliações do acontecimento. Assim, os juízos de valor são proferidos também pela moral. Moral “significa os hábitos de conduta ou de comportamento instituídos por uma sociedade em condições históricas determinadas” (CHAUÍ, 2010, p. 382). Dessa forma, a moral é algo que se constitui em um determinado período histórico, havendo mudança de valor de acordo com os interesses de uma sociedade. Desse modo, essa existência ética está presente no espaço escolar. Professoras, professores, diretoras, diretores, funcionários e alunos carregam consigo

inúmeros valores. Carregam consigo a concepção de certo e errado, a moral e a ética. Essa multiplicidade de valores interfere no cotidiano dos sujeitos, bem como nas relações sociais desses sujeitos e criam atitudes a partir desses valores morais.

Outros elementos também entram na discussão sobre a sexualidade e o sexo nas vozes dos sujeitos deste estudo: além da ética e da moral, para elas e eles, o que é certo e errado, o bem o mal, o pecado e outros fazem parte das suas percepções a respeito da sexualidade e do sexo, como veremos no Capítulo 3.

A sexualidade inicia-se na infância através do contato tátil que a criança estabelece com sua mãe, com seu pai e com outros familiares. Esse contato físico, na infância, pode ser representado pelos abraços, carinhos, relações de afetos, entre outros. Na adolescência, o que se limitava às percepções passa a ter outros interesses: o adolescente passa a querer saber sobre as práticas dessa sexualidade, surgem interesses sobre os prazeres, sobre as formas de obter esses prazeres, sobre as modificações que estão surgindo em seu corpo. Enfim, é agora uma necessidade de teoria e prática (CRESTON, 1998).

As diferenças dessas sexualidades, afirma ainda Seixas (1998), é perceptiva do ponto de vista da formação biológica entre homem e mulher, conforme enunciado por Foucault (2011). O primeiro tem o seu aparelho sexual visível e, portanto, é considerado ser de força, de pressão, de agressividade e reprodutivo. Como a fisiologia da mulher internaliza o aparelho sexual, ela é definida como ser sensível, dócil, passiva, materna. Estas talvez sejam as diferenças mais naturalizadas impostas sobre a sexualidade humana e vão ser diferenciadas nas diversas sociedades por ser objeto de construção social e culturalmente carregada de valores morais, éticos, estéticos, de sentidos e significados.

Tomando como referência os indicadores de gênero no ser humano através de identificação e denominação de partes dos corpos, parece-nos importante discutir a concepção de corpo.

O que é corpo? Para Foucault (2011), analisando sob as prerrogativas de Aristóteles e Galeno, a princípio e durante um período remoto na história da Ciência, o corpo é um conjunto, um aparelho que precisa ser cuidado, preservado de alguns males. Os cuidados vão desde a atenção com a doença, a escolha e a ingestão dos alimentos; como também a obtenção de conhecimentos suficientes para tais cuidados. Assim não seria necessário médico para definir princípios básicos do cuidado como corpo. O corpo é então algo que está intrinsecamente ligado à saúde, ou melhor, a sua prática. Nesse sentido, esse conceito de corpo se insere no que Lima (2013) denomina de Corpo Máquina, que, segundo a autora, se constitui como uma máquina composta de seções e cada uma dessas partes desempenham

funções específicas. Esse corpo máquina é destituído de um olhar sobre o corpo humano que é dotado não só de estruturas fisiológicas que mantem seu funcionamento, mas também de uma estrutura que aglutina tais especificidades e é acrescido de uma peculiaridade, a de ter o desenvolvimento de aparelhos sensitivos e estes interligados a um sistema de desejo, vontade que os diferencia das demais espécies de animais.

Segundo Chauí (2010), que concebe o corpo sob um olhar filosófico, tomando como fontes de sua investigação as áreas de Física e Biologia, o corpo é uma máquina na concepção da física, um objeto de estudos e de análises laboratoriais. Na Biologia ele é concebido como um ser vivo, dotado de capacidades mutáveis ao longo de sua existência. Ainda para Chauí, na concepção filosófica, esse corpo é possuidor de sensibilidades (tátil, auditiva, olfativa e visual). É um corpo que reage a diversos fatores, temporais, por exemplo; à diversidade de sentimentos, sendo um corpo que chora e que rir e que sente dores e alegrias, que é sensível ao toque ao tocar o outro ou a outra; um corpo que produz comunicação com palavras, com gestos e, parafraseando a física, é um corpo que sofre efeitos e causa efeitos. Nesse sentido, as concepções de Chauí ecoam no trabalho de Lima (2013).

Também corrobora com o pensar de Chauí (2010) Trindade (2002), que, em seu trabalho “Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar” defende o corpo como algo que reflete e é refletido. Para a autora, esse corpo é dotado de sistemas perceptivos e, assim, acolhe e oferta sentimentos colhidos durante uma vida, um tempo, um momento. O outro é responsável assim, também, por essa resposta.

O corpo conceituado de sensitivo na concepção de Trindade (Ibidem) e Chauí (Ibidem), se aproximando do que Lima (2013) define como corpo imaginário.

Foucault (2011) apresenta elementos de concepção de corpo que se aproximam de alguns conceitos de Chauí (Ibidem) no tocante ao olhar e a regulação biológica. Esse corpo fragmentado é concebido por ele, a partir de elementos dos olhares da medicina clássica/antiga. Esta advoga um corpo que deve ser cuidado de todas as formas através do que ele denominou de dieta. As dietas são práticas de saúde que envolvem ações como: o que comer, como comer, como ajudar que esse alimento tenha uma digestão de forma mais saudável e os banhos - frios ou quentes – que serão tomados a partir do estado desse corpo. Todo esse cuidado é em razão da força do meio que exerce sobre esse corpo e que se fazem necessárias atitudes que o impossibilite, por exemplo, adoecer.

O autor (Ibidem) afirma tal concepção biologizante também definindo esse corpo como um aparelho de reprodução da espécie. A esse respeito ele toma os tratados médicos de Galeno. De acordo Foucault, Galeno constrói a identidade desse corpo em sua teoria

“Fisiologização” “do desejo e do prazer”. Esse seu tratado demarca o corpo como fonte de desejo e do prazer. O desejo para ele é algo que está superior a um movimento da “alma” porque na época de Galeno se acreditava fortemente em deuses e suas implicações na vida do “Ser”. Os deuses eram guias de sua vida, divindades. E esses deuses não deram somente o desejo e esse gozo aos seres humanos, os puseram em todas as espécies de animais.

Por outro lado, Bakhtin (2003) define dois tipos de corpos, o interior e o exterior. O primeiro refere-se a um corpo que é dotado de sensações, desejos, prazeres, sendo que estes são postos de dentro para fora. Para o autor, esse corpo é o corpo que emana para o outro o que para si é dotado de valores e sentidos. O segundo é um corpo que é culturalmente formulado a partir do que ele chama de “empatia ou vivenciamento empático”. Seguindo esse pensar Bakhtiniano, esse corpo não é o corpo do eu, é o corpo que é construído a partir do olhar do outro, é um corpo que é formulado através da empatia daquela ou daquele que o contempla.

Considera-se a partir desse contexto a criação da estética, que, segundo ainda Bakhtin (Ibidem) é uma das mais fortes correntes filosóficas formuladas nos séculos XIX e presente fortemente no século XX. Ela é a nossa expressão e exposição física sobre tudo o vimos e vemos em nosso entorno.

Diante do panorama conceitual supra apresentado consideramos que a concepção de corpo da mulher pós-moderna de Trindade (2002), juntamente com o conceito de corpo de Bakhtin (2003) são pertinentes como referencial neste estudo, pela defesa clara de um corpo que tem como sinônimo de definição a mais deliberada concepção de corpo no sentido de um dispositivo sensitivo, de um corpo que doa e é doado, de uma estrutura que solicita afetos e os doa e, por fim, de um forte marco de poder de sedução.

Considerando os apontamentos deste tópico sobre a sexualidade, pode-se considerar que esta é uma construção sociocultural e, portanto, exclusivamente humana. Historicamente, percebe-se que a discussão sobre a temática foi praticamente inexistente por um determinado período da história da humanidade. A busca por direito à igualdade social entre mulheres e homens, luta esta que ocorre a partir da dominação do masculino sobre o feminino, se fortalecem com as ações dos movimentos sociais, que reivindicam uma igualdade de direitos entre homem e mulher. Nesse contexto de lutas sociais em que se questionam as desigualdades, passa-se a estudar quais relações existem entre as diferentes formas do agir e pensar dos sujeitos denominados como masculino e feminino.

A sexualidade ainda é concebida na contemporaneidade com prática sexual regulada por dispositivos morais e éticos, por exemplo, e que, vivenciar essa sexualidade

desconsiderando esses instrumentos reguladores é afastar-se de um padrão sexual, binário, que Foucault (Ibidem) nos traduz como regulação dos prazeres. Sua regulação inicia-se a partir da mudança de fase de crescimento – adolescência para o adulto – como também e de mudança de status. Segundo o autor como também Barreto (2009), não seria permitido o amor entre dois homens adultos e possuidores de status social. Tal prática seria condenada. Sua condenação se inscreve no que se chama de passividade e atividade. A passividade, nesse sentido, os gregos denotavam a falta de habilidade e de capacidade de tomar decisões complexas e assim, sua imaturidade ainda presente da adolescência poderia ser suprida com a ajuda de um mais experiente e nessa troca o prazer sexual estava alocado. A quem o ajudasse este lhes deveria os favores devolvendo-lhes afetos e o prazer sexual.

Os grupos sociais que buscaram e buscam uma igualdade de direitos não definem como busca somente sua participação nos diferentes espaços, outrora e ainda recorrente, de domínio masculino. Elas e eles buscaram, além desse espaço, uma mudança de visão em relação a si. Um olhar holístico. Para isso, buscou-se e busca-se desfazer milênios de domínio do gênero masculino sobre o feminino como também a percepção da denominação de família ainda existente na contemporaneidade, que segue o padrão heterossexual. Busca-se o entendimento sobre a sexualidade para além de um binarismo sexual. Pleiteia-se uma sociedade que respeite as diferenças em todos os sentidos, sejam na vivência da sexualidade e na relação homem mulher e, nesta, não como o gênero masculino como agente manipulador e o segundo manipulado, mas como agentes interativos, em uma relação em que um seja complemento do outro. Essa busca recai ainda nas relações homoafetivas, ou, ainda, nas relações bissexuais.

Enfim, a partir do diálogo com os referenciais cujas ideias aqui foram apresentadas, entendemos que a sexualidade se constitui como uma vivência dos prazeres, não só durante a prática (ato) sexual, como também a partir dos jogos para conquistar a outra pessoa. A sexualidade é um dos dispositivos de poder humano com uso da sedução onde, o que se destaca nesse jogo é à força de atração à pessoa. É a forma de manifestação do desejo humano em todos os sentidos inclusive nos sexuais e afetivo-sentimentais.

2.2 Gênero: da Construção Sócio-histórica aos Debates Atuais.

As sociedades em todo o mundo, em diferentes épocas, têm constituído diferentes posicionamentos a respeito dos papéis de homens e mulheres nessas sociedades. Em todas elas, uma característica comum é identificada. De que as mulheres estão em plano inferior aos

homens. Mas por que tanta distinção entre esses dois gêneros?

Para responder a essa questão faz necessário se considerar que definição de gênero se tem. Segundo Louro (2011) não há registros sobre esse termo nos dicionários usualmente utilizados. Considerando as especificidades do movimento feminista, que surge na década de 60 do século XX, mediante essa necessidade epistemológica, a autora busca dar sentido a palavra, utilizando-se dos diversos apelos que as sociedades conotam, assim como o seu significado nessa dinâmica do movimento feminista. Dessa forma, essa conceituação/reflexão é que usaremos como norte no conceito de gênero.

Castells (2010) usa o mesmo período delimitado por Louro (Ibidem) quanto ao surgimento do movimento feminista. Para ele, esse movimento, que tem sua gênese nos Estados Unidos, passando pela Europa e difundindo-se pelo mundo, é o cerne da busca por igualdade de direitos entre os diferentes sujeitos (mulheres e homens) no mundo contemporâneo, pois essa busca não é algo idealizado na década de 60 do século XX e sim retomado a partir dos ideais elaborados em 1848 (século XIX) no mesmo país.

Importante salientar que é recente a busca, pelas mulheres, de igualdade de direitos frente ao masculino, tendo este último gênero mantenedor de um controle social desde os primórdios da humanidade até a contemporaneidade - se considerarmos a formação das sociedades na história da humanidade, como também se considerarmos a formação das sociedades do conhecimento que se fortalece com o iluminismo. Por que essa delimitação temporal? O iluminismo é período de forte poder sobre as sociedades porque, com ele, a informação científica é tomada como novo recurso de verdade absoluta, como nos apresenta Castells (2010) e Chassot (2009).

Nas Escrituras Sagradas o termo gênero não aparece como nomenclatura, mas, se considerarmos as especificidades que na contemporaneidade a este conceito foram direcionadas, como por exemplo, as distinções entre o ser masculino e o feminino pode-se fazer uma leitura das delimitações das práticas sexuais apresentadas por Foucault (2011), em suas análises sobre as Escrituras Sagradas. Escrituras estas que restringem a prática sexual à relação somente entre homens e mulheres, considerando que outras práticas seriam atos desqualificados, pecaminosos. Para tal delimitação, o cristianismo elabora, assim, a “moral sexual” - criando inibições, proibições, o pecado e a dominação masculina sobre a feminina. Papéis esses que colocam a mesma espécie, a humana, em diferentes situações, sendo para o gênero masculino a melhor posição, no papel de dominador e o feminino como subordinado.

Considerando esses ensinamentos como regras gerais para uma possível harmonia entre os diferentes sujeitos dessa mesma espécie (a humana), seus intentos estão em estado de

eterna rota de colisão, pois não permitem uma igualdade de acesso, de valores e de atitudes humanamente aceitos na contemporaneidade entre o masculino e o feminino. (FOUCAULT, 2010).

No que se refere ao campo da Psicologia, segundo Galinkin; Santos; Fellows (2010) essas diferenças são constituídas a partir da teoria de Galeno, no século II D.C.. Segundo essa teoria, existia somente um sexo, o masculino. O feminino seria desqualificado mediante a falta de atributos genuinamente masculinos como a razão, pois a mulher teria somente o desejo carnal, o prazer, o descontrole de suas emoções afetivas em razão deste. Apresenta ainda a autora sob a concepção de Galeno, que a mulher é um ser imperfeito, sua genitália seria então interna devido à má formação genética e por essa razão justificava-se tais desvios de condutas.

Seguindo o mesmo posicionamento de Galeno, para Aristóteles, a mulher também é um ser sem valor social. Ela somente contribui de forma secundária para a formação de outro ser, pois o “homem” é a alma. Ambas as afirmações vão se enraizar até o século XVIII quando finalmente é substituído o “monismo sexual” pela existência de dois sexos (Ibidem, p.18)

Um autor que discute a existência de uma separação entre homens e mulheres relacionando esta separação à produção do conhecimento sistematicamente produzido pela Ciência é Chassot (2009). Um de seus trabalhos que traz esses dados é intitulado “A Ciência é masculina? é sim, senhora!”. Ele não entra no âmbito das concepções filosóficas sobre a formulação do gênero. No entanto, essa sua produção nos dá subsídios para reforçarmos a produção da desigualdade entre o gênero masculino e o feminino, apontada por Aristóteles e Galeno (Ibidem) e enunciada por Foucault (2010).

Segundo o Foucault (Ibidem), a existência dessa desigualdade foi ocasionada pela religião e pela Ciência, mais fortemente incitada pela primeira. Há diversas visões de mundo, que se articulam com aspectos religiosos, tais como: a sociedade grega defendia os mitos e a constituição de uma formação biológica de fecundação; a judaica defendia a criação de Adão e de Eva como seres únicos na formação do universo humano e do cosmos e, a visão cristã, ratifica algumas especificidades do judaísmo e o uso das concepções radicais de seus defensores como: Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, dentre outros. Os pensamentos filosóficos de cada uma dessas doutrinas possibilitaram e reforçaram as desigualdades entre homens e mulheres. A religião e a Ciência foram as responsáveis pelo fortalecimento acirrado das desigualdades entre os sexos, sendo que, segundo Foucault (2011), a Ciência aristotélica reforçou a referida desigualdade entre os gêneros. Aristóteles cria uma teoria científica, na

qual a mulher é o ser responsável pela qualidade de sua cria. Para o grego, o homem era dotado de todas as qualidades fecundas, ou seja, seu sêmen continha todas as qualidades possíveis para gerar um ser e, quais fossem os problemas trazidos pela criança, ou desenvolvidos posterior ao nascimento, essa responsabilidade seria da mulher por ser, ela, um ser não bem formado nessa concepção biológica.

É o mesmo Aristóteles, segundo Chassot (2009) que diz que a mulher deve obedecer ao homem. Sua obediência se deve ao fato de que o homem é um ser superior a ela em razão da formação estrutural e sexual. Para o homem, se definiu que o seu peito é constituído de músculos, enquanto o da mulher constituído de tecidos porosos, flácidos, frágeis. Quanto ao sexo, pela exposição que o homem apresenta e pelo fato da mulher não ter a mesma característica, este era considerado ausente. Essas concepções perduram até o final da Idade Média.

Com o judaísmo, considerando o livro de gêneses, percebe-se – se considerarmos que a religião tem um importante código social – essa distinção entre homem e mulher, ou seja, entre os gêneros. Segundo o livro do nascimento, ou da criação, a mulher é formada a partir de uma costela do homem. Essa doutrina criou e cria, em determinadas religiões o fortalecimento das desigualdades de gênero a partir das diferenças entre homens e mulheres. Pode-se perceber tal discrepância, ainda no século XX, nas mulheres muçumanas ortodoxas. Estas devem todo um ritual de obediência ao seu marido, sendo este considerado seu dono. (Ibidem).

Com o cristianismo não há tanta diferença, pois se toma como verdade absoluta o pensamento judaico da criação da mulher, sem refutação a esse respeito. A mulher continua sendo objeto de submissão a favor dos homens, não tendo o direito a educação nem ao conhecimento. Como diz Chassot (2009), vale ressaltar que esses impedimentos à mulher são de tempos passados, no entanto, muitos deles ainda são presentes ou foram, aos poucos, sendo modificados – como é o caso da leitura. O ato de ler pelas mulheres somente foi permitido a partir da primeira Grande Guerra Mundial. Ainda assim as leituras eram escolhidas e orientadas, em grande parte, pela igreja. Um dos maiores pensadores do século XX, Rousseau, também corroborou para a existência dessas desigualdades entre homens e mulheres diz o autor.

Segundo Chassot (2009), Rousseau, em um de seus maiores trabalhos sobre Educação, “Emílio”, mantém a tradição da subordinação feminina quando, por exemplo, define Sofia como companheira de seu personagem principal. Ela é, em toda a história de proposta de educação, um ser que deve obrigações ao personagem masculino. É alguém que, assim como

define a religião, deverá acompanhá-lo e do qual ela depende, tanto nos desejos quanto nas necessidades, ou seja, uma mulher servil. No entanto, há dois tipos de atitudes que residem sob a Ciência e a ética. O que mantém a ordem no sentido da manutenção do está posto como verdade absoluta e o que refuta toda uma construção científica.

É nessa última atitude (a da refutação) que reside à força de um movimento feminista que pleiteia, desde sua formação, o direito à igualdade entre os gêneros, o que somente ocorre e se fortalece no século XX (CHASSOT, 2009).

Consideramos o século XX um marco na busca por igualdades entre mulheres e homens através da superação das desigualdades presentes em todos os âmbitos da sociedade (sociais, econômicas, políticas, entre outras). Desigualdades que tem se dado entre seres de mesma espécie em diferentes fases históricas da humanidade até a contemporaneidade e que fizeram da mulher ou, do gênero feminino, um objeto, conforme denuncia Castells (2010).

Comprovação disso foi e, ainda o são, as inserções e colocações no mundo do trabalho e seus afazeres cotidianos nas diferentes sociedades - o seu papel como ser procriador, mulher mãe, sujeito de submissão, o objeto de prazer, mas, não sujeito de desejos. Para sustentar a ideia acima sobre os porquês de tanta desigualdade concordamos com Castells (2010) quando o autor diz que a reprodução desse modelo é o cerne da instituição dos papéis de gênero e ele não está só. Autores e autoras como Chassot (2009), Madureira (2010) e Xavier Filha (2012) são alguns que destacamos.

Segundo Louro (2011), as diferenças constituídas para homens e mulheres nas diversas sociedades levou a formulação de um termo, o gênero. Este, mesmo com todo o histórico de segregação feminina na história da humanidade, somente consolidou o seu uso a partir do movimento feminista ocorrido no século XX, mais notadamente na década de 60 desse mesmo século - que com ele, denunciavam o monismo sexual e o sexismo. Este movimento social demarca na linha da história da humanidade, a partir do olhar, também do outro, o que homens e mulheres devem ou não fazer nas sociedades.

Esse movimento político possibilitou iniciar o desfazer de milênios de castração feminina e ostracismo. Tal prática revolucionária possibilitou que a literatura, as artes, o convívio social, a política, o campo de trabalho e mercado de trabalho, entre outros, propusessem um novo olhar sobre a mulher. No Brasil, no entanto, ainda segundo Louro (2011), o termo somente passa a ser empregado como objeto de desmistificação dessas diferenças somente a partir das últimas décadas do século XX, mais precisamente a partir da década de 80.

Na modernidade novos conceitos vão surgindo cotidianamente. Segundo Demo (2001)

apud Grinspun, (2001, et.al. p.30) “[...] A modernidade na prática coincide com a necessidade de mudança social, que na dialética histórica apresenta na sucessão de fases, onde uma gera a outra. [...]”. Nesse sentido, ‘ser moderno’ é ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo. Dessa forma, o futuro apresenta desafios e estes devem ser superados por meio da informação clara e objetiva como também sua característica mais comum é a velocidade com que essas informações chegam às pessoas.

Tomando como instrumento de comunicação a informação por meio do discurso considera-se que a linguagem é o seu maior veículo de propagação e fortalecimento de concepções. Desse modo, a fala, o diálogo, a oratória, a retórica e todos os elementos discursivos elaborados pela humanidade mantem-se sediados em lugar de importância singular na comunicação entre os seres humanos na construção do conhecimento e do poder.

Para se comunicar o ser humano criou códigos, símbolos e outros elementos do gênero. Esse fazer, conforme destaca Hall (2011), pode ser definido como linguagem. Para ele esta tem a importante função de possibilitar conhecer as diferenças, a forma como estas se organizam ou mesmo se correlacionam.

Considerando a reflexão de Hall (Ibidem) vê-se como a linguagem foi criada - em seus diversos meios de comunicação – possibilitando o diálogo entre nós. Desse modo, a criação de códigos linguísticos e as normas que os prescrevem, servem como elemento fortalecedor também das desigualdades em razão das diferenças.

Corroborando com a teoria de Hall (Ibidem) a respeito da linguagem, Bakhtin (2003) apresenta a formulação de um conjunto de enunciados a respeito de normas técnicas para os falantes e, portanto, para quem também escreve. A escrita é, assim, objeto de poder juntamente com a fala. Para se escrever postularam-se normas gerais e específicas nas diversas sociedades e com elas o uso do gênero discursivo.

Neste caso, o gênero do discurso pode ser considerado também elemento identificador de poder nas falas de mulheres e homens, como também de elemento identificador, na língua, para definir o que se convencionou chamar de masculino e feminino. Tal uso é realizado quando se trata de assuntos referentes a pronomes, a artigos, a identificação do gênero do adjetivo, gênero das siglas e outros recursos normativos da língua normativa.

Alguns gramáticos, como Azeredo (2010, p.158-163), definem gênero como algo pertencente à gramática que, por sua vez, é inseparável dos substantivos e serve para “[...] distribuí-los em dois grandes grupos: nomes masculinos e femininos [...] o autor diz ainda, que o gênero é algo instituído socialmente e historicamente fixado pelo uso”. Essa fala do gramático nos revela que o gênero, por ser historicamente formulado e por sua própria história

de criação é objeto de reformulação e ressignificação.

Assim, entendendo o que o gênero, constituído a partir e na linguagem, é uma construção social, portanto, sempre (res)significado nas relações sociais, entendemos que a escola como espaço de formação é também espaço de socialização, na qual os valores expressos pela linguagens em suas diferentes formas são consolidados, modificados e constituídos. Nesse espaço-tempo de formação também os discursos são mediados pelo poder, considerando que essa escola é também um microcosmo da sociedade.

Assim, no que se refere às relações de gênero na sociedade, escola, sendo o local por excelência de aquisição de conhecimentos, tem um importante papel na disseminação das informações e valores que mediam essas relações, podendo contribuir para o ser humano pensar e agir de forma respeitosa (ou não) em relação às diferenças humanas, inclusive as referentes ao gênero e sexualidade. Como descreve Grinspun et. al. (2001, p. 30) “A educação [...] junto com a ciência [...] na formação do sujeito, na qualificação de recursos humanos requeridos por um novo modelo de desenvolvimento [...] seja em termos do conhecimento, das competências sociais, e da humanização [...]”. Partindo desse pressuposto, a educação tem um importante papel na explicitação de conceitos por meio do pensar crítico de professoras e professores e, conseqüentemente, na mudança de concepções de discentes sobre gênero nessa sociedade de várias expressões de alteridades.

Autores e autores como Louro (2011), Foucault (2010), Gens (2009), Gomes (2009) e Souza e Melo (2009) são unânimes em afirmar que há uma necessidade de se investigar cada vez mais a constituição do gênero como constituição identitária dos seres humanos. Sua necessidade reside na existência ainda hegemônica de uma visão ainda restritiva, dicotômica e marcada pela desigualdade valorativa em relação aos papéis socialmente definidos para os seres humanos em razão de suas diferenças biológicas de sexo.

Tomando-se como fonte de incentivo as pesquisas e indagações alavancadas pelos estudiosos acima citados, documentos oficiais da educação brasileira, a exemplo dos PCN, volume 10 (Pluralidade Cultural e Orientação Sexual), entende-se por gênero a construção social de ser homem e ser mulher a partir dos papéis socialmente determinados para homens e mulheres em uma determinada sociedade a partir do sexo biológico. Ou seja, tudo aquilo que o homem e a mulher podem ou não pode realizar (BRASIL, 1997).

Considerando a escola como um espaço multicultural, discutir sexualidade e gênero no cotidiano escolar configura-se como um processo de construção de uma educação para a diversidade. Sacristán apud Silva; Moreira (1995, p.82) enfatiza que a educação como está sendo encaminhada, possibilitando uma acolhida de determinadas grupos vulneráveis sociais,

não se configura como uma educação que responda as especificidades desses mesmos grupos vulneráveis sociais. Ou, como diz o próprio Sacristán (2008), a escola na contemporaneidade tem dentre as suas especificidades, a de elaborar atividades que correspondam as diferentes manifestações de sujeitos, suas diferentes culturas, suas aspirações etc.

Para atender a essa demanda social escolar essa instituição deverá ter como norte a construção de um currículo elaborado a partir da realidade dessas alunas e alunos por meio de um conhecimento contextualizado que permita a compreensão do mundo ao seu redor. Salienta-se, assim, que essa concepção e construção de currículo devem ser norteadas considerando a realidade de suas vivências como sujeitos ativos na (re) construção de outra realidade que lhes possibilitem viver e expressar os diferentes sentidos de vida em uma sociedade livre, com direitos e deveres e de igualdade de acesso (SACRISTÁN, 2008).

A efetivação de um currículo multicultural na educação, em que os diversos sujeitos e seus diferentes repertórios culturais sejam respeitados e valorizados de forma equânime possibilitará a desconstrução do engessamento humano produzido pela extrema normatização e homogeneização escolar (Ibidem). A essa construção curricular, com vistas a atender essa multiplicidade de identidades dos sujeitos, somente se concretizará, segundo Silva e Moreira (1995), mediante mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais a respeito também de gênero.

Quem aproxima o conceito de gênero e a educação é Louro (2011, p.25-32), que define gênero como “[...] uma ferramenta analítica [...] e política, pois se constituem com ou sobre os corpos sexuados [...]”. No entanto, a citada autora nessa definição não desconsidera as características biológicas, pois se enfatiza, “[...] deliberadamente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas [...]”.

Assim, entende-se que o gênero é a identidade do ser homem e ser mulher no desenvolvimento de papéis socialmente determinado configurando em registro social histórico que, por essa razão, pode ser transformada e modificada.

A respeito dessa constante transformação e modificação que define os gêneros, Seixas (1998, p.184-185) confirma o que Foucault (2011), Silva e Moreira (1995) e Louro (2011) conceituam sobre a sexualidade humana a partir das construções sociais, os significados e os sentidos para as práticas sexuais. A autora confirma seu pensamento quando diz que “A questão de gênero tem definido a interpretação humana de suas práticas sexuais”.

Para a autora isso procede devido à formação patriarcal que se instalou em nossas sociedades. Com esse modelo de sociedade se tem constituído os papéis sociais que homens e mulheres irão desempenhar a partir do olhar masculino. Isso se fortalece quando as formações

anatômicas dos órgãos sexuais vão sendo incorporadas para dar sentidos e significados a essas diferenças.

A esse respeito, Andrade (2010) traz uma definição a partir de duas dimensões e uma delas confirma o que Seixas (1998) cita anteriormente. Para Andrade, o sexo biológico, pelo uso do poder masculino, constrói essas diferenças, transmutadas em desigualdades, a partir de encaminhamentos, regras e posturas. Utiliza-se desse poder masculino para se referir ao homem como o sexo forte e a mulher como sexo frágil.

Esse poder dado aos homens é socialmente construído e fortalecido ao longo da história da humanidade e, na contemporaneidade, passa por desconstrução justamente por ser esse um fato social. Os discursos sobre novas denominações dos papéis de gênero têm elevado a discussão a uma crise que é denominada por Castells (2010, p.173) de “A crise da família patriarcal”, tema o que será discutido mais adiante.

O grande desafio hoje é aceitar que as posições, opções e expressões em relação ao gênero e à sexualidade multiplicaram-se e que é impossível lidar com elas a partir de um esquema binário (masculino/feminino, homossexual/heterossexual), sendo que o desafio maior é admitir que as fronteiras sexuais e de gênero estejam sendo constantemente atravessadas e admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira e isso se deve a busca de uma vida saudável, onde seus desejos, vontades e apetites, também sexuais, sejam satisfeitos (LOURO, 2011).

Considerando as constantes mudanças de posições que desempenham os diferentes sujeitos nas sociedades o termo saúde passa aqui a ser um importante elemento de análise, pois, sua citação pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1948, compreende o bem estar físico, mental e social do indivíduo.

Dessa forma, enfoque em especial para o físico e o mental, e as questões relacionadas ao gênero e a sexualidade, estes estão intrinsecamente ligadas. Essa ligação decorre dos modos e estilo de vida que a pessoa desempenha e vivencia. Neste sentido, outra terminologia é pertinente nessa discussão por se possibilitar a tessitura entre o ser saudável e a Diferença.

Com relação à diferença, a escola, segundo Louro, (2011) continua a exercer a replicação das diferenças e sua acentuada significação nos grupos sociais. A escola separou os sujeitos por todo tipo de questão, seja ela política, religiosa ou faixa etária. Essa separação possibilitou o exercício de determinadas atitudes e a manutenção das diferenças. Os diferentes, no entanto, ao longo da história têm requerido seu devido lugar nesses espaços bem como nos demais locais da sociedade que outrora o teria excluído e que infelizmente ainda ocorre na contemporaneidade.

Cameron (2010) afirma essas diferenças sobre os gêneros a partir dos discursos, assim como Bakhtin (2003). Segundo a autora, os discursos são impregnados de valores socialmente construídos nos diferentes gêneros, tanto masculino quanto feminino. As formas como homens e mulheres, por exemplo, pedem ajuda e apoio no trânsito não são com as mesmas formalidades e nem com os mesmos entusiasmos. Os homens tendem a fazer um esquema antecipado de seu pedido, um julgamento, há um receio a fazer tal pedido, as mulheres são mais susceptíveis a realizá-los. Outro conceito de gênero parte da construção da linguagem enquanto performatividade¹⁵. Judith Butler, na década de 90, é a referência nos estudos da performance e identidade.

Para a autora, esse conceito circula no meio acadêmico, mas precisamente no contexto educacional, no que alguns teóricos chamam na atualidade de pós-modernidade¹⁶. Para Judith Butler, a performatividade e a identidade estão intrinsecamente ligadas. Razão que elabora seu conceito de gênero a partir desse contexto. Para ela “[...] Gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura rígida e reguladora que se consolida com o passar do tempo, produzindo o que aparenta ser substancial em uma espécie ‘natural’ de ser”. Deduz-se, dessa forma, que todo o comportamento do ser desde os movimentos corpóreos, a fala e atos de toda a natureza, são elementos que criam e determinam os papéis socialmente constituídos através da naturalização dessas performances para o que chamamos de gênero (CAMERON, 2010, p.131).

Desde primórdios da história da humanidade sempre foi denominada a mulher um conjunto de responsabilidades que a colocou como um gênero em segundo plano, quando não inexistente, do ponto de vista de sujeito.

A esse mesmo ser também se concebeu como uma espécie que, por ter má formação biológica considerando alguns estudos da Ciência dentro desse período remoto da humanidade, como a responsável unicamente pela qualidade de sua cria do nascimento até a estabilidade deste com seu crescimento.

¹⁵ Segundo Lima (2011, p. 83) esse termo é retirado do teatro. A performance é o desempenho de atrizes e atores quando do desenvolvimento de seus papéis. É a sua plena realização em cena. O seu mais alto grau de evidência no mundo da encenação, ou da representação. O que está no palco não é a cena real e sim um olhar de uma cena real, uma representação dessa realidade.

¹⁶ Para Santos, pós-modernidade são os acontecimentos de evolução científica e tecnológica ocorridos a partir da década de 50 do século XX. Já autoras como Mirian Adelman, a partir de leituras de autores como Giddens, prefere ainda considerar o termo modernidade em razão de que “[...] As mudanças, [...] no século XX, e especialmente na sua segunda metade, completa-se a transformação de certas instituições sociais que promovem transformações da família, da sexualidade, das relações de gênero, e da vida política, e a incorporação de novos atores e novas formas (legítimas) de atividade política. As relações de poder e desigualdades em acesso a poder e recursos são cada vez mais negociáveis e negociadas. Mesmo assim mantém a dicotomia classe burguesa e classe operária.

Chegando ao período das luzes - ou das revoluções - a mulher ousou em mostrar-se presente e ser um sujeito que pensa e que tem suas faculdades mentais em igual valor ao do masculino, Esta conquista não foi pacífica. Conquistar um lugar na roda das discussões passou-se primeiramente pela conquista dentro de um espaço laboral, reivindicando direitos que somente eram disponibilizados aos homens. Essa luta pela igualdade ficou conhecida como 8 (oito) de março (Dia Internacional da Mulher), sendo que muitos dos avanços que se têm se deve à muitas batalhas, inclusive com perdas de vidas,

As conquistas obtidas ainda não se configuram como uma sociedade que estabelece direitos de igualdade entre mulheres e homens. Faltava tomar acentos em um dos lugares mais privilegiados nas sociedades, a cadeira do conhecimento. Elas buscaram defender que sabiam produzir conhecimento científico tanto quanto os mestres dessa ciência milenar. Ousaram em manterem-se anônimas para preservar que as teses que desenvolveram podiam ser objetos de análises e assim iniciarem uma árdua entrada para o mundo do conhecimento.

Para elas, as mulheres, chegarem lá há ainda outro caminho a ser percorrido. O caminho da igualdade de direitos sociais. A refutação a respeito de tudo o que a ideologia dos cosmos, a ideologia aristotélica, a ideologia iluminista e a ideologia moderna colocaram como papéis para Ela e Ele é o grande salto para a conquista de espaços delimitados como masculinos nas sociedades contemporâneas.

Buscar desfazer milênios de desigualdades entre homens e mulheres é algo que precede uma mudança de três conceitos básicos utilizados na educação. Uma mudança de percepções sobre o ser homem e se mulher através de (re) análises desses papéis, com essa mudança conceitual ousa-se em mudança de práticas frente ao ser mulher com relação o ser homem e conseguindo elevar o conhecimento a esse estado ousa-se mais ainda ao que consideramos de uma mudança de atitudes, ou seja, de ver, olhar e o fazer sobre esse ser mulher considerando acima de tudo como um ser humano e, portanto, tendo os mesmo direitos moralmente e eticamente aceitos elaborados nas sociedades.

Chegamos lá. Estamos nos aproximando! Com tanto discurso e atitudes que não correspondem ainda à realidade do humanamente aceitável para entre os gêneros é impossível confirmar tal porto seguro.

Chegaremos lá? Acreditamos que estamos a caminho, minimizando a distância através, por exemplo, deste estudo que busca manter a pira da luz das discussões sobre os gêneros ainda em pleno século XXI, num terreno quase que ainda exclusivamente masculino. Essa atitude é sim um salto. Desfazer esse hiato entre os gêneros é uma longa e árdua história de poder.

2.3 Os estudos sobre Sexualidade, Gênero e Educação: um breve panorama

Estamos na era da informação e, em uma sociedade que preconiza o saber e o conhecimento como formas de ascensão social, as mudanças sociais referentes ao processo de ensino e aprendizagem, de disseminação das informações e do próprio conhecimento formal estão a levar a escola e as instituições de formação docente a um repensar sobre a produção do conhecimento e seus resultados à sala de aula, mais precisamente ao aluno (a). Tais indagações possibilitaram a construção desse tópico no trabalho que, a partir de então, tenta apresentar dentro de uma perspectiva científica, produções acadêmicas a respeito de sexualidade e gênero na Educação.

O termo sexualidade geralmente se confunde como termo gênero. O primeiro remete as formas de vivenciar os prazeres humano e a esses prazeres está o gênero como agente indicador dos papéis sociais. Um está intrinsecamente ligado ao outro. Não há separação para analisá-los, o que faz com que a sexualidade humana seja vista sob a perspectiva também do papel social que os sujeitos desempenham. Gênero e Sexualidade são identidades diferentes em um mesmo sujeito e ambos são, com maior profundidade, estudados nas sociedades nos diversos períodos históricos. Tendo maior análise com a instauração dos movimentos feministas a partir do final da década de 60 do século XX com o foco nas teorias, ou seja, no discurso (LOURO, 2011, p.18-20).

Estudos apontam que o uso do termo gênero no Brasil inicia-se na década de 80 também do século XX, como nomenclatura de definição dos papéis sociais. Ressalta-se que anterior a esse período o referido termo já era habitualmente utilizado pelas feministas anglo-saxã (LOURO, 2011, p.27).

No Brasil, os estudos sobre sexualidade, gênero e educação são fortalecidos com o surgimento, dentro das universidades públicas, dos grupos de estudos específicos com a respectiva chancela do CNPq em diversas universidades que se consolidaram e ainda buscam se consolidar. No entanto, essas questões só passaram a fazer parte do espaço escolar, na educação básica, como conteúdo - ainda assim um conteúdo que não é de ninguém, porque este transita por entre todas as disciplinas e, esse transitar por todos deixa frágil sua aplicação porque termina órfão e órfão não tem referência - de fato a partir de 1996 por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais em seus Temas Transversais. Já os estudos a esse respeito tendo como foco a formação de professores, remontam a década de 70 do século XX com o trabalho de Eulina Rosa Falcão, intitulado “Um programa de educação sexual – a informação da pesquisa sexual como subsídio para reformulação de atitudes” (BENITES, 2006, p.34).

Conforme enuncia Foucault, em afirmar que o gênero e a sexualidade estão envoltos das relações de poder, Madureira (2010, p.31-57) realizou um trabalho que visa apontar identidades acerca de gênero e sexualidade na sociedade brasileira. A autora traz um estudo desde o Brasil colônia e que apresentava algumas características dessa sociedade. No entanto, este trabalho não está especificadamente voltado o seu olhar para a educação. Nesse sentido, somente uma referência é feita quanto às formulações de políticas públicas como o objetivo de contribuir para a diminuição do preconceito e cita os PCN. Desse modo, a autora retifica o posicionamento de Foucault, pois, essas formulações são constituídas sob o viés da conservação dos padrões socialmente formulados e não o direito do indivíduo conforme enuncia. Ressalta-se, no entanto, a importância dessas constituições legais como avanço na sociedade brasileira.

Os trabalhos sobre gênero e sexualidade no Brasil tem uma especificidade de análise, que é o seu olhar para a vivência da sexualidade, no gênero masculino com maior ênfase, mas, tanto no feminino quanto no masculino as pesquisas debruçam-se a respeito da homossexualidade. Autores e autoras como, Madureira (2010), Santos e Bruns (2010), Ribeiro e Almeida (2010) são alguns que trazem esse perfil de discussão.

Quanto às temáticas na educação, os trabalhos mantêm o olhar sobre a homossexualidade, mas, também encaminha sua observação a outros sujeitos e objetos distintos. A exemplo de Madureira (2007), que faz um trabalho de doutorado analisando a formação docente considerando a diversidade sexual e de gênero apontando percepções dos docentes, sujeitos focos de sua pesquisa; Dall'Alba (2008), que analisa a produção das subjetividades de professores em efetiva docência através de suas narrativas autobiográficas e assim poder identificar possíveis entraves na inclusão dessas temáticas na sala de aula; Benites (2006), disserta seu trabalho também sobre a formação docente, considerando as percepções sobre gênero e sexualidade e de que forma as temáticas são inseridas nessa formação; Argüello (2005), realiza um trabalho voltado à educação infantil tendo com objeto de análise os livros de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental onde objetivava quais seriam as percepções de crianças de 4 a 6 anos de idade teriam com leituras de textos, que, segundo a autora, não são sexistas; Andrade (2010), traz em seu trabalho uma análise de como são constituídas as identidades femininas a partir de artefatos culturais e discursivos produzidos pela educação e poder. Estes são alguns dos trabalhos acadêmicos em cursos de especialização *stricto sensu* (mestrado e doutorado) produzidos no Brasil na contemporaneidade. Salientamos que muitos outros trabalhos compõem esse universo e que seria inviável sua apresentação aqui por questões de ordem metodológica, mas, certamente,

muitos outros não presentes neste tópico foram utilizados na ordem discursiva desse trabalho como documento de referência.

Política e poder. É com esse discurso que Foucault faz suas referências em seus trabalhos sobre a sexualidade e o gênero e, no tocante ao ato político e poder, o Brasil, através do Senado Federal criou o Programa Pró-equidade de Gênero e Raça. Este tem como objetivo:

- a) Contribuir para a eliminação de todas as formas de discriminação no acesso, remuneração, ascensão e permanência no emprego;
- b) Conscientizar, sensibilizar e estimular empregadores e empregadoras em relação às práticas de gestão de pessoas e de cultura organizacional que promovam a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres dentro das organizações;
- c) Reconhecer publicamente o compromisso das organizações com a equidade de gênero e raça no mundo do trabalho;
- d) Promover a rede Pró-Equidade de Gênero e Raça;
- e) Disponibilizar um banco de práticas de equidade de gênero e raça no âmbito da gestão de pessoas e da cultura organizacional no mundo do trabalho (BRASIL³ [s.d.]).

Na análise de tais objetivos pode-se ver uma tentativa governamental de minimizar ou mesmo desfazer os distanciamentos entre um gênero e outro no que se refere ao mundo do trabalho. Um avanço, contudo, no que diz respeito às políticas públicas direcionadas ao mercado de trabalho. Não se observa nestes objetivos nenhuma intenção de trabalhar com sujeitos ainda em formação de uma identidade da sexualidade ou mesmo do gênero na escola. Essa desatenção pode acarretar um entrave na própria inserção dessa política futuramente ou mesmo sua continuidade em razão de que se a escola não trabalha com a (re) construção dos saberes, das identidades, da compreensão dos diferentes sujeitos etc. como possibilitar que um trabalhador compreenda que ele é igual a ela?

No estado de Sergipe estudos com a temática sexualidade e gênero tem sido presente no meio acadêmico de forma ainda incipiente em relação a outros centros de pesquisa no país. Nos cursos *stricto sensu*, verificado em meio digital, aparecem somente cinco obras que versam sobre a sexualidade e o gênero. Desse total, três fazem um estudo apoiando-se na literatura romanista, uma no campo da psicologia e uma no campo da educação (UFS, 2012 [s.d]). Apenas este último trabalho trata das temáticas dentro do campo da educação buscando as percepções de professoras a respeito da homossexualidade em escolas da rede Municipal de Ensino de Aracaju.

2.4 Sexualidade e gênero: aspectos curriculares e didático-pedagógicos

Essa seção do trabalho pretende discutir o papel da escola na discussão sobre

sexualidade e gênero apoiando-se no referencial didático-pedagógico, na produção do currículo e sua efetiva aplicação no espaço escolar como também na Proposta Pedagógica e o Projeto Político Pedagógico da escola. Toda essa análise será emparelhada a outros elementos de investigação, *in loco*, com o objetivo de indicar possíveis avanços nessas discussões e/ou distanciamentos de bases legais e de dados científicos com o propósito de reforçar a necessidade dessas temáticas no espaço escolar de modo a contribuir para a reflexão sobre o fazer pedagógico como intuito de uma formação de sujeito que compreenda que as diferenças são elementos ímpar e, desse modo, serem objetos de importância singular na compreensão do seu *eu* e na construção de sua identidade.

Considerando a escola também como espaço de formação e das relações sociais, este território tem singularidades nesta formação intelectual e humana. Sua contribuição na construção do conhecimento se procede do que chamamos de uma educação formal, ou seja, aquela que antecipadamente delimita fins e objetivos com a proposta de uma formação para vida. Salienta-se que a educação não formal também tem seus traçados delimitados e tanto uma quanto à outra ocorrem também fora da escola em espaços como as igrejas, em associações e na família.

Uma das diferenças entre a educação formal e a não formal é a aplicação de instrumentos metodológicos como os conteúdos, técnicas de ensino, planejamentos e meios de atingir as proposições. São esses instrumentos que a partir de agora estaremos discutindo iniciando sua discussão a partir do currículo escolar com a inserção de temas como a sexualidade e o gênero.

Para a discussão dos temas currículo, sexualidade e gênero no ambiente escolar, inicialmente faremos uma explanação mais geral da formação da educadora e do educador e sua participação na manutenção e desconstrução das desigualdades entre os gêneros e, depois, o uso dos dispositivos institucionais na sua atuação prática.

Para a análise dos dispositivos legais formais e informais como o currículo e sua diversidade, utilizamos autores que tratam do currículo como documento norteador do fazer pedagógico como o Sacristán (2008), Tomaz Tadeu (1995) e outros. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e as Diretrizes do Ensino Fundamental fazem parte incontestemente desse estudo.

Em um dos trabalhos elaborado por Louro, em uso nessa dissertação, a autora apresenta três capítulos que certamente apontam para uma escola sexista. A autora inicialmente traz um capítulo que fala da escola como reprodutora, o outro, a adoção de um gênero para a prática docente, o terceiro, discursa sobre como essas práticas contribuem

para a manutenção das diferenças na perspectiva da diferença entre os gêneros, entre os sexos e a constituição de uma sexualidade encoberta. Esclarecemo-nos.

Louro (2011) inicialmente fala da escola como instituição que fortalece e reproduz as diferenças o que na contemporaneidade estará indo em desencontro contra o que paleteiam determinados segmentos sociais por igualdades de direitos como os grupos que trabalham com as identidades de gênero e sexualidade. Depois a autora reforça esse posicionamento escolar quando aponta o gênero feminino a que será submetido à dominação masculina. Por último a autora faz uma apresentação das ações feministas nos espaços escolares e como tal prática é rodeada de impossibilidades e limitações.

Considerando o enunciado por Louro (Ibidem) e a contemporaneidade, podemos afirmar que a diversidade está presente em todas as sociedades. Considerando ainda que estamos em pleno século XXI e as conversas sobre sexualidade ocorrerem em diversos espaços da sociedade, dentre elas, nas universidades como conteúdo de pesquisas e de análises científicas, nas escolas através de conversas de corredor, de grupos de meninas e de meninos, entre professoras e professores e entre os demais sujeitos componentes desse espaço, dizemos que, ainda que tais observações indiquem avanços nessas discussões nota-se, ainda, a influência da religião e a associação do sexo como pecado e algo vergonhoso e que deva ser escondido qualquer indício que o lembre.

Assim, os livros didáticos apresentam um discurso ainda heterossexualizado quando se trata da diversidade sexual. Uma proposta de um livro que desconstrua o atual discurso sobre a sexualidade é posto por Furlani (2008) que faz a seguinte observação quanto a elaboração de alguns componentes a esse respeito.

A autora (Ibidem, p.9) diz que os livros didáticos que enfatizam o componente afetivo, mas não faz relação desses sentimentos com as práticas amorosas. Subdivide em afetividade para um lado e práticas sexuais para um outro. Dessa forma, como é apresentado nos livros didáticos atuais,

[...] o componente afetivo favorece a leitura da homossexualidade distante das intencionais, comuns e históricas associações com a irresponsabilidade, com a libertinagem, com a safadeza, com a promiscuidade comuns nos discursos discriminatórios e intolerantes. Valorizar os sentimentos amorosos em detrimento dos sexuais – essa é uma representação que pode se constituir estratégica para a Educação Sexual, sobretudo na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Furlani (2008), uma atitude pedagógica que trabalhe a união do sexo com a sexualidade na vida humana é o mais eficaz na construção de uma identidade sexual saudável. Para alcançar esse objetivo, buscam-se condições epistemológicas e didáticas para trabalhar

na desvinculação do sexo somente como ato, como exercício de procriação e usá-lo também com fonte de prazer, de sentimento afetivo, de desejo, de realização de si e do outro (a) passa a ser outra busca incansável da educadora e/ou educador.

Corroborando com esse pensamento Foucault, (2011b) quando diz que pensamentos de desconfiança sobre os prazeres, o acreditar que a prática sexual maltrata o corpo e alma, que o casamento (heterossexual) seja a combinação moral aceita bem como suas obrigações matrimoniais e as hostilidades empregadas ao amor pelos prazeres sexuais entre rapazes e moças, tais posicionamentos restringem o significado da sexualidade.

Ao se entender a escola como uma instância envolvida também na produção de identidades sexuais e com a validação de determinadas formas de viver a sexualidade,

[...] torna-se importante focalizarmos os processos escolares envolvidos com a naturalização de diferenças e desigualdades sociais, nesses domínios... A compreensão de natural, muitas vezes compartilhada na escola, exclui o caráter de construção das identidades sociais, da multiplicidade, da provisoriedade e da contingência do humano, bem como dos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem a produção dos discursos em educação. (MEYER et al, 2007, p. 229)

A escola e os processos de construção do conhecimento nela envolvidos estão em constante mutação, pois a escola está inserida em uma sociedade mutante, que (re) elabora perguntas, questiona, inquire. Busca por liberdade. A liberdade, segundo a filosofia, é um estado. É quando o “Ser” valoriza seu semelhante, que o respeita independente de suas diferenças, que traz o que está por nascer (igualdade de acesso e sua permanência a serviços e bens, de qualidade de vida, de direitos e de deveres entre os diferentes) e reside na possibilidade do eu e do outro fazer o ideal se tornar o real (CHAUI, 2010).

Essa busca pelo respeito ao outro é, que, nas últimas três décadas do século XX, os movimentos gay, lésbico e Queer¹⁷ provocaram uma pluralização da política de identidade no que se refere às suas reivindicações e possibilitaram a visibilidade de múltiplas facetas do

¹⁷ O termo “Queer” faz referência a uma oposição do binarismo heterossexual/homossexual. Essa oposição ultrapassa o senso comum de que é somente essa a diferença entre os sexos. A bissexualidade, assim como homossexualidade são nomenclaturas reguladoras dos sujeitos, que por muito tempo, e ainda é forte essa regulação, possibilitou manter a hegemonia do poder discursivo sobre a sexualidade. Não concordando com esse binarismo e desconfortáveis com tais argumentos a respeito do ser heterossexual e homossexual proferido pelas sociedades acadêmicas e a ciência como também o desconforto gerado dentro do próprio movimento social homossexual a respeito de sua identidade, pesquisadoras como Judith Butler, na década de 90 do século XX, traz para a ciência e a sociedade um modelo de discurso sobre esse binarismo. Segundo sua maior defensora essa teoria não somente irá rediscutir as normas entre esse binarismo como também se opõe as questões de ordem médico-científica que regula, ou como ela mesma define “o termo homossexual é uma relação médica”, ou seja, é desviante é algo a tratar e, desse modo, a heterossexualidade é a norma é o padrão a ser seguido por homens e mulheres no desenvolvimento de sua sexualidade. Sua defensora também traz uma discussão acerca das nomenclaturas desse binarismo como também traz a baila às discussões sobre identidades, sujeito, agências e identificação como sinônimos de problematização (LOURO, 2001, p.6-9)

gênero e da sexualidade. Essa pluralidade abalou a epistemologia sexual. Novas condições culturais permitiram o surgimento, no espaço escolar, da emergência de certas alterações e inclusões curriculares relacionadas às identidades de gênero e de sexualidade (FURLANI, 2008). A sexualidade é tomada como elemento de estudos no Brasil, numa perspectiva científica, a partir da década de 70 do século XX, com o IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em São Paulo, em 1976. Nesse evento notificou-se a presença dos discursos sobre essa temática - também em outros estados brasileiros - com maior evidência em São Paulo, na área temática sobre trabalhos educacional, intitulada Programa de Saúde. É nessa área de trabalho educacional que ativistas feministas pleitearam a abordagem da sexualidade nos espaços escolares (BRUNO e BRUNO, 1994).

Sua tentativa de inserção no currículo escolar, conforme estudos de Barreto (2009), não é atual, desde o século XVIII, no mundo, que esse tema é incitado para a educação na Europa. No Brasil, estudos apontam para as primeiras décadas do século XX como conteúdo curricular. No entanto, somente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, na educação brasileira a temática supracitada é inserida, em 1997, como proposta de trabalho em uma perspectiva controladora do Estado, no que refere ao desenvolvimento de adolescentes homens e mulheres e com o intuito de controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST e a gravidez não planejada. Mesmo no viés de controle epidemiológico e da natalidade, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) marca um avanço no que diz respeito a assuntos como a sexualidade, questões de gênero e corpo humano, os quais compõem seus eixos. Neste documento de referência didático-pedagógica a temática está embutida como tema transversal, com a terminologia de orientação sexual (BRASIL, 1997).

Mais a frente, nesta mesma seção, trataremos uma análise mais aprofundada sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, ressaltamos que a prática didático-pedagógica é alicerçada pelas DCN, por este marco legal definirem a área de conhecimento científico e seus respectivos conteúdos sob a supervisão do Estado, ou melhor, sob sua anuência.

Escola como espaço para aprender; Escola como espaço de interação; Escola como instrumento de controle social; Escola como instrumento de mudança social; Escola como controle comportamental; Escola como movimento de mudança comportamental; Escola como instrumento de formação intelectual; Escola como instrumento de qualificação profissional; Escola como instrumento de libertação que, na voz de Paulo Freire e outros intelectuais que defendem a educação como instrumento de liberdade, torna-se o papel mais importante dessa instituição. A esse respeito, vale ressaltar a conclusão a que Freire chegou em seus estudos quando diz que [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os

homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...] (FREIRE, 2006, p. 39).

Desse modo, nas palavras de Freire educar é o verbo interagir conjugado em todos os modos e tempo. São as combinações, as intermediações, as participações nos diferentes meios sociais e/ou as interações em todos os níveis que construímos o nosso saber. Partindo da conclusão a que Freire chegou sobre a forma como nos educamos é a que usamos com referência, primeira, nesse capítulo. Usaremos também outros autores e a legislação nacional para refletir como as temáticas Sexualidade e Gênero são tratadas no espaço escolar no Brasil.

Nossa primeira consideração é a transcrição de Freire acima, considerando que as interações a respeito do processo de aquisição do conhecimento seja o mais forte de todos os pontos. Essas interações a que se refere o autor podem ser vistas na LDB de 1996, quando define como objetivos do Ensino Fundamental, mediante a formação básica do cidadão:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Considerando ainda tais pressupostos, os três últimos parágrafos da referida lei configuram-se como elementos que possibilitam esse movimento de inter-relação no processo de ensino aprendizagem.

Outro documento de base Legal que serve para o alcance dos objetivos proposto na LDB elencados anteriormente, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e as DCN para o Ensino Fundamental. No primeiro marco legal, – as DCN para a formação de docentes – este traz elementos que subsidiarão aos que atuarão nos primeiros anos de uma educação formal, como objetivos, meios e fins preestabelecidos. Nesse documento, o seu Art. 5º institui a obrigatoriedade do curso de Pedagogia propor uma formação que possibilite, dentre outras aptidões:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
[...]
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
[...]
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais (sic!), econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006d)

Os três últimos parágrafos da LDB referentes aos objetivos do Ensino Fundamental e os parágrafos aqui destacados do Art. 5º das DCN do curso de Pedagogia, vão se coadunar com os PCN (1997) no que se refere à temática Sexualidade e Gênero no ambiente escolar. Neste documento, no volume Temas Transversais, tal inserção desses conteúdos tem como objetivos fazer com que os educandos consigam [...]

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 1997b).

Considerando que os PCN não são marcos referenciais do ponto de vista normativo e nem reguladores, ou seja, não são vistos como um documento que, por legislação, deva ser inserido no interior escolar, este tem sua especificidade e suas intenções fragilizadas por não concebermos (professoras, professores, corpo diretivo e demais sujeitos que tecnicamente desempenham papéis específicos no interior da escola) como elementos que nos autentique ou mesmo nos coloque em estado de permanente vigilância através dos órgãos fiscalizadores e seus instrumentos de análises e coerções acerca do que é Lei. No entanto, pode-se considerar um avanço no sentido de se reintroduzir conteúdos dessa natureza no espaço escolar a partir

de referenciais como esse, mesmo sem ser um marco legal - ou um instrumento regulador. Não porque ele tenha essa especificidade, mas porque ele é considerado um dos instrumentos de apoio didático-pedagógico mais utilizado como referência do fazer docente.

Para a análise a respeito da citação que faz referência as DCN do curso de pedagogia, aqui referenciando o seu Art. 5º, utilizamos de início, o que Silva (2002) define o que é ser um mau e um bom professor. Para o estudioso, a não aplicação de instrumentos como ética, diálogo, expressões corporais, a não possibilidade de interrupções nas explanações ou a não possibilidade de que alunas e alunos esbocem interesses diversos e que geralmente estão desfocados no momento, ou ainda quando do surgimento de questões que fogem de seu conhecimento e ou estão fora de sua aceção ou vão de encontro a sua formação pessoal, e com isso a educadora ou educador negam tal momento de participação, tudo isso contribui para um desenvolvimento de educação que não condiz com esses dispositivos legais e ferem os objetivos fins de uma educação de qualidade.

Para o autor é necessário fazer o papel contrário. Faz-se urgente um professor que seja capaz de perceber insuficiência didático-pedagógica, ou seja, reconhecer que não sabe de tudo e, portanto, não construir um conhecimento a partir daquilo que não se conhece. Faz-se necessário que esse moderador, esse agente intermediador na construção do conhecimento permita a interposição de ideias, de visões de mundo, que respeite as diferenças em todos os segmentos, que tudo que está posto foi criado por sujeitos iguais a elas (alunas) e por eles (alunos) e assim criar um espírito científico, um desejo pelo conhecimento aprofundado capaz de leva-lo aos mais recônditos locais de investigação científica. Possibilite a verdadeira democracia fazendo-os perceber que tal conquista não é ofertada tão facilmente, ela é objeto de disputas em diversos campos, principalmente o da ideologia (Ibidem)

E por fim, ainda segundo Silva (2002), cabe a professora e ao professor, organizar-se para uma formação mental de questionamentos perenemente, ou seja, ambos devem estar sempre questionando o mundo a sua volta e fazer com que essa tarefa seja apreendida por seus alunos.

Dessa forma, compreendendo o pensamento dessas autoras e autores a respeito do currículo escolar e, assim, entender as complexidades dos objetivos constantes nos Temas Transversais dos PCN, esses dispositivos instrumentais de orientação didático-pedagógica possibilitam que alunas e alunos compreendam as diferenças e os diferentes sujeitos e seus comportamentos, ou seja, a diversidade, posicionando-se sobre elas sem que seja emitido atitudes preconceituosas com relação aos diferentes comportamentos em sua comunidade e a sociedade que está inserido. Tais atitudes ainda referem-se ao controle de natalidade e a

prevenção das DST, ao cuidado com relação à exploração do sujeito no tocante à exploração sexual, a compreensão de que existe diferentes forma de vivenciar a sexualidade e de comportamento de gênero e a tomada de decisões no que se refere à identidade de gênero e a identidade sexual.

No entanto, observamos como marco legal dessa tentativa de estabelecer a sexualidade e o gênero como conteúdo curricular formal, a partir das DCN (1998e) para o Ensino Fundamental. Lê-se, neste referencial, que a sexualidade *deva* (grifo nosso) fazer parte do discurso mediador da professora e do professor em seu parágrafo IV, quando diz que:

Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: [...] *a sexualidade [...] as linguagens* (grifo nosso).

O encaminhamento dessa resolução, que deve ser obedecida em todo o território nacional, caberia as Secretarias de Estado e Municipais, no Brasil, estabelecer um currículo escolar que contemplasse a discussão sobre a sexualidade e, a linguagem como reconhecimento das variadas formas de expressão humana no interior da escola.

O mais recente instrumento legal que atualiza a DCN anterior e, que na nossa interpretação, potencializa a compreensão sobre a possibilidade de inserir temáticas como a sexualidade e o gênero no currículo, são as DCN de 07 de dezembro de 2010 para o Ensino Fundamental, pois estas orientam, que a formulação dos conteúdos a serem postos como prática didático-pedagógica, disposto no Art. 12, assim determina:

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (BRASIL, 2010).

E continua no seu Art. 16, delimitando como devem ser articulados as áreas e os conteúdos dizendo que:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos

termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Nosso entendimento a respeito dessa última citação é interpretada como um conteúdo que, dependendo dos referenciais teóricos que formulam o currículo, estes devem inseri-la. Salientamos a forma expressa na legislação como possibilidades. O termo em questão não delimita normativamente que deve ser inserido no currículo, tão somente abre precedentes de sua inclusão quando o referencial teórico trouxer elementos que sejam entendidos como conteúdos que abordam a sexualidade (BRASIL, 2010).

Ressaltamos que tais orientações sobre as temáticas de sexualidade e gênero incluídas nas bases legais, apesar de serem consideradas um avanço, encontram-se distante do que Louro (2001); Barreto (2009); Gomes (2009); Gens (2009) e Souza e Melo (2009) descrevem como conteúdo de fato no currículo escolar sobre a sexualidade, gênero, diferenças e identidades. Para essas pesquisadoras e pesquisadores, preocupações higienistas, controle de natalidade, controle de infecções e outros agravos à saúde são importantes sim, na e para a escola, e, portanto, para alunas e alunos.

No entanto, preocupar com esses conteúdos somente com o objetivo de manter uma saúde desconsiderando a saúde como algo mais amplo, como por exemplo, a saúde mental, tais eventos discursivos tornam-se rarefeitos.

Discutir a saúde do ser por meio de temas dessa natureza implica em desvendar séculos de recolhimento dos prazeres, de cerceamento do desejo, de reconhecer que a sexualidade não é um sistema binário homem X mulher e que o prazer sexual e a sexualidade são diversificados.

Requer, portanto, uma professora e um professor que esteja em comunhão com o seu tempo, que, como dizem os jovens, esteja antenado, ligado nos acontecimentos e fatos de nossa história e que também este tenha oportunidade de participar de cursos de formação continuada com o objetivo de poder estar inteirado dos avanços, dos retrocessos, das novas linguagens e, portanto de novos modelos de comunicação, das não atuais formas de expressão do ser humano a respeito de sua sexualidade conforme nos alerta, dentre os referenciais utilizados por nós, Louro (2011), e dos padrões exigidos pela camada social dominante, denominada pelos historiadores e pesquisadores, a exemplo de Hall (2011), como hegemônicas, utilizando-se do pensamento de Gramsci.

Considerando o que é delimitado pelas bases legais, e, que essas bases são elaboradas

a partir das percepções advindas, em maior cobertura, dos estratos sociais dominantes, considerando ainda, que tais inserções precedem de uma atividade docente que seja capaz de transitar entre o determinismo político e as necessidades reais daquelas e daqueles que buscam a educação como instrumento de superação social, não poderia deixar de dizermos que é dentro de todo esse contexto que a didática exerce um papel preponderante e fundamental para se alcançar tais delimitações político-sociais.

A esse respeito, Kramer (2007) diz que uma educação que faz do conhecimento uma mercadoria, desconsiderando os sujeitos nas suas diversas formas de vivenciar e experienciar suas vivências considera-se uma educação desconectada dessa necessidade e, portanto, distante de atender ao seu real objetivo que, conforme, nos adverte Freire (2002, p.25)

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Assim, a educação deve ser entendida como um instrumento de liberdade humana. Liberdade essa que possa ser concebida a partir de uma concepção de sujeito ativo, possuidor de desejos, que questione, que o respeito a sua identidade, enquanto único no conjunto de vários elementos, seja vista de forma não negativa. Para essa educação, ainda segundo o autor, solicita-se um educador capaz de transitar nas vias dessas considerações de modo que tais argumentos a respeito de uma educação libertadora sejam preservados.

Apresentando uma realidade contrária ao que defendem Freire (2002) e Kramer (2007), pode-se considerar os apontamentos de Barreto (2009), quando a autora aponta uma escola excludente quando esta não consegue lidar, por exemplo, com questões ligadas à sexualidade em razão dos melindres que esses temas causam no interior escolar.

Nesse sentido, a autora (ibidem) diz ainda, que a escola trabalha de forma arriscada dessa maneira porque essa instituição é um ambiente de disciplinamento e de censura.

Como ambiente que esquadriha os sujeitos, que os coloca como numa espécie de automação, regulando e restringindo-os de seus potenciais, é citado por Foucault (2002c), quando o autor coloca a escola com um dos instrumentos reguladores e disciplinadores tendo, dentre seus objetivos, o de atender ao poder hegemônico de dominação.

Nesse sentido, Melo (2008) descreve também a escola como instrumento mantenedor das desigualdades sociais. A esse respeito, o autor traz como elemento de discussão a forma

como o gênero masculino utiliza-se do poder persuasivo sobre o feminino em razão de heterossexualidade compulsória, ou seja, uma heterossexualidade obrigatória para ambos os gêneros.

Corroborando com Freire (2002), Kramer (2007) nos diz que uma educação para a liberdade é constituída de uma prática docente que esteja imbuída de métodos e práticas não mecanicistas, como também de conceitos que sirvam de referência para àquele que se educa. A autora defende assim uma formação docente e uma formação continuada que considere essa profissional e esse profissional, vozes audíveis, contando suas trajetórias, assegurando que, o seu conjunto de experiências sejam considerados como elementos marcos de uma (re) formulação de novos paradigmas educacionais.

2.5 Projeto Político Pedagógico da Escola e as ações relativas à Sexualidade e gênero.

Para iniciar a discussão sobre essa perspectiva política educacional o ponto de partida considerado em nosso trabalho são as políticas macro elaboradas pelo Ministério da Educação. Nessas políticas a escola e, portanto, alunas e alunos são submetidas e submetidos a uma espécie de planificação, de adequação, de controle de disciplina e ajustamento de conduta. Este último termo afunilamos sua especificidade para as condutas sexuais de forma a manter a sociedade no que o próprio Estado chama de “heteronormativo de corpos” (BRASIL⁴,2007, p.11).

O Estado participa dessa nova reformulação das propostas políticas educacionais brasileiras considerando e reconhecendo a diversidade em nossa sociedade. Inicia-se essa inserção de possível trabalho com temas rodeados de preconceitos e moralidade ainda no ano de 1920 do século XX através das Conferências Nacionais de Educação. Esses “destaques” seguiram-se até a atualidade com a atual proposta governamental na publicação dos PCN (BARRETO, 2009, p.44-47).

Sobre o currículo o item 3.3 abordará com maiores detalhes na formulação de propostas de ensino e de didática que contemplam a sexualidade e o gênero como conteúdo dentro dos vários modelos curriculares.

Sobre o fazer escolar utilizando conteúdos como a sexualidade e o gênero, esta prática está intrinsecamente ligada ao currículo, que, por sua vez, liga-se a referencial de bases legal a exemplo das DCN, do PPP, e Proposta Pedagógica. Sua forma de ligação por nós elencados correspondem, principalmente, ao Projeto Político Pedagógico. Esse documento deverá ser a espinha dorsal de todas as instituições escolares. Essa defesa é feita por Libâneo; Oliveira;

Toschi (2003) quando defendem a escola pública com um ambiente de participação democrática. Essa participação se dá também na construção dos encaminhamentos a respeito do fazer didático-pedagógico que, por sua vez, aglutina referenciais teóricos metodológicos.

O PPP é instrumento político institucional obrigatório a partir da LDB de 1996, que, no Art. 14. Define: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]”.

Seu regulamento não é dado pela DCN - RESOLUÇÃO DE Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998), e sim, pelas RESOLUÇÕES DE Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 e a RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. Apenas a DCN dada pela Resolução de nº 4 tem, dentre seus objetivos “[...] estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político pedagógico da escola de Educação Básica”. Ressalta-se que o ano escolar em pauta nesta pesquisa compõe uma das etapas que constitui esse nível de educação. A primeira (que trata especificadamente do ensino Fundamental) a Resolução de Nº 2 não faz referência ao Projeto Político Pedagógico. No entanto, a Resolução de Nº 7, traz uma sessão específica para tratar do Projeto Político Pedagógico.

Por que todo esse discurso a respeito das DCN? Esses documentos são os referenciais legais que deverão todas as unidades educacionais no país tê-lo como base norteadora para a implementação, implantação, gestão e fazer pedagógico com as áreas de conhecimentos e conteúdos a serem ministrados. São Leis. Portanto, deverão ser seguidas.

A Resolução de Nº 7/2010 tem dentre seus Princípios a ética. Neste, deverá a escola adotar como princípio ético a “justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Com esse posicionamento ético a escola estará contribuindo para o enfretamento as atitudes discriminatórias de quaisquer espécies, bem como às práticas preconceituosas existentes ou que venham a surgir dentro e fora da escola.

Buscando obter subsídios sobre se a escola em questão produz e utiliza seu referencial político, foi perguntado a P1 se a unidade em questão possui o Projeto Político Pedagógico. A inquirida responde que sim. Quando perguntado se essa proposta contempla temas como a sexualidade e gênero a resposta foi não. O mesmo não foi dado a respeito da Proposta

Pedagógica da escola (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2012).

Barreto (2009) fala da importância desse referencial de forma indireta quando cita os PCN e, a partir deles, a autora diz que a escola necessita estar atenta a diversidade social promovendo dessa forma uma educação de qualidade. Para a autora o olhar positivo sobre as diferenças deve ser seu principal foco o que ajudará a elaborar um currículo com maior abrangência conceitual com oportunidades e diversificação dos conhecimentos. Essa ideia é posta por Sacristán (2008) quando o autor fala do currículo multicultural.

2.6 Propostas institucionais para implantação de programas sobre a sexualidade e gênero como conteúdo curricular

Elencamos como instituição inicial para essa análise, o Estado. Estado aqui é o poder público na elaboração, aprovação e fiscalização das Leis no tocante a educação e, em particular os conteúdos curriculares nacionais. Assim, desse, modo, iniciamos a partir da maior lei de um país, a sua Constituição.

A Constituição que consideramos com marco norteador deste trabalho é a Carta Magna de 1988. Com esse atual compêndio legal que rege a vida das cidadãs e cidadãos em todo o território brasileiro, ele norteia toda a legislação também na educação. Com essa Carta Magna, a educação brasileira passa a ser considerada, de fato, do ponto de vista legal, como um direito subjetivo, ou seja, aquele que não é possível haver barganhas para a sua execução. Ela é de responsabilidade do Estado e da família para que o cidadão usufrua todos os seus direitos e então, exerça sua cidadania (BRASIL, 2012).

Dentre os encaminhamentos legais do referido documento citamos dois importantes destaques. O primeiro, quanto a atos discriminatórios de quais quer natureza a pessoa de forma geral, refere-se a que nenhum cidadão seja desprovido de seus direitos fundamentais por quaisquer que sejam suas condições social, religiosa, etnicorracial ou sexual, conforme determina o Art. 3º parágrafo IV. Já o Art. 227, traz as mesmas ordens legais direcionando para a criança e ao adolescente que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (op. cit).

A citação anterior nos permite solicitar de ambos os poderes, do Estado e da família, ações que minimizem, ou mesmo extingam, atos de preconceitos de qualquer natureza contra

o cidadão, em especial a criança, permitindo a esta o acesso à educação de qualidade e salvo das negligências e outras formas de desrespeito a sua dignidade humana.

Esse mesmo documento, no Capítulo III, Seção I, Art. 206 parágrafo I e II, diz que a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]”. Trazer a discussão dessa legislação essencial diz respeito à razão dessa garantir o acesso à educação e sua qualidade.

Em relação à inclusão das temáticas dessa dissertação nas Plenárias Nacionais sobre a educação, em 1927 do século XX, destaques, para a sua inclusão como conteúdo nas escolas, mas, somente a partir da década de 80 desse mesmo século é que as discussões foram se fortalecendo e sendo objetos de estudos científicos (BARRETO, 2009,; (BRASIL/SECAD, 2007).

Essa necessidade, segundo Louro (2011), recai sobre uma limitação de possibilidades. Para a autora, esses limites são devidos, ainda, às condições em todos os seus aspectos, inclusive de possibilidades, em fortalecer os grupos dentro das academias que trabalham, estudam e pesquisam sobre a sexualidade e também sobre o gênero, buscando uma rede de relacionamento junto aos grupos sociais que buscam por reconhecimento, respeito, direitos de igualdades etc. nos diferentes segmentos sociais. Ainda dentro do sistema político e, portanto, dentro das academias, há um modelo de desestabilização ainda incipiente. Para tornar-se eficiente, segundo a autora, esse grupos passariam a uma atuação conforme atuam esses grupos externos, ou seja, os grupos de pesquisa, dentro das universidades, trabalhariam politicamente de modo a articularem na sua constituição, cada vez mais, incorporação dos significados das lutas desses grupos sociais em suas propostas.

Outro ponto relevante destacado pela autora (Ibidem,) é a transformação desse sujeito intelectual em agente participativo nessas relações de poder. Com isso, seu poder de criticidade e seu forte discurso será o exercício básico para o afastamento das constantes manobras “táticas”, às “técnicas” e aos “funcionamentos” de manutenção das desigualdades entre os gêneros.

2.7 A escola e a desconstrução do preconceito: avanços, desafios e possibilidades.

A escola é a instituição que desenvolve o ensino sistematizado, que difunde o conhecimento ao qual é confiado pela sociedade, para que suas crianças consigam, num futuro, ascender socialmente, constituir conhecimento que os torne capazes de transitar por entre os diversos caminhos da vida (sociedade, trabalho, amizades, família e etc.) (LIBÂNEO,

2003, p.75).

Freire (2011) refere-se à escola como algo que não está posta no mundo aleatoriamente, ou seja, no [...] “no ar” [...]. A escola está situada em tempo e espaço, é ambiente que não escapa [...] às influências das condições objetivas estruturais [...]. Para o estudioso, a escola não é um espaço de liberdade absoluta, ela é reguladora e regula seus sujeitos através do exercício do poder. A sistematização do ensino, a sua regulação e seus objetivos, operados com o poder, desprezam as individualidades do sujeito. Tal exercício de poder despreza as diferenças e acirram-nas as desigualdades.

Nesse sentido, consideramos o ser humano como um ser histórico e, portanto temporal razão pela qual nós construímos e reconstruímos nossas histórias buscando manter significados, ou modelá-los, de acordo com nossas expectativas. Sabe-se, contudo, que na história da humanidade, mais tenhamos buscado manter nossas referências do que encobri-las com o objetivo de negar ou esconder um passado, e, assim, na perspectiva das Ciências Humanas, como coloca Chauí (2010, p.286) “Os fatos humanos são históricos, dotados de valor e de sentido, de significação e finalidade e devem ser estudados com essas características que os distinguem dos fatos naturais”.

Para a autora, o ser humano é um sujeito único dentro de sua própria espécie. Ele é construtor e formador de sua própria identidade, a partir das relações sociais estabelecidas na sua trajetória. É a partir dessas diferenças dos sujeitos, em todos os sentidos, que a escola passa a ter um importante significado na construção e desconstrução das identidades dos sujeitos.

Entende-se por identidade os significados de todas as experiências de um povo. Essas experiências aglutinam qualidades culturais ou o seu conjunto que se inter-relacionam e prevalecem sobre outros significados. A identidade é algo que é construída nas relações sociais (CASTELLS, 2010).

Louro (2011) nos apresenta uma iniciativa que pode ser tomada por todos na sala de aula para desfazer tais arranjos atuais de estratificação da sexualidade e do gênero. Para a autora, possibilitar a percepção desses atuais modelos de gênero e da diversidade sexual e das diversas formas de se vivenciar a sexualidade com atitudes diferentes das atuais e reconhecer a existência de novos padrões de família na contemporaneidade, já se significa subverter o atual modelo.

A educadora e/ou educador, iniciando sua formação docente com um novo olhar sobre as diferentes formas de vivenciar a sexualidade, as novas formas de constituição familiar também se constituem como novo modo de ver e olhar as diferenças. Para isso, a autora,

considera também, as ações e atividades realizadas pelos diferentes grupos de pesquisa que trabalham as questões relacionadas à sexualidade e o gênero. Estes grupos têm possibilitado a diversificação dos trabalhos de modo que as práticas docentes sofram o mínimo possível interferida de seus dogmas e crenças, por exemplo, (Ibidem).

As instituições que buscam por igualdade dos gêneros, tem possibilitado essa nova visão dos papéis socialmente determinados e, na contemporaneidade, tem concebido a existência de uma vivencia da sexualidade também diferente de outrora. Tais observações fomentaram e possibilitaram a produção de material educativo desprendido de uma sexualização, e do gênero como ícones demarcadores do fazer feminino e masculino, como também tem possibilitado que seu uso nada interfere na condição genética da estudante e/ou estudante sobre o seu sexo biológico, assim, tais acontecimentos são marcos históricos nas mudanças de percepções a respeito da sexualidade e do gênero e são um grande passo nesse enorme campo de desconfianças (Ibidem, 2011).

Vale ressaltar aqui a participação do Ministério da Saúde e sua reaproximação com a escola pública com o intuito de desfazer e desestabilizar atos preconceituosos dentro do espaço escolar. Para isso apoiou-se junto ao terceiro setor que tem uma forte e marcante história de luta nesse contexto. Juntos, Estado e Associações tem produzido material didático-pedagógico com a proposta de combater a discriminação e o preconceito na sociedade em especial enfoque na vivência da sexualidade homoafetiva. Por todo o Brasil inicia-se um trabalho de parceria entre o MS, as Organizações Não Governamentais (ONG), Ministério da Educação e as Secretarias de Educação das unidades federadas no enfrentamento aos preconceitos não somente sobre a sexualidade, mas sobre todas as formas de discriminação social (SECAD, 2007).

Só a título de esclarecimento, quanto a um posicionamento científico, sobre o significado das organizações do terceiro setor. Essas instituições são históricas nas sociedades em todo o mundo, iniciam-se na Europa e se espalham pelos outros continentes, tendo como objetivo, conforme evidencia Castells (2010), as representações das mazelas de nossas sociedades. Elas surgem em razão do desconforto e da não aceitação das atuais estruturas sócias edificadas e assim expõem as mais variadas faces do mal estar social. Elas são, portanto, a face de cada sociedade.

Retomando a referencia do MS sobre sua participação na desconstrução do preconceito, no fomento a tolerância e a não discriminação no ambiente escolar, um trabalho é defendido com base legal: O Projeto Saúde e Prevenção na Escola, que tem como objetivos:

- Incentivar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas

para a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, com a redução da incidência das doenças sexualmente transmissíveis e da infecção pelo HIV na população jovem.

- Ampliar parcerias entre escola, instituições governamentais e instituições não governamentais visando à integração de esforços para a formação integral do educando.
- Fomentar a participação juvenil para que adolescentes e jovens possam atuar como sujeitos transformadores da realidade.
- Apoiar ações de formação continuada para profissionais de educação e saúde para responder às diferentes situações relacionadas à vivência da sexualidade no cotidiano dos adolescentes e jovens escolarizados.
- Contribuir para a redução da incidência de gravidez não planejada na população adolescente e jovem.
- Contribuir para a redução da evasão escolar relacionada à gravidez na adolescência.
- Ampliar os recursos da escola para que desempenhe seu papel democrático no respeito e convívio com as diferenças.
- Fomentar a inserção das temáticas relacionadas à educação no campo da sexualidade ao cotidiano da prática pedagógica dos professores.
- Promover a ampliação da capacidade de acolhimento das demandas em saúde da população jovem nas Unidades Básicas de Saúde.
- Constituir uma rede integrada saúde- educação para colaborar na redução dos agravos à saúde da população jovem.
- Promover o diálogo na família, na comunidade e integrá-las ao Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”.
- Desenvolver ações inclusivas, considerando as pessoas com necessidades educacionais especiais, de modo a favorecer a vivência da sua sexualidade com autonomia e proteção social.
- Promover a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possibilitem a acessibilidade de jovens com deficiência auditiva e visual, prevendo a publicação desses materiais em Braille. Além disso, os atendimentos de educação e saúde devem incluir intérpretes.
- Construir redes para a troca de experiências entre participantes do Projeto nos diversos estados e municípios brasileiros.
- Contribuir para a sustentabilidade das ações de promoção do “Saúde e Prevenção nas Escolas”, visando a consolidar políticas públicas de proteção à adolescência e à juventude brasileiras.

Dentre esses objetivos destacaremos em nossas análises aqueles que diretamente fazem referência à sexualidade e ao gênero no ambiente escolar. O primeiro objetivo desse Projeto já apresenta um importante indicador nesse sentido quando faz referência a implementação de políticas públicas para a promoção a saúde sexual das e dos estudantes no sistema de ensino nos 27 estados federados. O segundo vai fazer referência às instituições da sociedade civil que, conforme define Castells (2010), o apoio a tal inserção é devido ao seu acúmulo de conhecimento e as especificidades de sua criação e trajetória.

Talvez dois objetivos estejam mais próximo do que Gens (2009), Seixas (1998), Priore

(2011), Castells (2010) e Louro (2011) definem como necessidade para uma mudança de conceitos, atitudes e procedimentos são eles. O de promover a formação continuada de professoras e professores, o fomento para a inserção de temáticas como sexualidade e gênero no cotidiano escolar e, com isso, possibilitar um ambiente escolar menos sexista, menos intolerante, menos preconceituoso e menos discriminatório. Possibilitar que essas educadoras e educadores revisem seus conceitos, possibilitem uma prática pedagógica menos preconceituosa e uma atitude voltada para a valorização do ser humano em todos os seus aspectos independentes de seu desejo sexual ou mesmo de estereótipos que os definam.

Ponto de destaque e vital é o de dispor à escola condições didático-pedagógicas (jogos sem a separação de gênero, brincadeiras sem o mesmo objetivo, possibilitar a voz dos diferentes sujeitos às diferentes posições e interpretações das diferenças etc.) com vistas ao desenvolvimento de atividades que possibilite uma compreensão dos sujeitos envolvidos em torno das diferenças. A esse respeito pode-se citar Chauí (2010) quando faz referência ao ser ignorante. A ignorância reside em o ser não se posicionar sobre alguma coisa, com algum juízo, sobre alguma situação por desconhecer a verdade. A ignorância é estabelecida quando usamos das crenças e das opiniões do senso comum e damos respostas a tudo que imaginamos saber de fato, a ignorância não deixa espaço para dúvidas.

Para reforçar os pontos apresentados anteriormente, como fundamentais para uma efetiva educação de qualidade no tocante as atitudes e procedimentos de docentes, concordamos com a definição de Candau (2008, p,54-55) a respeito de “A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional”. Para a autora, essa formação requer justamente essa quebra de paradigmas. A saída da zona de conforto em que a maioria das (os) docentes estão inseridas/inseridos. Ultrapassar esse espaço é exercitar uma educação humanística, pois, uma educação com tais especificidades, apresenta perspectivas em uma dimensão humana, técnica e político-social. Dessa forma, essas dimensões requerem uma educadora e um educador que se utilize de tais significados de forma articulada, em uma espécie de tríade, e construa um currículo com tais dimensões, tanto no currículo de formação docente, como no currículo escolar (para a aluna e/ou aluno).

Gens (2009) corrobora o posicionamento de Candau (Ibidem), quando o autor apresenta uma necessidade de mudança de paradigmas, de conceitos e de atitudes, na formação de professoras e professores. Na sua forma de pensar sobre a formação docente é primordial haver quebras de antigos paradigmas, e que essa postura de movimento dos modelos existentes possibilitem mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais, pois, na atualidade, acadêmicas e acadêmicos, levam consigo determinados tabus, preconceitos e

estereótipos de sujeitos para o interior das instituições de Ensino Superior e, parecem leva-los ao interior da escola de Educação Básica mesmo após a sua formação como docente.

Observam-se ainda, nos objetivos do respectivo Programa, ações que estão voltadas para a saúde da estudante e/ou estudante. Salienta-se que tais práticas já foram abordadas nos Sistemas de Ensino Público no Brasil em outrora. A esse respeito, às disciplinas de programa de saúde inseridas nas diferentes Redes de Educação – Federal, Estadual e Municipal - na década de 70, pelos militares, é trazida novamente a discussão por autores como Souza e Melo (2009). Estes autores descrevem que a educação contemporânea segue pelo mesmo viés. Segundo eles, o próprio termo demarcador das atividades com tal proposta já sinaliza para uma educação biologizante. Pois, a educação sexual conforme vem sendo desenvolvida, ou quando a temática sexualidade é inserida num contexto discursivo, sua prática tem restringido a sua compreensão como também as relações de gênero por desrespeitar as diferentes formas de se vivenciar a sexualidade, como também, a de trabalhar o corpo por apresenta-lo quase sempre como aparelho reprodutor, as mudanças fisiológicas por causa da puberdade, a apresentação das diferenças entre homens e mulheres por meio de suas genitálias e outros modos de ocultação das construções sócio-históricas da sexualidade e do gênero humano.

Estudos sobre o gênero e educação são novos no meio acadêmico se considerarmos a sua história de inserção para tal finalidade. No Brasil, inicia-se com a chancela do CNPq quando este Conselho acata a criação e formação de grupos de estudos específicos para, cientificamente, elaborar a observação, análise e interpretação de dados sobre a existência das diferenças entre os gêneros femininos e masculinos.

As análises desse tipo estiveram voltadas a um longo período da história da formulação de conhecimento sob o olhar do texto, ou da sua estrutura. Posteriormente, a partir do desgaste social criado pela indiferença dos homens sobre a mulher é que se tem buscado desfazer tais separações.

As mulheres Norte Americanas iniciam essa árdua e desgastante luta por direitos que gera, dentre outras buscas, a igualdade também de acesso ao conhecimento. Nesse limiar de igualdades, o espaço escolar é privilegiadamente um espaço singular em razão de sua especificidade sócio-política.

Denotamos como espaço privilegiado porque a escola se insere num contexto politizado de ideias e percepções também a respeito dos papéis distintos para homens e mulheres organizados sob o viés da ideologia machista dominante.

Consideramos as percepções aqui apresentadas pelas autoridades de referência por concordar que a escola utiliza de instrumentos de dominação e de libertação – a depender da

concepção de educação que se deseja ofertar a sociedade que está inserida – a exemplo da fala, do discurso e de seus diferentes gêneros discursivos conforme defende Bakhtin (2003). Assim, a fala torna-se um dos principais instrumentos de manipulação e doutrinação ou de abertura e libertação de mulheres e homens.

No entanto, para que esse libertar se efetive de fato no interior escolar esta tem timidamente, através de seus sistemas de ensino (estadual ou Municipal) buscado aproximar-se de uma comunidade que naturalmente se constituiu como diferentes entre si pelo simples fato de que todos nós somos, por só, igualmente diferentes.

Chamamos de timidez essas ações, em razão de que a sexualidade, o sexo e as relações de gênero são temas ainda que não compõem o currículo oficial e, desse modo, foi inserido no que denominaram os teóricos como tema transversal. Sua transversalidade seria a magnitude de sua ampliação de inserção se não fosse, no final das contas, um conteúdo de ninguém e, portanto, sem que seja interesse de realizá-lo. Sendo de todos, qualquer um pode desfragmentá-lo em conceitos e acontece que nem sempre isso é feito por quem tem o mínimo de domínio para discutir suas reentrâncias.

Como dissemos, no currículo oficial ele é onipresente e no currículo oculto inexistente. Como as temáticas são conteúdos que incomoda pela sua complexidade de discurso, pela forma como os falantes se ressentem em falar sobre os papéis socialmente pré-determinados para homens e mulheres essas informações não trabalhadas e a resposta social dessa negação talvez seja as notícias que lamentamos diuturnamente por ficarmos chocados com atos de violência e desrespeito humano.

Como já enunciamos o quão jovem é o termo gênero, sua epistemologia consolida-se nos movimentos feministas no século XX. No Brasil, o uso do termo é tardio, falar de gênero como conceito nesse país ocorre a partir da década de 70 e se fortalece na década de 80 também do mesmo século.

O termo gênero tem sido demasiadamente utilizado para classificar e denotar, em suma, a realização de papéis socialmente elaborados também a partir do poder do discurso.

CAPÍTULO 3 – DIALOGANDO COM OS SUJEITOS

Mais do que um diálogo entre os sujeitos investigados, esse capítulo traz o discurso a partir de diferentes olhares, diferentes fazeres pedagógicos, diferentes referenciais, diferentes fontes em um mesmo quadro de sujeitos, diferentes visões desse mesmo sujeito e o esquema de triangulação de dados. Essas análises tiveram como foco os objetivos propostos em nosso trabalho e assim constituir o *feedback* tão necessário nos processos de construção do conhecimento.

A análise aqui apresentada está organizada em três eixos temáticos, definidos a partir dos instrumentos de coleta de dados (questionários e roteiro de entrevistas), a saber: Sexualidade e Corpo; Visões sobre Gênero e Sexualidade; Sexualidade, Gênero e Prática Escolar.

3.1 Sexualidade e Corpo

Essa sessão do trabalho busca identificar que relações existem entre a sexualidade e o corpo e como essas relações são percebidas e/ou compreendidas pelas crianças e pelas professoras. Nesse eixo estão alocadas as categorias que vão desde percepções sobre a sexualidade e o corpo, passando pela visão familiar, escolar e, afetividade.

3.1.1 Dialogando com docentes

Qual a concepção de P1 sobre o sexo? O sexo é algo também vinculado a uma prática e, o que o difere da sexualidade é a concepção deste sob a perspectiva do sentimento. Desse modo, para P1 sexo é: “quando você faz por amor”. Essa concepção de P1 reduz o conceito de sexo condicionado ao amor romântico, restringindo o contexto dos desejos e das vontades dos sujeitos.

Para P2 sexo é “[...] é uma coisa prazerosa. O sexo realmente só existe quando há amor entre duas pessoas. Sexo é definido como prazer entre duas pessoas que se amam”.

Assim, o sexo é um ato que implica acontecer somente quando o amor está presente. A essa cisão temporal, Foucault (2010b, p.147), diz que o sexo é praticado considerando algumas prerrogativas como, por exemplo, “reflexão e prudência”, com isso o autor nos diz que a prática sexual das pessoas está alinhada a uma utilidade.

Na identificação de quais assuntos poderiam estar vinculados ao sexo, P1 responde dizendo que é “a relação entre o homem e a mulher”. Pode deduzir-se que essa concepção do sexo é uma restrição ao que se falar sobre ele e uma delimitação do prazer atribuído somente entre os dois sexos biologicamente definidos. Essa percepção de P1 encaixa-se na definição de Foucault (2010, p.93-94) sobre o que o autor define como “A instância da regra”. Para o autor ela funciona para atender a prescrição legal, ou seja, ao permitido ou ao ilícito. Essa permissão ou negação encaminha o sexo para o binarismo. Assim, o sexo se decifra a partir de um dispositivo legal, que neste caso, ele está atendendo a uma norma geral que é a relação entre o ser masculino e o ser feminino.

De acordo com Foucault (Ibidem), deveríamos falar sobre o sexo sem as amarras do poder, sem a vergonha de descrever nossos gozos, nossos prazeres, nossas volúpias, vincular o sexo a iluminação a libertação.

A restrição apresentada por P1 é a de relacionar o sexo a uma prática, um ato, sem descrever as nuances dessa prática e desse ato. A relação apresentada por P1 aponta também para uma restrição dos gêneros com seu sexo, marcada por uma visão heterossexual e heteronormativa, o que para Foucault (Ibidem) chama de dispositivo da aliança¹⁸.

P2 não apresenta essa restrição do ato a uma prática heterossexual. No entanto, restringe-o a um momento, a do prazer em comunhão com o amor.

Quando perguntado por que as pessoas (homens e mulheres) definem-se como homossexuais, P2 responde: “São pessoas diferentes, onde gostam do mesmo sexo. Eles e elas, que acho, que isso aí já vem de criancinha. Se ela não for bem orientada ela vai puxar um pouquinho. Se ela gosta, eu não sei! Ela... já nasce com aquela vocação, com aquela tendência”.

Coube outra pergunta a partir dessa definição. O que é homossexualidade. P2 diz que a homossexualidade é a pessoa gostar do mesmo sexo e é uma tendência que deve ser trabalhada tanto no homem quanto na mulher. P1 diz que homossexualidade “é o sexo entre pessoas do mesmo sexo”.

Sobre a sexualidade P2 dá seguinte definição: “Sexualidade é definir o sexo. Se é masculino ou feminino e cada um... cada pessoa tem seu jeito. Sexo masculino homem e sexo feminino mulher”. P1 diz que a sexualidade é o “prazer quando você faz no momento do

¹⁸ Esse dispositivo, segundo Foucault (2011), é utilizado para manter o jogo dos poderes. Ele se edifica sob um sistema pré-definido de normas e que são inseridas, dentre elas, o que é certo e o que é errado, o que se pode e o que não se pode fazer nas relações pessoais/sexuais. É o dispositivo do casamento. Casamento que tem como objetivo a formação de graus de parentescos seguindo uma norma biologizante e comunhão de bens e transmissão de nomes.

desejo”

Falar de sexo é restringir o diálogo, é minimizar seus significados e importância nos conteúdos dessa fala. Responder laconicamente a um assunto que gera inquietação, incômoda e às vezes exalta os desejo e o prazer nas entrelinhas do discurso, essa forma de expressão talvez seja a marca mais forte na fala dos sujeitos quando o sexo é abordado. Esse medo, esse ressentimento, essa vergonha ou até mesmo esse diálogo breve e rasteiro seja devido às imposições postas pelas instituições de poder considerando que o sexo é um instrumento forte nesse sentido e, portanto, deverá ser preservado para a manutenção de um segredo (FOUCAULT, 2010).

Em relação às percepções sobre o corpo P1 aponta que a parte que mais gosta em seu corpo é o “bumbum” e justificou dizendo que esse gostar é pelo seu formato arredondado. Quando a parte que menos gosta relacionou o nariz, justificando estar em desacordo com o seu rosto.

Pode-se dizer que as percepções de P1 em relação ao próprio corpo estão próximas ao que Bakhtin (2003) considera como empatia do corpo. Para o autor, o corpo passa por essa construção ideológica de empatia, considerando o meio social em que a pessoa está inserida e essa sua permanência nos diferentes meios sociais, possibilitarão a formulação de conceitos e de padrões de corpo. Esses enunciados sobre o corpo pelas pessoas são constituídos, conforme relata o autor, considerando o olhar do outro e, dessa forma, valorizamos alguns pontos e desconsideramos outros.

Pode-se também utilizar a concepção de corpo enunciada por Trindade (2002) que faz referência a um corpo falante. Uma estrutura que emana significados pelos seus diversos contornos e, dessa forma, constitui-se de significados que servem também para uma forma de comunicação bem peculiar.

3.1.2 Dialogando com os/as Discentes

Neste item continuamos com as análises dos dados do Eixo 1, tendo como referência as categorias conceituais sobre a sexualidade e sexo; relações entre sexualidade, corpo e afetividade; afetividade; homossexualidade; sujeitos da homossexualidade; e discriminação sob a perspectiva discente.

Ao tratar sobre as concepções de sexualidade consideramos os aspectos relacionados à satisfação, ao prazer, aos preceitos morais e éticos, estética, comportamento e afetividade.

O gráfico 1, a seguir, apresenta em percentuais, as frequências da Categoria C1

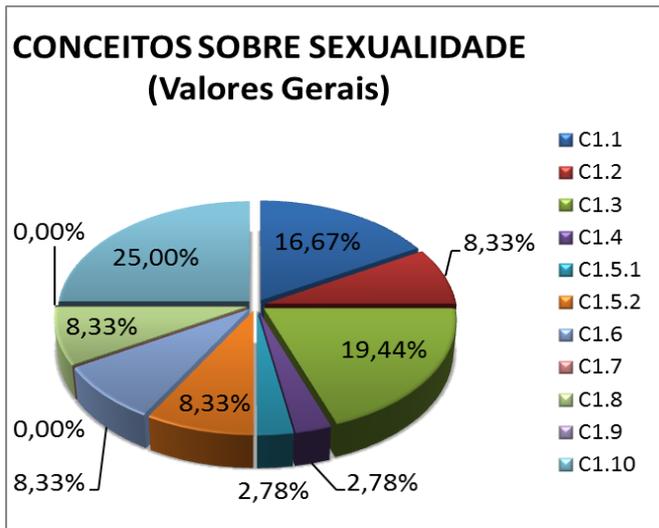


Gráfico 1 Categoria C1 – Conceitos sobre a sexualidade.
Fonte: Questionários Discentes em 31/07/2012.

(conceitos sobre sexualidade) e subcategorias nas diferentes percepções das alunas e alunos a respeito do que seja sexualidade..

Para a primeira grande categoria aqui abordada os percentuais de respostas no gráfico 1 foram: Subcategorias C1.1; C1.3 e C1.10. A C1.1 abrange conceitos relacionados à satisfação e ao prazer; a C1.3 conceitua como algo relacionado a preceitos e questões morais, aversão e negatividade

e a C1.10 estão os que não souberam responder a questão.

O maior percentual desses dados representam os que não souberam responder a questão (C1.10) com 25% do total de estudantes. 19,44% (C1.3), descrevem a sexualidade como algo vinculado a preceitos e questões morais, aversão e negatividade descrevendo que “isso me dá nojo; é safadeza mas, alguns pais tem que tomar cuidado como usar camisinha e os filhos também para não ter filhos cedo; besteira; safado; é safadeza; fazer o que não deve; é crime” . 16,67% (C1.1) descrevem a sexualidade como algo que está relacionada à satisfação e ao prazer quando dizem que a sexualidade “é ter prazer; gostoso; é gostoso; e gostoso; bom demais. 8,33% aparecem nas subcategorias C1.2, C1.5.2; C1.6 e C1.8. Na C1.2 conceituaram como algo referente a afetividade, cuidado e atenção com o outro. Na C1.5.2 conceituam com algo que define o comportamento e a identificação de gênero. Na C1.6 estão os conceitos que definem a relevância ou irrelevância da temática. Na C1.8 estão aqueles e aquelas que não compreenderam a questão.

Nas análises por gênero encontra-se uma equiparação entres as concepções de meninas e meninos. Ambos se distribuem por entre as subcategorias anteriormente elencadas e de forma equilibrada, tendo somente a diferença de frequências entre uma ou duas notificações.

Os dados com esse recorte podem ser situados em dois pontos defendidos por Foucault (2011). Um no que diz respeito ao vocabulário permitido ou reprimido, restrito, centrado na sexualidade apenas no contexto da constituição familiar e os demais conteúdos seriam funestos e, o outro, no que Foucault (2011, p.116-117) define como dispositivo da sexualidade como sendo “[...] as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões [...]”. Essas características da sexualidade apresentadas pelas crianças têm essa

especificidade apontada pelo autor. Suas diversas visões, mesmo que ainda sejam sem um aprofundamento de conteúdo mais rigoroso elas e eles dispõe de instrumentos sensitivos para enunciá-los com tal proficiência, pois a sexualidade, ainda segundo o autor, é algo que os corpos descrevem através de suas reações, tratando-se, portanto, do desenvolvimento dos prazeres como encadeamento de uma relação de saber e de poder.

Assim, a sexualidade para essas crianças está associada à satisfação, ou prazer, que cada pessoa expressa em diferentes formas. No entanto, algumas delas ainda constroem conceitos equivocados ou conservadores sobre a temática. Outras ainda não formularam conceitos devido à idade ou ainda devido às proibições desprendidas pelos responsáveis, pais e mães ou mesmo a falta de diálogo sobre essa temática no espaço escolar. Sobre esse nosso diagnóstico final das proibições ou restrições, o eixo 3 e as categorias C1, C2, C3 e C4 irão confirmar essa nossa reflexão.

Outra questão abordada foi em relação a que conceitos têm essas crianças com relação ao sexo. Suas concepções apresentam predominantemente uma concepção associada à satisfação e ao prazer, também descrevem como uma identificação e prática heterossexual e associam o sexo também a questões morais. Somente as meninas disseram que essa temática não na pauta de suas discussões. Outras crianças não souberam conceituar sexo (uma menina

e um menino). O gráfico 2, a seguir, apresenta essas concepções.

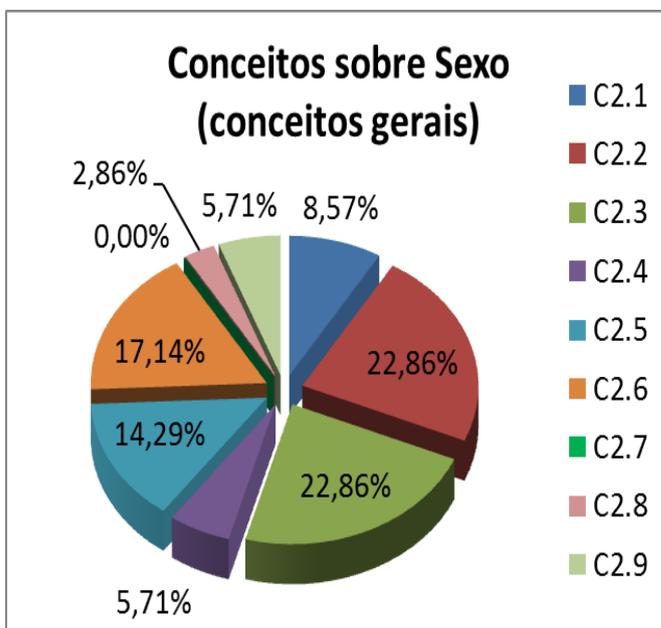


Gráfico 2 - Categoria C2 – Conceitos sobre o sexo. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

Assim, temos com destaque as subcategorias C2.2 (22,86%) e a C2.3 (22,86%). A primeira corresponde a uma concepção de sexo associada à satisfação e ao prazer dizendo que sexo é “prazer; bom; muito bom; é bom; gostoso” e, a segunda, associa o sexo à afetividade, sentimentos, cuidado e atenção com o (a) outro (a) e conceituam como “amor; é amar; dois corpos que se amam e transmite amor sobre isso; amor entre duas pessoas; namorar; é ter atenção com a mulher;

muito carinho e atenção com a mulher; conhecer para depois continuar”.

A subcategoria C2.1 (8,57%), no entanto, nos chama atenção pela forma com o sexo é

conceituado como algo associado a questões morais, aversão e negatividade e, a esses conceitos as crianças descrevem como: “safadeza; é safadeza; safado; alguns pais tem que ter cuidado com isso para que a filha não aprenda”. Também associam o sexo a um tema que não tem importância ou é irrelevante a sua discussão presente na subcategoria C2.5 (14,29%) descrevendo como “nem penso nisso; eu nem quero saber disso nunca meu negócio é estudar; nada”.

A respeito das proibições ou restrições sobre o sexo, Foucault (2011, p. 36) diz que as instituições (neste sentido o autor fala sobre a igreja e a escola em particular) não proibiram de se falar de sexo, nem houve proibição para que as crianças falassem dele. O que ocorreu foi uma intensificação com a adequação dos discursos sobre o sexo como o uso do poder, canônico e político. Mais a frente, discutiremos com maior profundidade tais argumentos do autor em relação às falas das crianças.

A subcategoria C2.2 apresenta conceitos que se distanciam dos modelos reguladores impostos pela moral social, identificando que o sexo nada tem de moralista ou pudores, pois conceituam como algo bom e que deve ser vivenciado para cada vez mais aprender sobre ele. Essas concepções aproximam-se do que Foucault (2011) descreve como os *afrodisias*. Que é a vivência plena do sexo, ou de seus prazeres. É também o sexo conceituado e idealizado por Louro (2011) quando a autora diz que o sexo é para ser vivenciado e experienciado. Para nós, essa vivência e experiência possibilitam, também, a construção identitária das pessoas.

Quanto a subcategoria C2.6 (17,14%), as concepções se aproximam do que Foucault (2011, p.53) denomina de “[...] dispositivos de saturação sexual”. Para o autor, tais discursos reduzem o sexo à prática, quase que exclusivamente a uma prática heterossexual.

Na concepção dos meninos e das meninas há um distanciamento considerável em ambas as categorias delimitadas como fonte de análise a respeito de suas concepções sobre o sexo.

Os meninos concebem o sexo como algo associado ao prazer enquanto as meninas ao sentimento. Os meninos associam o sexo a uma cópula heterossexual, enquanto as meninas o associam a um tema irrelevante. Interessante ressaltar que as meninas conceituam o sexo como algo que precisa ter cuidado, cautela e prevenção, enquanto os meninos não se posicionaram com essa definição. Outra concepção de sexo apresentada é a de um sexo como algo que pode ser vago e generalizante dizendo que este é “bom, nada; muito bom; é bom; conhecer para depois continuar; gostoso; é bom para a saúde”. Esse posicionamento houve para ambos os gêneros.

Os dados anteriores se aproximam de perspectivas conservadoras, estereotipadas e/ou

reducionistas. Como exemplos relacionamos: respostas que relacionam o sexo à concepções vinculadas a prática sexual de forma negativa; conceitos vinculados a questões morais; concepções que identificam o ser masculino e feminino na visão biologizante; concepção que o vincula ao ato sexual somente entre homens e mulheres e um sexo que demanda um tempo de maturação para ser posto em prática entre outras.

Nesse sentido de maturação do sexo, há a existência de vieses a serem considerados em conjunto, o viés biológico e o viés psicológico. No biológico há que considerar o desenvolvimento do corpo em duas dimensões: a primária e a secundária. A primária refere-se à maturidade do corpo com relação à formação dos órgãos reprodutores e, a secundária refere-se ao desenvolvimento das características externas que definem o ser feminino e o masculino (DUARTE, 1993).

No campo da psicologia considera-se como período de análises, de descobertas sexuais; o período denominado de adolescência. Nesse período que compreende três fases em que, na primeira, que ocorre por volta dos 10 aos 14 anos, se caracteriza pela necessidade da pessoa de demonstrar independência, livrando-se dos pais e responsáveis ou tutelares e querendo se desvincular da infância. Depois, entre os 15 aos 17 anos, que é quando, já manifestado a puberdade, se caracteriza pela necessidade de uma identidade. Então buscam seus pares e iniciam a busca pelo desejo sexual e um lugar na sociedade. Depois, dos 17 até os 20 anos é quando afloram os comportamentos de um adulto e seus valores passando a estabelecer uma relação estável, inclusive a sexual e buscando dar sentido aos valores já existentes ou refutam alguns desses valores, a depender de sua experiência e da forma como vê a sociedade e como se vê em sociedade. Elaboram valores de acordo com suas reflexões (NASCIMENTO; LOPES, 2000).

Dessa forma, pode-se considerar que a prática sexual pode ser iniciada a partir das características primárias e secundárias no desenvolvimento do corpo humano juntamente com o viés psicológico, de modo que a sua decisão seja tomada de forma autônoma e reflexiva.

Considerando que as estudantes e os estudantes dessa pesquisa encontram-se no 5º ano de vida escolar e, considerando ainda toda a sua trajetória futura como estudantes essa sua vida estudantil pode ter, juntamente com as orientações familiares e outras instituições sociais (igreja, agremiações, sindicatos e etc.), potencializado seus discursos biologizante sobre o sexo. Louro (2011) fala da escola, nesse sentido, por exemplo, quando esta utiliza recursos didáticos nas diferentes disciplinas com suas ideologias heterossexistas, o que tem levado para a sala de aula a perpetuação de visão territorial dos gêneros, uma espécie de definição de práticas e atos para homens e mulheres na sociedade.

O sexo visto como algo prazeroso concebido pelas crianças é também discutido por Foucault (2011, p.53) quando o autor diz que o sexo prazeroso é aquele dotado de “gestos, atos e contatos” o qual ele descreve como *afrodisia* (grifo do autor). Ao descrever sobre os prazeres, seus diagnósticos sobre como as pessoas lidam com seu desejo sexual e a sexualidade, a maior notificação das crianças dizendo que é algo bom, que faz bem, é gosto e é prazeroso, se aproxima de suas concepções porque o sexo é um ato e esse ato leva ao bem estar e, portanto, ao prazer.

Considerando as delicadezas ou as restrições apontadas pelas crianças a respeito da sexualidade e do sexo, quando discutidas, talvez isso se deva a forma como nós nos apropriamos dos discursos ideológicos oriundos, por exemplo, da igreja, que, por sua vez, se apoderou dos conceitos científicos e os moldou, cercados de uma ética e moralidade. Essa visão é apontada por Madureira (2010) e Foucault (2011).

Com relação às proibições apontadas pelas e pelos estudantes, em particular pelas meninas, sobre o falar sobre sexualidade e sexo Del Priore (2011, p.118) diz que para as mulheres ainda no século XX, mais precisamente na década de 20 e 30, falar de sexo era algo proibido entre as mulheres e isso ocorreu devido a “moral tradicional” imposta por parte da sociedade. Parcela essa fortemente ligada com a igreja que, por sua vez, corroborava com o Estado na manutenção de todo um regime sexual. Regime esse ainda vigente, conforme relata Louro (2011, p.128), por parcelas dessa nossa sociedade contemporânea e, principalmente pela escola quando esta última ainda busca “[...] subverter os arranjos tradicionais de gênero

na escola e na sala de aula [...]”.

Sobre a relevância da discussão com as temáticas, (sexualidade e sexo) juntos a seus responsáveis e/ou pais, a maioria das crianças aponta que tais temas não são objetos de discussão entre eles.

Analisemos, inicialmente, o gráfico 3, que traz as frequências sobre o que dialogam pais e responsáveis a respeito de temáticas como a sexualidade, o sexo e seus subtemas. As subcategorias com maior frequência

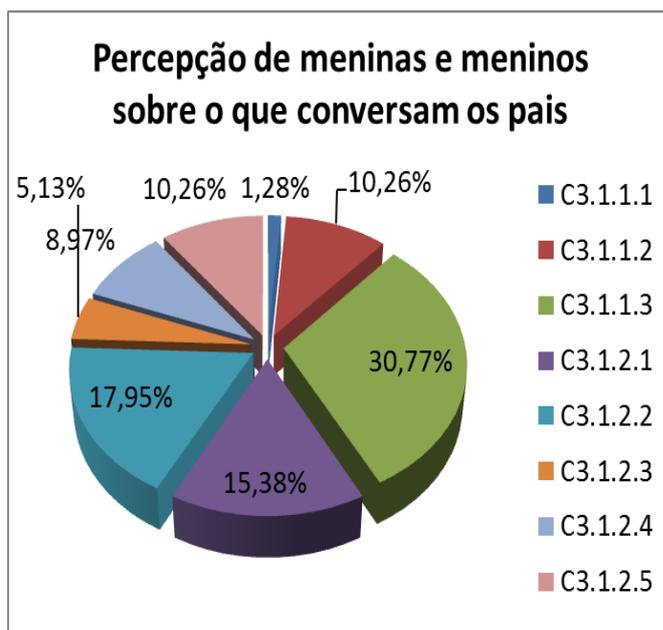


Gráfico 3: Categoria C3 – Sobre o que conversam pais, filhas e filhos a respeito da sexualidade. Fonte: Questionário discentes em 31-07-2012.

estão na C3.1.1.3 (nenhum), C3.1.2.1 (namoro), C3.1.2.2 (gravidez). As demais subcategorias tiveram pouca frequência, como a C3.1.1.2 (sexo), C3.1.2.5 (não respondeu a questão, C3.1.2.4 (outros assuntos como: para não se meter com nenhum bandido; se você gosta de alguém; as drogas; para eu não namorar tão cedo; o que você vai ser quando crescer; eles não conversam comigo), C3.1.2.3 (menstruação) C3.1.1.1 (sexualidade).

Neste momento apresentamos as razões porque não acontecem os diálogos com as temáticas ou seus subtemas com pais e/ou responsáveis (gráfico 4).

Quanto aos motivos de não haver diálogos (gráfico 4) com as temáticas entre pais e mães e filhas e filhos estão: a subcategoria C3.2.1 (Eles não tem tempo), 17,81 % dos estudantes, C3.2.2 (com eles nunca surgiu a ocasião) 4,11%, C3.2.3 (Eles não têm interesse), com 16,44% dos estudantes, C3.2.4 (Eles não se sentem bem), 4,11 % dos estudantes, C3.2.5 (Eles têm medo), 19,18 % dos estudantes, C3.2.6 (Eles não gostam de conversar) 20,55%.

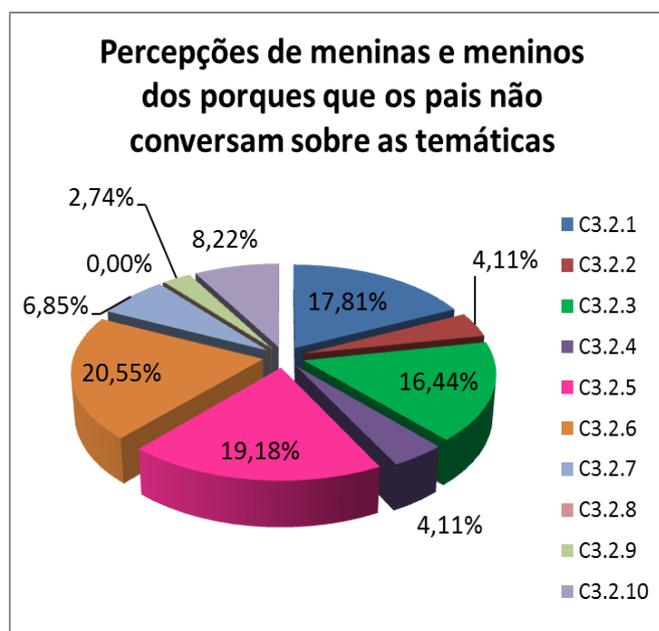


Gráfico 4: Categoria C3 - Percepções dos porquês que os pais não conversam sobre sexualidade e sexo. Fonte: Questionário em 31-07-2012

Na subcategoria C3.2.7 (Outros motivos como: sabre sobre sexo; porque tem crianças que já namoram; porque eu sou muito pequena; eles não querem me dizer), 6,85 % dos estudantes e C3.2.10 (Não respondeu), 8,22 %. A maior referência dessa impossibilidade, segundo as meninas e meninos, é devido aos pais não gostarem de conversar sobre esse assunto e seus subtemas.

Esse desconforto pode-se fazer referência ao que Foucault (2011) chama de restrição de vocabulário. Restrição essa que pode estar associada à constituição sócio-histórica desde o

período judaico e, posteriormente, como o judaico cristão, que formulou regras sobre o sexo e consequentemente sobre a sexualidade humana através das imposições de deleção para a purificação da alma. Esse purificar foi à restrição dos prazeres sexuais. Que, por sua vez, colocava, (e ainda se coloca) o sexo como sendo um ato puramente para a procriação da espécie humana. Toda restrição sobre o falar do sexo e da sexualidade foi denominada pelo autor como período do medo. Medo esse, aqui traduzido, como não gostar de conversar.

Na análise sobre os motivos de não haver possibilidade de discussão sobre a sexualidade a partir dos gêneros não se observa significativa mudança de opiniões ou de percepções. Ambos, de forma equilibrada sustentam a resistência devido aos elementos citados de forma geral, seguindo a mesma ordem de apresentação.

O tempo apresentado pelas crianças não é sua principal percepção, no entanto, este é uma das principais causas de não haver esse tipo de diálogo. O fator ‘tempo’ abordado por essas crianças precisaria de uma investigação mais abrangente para verificar se há realmente a não existência de um tempo em virtude de causas outras desconhecidas ou ele é a forma de se desculpar para não deixar perceber possíveis desconfortos ou mesmo a falta de trato discursivo com o tema.

Outras duas subcategorias nos dão indícios dessa nossa indagação sobre o tempo ser desculpa para sua não discussão com filhas e filhos e seus pais e mães. São elas, é a que aponta a falta de interesse e a do não gostar. Por que os pais e/ou mães não tem interesse e não gostam desse discurso sobre a sexualidade? Pergunta essa sem resposta e que deverá ser objeto de investigação futura. Será possível fazer inferência sobre os motivos de negar os discursos sobre a sexualidade e seus subtemas a filhos e filhas, por parte de mães e pais, em razão destes conceberem ainda as temáticas como um tabu social? Para que possamos ter essa ciência este tema poderá ser abordado em outros trabalhos com o objetivo de identificar quais motivos estariam por sobre as cortinas da intimidade familiar e individual do sujeito.

As restrições acima citadas são reforçadas na percepção das professoras de que os alunos e alunas não conversam com seus pais e mães sobre sexualidade, seja por iniciativa dos discentes ou por iniciativa desses responsáveis. Como alegação, as docentes apontam falta de interesse de pais e mães em relação a esse assunto.

Analisando os dados acima inferimos que a justificativa para a ausência de diálogo é mais complexa do que a simples falta de interesse, considerando a nossa observação em campo e os dados apontados pelas crianças, os quais analisamos em item anterior.

Em trabalho de autoria de Lima; Menezes; Lima (2011) essa ausência de diálogo foi apontada como um desconforto para os pais. Desse modo, entendemos que a ausência do

diálogo sobre esse tema pelos responsáveis (pais e mães), os resultados de nossas análises se aproximam de uma visão moralista e preconceituosa diagnóstica pelas autoras e pelo autor.

Essa visão é apontada por Foucault (2011) quando este diz que a sexualidade foi e é objeto de discussão controlada por diversas instituições. Pelo Estado e pela Religião. O Estado, segundo o autor, buscou, com ajuda das religiões, controlar o prazer e o desejo e por fim controlar a população. Essa por sua vez, foi e é também controlada pelos dispositivos religiosos em diferentes dogmas que colocaram e colocam o sexo como um tabu e a sexualidade como inexistente.

Junqueira (2008), Barreto (2009) e Louro (2011) apontam esse caráter restritivo acerca da sexualidade e do sexo quando esses dizem que aceitamos compulsoriamente a nossa sexualidade. Esse aceitar coloca as estudantes e os estudantes sob a mesma égide de construção de uma sexualidade marcada por uma só forma de expressão delimitada pelo gênero masculino.

Falar da sexualidade e do sexo é não desprezar o corpo que o carrega. Assim, considerar as percepções que as estudantes e estudantes têm sobre o corpo é o nosso próximo objeto de análise e interpretação.

Em relação ao corpo as percepções das crianças estão ligadas, em sua maioria, aos seguintes conceitos: vagas, estéticas, relações socioculturais e o uso do corpo como objeto de prazer e bem estar, dentre outras subcategorias por elas elencadas. Para essa análise, ainda do Eixo 1, utilizamos a Categoria C4. Iniciamos as análises com a subcategoria C4.1 que traz dados sobre a parte do corpo que mais gostam, sem e com justificativa.

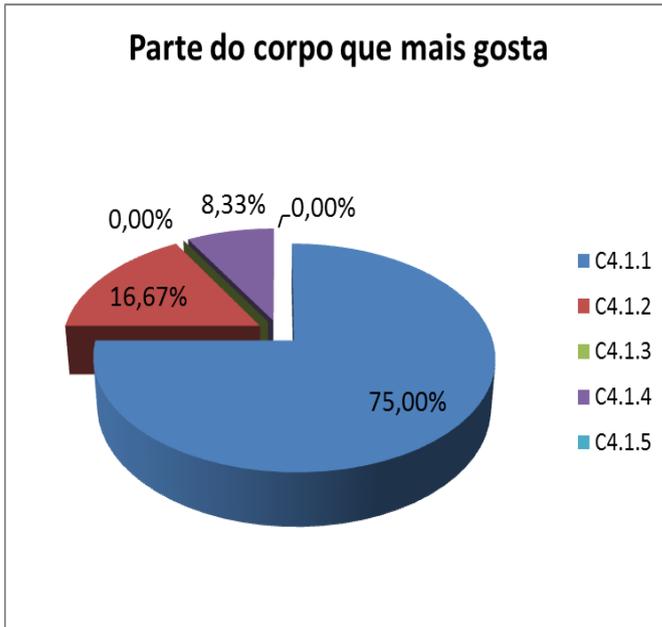
No gráfico⁵, tanto meninas quanto meninos indicaram que partes de seu corpo mais gostam a partir da subcategoria C4.1.1, que considera aspectos estéticos e físicos com e sem justificativas na ordem de 75,00 %, a saber:

meus olhos acho eles bonitos; olho porque eu acho bonito; olhos por que são bonitos; eu gosto da minha coxa porque ela é grande; da minha coxa porque ela é grande; a barriga porque eu gosto; da bunda e das coxas porque são grandes; meu cabelo porque ele é grande e preto; coxas e a bunda porque eles são mais bonitos; minha barriga ela é bonita; o rosto porque ele é bonito; bumbum porque ele é redondinho e cheinho; bunda porque é linda; meu cabelo porque eu gosto; minha barriga é bonita; meus olhos; os braços; dos olhos; da boca; eu gosto do meu pé; das coxas; a barriga; cabelo; do meu pé porque quando vou jogar bola faço gol; das pernas, a parte do corpo mais preparada; as pernas sem elas não se pode andar; os braços eles se movimentam; a cabeça sem ela nos não ia pensar (DISCENTES de A a Z, 2012)

A segunda maior frequência está na subcategoria que faz referência aos aspectos

afetivos sexuais C4.1.2, com 16,67%. Nesta elencam as seguintes partes: pica; pênis; o bumbum e as coxas porque são as partes que os meninos mais gostam; o bumbum e as coxas porque os homens olham; pica por que faço sexo com ele; pênis por que a gente tem vergonha de mostrar; o pênis por que eu lavo ele; o pênis porque ele sobe e desce; o pênis porque ele come as mulheres (DISCENTES de A a Z, 2012)

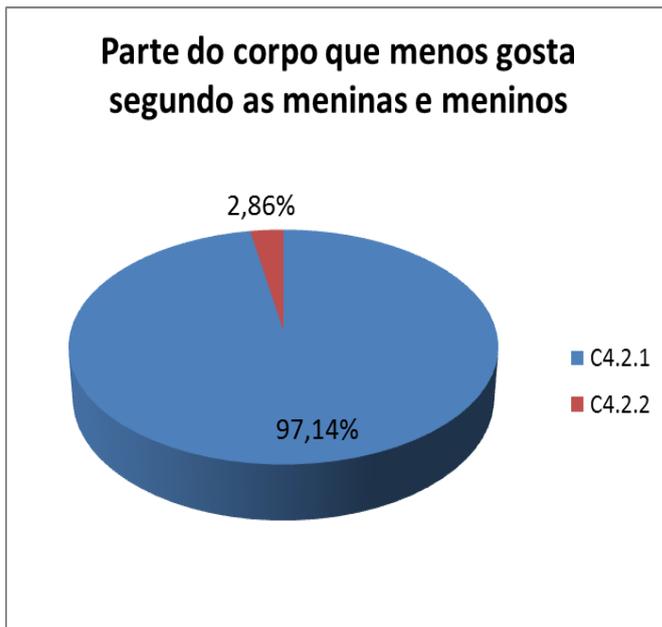
Destaca-se que 8,33% das crianças demonstram que não entenderam a pergunta.



Partes do corpo que mais gostam (gráfico 5)

Os meninos vincularam as partes relacionadas às genitálias (C4.1.2), enquanto para as meninas se destacam como partes preferidas as coxas e o bumbum (C4.1.1).

Gráfico 5 – Categoria C4- Concepções sobre qual parte do corpo mais gosta. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.



Com relação à parte do corpo que menos gosta (gráfico 6), a subcategoria que apresentou maior frequência é a C4.2.1 com 97,14%. Nesta, as respostas estão também vinculadas a questões estéticas e físicas, com e sem justificativas, a saber:

Gráfico 6 – Categoria C5- Concepções sobre o corpo. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

meus braços porque são magrinhos; da orelha porque ela cresce; pés porque eu acho feio; pé, não gosto mesmo; do meu cabelo porque eu acho feio; o rosto eu não gosto; meus dentes porque são tortos; barriga porque eu queria que ela fosse tanquinho; o pé porque ele é muito grande; a barriga não aprecio e os pés porque são largo; meu rosto porque é feio; os olhos porque eu queria que fossem castanhos; a barriga, eu sou um pouquinho gorda; meus pés porque é enorme; meu cabelo porque quando eu se acordo ele está espantado; nariz ele é muito grande; barriga a pessoa fica gorda; meus dentes são feios; dentes porque são tortos; minha barriga; do nariz; o cabelo; bunda; o rosto; cabelo; a perna direita; da boca; o rosto eu não gosto; meu braço porque toda hora ele fica doendo; das pernas porque quando corre ficam cansadas (DISCENTES DE A a Z, 2012).

Nessa subcategoria, as meninas tem o percentual de 94,74% e os meninos de 58,82%.

As concepções das crianças a respeito desse corpo podem ser identificadas no trabalho de Lima (2013), que traz definições sobre o corpo. Dentre suas concepções, usamos como referência em nosso trabalho o corpo psicológico, corpo erótico e corpo máquina.

As crianças apresentam uma concepção de corpo psicológico a partir das falas sobre o corpo que representa o seu corpo para com o outro olhar. É o corpo visto e percebido a partir do seu potencial de sedução.

O corpo erótico, conforme (Ibidem) é o corpo que emana e que se apresenta como dispositivo do prazer. Essa classificação a partir da fala das alunas e alunos é percebida quando classificam partes de seus corpos como elementos afetivos sexuais quando dizem, por exemplo, que a parte do corpo que mais gostam é “o bumbum e as coxas porque são partes que os meninos mais apreciam ou o aparelho genial masculino, porque com ele fazem sexo”.

Sobre o corpo máquina elencamos as falas sobre um corpo que desenvolve atividades de força física. Partes de um corpo que possibilita a reflexão. Esse corpo máquina na concepção de Lima (2013) é o corpo que vivencia as intempéries, um corpo que sente e faz sentir dor, um corpo que adoce e restabelece a saúde e, acima de tudo, um corpo que idealizado, redesenhado, (re) esquadrinhado, portanto um corpo psicológico, o que resulta em diversas formas do pensar sobre ele.

Entendendo o corpo como um sistema complexo a partir da conceptualização simbólica e psicológica, buscamos saber como é percebida a relação entre meninas com meninas e meninos com meninos andarem de mãos dadas.

Nesta apresentação dos dados sobre o comportamento afetivo entre as pessoas do mesmo sexo, consideramos importante trazer o que pensam as crianças sobre as relações homoafetivas. Para obter tais percepções, buscamos saber que sensações causam as pessoas do mesmo sexo, a outras, por estarem de mãos dadas. De modo geral a predominância das

respostas relaciona essa ação à homossexualidade, seja ela feminina ou masculina, que analisaremos tomando como categoria para apresentação e análise a C4.5 e C4.6 e suas subcategorias.

Os gráficos a seguir (7 e 8) trazem concepções dos meninos e das meninas sobre dois homens ou duas mulheres estarem andando de mãos dadas



Gráfico 8 Categoria C4.5 – Concepções sobre meninas andarem de mãos dadas com meninas. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

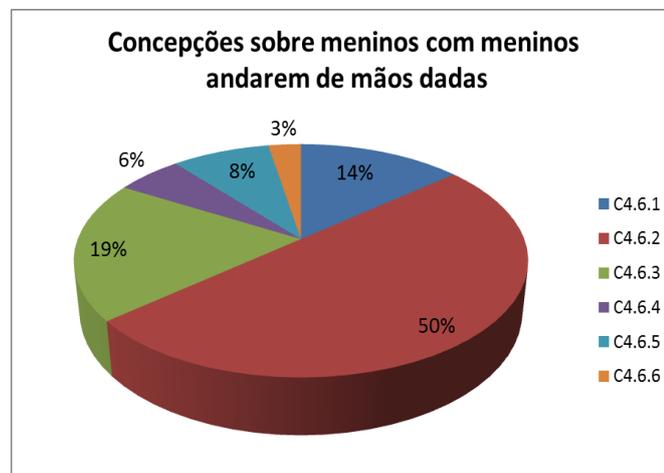


Gráfico 7: Categoria C4.6 – Concepções sobre meninos andarem de mãos dadas com meninos. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

A percepção de “normalidade”, ou naturalidade sobre meninas andarem de mãos dadas e 26% e de meninos andarem de mãos dadas com meninos é 14%. Para essa concepção, as/os discentes disseram que: “diferente; normal; nada; tudo bem; nada é normal” (DISCENTES de A-Z, 2012).

Vale refletir sobre essas respostas desses meninos na questão de que concepção eles têm de normalidade. Pode-se interpretar de que essa visão é reducionista uma vez que não elenca de forma positiva aspectos dessa ação. Uma das respostas nos chamou a atenção ‘diferente’. Este, ser diferente, indica não estar correlacionado ao que conceituam de normal. Essas concepções são descritas por Louro (2011) quando a autora questiona o que é normal e o que é diferente. Para a autora, normalidade neste sentido é o sujeito estar correlacionado com os demais pares da sua época, da sua rede social ou do seu grupo social. Normal ou diferente são as definições dadas pela classe dominante, heterossexual e de etnia branca. É nesse cenário de naturalidade, de aparente inocência em que, na realidade, nada é não intencional.

Quanto às meninas com meninas e meninos com meninos andarem de mãos, essa ação foi relacionada à homoafetividade. Essa associação corresponde a 50% para os meninos e usaram as nomenclaturas que caracterizam algo como anormal e preconceituoso ao descreverem “errado, porque parece viado; que parecem viado; é viado; tem muita diferença porque se não o povo vai dizer que é viado; eu acho viado; viados ((sic); feio; errado; não pode não; muito cafona; nada bem” e, 42% para as meninas e relacionaram conceitos como “sapatona; é sapatona; errado porque parece sapatona; que parecem sapatonas; feio; errado; muito cafona; meninas feio (DISCENTES DE A a Z, 2012).

No computo geral, há uma maior aceitação no que diz respeito às meninas andarem de mãos dadas com meninas do que os meninos terem a mesma ação. No entanto, é considerável o número de crianças que indicam que essa ação é indicativa de que essas meninas ou esses meninos são homossexuais.

Um número não tão significativo do ponto de vista quantitativo, mas, representativo do ponto de vista de um possível respeito ao ser humano e as suas diversas formas de expressão de afetividade também é apontado pelas crianças. Contudo, essa percepção elenca somente que essa atitude é vista como uma amizade. Cabe aqui um questionamento. Será essa percepção uma forma de manter a sexualidade homoafetiva negada, ou é um olhar sem a constituição dos valores moral e socialmente aceitos?

As relações íntimas de afetividade, entre pessoas do mesmo sexo, são sempre objetos de observação e de negação. Essa nossa afirmativa é apontada pelas crianças nas suas concepções a esse respeito. Essa percepção é apontada por Barreto (2009) quando a autora define a imagem do homossexual. Esse gênero masculino que toma atitudes femininas não é aceitável porque ele subverte a uma ordem social imposta ao seu gênero, isso também é reservado nas atitudes das meninas.

Segundo Barreto (2009, p.72) as crianças aprendem cedo, quando das formações de

seu vocabulário, os primeiros palavrões como “bicha e viado”. Esses vocábulos vão ao longo de sua trajetória social se fortalecendo dependendo do contexto social em que vão acumulando conhecimento. Com isso, chamar o coleguinha de viado, de bicha ou mesmo de outros termos pejorativos cunhados aos homossexuais são as principais formas de hostilização do sujeito e, a escola, segundo a autora, não consegue lidar de maneira eficaz para uma mudança comportamental, conceitual e atitudinal frente a tanta intolerância.

Nesse sentido, Louro (2011, p.66-68), afirma esse posicionamento de Barreto e ratifica as falas das crianças quando a autora diz que a escola contribui para esse sexismo e situações de homofobia. A autora chama de “fabricação dos sujeitos”. Para ela, esse aparelho ideológico do Estado costuma formar as pessoas com delicadezas de discursos e de atitudes que geralmente discorrem com *naturalidade* (grifo nosso) sobre a forma comportamental que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade. Essa naturalidade é a que deve ser posta como ponto de desconfiança.

Considerando a homossexualidade como parte constituinte da diversidade sexual, faz-se necessário que a abordagem dessas temáticas nos espaços educativos se dê a partir da problematização e desconstrução conceitual, procedimental e atitudinal dos preconceitos e discriminações que se (re)produzem nos diversos espaços sociais, inclusive na escola.

Nesse sentido, buscar conhecer e compreender que percepções têm alunas e alunos sobre a homossexualidade se fez necessário. Para início das análises utilizamos dados da seguinte questão: O que é homossexualidade.

O gráfico 9 traz a concepção de que a homossexualidade é algo normal na ordem de 34,21% (C5.1). Também nesse viés positivo, 15,79%, presentes na categoria C5.5, concebem a homossexualidade como uma forma de vivenciar a sexualidade. No entanto, percepções negativas também foram citadas, a saber: 15,79% (C5.2) conceberam a homossexualidade a algo vergonhoso, 23,68% (C5.3) à safadeza e, 7,89% não responderam (C5.7).

Pode-se considerar o posicionamento dessas crianças a respeito da homossexualidade o que referencia como Louro (2011) e Foucault (2010) conceituam como normal? Corroboramos com essas referências de que sim. A normalidade apresentada por estas crianças pode-se fazer uma ligação ao que está sendo posto como comum, como algo que diuturnamente está presente entre os diversos setores sociais e nos meios de comunicação em massa como a televisão, por exemplo, dizendo que a homossexualidade é algo que devemos respeitar somente, ou seja, ser tolerante. Essa normalidade configura-se por uma não explicação sobre as diferenças entre os diferentes sujeitos que a escola deveria estar a incitar tais questões. A escola, na maioria das vezes, potencializa o normal, ou seja, compartilha de

que a sociedade deveria ser sob a constituição de classes dominantes, como sempre foi, sexualmente binária.

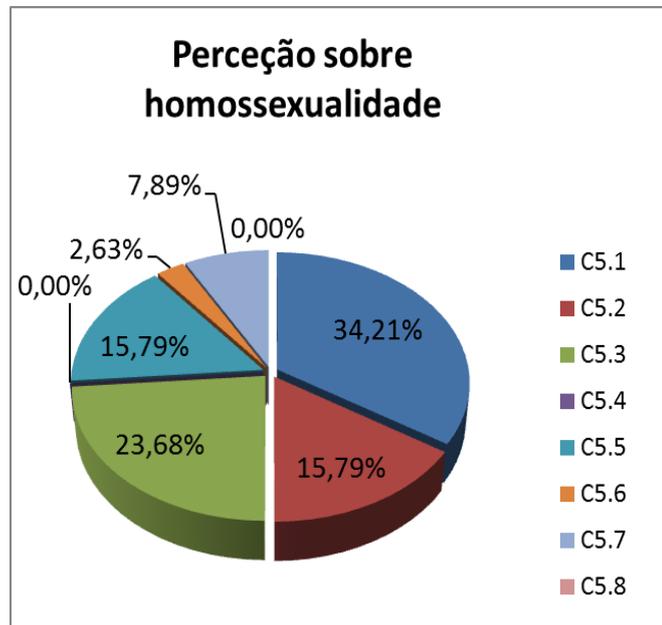


Gráfico 9: Categoria C5. O que é homossexualidade. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

Os dados apontam para uma divisão significativa, já que uma parte desses dados concebem a homossexualidade como algo normal e também como algo de prazeroso nas relações e, dessa forma, uma visão de relação saudável, considerando respectivamente as duas subcategorias (C5.1 e C5.5), que juntas totalizam 50%. Sob um olhar que concebe essa sexualidade de forma ruim estão as subcategorias (C5.2 e C5.3) que, juntas, totalizam 42,1%.

Os percentuais diferem quando os dados são tratados por gênero. Neste, os meninos são reticentes quanto ao trato com certa normalidade e/ou tolerância.

Eles vinculam, mais do que as meninas, a vivência da homossexualidade a algo de safadeza. Considerando os pontos negativos nessa sexualidade, o percentual de rejeição pelos meninos é maior que as meninas. Após essa análise, percebe-se que a homossexualidade, sob o ponto de vista dos meninos, é concebida como algo que está alocada nas percepções negativas geralmente expostas pelos diferentes sujeitos na sociedade, isso porque, as frequências que eles mais tiveram estão nas que elencam a homossexualidade a vergonha, a safadeza e situações sem valor ou desmoralizantes.

Ter relações afetivas e sexuais entre homens, sem com isso causar desconforto ou mesmo ser insulto, é descrito pelos historiadores das sociedades gregas como prática aceitável desde que essa fosse realizada entre indivíduos adultos e jovens púberes, no que hoje se considera como pedofilia. Por outro lado, as relações sexuais entre homens adultos eram

vistas como algo condenável e intolerável, conforme relata Foucault (2011b).

Esses dados apresentados pelos meninos serão analisados em conjunto com outros dados de outras fontes com maior profundidade de reflexão, no sentido de poder identificar, como se processa a formação da concepção negativa a respeito de uma expressão da sexualidade, neste caso da homossexualidade. No computo geral, a homossexualidade, no olhar dessas estudantes (gráfico 9), é apresentada tanto como concepções negativas quanto positivas.

Na tentativa de contribuir para a diminuição de preconceitos e discriminação contra as pessoas que vivenciam uma sexualidade diferente da padronizada (heterossexual), em 2008 o Governo Federal, por meio do Ministério da Saúde tem buscado implantar nas escolas públicas do Brasil o SPE. Na proposta formulada por meio da participação deste Ministério e do Ministério de Educação encontra-se dentre as várias diretrizes uma que estabelece a forma como deverão ser tratados temas como a homossexualidade. Em suas finalidades a que mais se aproxima de atividade que incluam temas como homossexualidade é a que diz possibilitar o fomento no campo da sexualidade ao cotidiano das práticas didático-pedagógicas na escola.

Esse documento diz ainda que a educação deve incorporar no bojo de seus referenciais conceitos que ultrapassem o limiar da sexualidade reprodutiva para uma sexualidade prazerosa, ou que possibilite vivenciar os prazeres dessa sexualidade.

Esse direito é também assegurado, mas como base legal na DCN (2010) para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Neste documento, que é o que norteia a formação, construção e concretiza a base curricular das instituições de educação em todo o território brasileiro, as temáticas sexualidade e gênero devem fazer parte do conteúdo regular, pertencente a base nacional comum, desde que os referenciais utilizados para a sua formação possibilitem a sua inserção, Art. 16.

Os PCN (1997) que não são bases legais, mas servem de referenciais norteadores para a prática pedagógica da educadora e do educador trazem em seus objetivos a necessidade de se trabalhar questões como homossexualidade, sexo e questões de gênero. Tais temas tornaram-se objetos de estudos, análises e possibilidades de inserção no espaço escolar com maior ênfase a partir da década de 80 do século XX em razão deste período ter apresentado um problema de saúde grave no país.

Compreendendo-se que as crianças sofrem impactos conceituais de diversos meios informacionais a exemplo da TV, rádio e atualmente a internet, sem desconsiderarmos claro, a família e o seu entorno social, essa criança cresce ouvindo e internalizando conceitos negativos a respeito das diferenças sexuais das pessoas. Cabe nesse processo de desconstrução

conceitual negativa o papel da escola como mediadora nesse processo de (re) educação (BRASIL, 1997).

Os PCN (p.10) nos diz que as crianças aprendem sobre o próprio corpo a partir da

[...] observação dos corpos dos outros e [...] a partir das relações familiares [...] e dessa forma [...] a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino.

Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança.

Vale ressaltar o final dessa citação. Ela termina contribuindo para uma sexualidade binária (homem X mulher), pois finaliza dizendo que a partir dessas constituições do ser homem e ser mulher que a criança incorpora a sua sexualidade e cabe à escola, em uma espécie de inercia, manter esses padrões em pauta quando este documento define que é partir dessas conceptualizações que deverá a criança constituir também a sua identidade sexual.

Grandes questões ainda são objetos de pesquisas sobre o ser homossexual, seja ele masculino ou feminino.

O termo homossexualidade surge junto com o processo de denominação e normatização dos corpos – suas partes – ainda no século XIX, traduzidos pela Ciência, desde os tratados de Galeno, Aristóteles e outros, conforme elenca Foucault (2011b).

Considerando esses pressupostos teóricos, o gráfico geral 10 (página seguinte) traz a concepção dessas e desses estudantes sobre quem é sujeito da homossexualidade.

Para esses dados, colocou-se a disposição dos pesquisados as seguintes hipóteses: C6.1. Só com as mulheres; C6.2. Só com os homens; C6.3. Pode acontecer com ambos os sexos e C6.4. Não respondeu. Desse modo, 65,71% dos e das estudantes concebem que a homossexualidade pode acontecer com ambos os sexos (C6.3). 14,29% (C6.2) concebem acontecer somente com homens e 14,29% (C6.1) concebem acontecer somente com mulheres. 5,71% não souberam opinar ou não responderam.

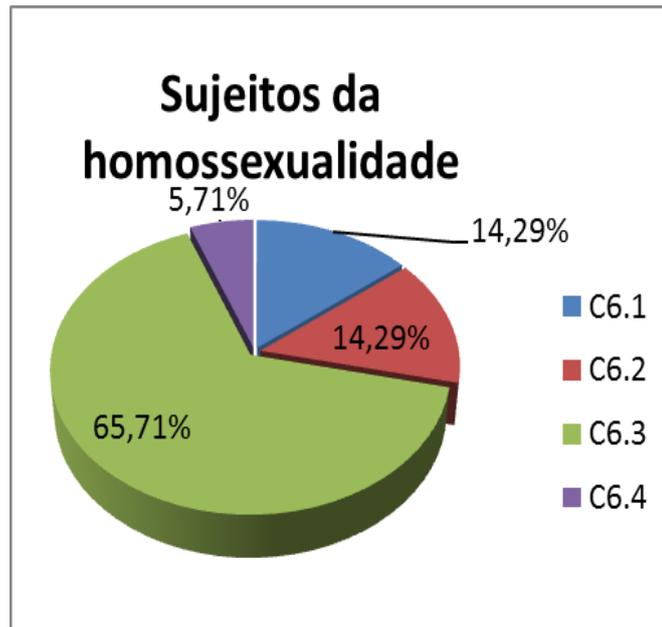


Gráfico 10: Categoria C9 – Sujeitos da Homossexualidade.
Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

Essa visão se contrapõe a visão hegemônica observada nas diversas literaturas utilizadas neste trabalho a exemplo de Foucault (2010), Foucault (20011a), Foucault (20011b), Louro (2011), Sullivan (1996) e Barreto (2009), que fazem referência com maior ênfase à homossexualidade masculina como objeto de estudos.

A feminina é posta em debate por Castells (2010) quando este traz a discussão sobre os movimentos sociais feministas, que tem em pauta, entre outras coisas, a liberdade sexual e suas formas de expressão, contribuindo para a redução do patriarcalismo. Ressaltamos, contudo, a necessidade de se observar que os outros pesquisadores e pesquisadoras tecem discursos a esse respeito também, mas, focam com maior particularidade, no masculino.

Castells (Ibidem) fala de uma resistência à heterossexualidade compulsória no modo como esta é concebida na contemporaneidade seja por parte da sociedade civil e do Estado, o que se reflete em uma crescente mudança, ainda que tímida, nos imaginário social. O autor nos faz repensar sobre como essa caracterização de uma das formas de vivenciar a sexualidade - a heterossexual - entrou como elemento não de sua rejeição, mas, como elemento de discussão sobre ser esta a referência a sexualidade humana. Isso, ainda segundo o autor, ocorre no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, através dos Movimentos pelos Direitos Humanos. Diante de tal contexto, estariam as e os discentes do nosso estudo, ainda que inconscientemente, sinalizando para uma mudança comportamental frente à

homossexualidade feminina? Esta mudança se constituiria um avanço em relação à maior repressão discriminatória que tem sido historicamente direcionada a essa homossexualidade, conforme aponta Castells (Ibidem), especialmente na Europa nos séculos XV ao XVII, com resquícios na atualidade.

A homossexualidade tem sido historicamente rotulada e estereotipada e inferiorizada e seus sujeitos ainda hoje sofrem as discriminações decorrentes desses preconceitos constituídos (homofobia). Tais situações podem ser observadas cotidianamente em relatos de assassinatos e outras agressões de homossexuais, divulgadas através de meios midiáticos (impresso, eletrônico, televisivo, entre outros). Dados recentes foram apresentados pelo Jornal da Cidade, na edição de 18/03/2013, com a matéria “Oito homossexuais foram mortos em 2012”. Essa matéria relata as ocorrências de assassinatos de homossexuais em todo o Estado de Sergipe no ano de 2012.

Diante desse panorama buscamos identificar as percepções das crianças, sujeitos desta pesquisa. Sobre as razões das discriminações direcionadas às pessoas homossexuais.

Nesse sentido, foi perguntado: Em sua opinião, por que as pessoas discriminam

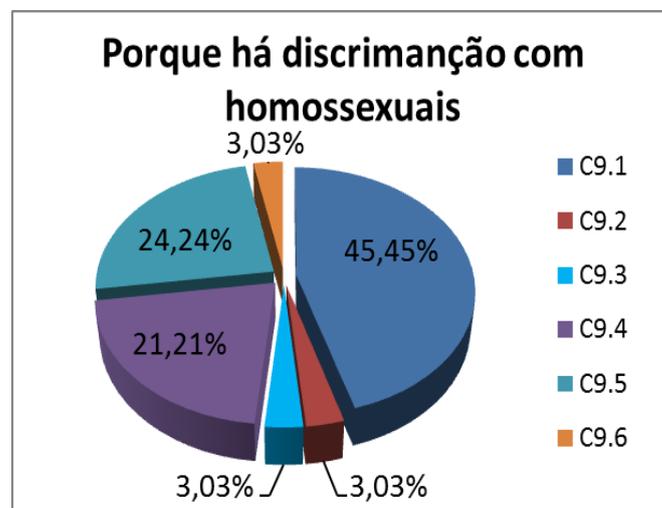


Gráfico 11: Categoria C13 – Porque há discriminação com homossexuais? Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

alguém por ser homossexual?

Vejamos as razões apontadas pelas crianças com os dados do gráfico 11.

45,45% relacionada a atitudes repreensivas a quem discrimina (C9.1), assim, concebem que a discriminação ocorre: “porque eles não é homossexual eles pega e manga muito; porque são uns idiota e não tem o que fazer; porque eles não gostam; porque não gosta; por vontade; porque eles não gostam dessas pessoas; porque eles não olham a vida deles;

porque essa pessoa que não é homossexual gosta de ficar mangando dos outros; por causa que não é eles que está sendo discriminado; porque eles são preconceituosos; por preconceito; não pode zoar, mangar tirar onda não é falta de respeito” (DISCENTES de A a Z, 2012).

Nas subcategorias C9.2, com 3,3%, refere-se a vivência da homossexualidade e, dessa forma alegam que ser homem e querer ser mulher justifica atitudes dessa natureza, já na C9.3, também com 3,3%, inserimos as respostas que focalizam o comportamento, como as seguintes justificativas: “porque eles acham engraçado”,

Essas crianças apontam também que a existência do preconceito ocorre porque as pessoas que demonstram preconceito carregam consigo tais sentimentos; é como se o preconceito fosse parte intrínseca dela com a seguintes afirmativa “porque eles são preconceituosos, por preconceito”. Essas crianças indiciam também que a existência do preconceito ocorre porque as pessoas com tal atitude não conseguem revestir-se da pele da outra pessoa, tal falta de se colocar no lugar da outra ou do outro é posta pelas crianças com as seguintes afirmações: “não pode zoar, mangar tirar onda não é falta de respeito; por causa (sic) que não é eles que está sendo discriminado” (DISCENTES de A a Z, 2012).

Os dados acima fazem parte da concepção ética irracionalista, apresentado por Chauí (2010). Essa concepção se contrapõe ao que a autora (2010, p.406) denomina como “racionalismo ético”. A essa denominação a autora se refere às correntes filosóficas como a “concepção intelectualista e a concepção voluntarista”. A primeira considera todo o construto ético posto em prática na sociedade antes de queremos fazer algo de ruim ou que consideramos bom sob o ponto de vista de defesa para alguém. Aqui a ética tem um importante papel regulador na tomada das decisões mais horrendas que queiramos executar. A segunda considera que nossas atitudes são elaboradas e exteriorizadas desconsiderando as construções éticas existentes. Tudo depende de nossas vontades unicamente e nada vai impedir ou deter de que façamos a mais cruel das ações porque justamente desligamos nossos sensores éticos.

São nossos desejos, nossas ambições (tanto no tocante a objetos ou a pessoas), nossa capacidade de mentir, de ser sincero, nosso sentimento de medo, covardia ou coragem e outros sentimentos humanos que nos dirão quando uma ou outra concepção é acionada e, daí, institui-se a ética e/ou a moral, como instrumento regulador.

Esses sentimentos constituídos de valor se estabelecem e se fortalecem em razão do que em nossa sociedade se constitui como moral e ética. Moral são os regulamentos sociais instituídos em uma determinada sociedade, em um determinado contexto, para a manutenção de uma ordem social, sendo individual. A ética também assim é instituída. Difere da moral

porque esse conjunto regulador é para todas as pessoas em uma dada sociedade. Na ética o código regulador é para todos os membros indistintamente (Ibidem, 2010).

Fizemos essa explicação a respeito da moral e da ética por percebermos que tais ações descritas pelas e pelos estudantes se constituem como sinônimos de falta de consciência do que é certo ou errado, o que pode ou não ser permitido ao outro ou grupo de pessoas. A falha nesse pensar coloca o sujeito em rota de colisão com o sentimento do outro, pois não consegue fazer relação entre ação, reação e vice-versa.

Tais atitudes, conforme a concepção de racionalismo ético, de Chauí (Ibidem) acontece porque somos seres que agimos de forma passional. Nossa passionalidade está recheada de impulsos, vontades e desejos que age, às vezes, dentre as concepções delineadas a esta, de forma voluntária. Saliente-se que o termo voluntário aqui não pode ser utilizado para justificar o sujeito agressor porque o ato voluntário é algo que foi concebido com reflexão, utilizou-se dos prós e contras a respeito de seu ato.

3.1.3 Diálogos entre Sujeitos e Fontes

As crianças trazem para este nosso trabalho uma variável gama de informações a respeito da sexualidade, sexo, homossexualidade, preconceitos, afetividade e corpo. Para elas, a sexualidade é algo que está intrínseca no cotidiano. Suas percepções se distanciam das percepções docentes no que se refere à ampliação da visão sobre a sexualidade. Essa visão ampla sobre a sexualidade é apontada por 16,67 % das crianças, que apontam a sexualidade como sendo algo “bom, gostoso, é namorar, é beijo, é amor, roupas curtas, dança, é a mulher se amostrando para homens”. 25% não souberam responder a questão. Isso demonstra que um percentual significativo das crianças não consegue se posicionar sobre a definição de sexualidade. (DISCENTES de A a Z, 2012).

Já P1, concebe como algo restrito ao ato sexual quando diz “quando você faz no momento do desejo”. P2 concebe com algo que defino o ser mulher e ser homem é o modelo de ser homem e ser mulher (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2012).

Ressaltamos, no entanto, que 25% das crianças restringem a sexualidade a algo “safado, fazer o que não deve, isso me dá nojo e nem penso nisso” (QUESTIONÁRIO DISCENTES de A a Z, 2012;).

Os dados obtidos na observação, descritos no diário de campo, confirmam o que essas crianças concebem de positivo sobre a sexualidade. Observou-se uma preocupação por parte das meninas e meninos com as vestimentas. Já em relação a outros cuidados estéticos, as

meninas se destacam mais, como por exemplo, no trato com a maquiagem, no cuidado com os cabelos e na escolha das roupas com detalhes e os acessórios que compõem o seu guarda-roupa. A esse respeito, a P1 também aponta o vestuário, o caminhar e o conversar como subsídios para o desenvolvimento de uma sexualidade. Os meninos pode se observar uma acuidade com o vestuário também, mas em menor preocupação que as meninas e, com relação à aparência, os cuidados restringem-se a alguns poucos no penteado e nos aromas (DIÁRIO DE CAMPO, 2012, p.2).

Diferenças também de percepções podem ser observadas no trato com as temáticas das diferentes vivências da sexualidade. A demonstração de força pelos meninos é realizada com exaltação de seus pequenos músculos dos braços (“muck” sic!) aos demais. Algumas das meninas são agressivas e justificam que fazem isso devido à ousadia dos meninos e por isso se defendem da mesma forma (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

O que dizem os sujeitos sobre o sexo.

As percepções sobre o corpo apresentadas pelas (os) discentes variam entre a perspectiva moralista restritiva à visão abrangente de sexo como ação de afeto. Assim, as definições das crianças variam entre: “ao amor entre pessoas”(Menina), “Ser macho e ser fêmea” (Meninas), “um gênero feminino e outro masculino” (Meninas) , “dois corpos que se amam” (Meninas), “o sexo entre um homem e mulher” (Meninas) , “amor, amar, amor entre duas pessoas” (Meninas) “safado” ou “safadeza” (Meninos e Meninas) .

Apesar da existência de visões com rotulações sexistas, aparecem também concepções menos conservadoras do sexo quando o concebem como algo prazeroso.

No que se refere à P1, sua concepção é de que o sexo tem sua prática vinculada ao sentimento. A esse respeito, 22,86% (C2.3) das(os) estudantes fazem essa referência, o que diante da amplitude do universo dos sujeitos discentes e de suas percepções, apontam uma proximidade de concepções no que se refere ao sentimento como elemento da relação com o sexo. Salienta-se que o sexo aqui é o ato de copular. P2 diz que o sexo é uma prática prazerosa e que existe, ou só existe, quando há o amor entre duas pessoas. Nesse sentido, P2 não delimita esse prazer a gêneros opostos. Sua oposição acontece quando faz a sua classificação a respeito da homossexualidade e dos porquês que a pessoa se define como homossexual.

Outra aproximação entre as percepções das (dos) estudantes e P1 é a visão heterossexista em relação ao sexo, como prática de opção apenas heterossexual. Isso é evidenciado nas falas “é prazer de fazer com uma mulher” ou “é um agarramento entre homem e mulher”, expressas pelas meninas, bem como na fala “A relação entre o homem e a

mulher”(P1).

Cabe um questionamento sobre o porquê da reprodução do sexo somente na perspectiva heteronormativa. Entre as diversas possibilidades de se pensar sobre essa percepção de sexo a partir de uma visão reducionista, como prática apenas heterossexual nos reportamos a Junqueira (2008) quando este diz que a masculinidade está fortemente ligada a atitudes sexistas.

Essas atitudes binárias sobre a sexualidade é descrita pelas crianças de forma ainda pejorativa no sentido da falta de respeito à pessoa que se define homossexual. Essa visão negativa da homossexualidade faz parte de 50% das concepções sobre as meninas que andam de mãos dadas com meninas e de 42% com o mesmo significado para os meninos. Esses percentuais correspondem a uma classificação de nomes pejorativos como viados (sic) ou sapatão (sic).

Interessante ressaltar que em outra questão sobre como as crianças vêm à homossexualidade, 34,21% dizem que é algo normal. Mas o que é normal? Questão que deve ser objeto de ampliação de pesquisa para buscar compreender a questão de normalidade aqui posta. Contudo, parcela significativa reforça o posicionamento sobre a homossexualidade ser algo associado a atitudes de falta de respeito consigo e com o outro quando desprendem o significado de safadeza.

A esse respeito, P2 apresenta também uma visão ainda clínica sobre a homossexualidade, como se ser homossexual é algo que possa ser tratado, cuidada e, portanto, passível de uma espécie de tratamento e retomada da heterossexualidade. Talvez essa afirmação das crianças seja justificada quando elas dizem que isso ocorre porque são pessoas que ser o que não são. A esse respeito elas relacionam a o homem ou mulher ser diferente do que demanda o sexo biológico.

Isso ocorre devido à necessidade de demonstração de domínio do ser masculino sobre o ser feminino e que, o ser homossexual, é algo aberrante e que deve ser desqualificado ou até mesmo extirpado da sociedade. As atitudes de homofobia, no entanto, para o autor e para nós, e, acreditamos que para as pessoas que ultrapassaram o pensamento de uma sexualidade binária, é uma atitude negativa que se reveste de uma deseducação.

Com relação a uma vivência da sexualidade diferente da socialmente delimitada, a homossexualidade é vista, de modo geral, pelas crianças como algo normal e uma forma de vivenciar essa sexualidade. É um percentual bem significativo, considerando algumas especificidades da região, de sua cidade que mantém a posição masculina como elemento regulador da e nas relações familiares e o desenvolvimento de funções laborais quase que

exclusivamente masculina como o ser caminhoneiro ou um trabalhador rural. Seguindo esses dados das crianças P1 se posiciona também conceptualizando que a homossexualidade é também uma forma de vivenciar a sexualidade.

Ainda sobre a relação homoafetiva, P1, P2, alunas e alunos dizem que a homossexualidade pode acontecer com ambos os sexos. Entre as crianças, no entanto, suas opiniões se dividem. Elas dizem que podem acontecer somente com homens ou somente com mulheres. Os percentuais de um ou de outro deverão ser objetos de estudos futuros, buscando compreender as razões e os motivos dessa notificação.

Teóricos e teóricas são unânimes em conceitualizar que a homossexualidade ocorre em ambos os sexos. Esses referenciais como Foucault (2011), Louro (2011), Barreto (2009) e Sullivam (1996), por exemplo, tem em comum a visão de uma sexualidade sem as amarras dos conceitos ideológicos doutrinários (religião) e sem as normas reguladoras da ciência biológica que define o Ser Mulher e o Ser Homem. Eles e elas têm também em comum com esses estudantes e essas estudantes e com a professora, a visão de uma homossexualidade reprimida, isolada, castigada pelas ações de desrespeito e violações de direitos comuns a todos os seres humanos. Essas ações negativas e hostis foram citadas pelas crianças quando elas descreveram a existência de preconceitos contra a pessoa homossexual

Louro (2011) nos diz que essa visão heteronormativa é fruto de uma educação escolar que não possibilita uma revisão de conceitos, atitudes e procedimentos quanto às diferenças no espaço escolar e, portanto na sociedade. Esse espaço é mantenedor dessa sexualidade heterossexual. Complementa ainda a autora que a forma como a sexualidade é tratada na escola somente fortalece os seus laços negativos por que essa sexualidade é vista como algo que coloca o ser humano no campo de possíveis acometimentos deteriorantes da saúde, por exemplo.

Essas percepções citadas pelas alunas, alunos e professora corresponde a uma visão restritiva da sexualidade talvez, devida à forma como foram e estão sendo ensinados sobre a formação do ser humano no que diz respeito às relações de gênero. A esse conceito do ser masculino e feminino Barreto (2009) diz que a escola contribui inquestionavelmente com esse binarismo porque inicia seu discurso utilizando-se do conhecimento produzido a partir da visão de Aristóteles e Galeno e, que, na contemporaneidade, mantém as diferenças com o uso de termos como estereótipo¹⁹.

¹⁹ Segundo Amaral (1998) apud Barreto (2009) estereótipo é uma construção social identitária, geralmente negativa. Para o sujeito homossexual, seja ele masculino ou feminino, dotar, atribuir, postular, rotular e outros termos de personificação da pessoa homossexual é dar a ela sua identidade homossexual de forma pejorativa.

A essa sexualidade heterossexista, desprovido de valor sentimental, Foucault (2011b) faz referência ao século XVII e XVIII até o século XIX. Ele acrescenta ainda dizendo que o sexo é parte de um jogo de poder. Poder esse, não relacionado a quem tem força ou status político, mas, nas inter-relações de poder através do status dos sujeitos. Esta proibição apontada pelas (os) discentes no tocante ao sexo como elemento de determinação de gênero, aos cuidados e as demais variantes de interdição se aproximam desta sua posição a respeito do sexo.

As percepções apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa a respeito da sexualidade e do sexo se aproximam do que diferentes autoras e autores descrevem como sendo uma constituição social, portanto, histórica. Isso faz com que essas percepções mudem a depender dos interesses dos sujeitos e do contexto social ao qual estão vinculados, conforme Foucault (2011); Seixas (1998); Louro (2011) e Greston (1998).

Os referenciais apontam que a escola e outras instituições desempenham papéis de educação, ou seja, de formação do ser humano para o enfrentamento das adversidades e sua inserção social, como também o seu papel como cidadão e cidadã. Estas instituições não conseguem transitar dialogicamente com temáticas como a sexualidade, sexo, homossexualidade. Esse esgotamento discursivo é posto em cena por Louro (2011); Barreto (2009) e Del Priore (2011).

Essa restrição institucional e, portanto das pessoas que a compõem, perpassa, segundo Foucault (2011), pela forma como a sexualidade e sexo foram denominados historicamente. Desse modo transitam sentidos como: impuro, insalubre, pecado e um ato de duplo jogo de interesses, político e econômico. A partir desses sentidos e com ajuda e apoio de instituições religiosas encontraram eco na regulação dos prazeres humanos e, em particular no prazer sexual e na vivência de uma sexualidade diferente daquela denominada como modelo padrão de sexualidade, a heterossexualidade.

Essa restrição é apontada pelas crianças quando elas dizem que não conversam, na família, porque há hipóteses desde falta de interesse ou desconsideração das temáticas até um tipo de restrição para se falar sobre a sexualidade, o sexo e seus subtemas. Essa negação discursiva está na ordem 82,20% das percepções das crianças.

3.2 Percepções sobre Gênero

Quais serão as percepções que os sujeitos dessa pesquisa têm com relação ao gênero? Qual será sua importância no contexto escolar? Quais forças têm o gênero no interior de uma

instituição escolar? As ações, atitudes e práticas diferem para professoras e professores? Essas são algumas das inquietações que buscamos identificar a partir das percepções de professoras, alunas e alunos sobre gênero, percepções estas apreendidas a partir dos questionários, das entrevistas e das observações realizadas.

3.2.1 Ouvindo as Crianças

Neste item sobre percepções acerca de gênero, iniciando as análises do eixo 2, verificamos que para alunas e alunos as visões de gênero se aproximam do que Foucault (2011), Gomes (2009), Seixas (1998) e Louro (2011) conceptuam sobre gênero. Estes vão definir o gênero com uma construção histórica dos papéis que desempenham os sujeitos de diferentes sexos, especificamente mulheres e homens em uma dada sociedade, em um dado momento e reafirmam também as visões do senso comum sobre ele. As perguntas sobre o gênero que destacaremos no momento são: O que é ser mulher? O que é ser homem? Há diferenças entre trabalho de homem e trabalho de mulher? Que diferenças há entre homem e mulher? Essas diferenças ocorrem por quê? Iniciamos com as análises com as concepções do ser mulher com a análise do gráfico 12.

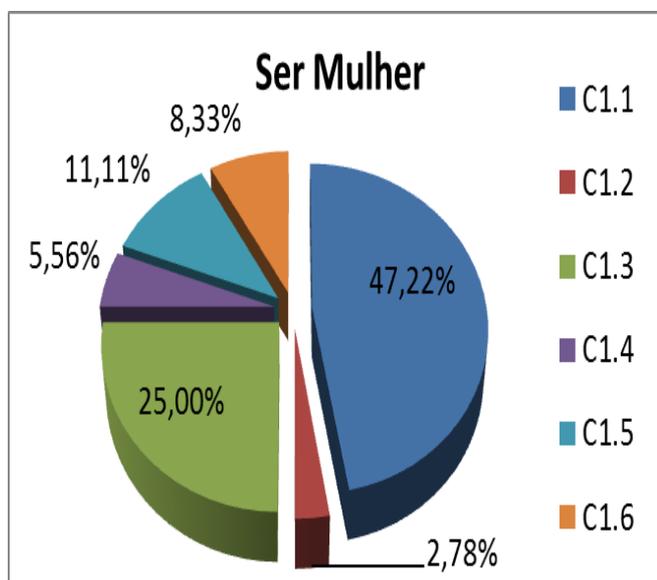


Gráfico 12: Categoria C1– Ser Mulher. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

Em relação à percepção do ser mulher, 47,22%²⁰ dessas/desses estudantes apontam uma visão positiva do “ser mulher” (C1.1) apresentando conceitos como: “ser feliz; interessante; uma coisa boa; uma coisa muito boa; é uma coisa muito boa; é bom; é bom eu

²⁰ Os dados percentuais apresentados a partir do gráfico 12 ao gráfico 15 consideraram-se as subcategorias com as frequências conceptuais apresentadas pelas crianças.

adoro ser menina; bom; bom e legal; é melhor do que homem” (DISCENTES de A a Z, 2012). Ressalta-se que tais posturas, em sua maioria, são respostas das meninas.

Já na subcategoria C1.3, meninas e meninos apontam “ser mulher” com foco negativo, como indicam as falas a seguir: “safada; porque mulher sofre; ruim porque mulher sofre; porque a mulher sofre; muito ruim sofre de mais; muito ruim; orivel(sic); não é tão bom; é ruim, ruim”. Essa visão corresponde a 25% dos conceitos elencados.

Meninas e meninos alegam não saber definir o que é ser mulher, isso representa 11,11%. 8,33% não responderam a questão e 5,56% concebem o ser mulher como algo que está associado aos papéis socialmente determinados na sociedade como por exemplo “cuidar, fazer as coisas de casa; é bom porque não trabalha”(DISCENTES de A a Z, 2012).

O que pensam as meninas sobre o ser mulher. Elas definem que ser mulher é algo associado ao positivo, já os meninos associam a algo negativo e ao sofrimento.

As concepções negativas a respeito do ser mulher, conceptualizadas tanto por meninas quanto por meninos pode-se deduzir que elas advêm de uma informação e de atitudes negativas deferidas a elas (mulheres) por parte da sociedade masculina, gênero dominante conforme elenca Chassot (2009). Essa dominação masculina em detrimento da feminina inicia-se a partir de Aristóteles, fortalece-se com a constituição das religiões e perdura até os dias atuais, como menor força que antes, mas, ainda desigual.

Inicia-se a desqualificação feminina com a negação de seu próprio corpo. Negação essa que se estabelece porque a mulher não apresenta os mesmos elementos constitutivos do corpo masculino, como por exemplo, a presença do falo. É negada a mulher toda forma de atuação e participação social e essa concepção é fortemente defendida também pela igreja cristã que a coloca como propriedade do homem (CHASSOT, 2009).

Louro (2011, p.69) nos diz que essa depreciação do gênero feminino está fortemente ligada ao discurso. Discurso predominantemente masculino porque este se revestiu, reveste-se, de um conjunto de atitudes e procedimentos atribuídos de normalidade entre o ser homem e ser mulher e é esse normal que, para a autora, deve ser visto com cautela e desconfiança. A autora diz que o discurso, ou a linguagem, é o campo mais forte, eficiente e eficaz das desigualdades porque ela constitui nossas práticas cotidianas com ares de que o que falamos é *natural* (grifo da autora).

O ser homem, concepções de meninas e meninos. Em relação à concepção das crianças (meninas e meninos) sobre “ser homem”, categoria C2 (gráfico 13) e subcategorias, um número considerável de crianças não soube responder a questão (C2.5) o que totaliza 28,57%.

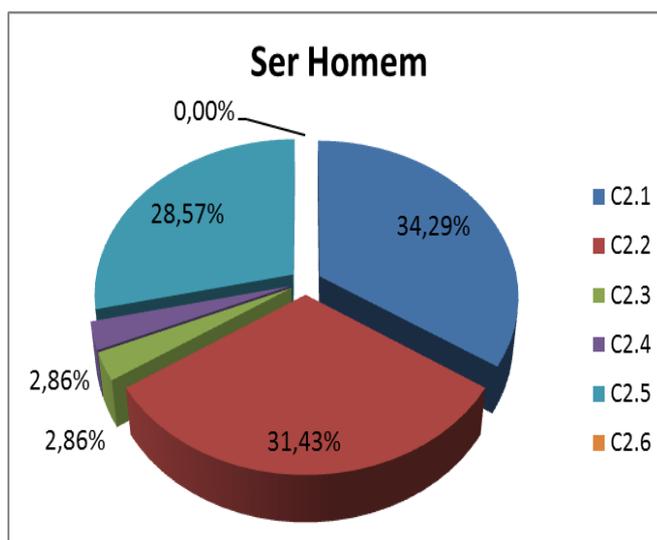


Gráfico 13: Categoria C2 – Ser Homem. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

A maior representação está na subcategoria C2.1, com concepções positivas na ordem de 34,29% com as seguintes conceituações “bom; é bom; melhor; é muito bom; bom porque não sofre; é bom porque trabalho e quando chego em casa a comida está pronta”. A segunda subcategoria com maior frequência é a C2.2, que conceituam como algo associado a negatividade e ao sofrimento com 31,43% e, com 2,86% estão as subcategorias C2.3 que elenca as concepções relacionadas a atitudes e comportamentos sexuais com a seguintes atitudes “gostar de mulheres, namorar, fazer sexo para ver se dá certo” e a C2.4 que relaciona ao trabalho e assim definem como “trabalhador” (DISCENTES de A a Z, 201).

Os meninos também apontam que ser homem é a melhor de todas as coisas, pois ultrapassaram mais da metade dessa concepção. No entanto, um número significativo deles (meninos) não conseguiram autodeterminar, visto que a pergunta corresponde ao mesmo gênero inquirido.

Esses argumentos com ênfase do não saber e do autorretrato, nos colocou outra questão. Por que as meninas não conseguem descrever o que é ser homem, haja vista, diuturnamente, compartilharem, em tese, dos mesmos espaços?

Considerando esse espaço, qual a concepção dessas crianças com relação às brincadeiras? Na relação do gênero com a brincadeira, considera-se que o brincar, conforme apresenta Rosa (1998), se configura com um momento de importância singular nas relações interpessoais e de interação entre as crianças e de importância significativa para seu desenvolvimento. Considerando ainda esse desenvolvimento da infância, a brincadeira, segundo a citada autora, contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois o brincar

pode favorecer na criança o desenvolvimento da percepção em todos os sentidos (tátil, auditivo, visual, olfativo e paladar) e nas diversas linguagens, tais como lógico matemático, linguísticas, cinestésicas, espacial, entre outras, artísticas, entre outras. Para este trabalho nos interessa predominantemente a importância desse brincar no processo do desenvolvimento interativo.

A esse respeito, as respostas elencadas na categoria C3 e suas subcategorias no eixo 2, apresentam escolhas de brincadeiras específicas diferenciadas para meninas e meninos. São citadas como brincadeiras específicas pelas meninas brincadeiras e brinquedos como “boneca; rampa; bicicleta”. Já “jogar videogame” aparece somente como indicativo específico dos meninos.

As brincadeiras tradicionais como “pique-esconde; queimado; esconde-esconde; pega-pega; bimbarra; futebol...; jogar bola” são citadas com maior frequência, tanto por meninas quanto por meninos com 35,14% das respostas que estão na subcategoria C3.1.1.2 para as meninas e, para os meninos C3.1.2.2, com 24,32%. (QUESTIONÁRIOS DISCENTES, 2012).

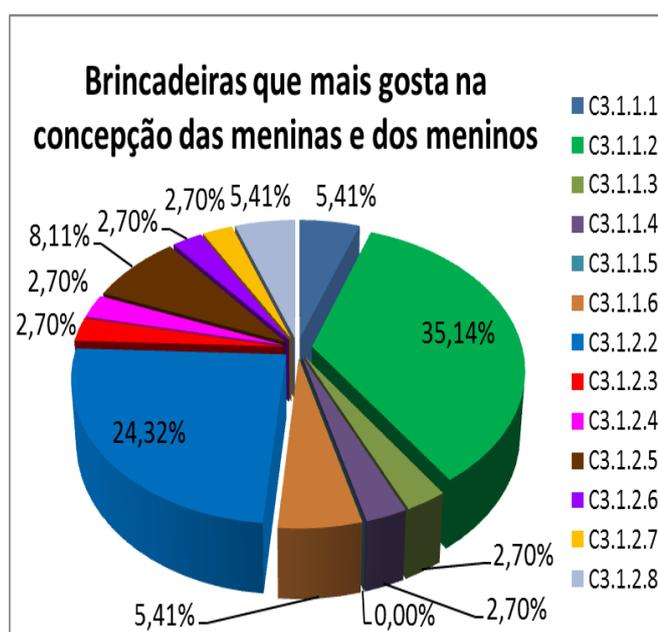


Gráfico 14: Categoria C3.1 - Quais brincadeira as crianças gostam. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

Indicaram também brincadeiras que representam papéis sociais (C3.1.1.3) como “brincar de professor, médico, brincar de médico, professor; brincar de papai e mamãe” com 2,70% para as meninas como também para os meninos (C3.1.2.3) (DISCENTES de A a Z, 2012).

Os meninos relacionaram como brincadeira, questões associadas à sexualidade como,

por exemplo, (namorar) com 8,11% (C3.1.2.5).

A esse respeito do brincar Madureira (2007) diz que é com as brincadeiras que a criança também aprende os preconceitos instituídos em nossa sociedade. Para a autora é com esse brincar que se intensificam as desigualdades também de gênero.

Esses papéis socialmente instituídos pelos sujeitos (masculinos) tem se fortalecido, segundo Manhães (2004), a partir da ciência (medicina) que define, logo no nascimento, o gênero biológico (menina ou menino). Essa antecipação do gênero é admitida paternalmente e maternalmente quando pais e mães delimitam cores específicas para meninos e meninas bem como seus objetos de brincadeiras.

Grischi (1994) apud Gobbi (1997) a necessidade de brincar elencada pelas crianças no que diz respeito aos papéis de gênero estejam diretamente ligadas a forma como direcionamos filhas e filhos quanto a atuação de seus papéis no seio familiar e na sociedade. Para a autora, estes estereótipos dos gêneros se aproximam das visões de Louro (2011) e de Manhães (2004). Para a autora as representações desses papéis são, desse modo, mantidos porque é a mulher denominada a curadora da família ou, a guardiã do lar e da prole.

A esse respeito, as respostas apresentam determinações de brincadeiras específicas para um ou outro gênero. Exemplos das meninas: Resposta relacionada a um brinquedo específico “boneca; de rampa; de bicicleta”. Os meninos indicam, nesse sentido, “jogar videogame” Resposta relacionada às brincadeiras tradicionais em grupo, tanto meninas quanto meninos indicam: “pique-esconde; queimado; esconde-esconde; pega-pega; bimbarra”. Indicaram também brincadeiras que representam papéis sociais, como por exemplo, “brincar de professor, médico.; brincar de médico, professor; brincar de papai e mamãe” (DISCENTES de A a Z, 2012).



Figura 4 - (brincadeiras com corda)
Fonte: diário de campo da pesquisa realizado em 01/11/2012



Figura 3 - (brincadeiras com corda)
Fonte: diário de campo da pesquisa realizado em 01/11/2012

As fotografias acima confirmam o que dizem essas crianças em momento de interação

no pátio escolar (recreio). Nelas, visualiza-se a presença maciça de meninas com a brincadeira em grupo de pular corda.

Os percentuais do gráfico 14 foram elaborados considerando o valor absoluto para as respostas objetivas (sim e não) e outro para o quantitativo das frequências das subcategorias.

Quando perguntado se há diferenças (gráfico 15) nas brincadeiras entre meninas e meninos (subcategoria C3.2.1.1), 3 crianças, ou 8,57% disse que “sim”, mas sem justificar sua resposta. Justificaram haver diferenças dizendo que estão relacionadas ao gênero, onde menino e menina brincam de forma diferenciada. Isso totaliza 25,71% (C3.2.1.3).e apresentam a seguinte justificativa:

(Sic) porque tem algum (a) brincadeira de que é de menina e outras de menino; brinca de boneca e brinca de carrinho; o menino joga bola e a menina brinca de boneca; que menino gosta de futebol...; porque ela sempre quer brinca de boneca e não gosta de jogar bola; porque tem brincadeira de menino e de menina; por exemplo, boneca, os meninos não gostam de boneca; porque as meninas brincam de boneca e os meninos não; os meninos gostam de bola e as meninas de bonecas e outros mais (DISCENTES de A a z, 2012).

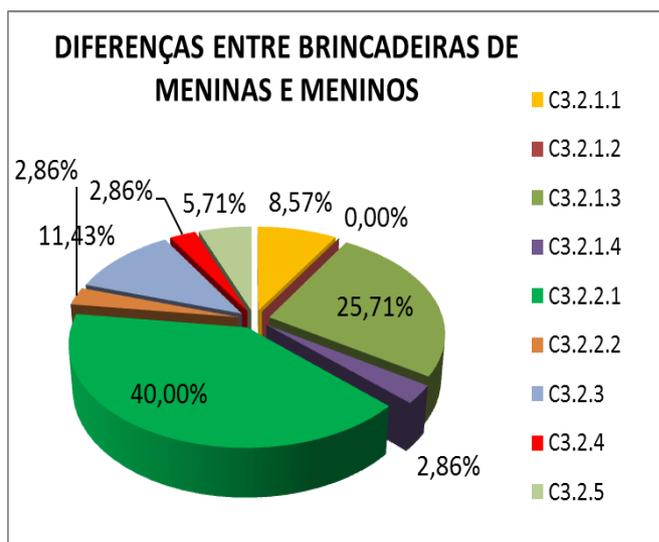


Gráfico 15: Categoria C3– Diferenças entre brincadeiras de meninas e de meninos. Fonte: Questionários Discentes; 21/07/2012

Do total de 35 crianças, 14 disseram “não”, sem justificar a resposta dizendo que: “não porque as brincadeiras são tudo igual” (C3.2.2.1) 40%. 2,86% nas categorias C3.2.4 e C3.2.5 que estão aquelas e aqueles que não souberam responder ou não responderam a pergunta. 2,86% estão na categoria C3.2.1.4 com questões como: situações relacionadas a afetividade e o erotismo quando elas, as crianças, descrevem: “eles não brinca, eles abraça, porque os meninos é safado (sic)” .

Considerando ainda o brincar, foi perguntado se meninas e meninos devem brincar juntos (gráfico 16) (subcategoria C3.3).

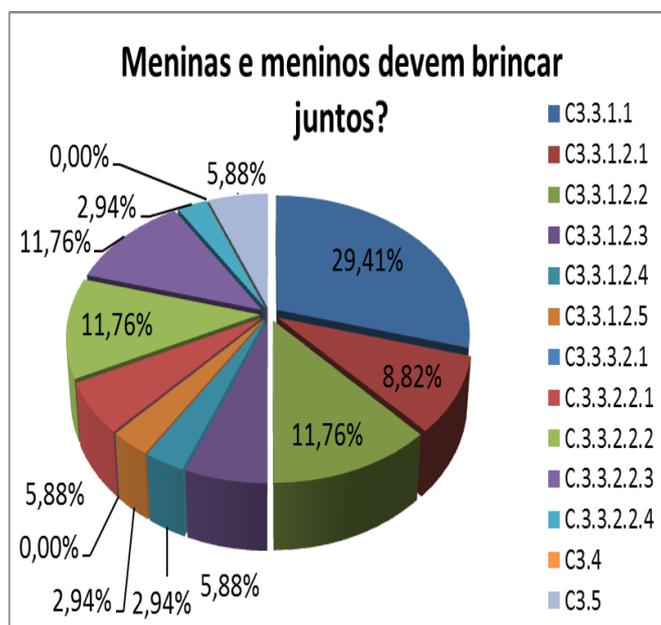


Gráfico 16: Categoria C3– Meninas e meninos devem brincar juntos. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

Do total, 10 crianças (cinco meninas e cinco meninos) 29,41% disseram sim (subcategoria C3.3.1.1), sem justificativa para essa possibilidade.

Em relação à afirmativa com justificativa de que meninos e meninas devem brincar juntos, apontado pelas crianças considerando as subcategorias C3.3.1.2.1 a C3.3.1.2.5. Com a concepção vaga, geral ampla (C3.3.1.2.1) 8,82%. Com a concepção que relaciona afetividade e sociabilidade, com 11,76% (C3.3.1.2.2) e C3.3.1.2.3, com 5,88% estão as concepções relacionadas a comportamentos. Com 2,94% estão as justificativas do sim que relacionam o brincar com, a igualdades de direitos e concepções de representação social dos papéis de gênero. Subcategorias C3.3.1.2.4, C3.3.1.2.5 respectivamente.

Para a resposta negativa sem justificativa, não houve frequência. Os que disseram haver impossibilidade, com justificativa, alegam as seguintes impossibilidades: 5,88% na subcategoria C3.3.2.2.1. 11,76% nega esse brincar dizendo que “porque não; é feio; porque não dar certo (certo)” subcategoria C3.3.2.2.2. 11,76% aparece também na subcategoria C3.3.2.2.3 – classificação por gênero e sexualidade.

Sobre a existência de diferenças entre um gênero e outro na relação com o trabalho utilizamos a pergunta: Existe diferença entre trabalho de homem e trabalho de mulher?

As respostas apontaram várias concepções na percepção das crianças (gráfico 17).

As respostas apontam concepções como: respostas que relacionam a existência das diferenças a partir do tipo, qualidade e intensidade do trabalho (C4.1.2.2) com 34,29% como:

os homens trabalham de caminhoneiro e a mulher não; homem trabalha de motorista e mulher de babá; as mulheres trabalham na casa dela e os homens trabalham de jogar bola e outras coisa; porque o homem pode trabalhar de caminhoneiro e a mulher não pode; homem trabalha de caminhoneiro e mulher não; porque os homens pode trabalhar de caminhoneiro e as mulher não; o trabalho da mulher é cuidar da casa e o de homem é outro ;a diferença é o trabalho de homem é mais pesado; muie (sic) trabalha menos e homem trabalha mais; porque a mulher não trabalha que nem o homem; o trabalho de mulher é mais ruim e o trabalho do homem é mais bom

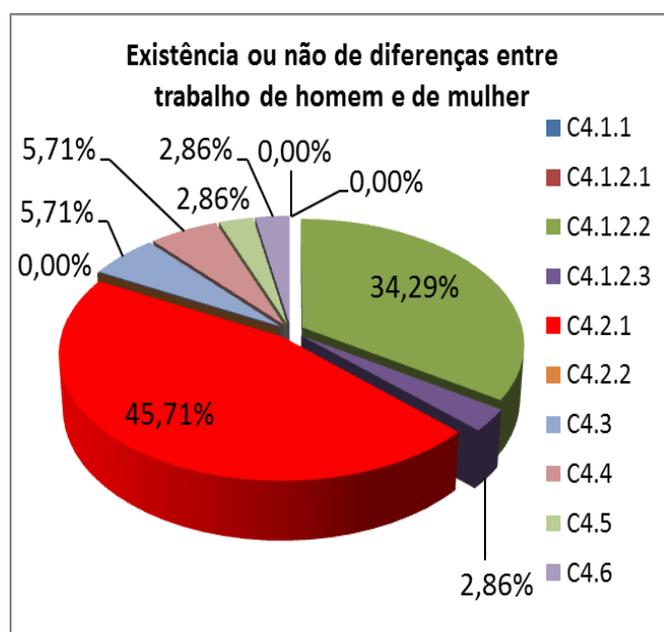


Gráfico 17: Categoria C4– Diferenças entre trabalho de mulher e trabalho de homem. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

Pode se notar nas percepções dessas/desses estudantes uma relação do olhar com o fato do município em questão ser conhecido como a terra do caminhoneiro e, portanto, vista como uma profissão masculinizada. Assim, as mulheres, não podendo desempenhar tal profissão, tem a si atribuída às funções de cuidado com a casa, com a prole, enfim, com todos os cuidados e afazeres domésticos. Percebe-se também que a profissão de caminhoneiro é algo que a mulher não pode fazer, pois essa é de característica essencialmente masculina, segundo os meninos.

A subcategoria C4.2.1 tem o percentual de 45,71%, é que diz não haver diferenças entre o trabalho de homem e de mulher e não apresenta justificativa para esse posicionamento.

A esse respeito, - de quem deve exercer a profissão de motorista destacada pelos

meninos - em sua maioria, pode-se fazer referência ao que Seixas (1998), Madureira (2010) e Louro (2011) demarcam como a construção social dos gêneros ou, mais precisamente, os papéis sociais de homens e mulheres nas sociedades.

A respeito de atitudes que definem características masculinas identificadas pelas meninas, pode se aproximar do que Barreto (2009) descreve como papéis masculinos - os homens são geralmente seres dotados de estrutura fisiológica diferente da mulher e essa diferenciação já foi citada por nós, tendo como referência autores como Chassot (2003) e Foucault (2001) - ao descrever que, aos homens, são concedidas naturalmente características comportamentais que sinalizam uma espécie enrijecimento de sentimentos, enquanto para a mulher, é justamente o contrário. Ela deve ser amável, dócil, cuidadosa, protetora. Os homens deverão manter tal atitude por ter que enfrentar a hostilidade do mundo externo. Salienta-se que essa visão está na concepção de gênero biológico, apresentado, por exemplo, por Giddens (1993) apud Barreto (2009).

3.2.2 Docentes em Cena

Buscando identificar percepções iniciais dessas professoras a respeito de gênero, tomando como foco, a partir do roteiro de entrevistas, nos seguintes pontos:: Gênero para você é; sobre o ser homem e ser mulher; trabalho de homens e mulheres; práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e características sobre o gênero.

A respeito do conceito de gênero P1 diz que gênero é “as diferenças que existem entre homens e mulheres”. Trata-se de um conceito amplo e de certo modo vago, na medida em que este conceito, em sua base, se aproxima tanto do conceito biologizante de gênero, quanto do conceito sociocultural, já que ambos estão centrados na constituição das diferenças, mas P1 não especificou qual a perspectiva das diferenças dessa relação.

A concepção de gênero de P2 associa-se a concepção de senso como quando esta diz que há diferenças biologizantes entre o ser mulher e ser homem. Essa biologização do sexo é defendida da seguinte forma: “o homem é, desde antes, aquele que com o espírito de homem. Só ele pode. Só ele tem o poder mandar. Homem é ter o sexo masculino. É aquele que tem o poder ter células né, para gerar o ser humano”. As mulheres são aquelas que vem como destino de procriação. Essa afirmação é dada da seguinte forma por P2: “Ser mulher é uma coisa maravilhosa aonde eu acho que... ser mulher de verdade é um dom de Deus de a pessoa... poder gerar e criar um ser humano dentro de se”.

Uma concepção de gênero que diferencia da descrição acima é quando P2 faz

referência à possibilidade de meninas brincarem juntas com meninos. Nesse sentido P2 diz: “Eu acho normal. Eu não acho nada. Eu não acho errado uma criança ser homem e brincar com as meninas que brincam com bonecas. Eu acho que meninos e meninas devem brincar de carrinho e tudo que envolve o ser humano”.

Desse modo essas diferenças podem estar vinculadas à visão fisiológica/biologizante predominante nas práticas de ensino, conforme aponta Lima (2013) ou na perspectiva de gênero como construção sócio-histórica, como apontam Castells (2010) e Louro (2011), sendo que esta última, além de evidenciar o caráter sócio-histórico da construção do conceito de gênero, enfatiza o papel da escola na reprodução de relações de gênero sexistas, em que aspectos socioculturais são naturalizados a partir de um olhar biologizante. Essa reprodução é fortalecida ideologicamente a partir da ideia de relações de poder que sustenta desigualdades entre homens e mulheres, no sentido de poder atribuído por Foucault (2011a).

Respondendo às perguntas sobre a percepção de P1 sobre diferenças quanto à formação de grupos para a realização das atividades, bem como sobre que diferenças seriam essas, a mesma coloca que:

Percebo, percebo! Há uma grande diferença. Talvez até... É... Não seja até por... por essa questão... Assim... Eles procuram sempre ficar em grupos, preferem ficar em grupos, é... elas não querem muito ter em grupos com os meninos, porque acham que... Essa questão de eles estar juntos com os meninos, meninos tem de ficar com meninos e meninas com meninas, mas, por outro lado, eles também procuram sempre é... Ficar no grupo em que aqueles é... como posso dizer... é mais inteligente... Eles querem ficar em grupo junto com aqueles que têm mais facilidade de desenvolver o trabalho.

Quando se perguntou sobre quem mais possibilita essa separação ela responde dizendo que são as meninas que assim o fazem dizendo: “As meninas. É... porque eles têm mania porque, de quando a menina tem amizade como o menino, tem aquele grupinho, elas estão na verdade... na verdade é namorinho, aquela coisa de paquera, então elas procuram se afastar mais dos meninos”.

Essas percepções da professora aproximam-se das percepções levantadas por Manhães (2004) quando o autor descreve que a relação de gênero está posta no imaginário do ser humano. As crianças tendem fixar identidades de gênero a partir das relações socioculturais em diversos espaços da sociedade, inclusive e, principalmente, nas relações familiares e a escola corrobora para essa desigualdade de gêneros. Ação escolar também defendida por Louro (2011).

Sobre se a sociedade espera atitudes diferentes para homens e para mulheres, a P1 diz

Eu acho que sim, acredito que sim. Antes não era assim e hoje sim. Acredito

que sim”. “ Antes era mais definido, hoje não. Hoje eu vejo homem usando, por exemplo, a cor rosa, e antes quando você via uma criança vestido uma camisa rosa a própria mãe não comprava e dizia logo que rosa é para mulher. E hoje não, hoje não existe. Hoje é... é, quebrou quase esse tabu.

Segundo P1 percebe-se que há um olhar diferenciado na atualidade para com o determinismo dessas diferenças e apresenta o uso em particular de uma cor antes vista predominantemente como feminina, a cor rosa, e que hoje, ainda segundo a professora já há mudanças nessa visão. Contudo, não apresentou razões para essas mudanças.

Com relação à concepção de gênero expressada por P1, pode-se confirmar o que Barreto (2009), Louro (2011), Foucault (2011), por exemplo, dizem ser um conceito que define os papéis que a mulher e o homem vão desempenhar em uma dada sociedade, regulados por valores socioculturais, constituídos a partir da ciência clássica de Galeno no século II a.C, que, desde então, têm se revestidos de tabus e preconceitos. P2 apresenta uma divisão conceitual a esse respeito. Momento se aproxima de P1 e em outros se distancia quando diz que não vê motivos para diferenciação quando crianças brincarem juntas por exemplo. No entanto, confirma a posição de P1 quando define os papéis socialmente impostos para homens e mulheres fazendo referência a um dos objetivos de homens e mulheres que é a procriação, ou, a possibilidade de gerar filhos e filhas.

Percebe-se o posicionamento de P2 quanto a uma ação contemporânea de papéis de mulheres e homens e que se associa ao pensamento de Castells (2010) a respeito de uma mudança paradigmática desses papéis. P2 nesse sentido diz que homens e mulheres estão em igualdades de direitos, ou seja, para a inquirida as mulheres estão ocupando espaços antes hegemonicamente masculinizados dizendo que “As mulheres elas lutaram por seu espaço, já que o homem tem seu espaço[...] hoje em dia as mulheres estão ocupando todos os cargos[...]”.

3.2.3 Dialogando com as Diversas Fontes

Nas duas faces de Eva
 A bela e a fera
 Um certo sorriso
 De quem nada quer...
 Sexo frágil
 Não foge à luta
 E nem só de cama
 Vive a mulher...
 [...]
 Mulher é bicho esquisito
 Todo o mês sangra
 Um sexto sentido
 Maior que a razão
 Gata borralheira
 Você é princesa
 Dondoca é uma espécie
 Em extinção...
 Por isso não provoque
 É Cor de Rosa Choque
 [...]
 Rita Lee

Realizar análise de gênero com seus subtemas é transitar por uma via cheia de complexidade, cautela, estranheza, preconceitos e rótulos, em que o gênero feminino é o gênero fragilizado. Essa fragilidade é questionada e posta em pauta por autores como Chassot (2009), Foucault (2011) Castells (2010), Kramer (2007), por exemplo.

Esclarece-se que tais autores e autora não ratificam essa fragilidade, somente nos possibilita refletir sobre ela partindo do pressuposto de que suas teorias são cerceadas de histórias de segregação feminina nas diferentes sociedades. Movimentos feministas que tiveram seu ápice nos Estados Unidos da América, difundindo-se pela Europa e desembarcaram também no Brasil, são indícios de uma busca por igualdades de direitos há muito tempo negados a Elas (as mulheres).

Na década de 80, depois de décadas de repressão militar no Brasil, a arte retoma o seu papel de incitadora e revolucionária no tocante ao enfrentamento dos desmandos e das subordinações machistas deferidas à mulher. Rita Lee com sua canção em epígrafe no início dessa discussão é uma demonstração de que esse gênero nada tem de frágil ou de um ser humano incapaz ou limitado.

O que dizem as crianças deste estudo e professora com a instalação de um Estado

Democrático de Direito após CF de 1988 no Brasil?

Meninas e meninos dizem que ser mulher é ter significado de algo negativo, seja ele com foco direto ou indiretamente. Direto, quando elas e eles dizem que ser mulher é ser ruim, por exemplo, e indireto é quando elas e eles elencam concepções como sujeito do sofrimento.

Quanto à concepção do ser mulher a concepção das crianças e a concepção da professora se aproximam no tocante ao ser mulher como sujeito de afetos e da pessoa feliz. Essa é a maior parte da fatia de suas percepções. Também conceituaram como um ser com responsabilidade nos papéis socialmente postos. Contudo, outra fatia não menos significativa é a que coloca a mulher como ser do sofrimento.

Quanto à concepção do ser homem também há uma aproximação nessas concepções, pois P1 aponta que ser homem é ser alguém machista. Essa concepção não está com essa nomenclatura posta pelas crianças, mas dá indícios dessa visão juntamente com uma concepção masculina quando ele disse que ser homem é chegar a casa e encontrar, por exemplo, a comida pronta. Aproxima-se também desse machismo a concepção feminina e masculina das crianças quando elas e eles dizem que ser homem é ser sujeito com comportamentos sexuais para a prática heterossexual ou fazer sexo para “ver se dá certo a relação”.

P2 diz que ser mulher é ser algo maravilhoso porque ser mulher é ser um ser humano que pode dar a luz, gerar um ser e esse ato maternal é um dom, divino. Uma concepção oriunda das forças superiores emanada por um Deus.

Quanto às concepções sobre o gênero que podem ser percebidas pelo brincar, P1, igualmente com as crianças, define que as brincadeiras de meninas são diferentes das brincadeiras dos meninos. As crianças apontaram, por exemplo, que brincar de bola e brincar de roda são as brincadeiras que diferem um do outro e essas mesmas brincadeiras foram citadas pela docente em pauta.

Nesse sentido P2 não vê diferenças. Tanto que diz que as crianças devem brincar juntas. Complementa ainda, dizendo que algumas cores, a exemplo da rosa e da azul, que geralmente é definida uma para menina e outra para menino isso não representa em tese nada que possa dizer que se uma usar estampas contrárias não significa que haverá uma mudança nos seus papéis, salienta-se, já pré-determinados.

Nesse brincar retomamos o pensamento de Madureira (2007) quando a autora diz que é pelo brincar também que se aprende de forma perniciososa as diferenças entre os gêneros. Situação também apontada por Gobbi (1997) porque a autora diz que esse brincar é apreendido por intermédio de sua convivência familiar e social. Essa forma de intensificar e

estabelecer as desigualdades de gênero é apontado também por Kramer (2007) quando a autora diz que há brincadeiras direcionadas socialmente para meninas e meninos e isso ocorre devido a práticas como menina não joga bola porque vai se sujar toda e menino não brinca de boneca por que isso é coisa de menina.

A esse respeito Lima (2006) relata que o brincar de menino com um brinquedo que não seja pré-definido para o seu gênero pode ser motivo de gozação, pilhéria e chacota por parte de familiares e de amigos, chegando a atitudes de estranheza por parte dos pais, que chegam a solicitar à escola o tipo de brinquedo que seu filho ou filha devem manipular. Rapidamente as crianças internalizam essas atitudes e como elas mesmas definiram, há sim a existência de diferenças das brincadeiras de meninas e meninos. Assim como apontam as autoras citadas anteriormente, alunas e alunos descrevem que o brincar se diferencia a partir dos objetos com que brincam, do tipo de brincadeira e da forma com brincam.

Esses conceitos de gênero se processam no imaginário das crianças e são incorporados no seu dia-a-dia. Elas e eles passam utilizar dos mesmos sistemas, signos, símbolos, atitudes e procedimentos para delimitar o espaço da mulher e o espaço do homem conforme vivenciam no seio familiar, na escola e na sua vida social diária.

Essa nossa percepção é concretizada a partir, também, das concepções das crianças inclusas neste trabalho a respeito do ser homem e ser mulher e das demarcações laborais que define um e o outro gênero. Elas e eles dizem que o trabalho é um dos indicadores que irá diferenciar o ser homem e ser mulher, pois, delimitam o exercício de determinadas profissões a um e outro gênero, como por exemplo, homem trabalha de caminhoneiro e a mulher ciosa da casa, homem exerce trabalho que desprende força física enquanto a mulher não tem a mesma característica. São alguns do exemplo apontados.

P1 distancia-se. Ela diz que não há diferença de trabalho de homem e trabalho de mulher. Mas cita a existência de diferença no brincar.

Se for a partir das relações sociais que mantemos com o nosso entorno e com ele aprendemos o que é de homem e o que de mulher, a concepção dessa existência apontada por P1 é indicativo de elemento colaborador para manutenção das desigualdades entre os gêneros.

P2 concebe igualmente com P1 a não percepção de diferenças entre homens e mulheres. P1 diz que as relações de trabalho sob o viés das diferenças não estão mais tão distantes. No entanto, apresenta diferenças igualmente também com P1 quanto a algumas percepções de papéis que devem desempenhar homens e mulheres na sociedade como é o papel de procriação e de geração de filhos.

Castells (2010, p.173) diz que a busca por igualdades entre os gêneros é iniciada,

claro, pelas mulheres através dos movimentos que reivindicam a sua participação nos espaços tipicamente demarcados como territórios masculinos. Territórios, espaços e atividades elencadas pelas alunas e alunos neste trabalho. O autor nos diz que as ações de fomento nas diversas sociedades com esse objetivo tem propiciado uma mudança de comportamento masculino e feminino. O autor chama esse momento de “A crise da família patriarcal”.

As crianças e P1 e P2 dão indicativos de que o autor está correto em suas análises quando elas e eles dizem que não ha existência de diferenças laborais para mulheres e para homens. Mas, infelizmente, ainda, essa não é a concepção geral apontada elas, essa é a parte menor desse bojo, mas significativa do ponto de vista de possibilidades de mudanças, de percepções e de visões de mundo.

São essas nuances que contribuem para afirmar que Rita Lee também está correta em dizer que, de fraco, a mulher não tem nada, e que, de tão forte que é, é comparada a uma das maiores força da física, a energia, que a musicista coloca lindamente de “rosa choque”.

3.3 Sexualidade, Gênero e Prática Escolar

Falar sobre a sexualidade e gênero na escola é reconhecê-la como uma instituição que possibilita uma mudança de comportamento, de atitudes e de valores. Na atualidade, tomamos a liberdade de usar o termo “comunidade de prática” tendo a escola como referência. A nomenclatura é apresentada por Eckert e McConnell-Ginet (2010, p.102) que, considerando-a como uma das várias comunidades para essa denominação, diz que essa comunidade comporta um conjunto de pessoas, em um determinado espaço físico e social, que tem como princípio básico a elaboração e redistribuição dos saberes considerando as “[...] crenças, valores, modos de falas, e relações de poder”. Nessa construção dos saberes, a escola, nesse sentido, utiliza dessas forças sociais com uso da linguagem. Faz diferença das comunidades tradicionais pelo fato de ter essa especificidade de elaborar e desenvolver atividades a partir do olhar conjunto com fins específicos para o mesmo grupo por meio da linguagem e seu discurso.

Dessa forma, a linguagem passa a ter importante significado em todo o processo de ensino aprendizagem. Quando se fala da linguagem relacionada a temas como a sexualidade e o gênero, sua importância tem maior significado considerando que o discurso, conforme define Bakhtin (2003), é inerente ao ser humano, pois, todos os campos do fazer humano estão circundados pela linguagem e esse rodeio é feito tanto de modo escrito quanto oral. Essa é uma prática que a escola mantém como instrumento de construção do conhecimento no

fazer pedagógico. Faz-se necessário considerar também como característica da escola, apontada por Eckert e MacConnell_Ginet (2010), o fato de ser um ambiente de prática, pois nela estão incluídos os modos de fazer e falar, que são imbuídos de múltiplos sentidos.

Considerando tais especificidades da escola, essa parte do trabalho pretende identificar as percepções das docentes sobre as práticas didático-pedagógicas e recursos utilizados para abordagem das temáticas sexualidade e gênero.

3.3.1 Dialogando com as Crianças

No terceiro eixo (Sexualidade, Gênero e Prática Escolar) as crianças descrevem como são trabalhadas ou, se não são trabalhadas, temas como sexualidade e gênero. Seus apontamentos estão diretamente ligados à prática docente, ou seja, o como faz, quando faz e o que são utilizados em tais trabalhos com as temáticas.

A primeira notificação que apresentamos faz referência se a professora traz, possibilita, incita, incentiva ou mesmo, a partir de alguma situação particular, problematiza a temática sexualidade e gênero. Vejamos inicialmente o que dizem as crianças quanto à abordagem do sexo em sala de aula. Para essa finalidade utilizamos a seguinte categoria: (C1. professor/professora fala sobre sexo e/ou sexualidade na escola) no eixo 3.

Os percentuais dos gráficos 18 e 19 consideram os 35 discentes. Vejamos o que nos dizem os gráficos desse terceiro eixo.

Sobre a abordagem do tema sexo na escola, 27 crianças, ou seja, 67,50% (C1.1.2) disseram que nenhuma professora ou professor leva a discussão sobre o assunto para a sala de aula. E somente 3 crianças (7,50 %) afirmaram que a professora ou professor aborda o assunto na sala de aula. Alegaram não saber responder a questão três crianças e não responderam a questão uma criança, subcategorias C1.5 e C1.6 respectivamente.

Sobre sexualidade, a subcategoria (C1.2.2) 28 discentes, o que representa 90,32% disseram que não discutem com suas/seus professoras (es). Que disseram sim, 1 somente, ou, 3,23%.

Dos que responderam sim (gráfico 18), esses, possibilitaram somente identificar que na discussão sobre sexualidade e sexo eram discutidos os conteúdos específicos de áreas como a ciências naturais, com foco na discussão em “as partes do corpo humano; sobre grávida”, (02 resposta, 18,18%) (C1.1.3.2); outra resposta identificou que o encaminhamento era “para que não se fizesse coisas erradas” (C1.1.3.1) (02 resposta, 5%); Duas crianças ou, 5% responderam com foco em uma atitude do docente para com o aluno que este fosse tirar o

fedor do mijo (urina) através da seguinte escrita “manda tira o fedo do mijo e etc.” (C1.1.3.3).

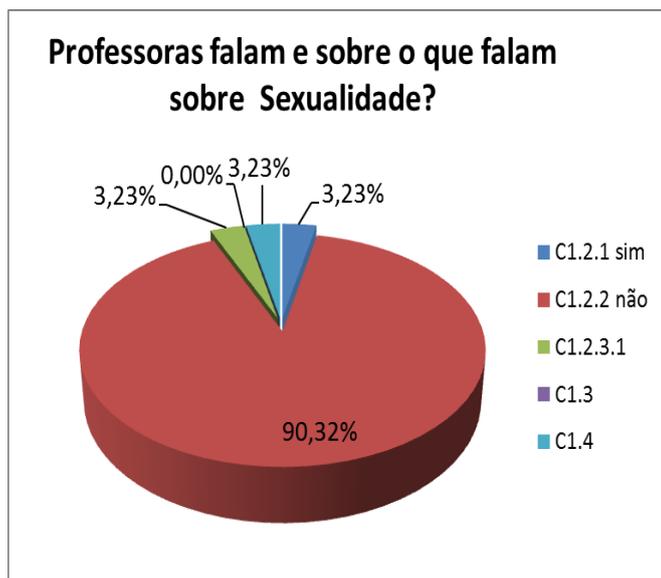


Gráfico 18: Categoria C1– Professoras falam sobre sexualidade. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

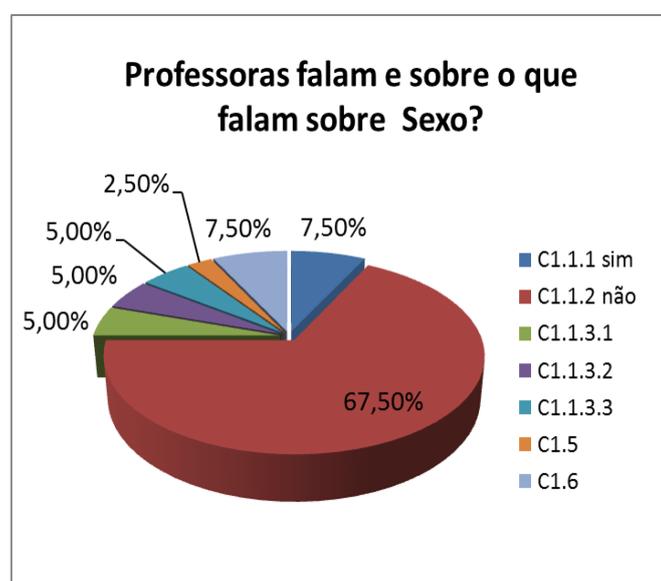


Gráfico 19: Categoria C1 – Professoras falam sobre sexo. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

Os dados dos gráficos 18 e 19 indicam que professoras não se sentem bem ou não acreditam ser a escola um espaço para se discutir tais temas. A esse respeito, Barreto (2009); Louro (2011) e Junqueira (2008) afirmam que a escola tem sido, predominantemente, o espaço de reprodução de uma sociedade sexista e heterossexual, contribuindo para

reafirmação das desigualdades entre homens e mulheres. Ou seja, se naturaliza o que se define, a partir dessa visão sexista, como “normal” e “anormal”, rotulando, estereotipando quem não se enquadra no modelo de “normalidade” hegemonicamente estabelecido como legítimo.

Na percepção das crianças sobre o que falam as professoras quanto à abordagem das temáticas sexualidade e sexo na sala de aula, aparecem as notificações apresentadas pelas crianças, os assuntos estiveram restritos a condutas afetivas sexuais, conteúdos específicos, e atitudes repreensivas.

A esse respeito, os dados aqui apresentados se aparelham a referenciais como Barreto (2009), Louro (2011), Souza e Melo (2009) quando estas pesquisadoras e pesquisadores nos indicam que a escola não está preparada para lidar com essas temáticas, como também, ao lidar, lidam com certa reticência ou lidam com conteúdos que são paralelos as temáticas conforme se observará a seguir.

Sobre quais atividades, assuntos e materiais são utilizados para abordagem das temáticas sexualidade e gênero, na concepção das crianças (gráfico 20) a categoria em análise é a C2 e suas subcategorias.

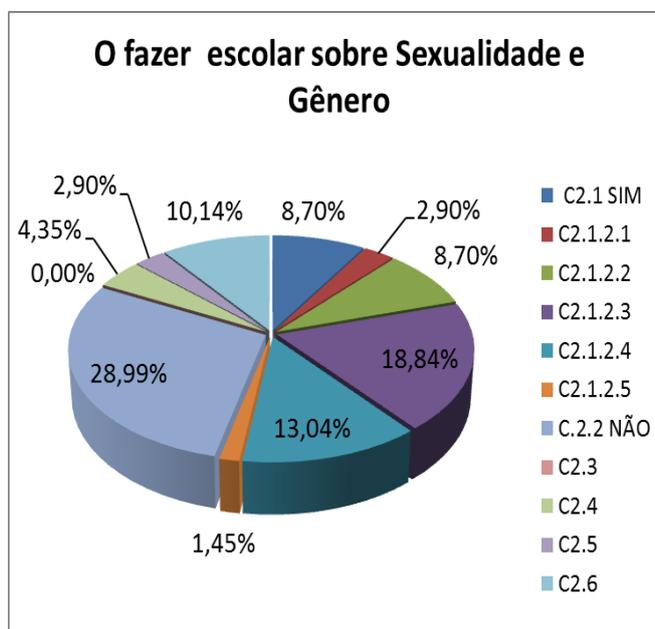


Gráfico 20: Categoria C2 – O fazer escolar sobre sexualidade e Gênero. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

A subcategoria de maior relevância é a C2.2. Essa, com 28,99% das frequências, apontam para a não existência de práticas escolas que abordem a temática sexualidade e gênero.

A segunda maior subcategoria apontada pelas crianças destaca as disciplinas específicas (C2.1.2.3) com 18,84%. Nessa, as crianças dizem que, quando há atividades com essas temáticas, essas abordam assuntos e conteúdos como:

ela fala a mulher fazer para cuidar do beber (bebê); feminino, masculino, gênero; reprodutor, feminino e negro; não engravida muito cedo; para que procure um rapaiz (sic) trabalhador; os ovales(sic) dos homens e mulheres; ciências sobre crianças; sobre sexo masculino e feminino; como o bebê nasce e qual processo; óvulos; reprodutor masculino ou feminino (DISCENTES de A a Z, 2012)

A terceira subcategoria com maior frequência é a que relaciona os recursos com o uso do livro didático (C2.1.2.4), a atividade ou ação foi o uso de preservativos e remédios e, por último, o corpo humano foi o conteúdo predominante, todo esse conjunto de indicações das crianças totalizam 13,04%.

Quanto às concepções por gênero, as meninas são as que enfatizam as atividades relacionadas a conteúdos como “ela fala a mulher fazer para cuidar do beber (bebê); feminino, masculino, gênero; reprodutor, feminino e negro; não engravida muito cedo; para que procure um rapaiz (sic) trabalhador; os ovales(sic) dos homens e mulheres; ciências sobre crianças; sobre sexo masculino e feminino; como o bebê nasce e qual processo; óvulos; reprodutor masculino ou feminino” (DISCENTES de A a Z, 2012).

Quanto às atividades com as temáticas sendo desenvolvidas por disciplinas como “Ciências; Educação Física; Ciências Palestras; Matemática, Português, Geografia” (DISCENTES de A a Z, 2012), são os meninos que mais trazem essas informações.

Silva (1997), Chaves, Queiroz e Guerra (2004) e Fernandez (1985), dentre outras e outros que trazem dados que definem a visão de que áreas específicas citadas pelas alunas e alunos são as que realizam discussões com conteúdos que problematizam os temas sexualidade e gênero, mas, de forma generalizada.

As análises desses dados levam para uma indicação de que a escola não tem aprofundado as discussões sobre sexualidade e gênero, mas ampliam-se em alguns temas relacionados com estas temáticas, tais como gravidez e DST. Os assuntos apresentados pelas discentes e pelos discentes não deveriam esbarrar no que Foucault (2011) chama de vocabulário autorizado. Para o autor, é a partir do século XVII que as sociedades burguesas, europeias ampliam a censura, as proibições e a imposição do silêncio com relação ao discurso sobre sexo e a sexualidade.

8,57%. Houve frequência também referente a idade dizendo que “porque não é coisa de criança; eu sou muito pequena; eu não sei o que é isso pois eu sou criança” (DISCENTES de A a Z, 2012).

Este gráfico representa as considerações sobre o mesmo questionamento com perguntas fechadas conforme anteriormente esclarecido. A categoria que apresentamos a seguir (gráfico 22²¹) complementarão as visões sobre o tema, porque nos darão as razões das impossibilidades dessas discussões nas percepções das (os) estudantes. Assim, utilizaremos para análise a seguinte questão: *você não conversa com seus professores ou professoras sobre sexo e sexualidade por quê?* (grifo nosso) (subcategoria C4 do eixo 3). 16,22% (C4.1) fazem referência a possibilidade de discussão devido às professoras não se sentirem bem. 21,62% (C4.2) dizem que têm medo (discentes). Eles não gostam de conversar (C4.3) 19,62%. 8,11% (C4.4) notificaram que é por falta de tempo. 5,41% C46 relataram falta de interesse por parte do (a) professor (a). 13,51% (C47) disseram não ter dúvidas sobre os temas e, 2,70% (C48) disseram que os professores têm medo de falar sobre as temáticas. 10,81% (C4.9) alegaram não saber responder a questão.

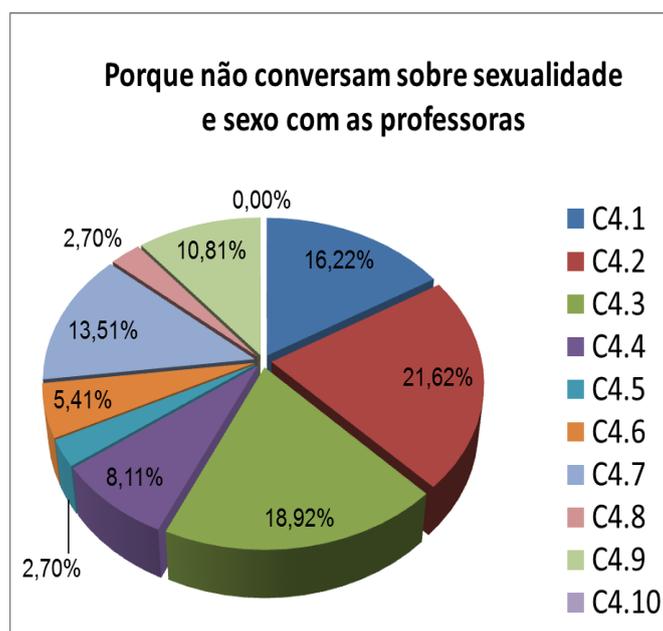


Gráfico 22: Categoria C4 – porque não conversa sobre sexualidade e sexo com as professoras. Fonte: Questionários Discentes; 31/07/2012.

Essa forma negativa de impossibilidade de discussão também é apresentada por Barreto (2009) quando a autora diz que a escola e os professores não estão preparados para

²¹ Os percentuais apresentados nos gráficos 21 e 22 foram constituídos a partir no número de frequência que constituem as subcategorias. Não se considera o valor absoluto das crianças. Assim, os percentuais referem-se às subcategorias.

exercerem o papel de agente mediador na (des) construção de velhos conceitos sobre o sexo e a sexualidade. A autora diz que, para que isso ocorra se faz necessário o gerenciamento, por exemplo, dos valores que introduzimos no nosso imaginário consciente, das nossas certezas, e dos nossos significados atribuídos as essas temáticas.

Kramer (2007) contribui com o posicionamento de Barreto (Ibidem) quanto ao trato dos gêneros nos espaços escolares. A autora diz que professoras deixam passar despercebidas situações vexatórias no que diz respeito ao menosprezo do gênero feminino, ou ao menino que, por alguma razão, manifesta atitudes que são consideradas femininas.

Essas afirmações dos sujeitos se aproximam do que Foucault (2011) denominou “silêncio absoluto”. Para o autor isso ocorre devido ao refinamento nas falas que ocorre no momento de se falar sobre sexualidade e sexo ou sobre a imposição de preceitos morais associados aos temas constituídos ao longo das gerações nas sociedades.

Kramer (2007, p.179) traz um dado interessante sobre alguns pressupostos que coloca a aluna e/ou o aluno com algumas dessas abstrações negativas a respeito de ter um diálogo acerca da sexualidade e do gênero. A autora conta que audições do tipo “você já é mocinha” “homem não chora” “senta assim direitinho que nem menininha educada” ou, com relação ao menino, “o caderno é tão caprichado que não parece coisa de menino” pelas meninas e pelos meninos contribuem para essa desqualificação dos gêneros, segregação feminina e o desconforto de nossas crianças por não compreenderem o como lidar com as diversidades.

Outra contribuição a esse respeito de impossibilidade de diálogo sobre temas como sexualidade e gênero e seus subtemas no ambiente escolar pode-se dizer que isso corra porque a escola milenarmente, se considerarmos o velho mundo, buscou manter uma atitude silenciosa a respeito dessas questões (MARTELLI, 2009).

Também contribui para essa negação dialógica e o enfraquecimento das relações sociais e não compreensão da importância das diferenças entre as pessoas a escola delineada por Foucault (2002) quando este fala de uma instituição que descaracteriza as diferenças porque de início nega o ingresso do ser feminino e quando de sua inserção separa dos meninos.

O autor (Ibidem) chama de clausura o espaço escolar que delimita trajetos, impede acessos, impede aglomerações e demarca territórios. Tais atitudes reguladoras por si só já inibem quaisquer tomada de atitudes de meninas e meninos estudantes para se fazerem presentes e se fazerem ser vistos. É, portanto, um ambiente que anula atitudes e reforça o olhar sobre o poder.

Identificar procedimentos que são tomados no interior da escola quando do surgimento

de práticas discriminatórias, - sejam elas, étnica, social, gênero, sexual e/ou da sexualidade - não é uma prática de pesquisa recente. Diversos pesquisadores têm se dedicado a essa atividade, a exemplo de Barreto (2009); Madureira (2010), Ribeiro e Almeida (2010), Castro ([s.d]), Foucault (2010) entre outros, devido à forma como a sociedade, a escola e todos que compõem esta instituição concebem a existência das diferenças dos cidadãos e cidadãs. Diferenças estas com especial destaque para a sexualidade e o gênero.

3.3.2 O que Dizem as Professoras

A análise do eixo temático sexualidade, gênero e prática escolar a partir das percepções das docentes dar-se-á a partir das seguintes questões, presentes no roteiro de entrevistas: a) A escola trabalha as questões sobre as diferentes formas de se vivenciar a sexualidade (homossexualidade, bissexualidade e heterossexualidade)? b) E se não trabalha, por que isso acontece? c) quais procedimentos a escola adota (coordenadorias, diretoria, docência, administrativos e equipe de apoio) no tocante a existência de atos discriminatórios e/ou preconceituosos a respeito da diversidade sexual?

Sobre o trabalho da escola em relação à sexualidade e as razões da ausência dessa abordagem

Não. Não, não vejo assim não. É... A escola ela ainda não trabalha, entendeu? Eu... Eu... Vejo mais assim a questão também, não sei se é por falta entendeu? de uma equipe é... ela não está, preparada. Não trabalha essa questão da sexualidade. Eu acho que deveria ser desenvolvido, entendeu? É... Talvez por não ter apoio, ou não buscar um... por exemplo, um tema como esse para ser trabalhado, porque, hoje, nas escolas, é o que mais existe, essa diferença de, de homem, mulher, mas a escola, ela ainda não tá aberta pra...pra esse tema, trabalhar a questão da sexualidade.... Muitas vezes você leva esse problema e até a equipe de apoio não faz nada. Deixa pra lá e acabou, entendeu? Não leva a frente essa questão.

P2 diz que as temáticas em pauta não são trabalhadas na escola por diversos fatores: a) “eu acho que tinha de ter um profissional adequado para trabalhar sexualidade e gênero”; b) “Nosso colegas professores são ignorantes por ser um assunto né, que está se tratando no dia a dia. E tem muitos que acham absurdo, não acham correto conversar ou deixar que eles exponham ‘aquele’ conteúdo. Tem muitos professores que não está deixando que os alunos cresçam de acordo com a temática e, eles precisam se desenvolver”.

P2 diz ainda que o bloqueio de se pautar tais temas no espaço escolar é devido porque “ a gente não foi trabalhado da maneira que deveria ser. Nosso país. O meu mesmo! Era rígido. É por isso que a gente vai criando esses bloqueios”.

As falas das professoras demonstra o quão ainda é incipiente a forma como a escola trabalha questões ligadas à sexualidade e ao gênero. Essa dificuldade, verificada a partir da fala de P1, aponta a necessidade de se investir na formação docente para a diversidade, principalmente, no fortalecimento do trabalho conjunto da comunidade escolar, comunidade de representantes e órgãos gestores da educação, sejam elas, federais, estaduais e/ou municipais. Essa perspectiva pode ser considerada como ponto inicial para a elaboração de propostas pedagógicas que atendam ao que Sacristán (2008) define currículo multicultural; um currículo, que em sua efetivação, contribua para a concretização da educação na perspectiva antirracista, *antimachista* e antissexista.

Essa ideia de Sacristán (ibidem) é defendida também por Souza e Melo (2009) quando dizem que a escola não consegue lidar com tais preconceitos e, assim, encobrem os problemas com ações que não possibilitam o refletir por não ter subsídios epistemológicos capazes de favorecer uma mudança de concepção sobre a diversidade sexual.

A fala de P1 também pode ser interpretada sob o olhar de Louro (2011) quando esta afirma que a escola é um instrumento de (re) produção das desigualdades entre as pessoas. Essa (re) produção desconsidera os prazeres individuais dessas pessoas, entre outras singularidades.

No que se refere ao papel da escola em relação à sexualidade de alunas e alunos? P1 declara que

[...] Eu acho que a escola, para ela trabalhar, ela tem que... É... Não somente o da escola, mas, também trazer a comunidade pra escola através de debate, palestra, mostrar para o próprio aluno... Enquanto, isso... Enquanto a escola não fizer esse papel eu acho que isso nunca vai se acabar e, nem o próprio aluno mesmo, vai ver assim entendeu? A escola tem de trazer a comunidade pra dentro. Trazendo a comunidade através de debates, faz palestras... Através de palestras é que você vai mostrando.

P2 diz que os alunos e alunas vêm atualidade com uma série de informações e cabe a escola possibilitar construir um diálogo capaz de desfazer alguns mitos e tabus. Ela diz;

“A bagagem das criancinhas já vem bem carregadinha. Hoje em dia, a mídia faz com que a criança ela se torne mais... como é que se diz? Mais... madura, madura mais cedo. Antes a gente era inocente. A gente né, a parte da sexualidade a gente demorou muito a amadurecer. A gente não tinha orientações. O pouco que a gente aprendia não era em casa, *era aonde? Na escola e com as colegas(grifo nosso)*.

Inicialmente P1 faz uma afirmativa sobre a aproximação da escola com a comunidade. Essa necessidade não é algo novo nas discussões sobre a educação no Brasil. Essa ideia foi

fortemente defendida pelos “Pioneiros da Educação Nova”, em 1934, conforme relata Piletti (2002) em que dentre suas aspirações elenca-se “A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade de problema da educação”. Tal citação desses educadores nos faz refletir sobre se o Estado e a Escola já alcançaram essa prática fundamental do existir escolar depois de mais de meio século, do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

A inquietação de P1 e P2 pode ser também refletida a partir do indicativo apontado por Sobral (2009) quando a autora fala sobre a instituição escolar como veículo de mediação na construção de políticas públicas para a educação, considerando as falas dos diferentes interessados (comunidade, sociedade e Estado). Desse modo, faz sentido à fala de P1, de que a escola possa lidar com as questões das diferenças e desigualdades em relação à sexualidade e gênero se faz necessário a relação escola e comunidade.

Todas essas questões se aproximam da visão de Sacristán (2008) sobre a necessidade de uma perspectiva curricular que contemple as diversidades, a partir das singularidades dos sujeitos. O autor sugere algumas áreas a serem inseridas no currículo e que não devem ser desprezadas “o pensamento moral [...] Estudos sociais e cívicos” (p.60.). Nestas áreas serão abordados, dentre outros, os conhecimentos sobre a compreensão da vida em sociedade. Desse modo, considera-se que a sexualidade compõe esse entendimento e, portanto, deverá compor esse currículo.

Assim, sobre que áreas de conhecimentos ou disciplinas deveriam abordar os temas sexualidade e gênero (se professoras e professores de áreas específicas ou as e os docentes de das diversas áreas), P1 coloca:

Olha professor, essas duas posições que foi colada são todas válidas, tanto o próprio professor, entendeu? Como a própria escola trazer um especialista. Mas, para quê o professor trabalhe esta questão, ele tem de ler muito, ter muitos conhecimentos sobre esse tema [...]. Mas que até agora é um tema que... a gente procura... amenizar, entendeu? E trabalha o mínimo possível. Só quando há mesmo certas situações mesmo dentro de sua própria sala de aula e, aí, o professor ele tenta resolver, mas, eu acho que ainda não acontece do jeito que é para acontecer entendeu?

Nesse sentido P2 diz que seria necessário um profissional específico para se trabalhar essas temáticas. De preferência um orientador com as informações capazes de responder os questionamentos de alunos e alunas e professoras e professores. Ela diz “Deveria ter em todas as escolas uma orientadora para se trabalhar com essas temáticas. Porque, queira ou não queira, qual é a escola que não tem essa problemática?”

Conforme apresentado nos PCN (1996), os temas relacionados à sexualidade e ao

gênero ainda não são prioridades elementos de privilégio discursivo do ambiente escolar. Este documento nos faz refletir sobre como a escola – sendo um espaço por excelência das diversidades – é repleta de modelos, de rótulos, de modismos difundidos pelos diversos meios de comunicação. Essa difusão faz da escola um espaço único para as discussões sobre os temas sexualidade e gênero, entre outros.

Considerando, portanto, essa característica escolar, tomemos como incitação aos discursos, um trecho da fala da professora retirada da citação acima “Mas que até agora é um tema que... a gente procura... Amenizar... entendeu?” E ainda complementa “[...] Só quando há mesmo certas situações mesmo dentro de sua própria sala de aula e, ai, o professor ele tenta resolver, mas, eu acho que ainda não acontece do jeito que é para acontecer entendeu?”. Esse posicionamento nos indica que há certo despreparo escola (seus diferentes sujeitos) para problematizar essas diferenças e promover o respeito e a valorização destas no cotidiano escolar.

Sobre a forma de lidar com tais questões Barreto (2009) revela que, se abordagem das temáticas forem realizada sem um conhecimento aprofundado a respeito dessas questões, portanto, a depender de como são constituídas as verdades sobre os temas propostos (com a ignorância) a escola poderá estar contribuindo para a manutenção das desigualdades e a intolerância. No entanto, se fizer o papel oposto, estará contribuindo e encaminhando as estudantes e os estudantes para uma mudança de comportamento com vistas a uma convivência humanamente aceitável.

A próxima abordagem refere-se ao questionamento sobre se a escola consegue lidar com as discriminações por homofobia direcionadas a crianças e jovens, sob a forma de xingamentos, chacotas, estereotipia, entre outros. A esse respeito P1 faz a seguinte colocação:

Não. A escola ela só... se posiciona, se..., você leva o caso a direção e... A direção chama os dois e conversa com os dois, mas, conversa coisas assim, que um tem de respeitar outro entendeu, mas... Não são situações assim de você mostrar mesmo. É através daquela fala mesmo para o aluno e ai, tá resolvido.

P2 diz que é comum acontecer eventos discriminatórios no interior escolar. Para esse profissional, os alunos e alunas tomaram como normalidade fazer algum tipo de discriminação, assim diz P2 “as vezes acontece o quê? Em... como é que se diz?, um racismo, assim né, um *bulling*, mas isso é normal. As vezes eles dizem não é para agravar é por inocência. Mas sempre digo que é para respeitar as diferenças e os colegas”.

Para fazer a análise dessa situação não poderíamos deixar de trazer o Eckert e

McConnell-Ginet (2010) falam a respeito de comunidades práticas. As autoras definem a escola com essa característica porque essa comunidade aglutina diversas pessoas quem têm entre si um objetivo comum. Neste caso, a escola tem, dentre vários de seus objetivos, também a transmissão e produção de valores a partir da necessidade de seus diferentes sujeitos.

Como a escola, segundo P1 e P2, apresenta dificuldades no trato dessas questões levanta-se como hipótese para essa dificuldade o uso do discurso minimizado, que também se aproxima do que Foucault (2011a) fala sobre a regulação do falar sobre a sexualidade. O domínio sobre esse falar, também na escola, se dá por um conjunto de regras que mantém a sexualidade como tabu. Mantém-se um discurso restritivo, e, aí o autor define a sexualidade como dispositivo social também de controle e de poder.

3.3.3 Encontro e Desencontros na Leitura dos Dados

Efetivar as discussões sobre a sexualidade e gênero na escola utilizando de um discurso desprendido de valores e atitudes negativas que a cercam é caracterizar esse espaço com ambiente (re) formulador de conceitos, procedimentos e atitudes. Para confirmar essa forma negativa que elencamos acima nos reportamos aos posicionamentos de Eckert e McConnell-Ginet (2010) quando estes dizem que essa instituição diferencia-se das demais porque ela é o espaço de maior importância na construção dos saberes e essa sua especificidade utiliza-se da linguagem com instrumento de eficiência para formulá-lo.

Assim, o discurso e seus interstícios tem importante significado em todo o processo de ensino aprendizagem. Esse discurso nos esclarece Bakhtin (2003), é inerente ao ser humano, e o acompanha através da linguagem cerceado pelos diversos meio de comunicação elaborados por nós (escrito e oral). É essa a prática escolar de maior eficiência na construção do conhecimento porque, nesses espaços, é atribuída uma multiplicidade de sentidos quando falamos.

Das 35 crianças inquiridas sobre se temas como sexualidade e sexo são discutidos na escola 90,32% disseram não para a sexualidade e 67,50% disseram não para sexo. P1 e P2 também confirma o posicionamento de alunas e alunos.

Essa falta do falar sobre tais assuntos, dizem as crianças, é porque as professoras não se sentem bem e também definem que a escola não é o espaço para esse tipo de discussão. P1 e P2 confirmam o que as crianças falam sobre o fazer pedagógico com esses temas, no entanto, enquanto à escola como espaço possível de se trabalhar as temáticas (sexualidade e

gênero) a docente diz que a escola é sim esse espaço possível de discussão.

As crianças apontam que não são trabalhados porque há uma série de razões. Dizem que não conversam porque não gostam dos assuntos, porque há desinteresse pelos temas, outros porque julgam eles conteúdos de teor moral, porque julgam que suas idades não apropriadas para essas discussões, porque não gostam. Há também as impossibilidades a partir de suas visões a respeito das e dos docentes. As crianças relatam que não conversam sobre sexualidade e sexo com professoras porque as docentes não tocam nos assuntos, porque as professoras não se sentem bem, porque elas têm medo, porque elas não gostam de conversar, porque falta tempo. As percepções das crianças são confirmadas por P1 e P2 quando dizem que não percebem professoras conversarem com suas alunas e alunos sobre sexualidade e sexo.

Toda essa negação é apontada também por diversos autores e autoras a exemplo de Louro (2011) quando diz que as podas e as formas de discursos não estruturados conceitualmente foram, é ainda o são, instrumentos dessa impossibilidade. Souza e Melo confirmam essa falta de discussão quando diz que a escola, um espaço legítimo de (re) construção do conhecimento não insere em seus currículos oficiais as temáticas ou ainda não possibilitam de forma alguma, seja por palestras, seminários ou outras formas de constituição do saber, tais discussões. Ressalta-se que essa posição dos autores não pode ser generalizada, mas, é uma das maiores características escolares no Brasil.

Barreto (2009) reafirma o que Louro (Ibidem) fala sobre o discurso minimizado a respeito de temas sobre sexualidade e sexo no ambiente escolar, como também o que Souza e Melo (ibidem) falam sobre a negação desse discurso como também as falas das crianças que caracterizam, de forma geral, a discussão no ambiente escolar como discurso reprimido, minimizado, podado, em fim, indisponível. Barreto (Ibidem) diz que a inserção dessas temáticas causam desconfortos porque docentes não conseguem lidar com as diferentes formas comportamentais de alunas e alunos, como, por exemplo, as risadinhas e a pitada maliciosa de brincadeiras nas suas falas quando há a possibilidade dessas temáticas fazerem parte de um questionamento entre professoras e isso ocorre também a partir de alunas e alunos. Esses comportamentos são os que causam estranhamento entre as estudantes e os estudantes o que cerceiam, em certo ponto, suas vontades discursivas.

A esse cerceamento discursivo, Foucault (2011), com seus estudos sobre a sexualidade humana, traz conteúdos que nos possibilita entendermos os porquês de tanta minimização discursiva. O autor nos diz que devemos a isso a um regime de violação das expressões sexuais e da sexualidade iniciadas a partir da conceituação da ciência (medicina) e na

explicação das diferenças entre o sujeito masculino e o feminino. Também nos relata que tais concepções foram apoderadas por instituições como a igreja; e que esta o utilizou como discurso regulador das intimidades sexuais de cidadãos e cidadãs em diversas sociedades.

Podemos utilizar Jardim e Bretas (2006), para explicitarmos as razões dessa falta de diálogo destacada pelas crianças e pela professora a respeito das dificuldades de discussões sobre sexualidade e gênero. Segundo a autora e o autor a escola tem suas dificuldades em cumprir esse papel discursivo sobre sexualidade e gênero uma vez que faltam professores e professoras habilitados/as para exercerem tais funções.

Dessa forma, Silva e Carvalho (2005, p. 81) vislumbram a

[...] necessidade de repensar os cursos de formação de professores [...] para enfrentar situações novas ou desconhecidas [...]”[] como é o caso da sexualidade e questões de gênero [] e “[...] vislumbramos a necessidade de reflexões que envolvem familiares e agentes da sociedade que também atuam como educadores sexuais, visto que o reflexo dessa educação incide na escola e não deve ser desvinculado dela”.

Percepções discentes e docentes e referenciais citados acima nos dizem que há urgentemente a necessidade de uma formação inicial e continuada de professoras e de professores de forma que os currículos de sua formação contemplem academicamente conteúdos sobre a Sexualidade Humana habilitando-o/a assim, para trabalhar com questões relacionadas a essa temática. A falta de um conhecimento mais sociológico e menos biológico dificulta as discussões e minimiza o seu discurso reflexivo. Essa inexistência conceitual reforça o que atualmente vem sendo realizado no ambiente escolar a esse respeito, com isso, a abordagem sobre esse tema no cotidiano escolar, quando há, versa, muitas vezes, sobre os aspectos biológicos.

4 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

“Sonhar
 Mais um sonho impossível
 Lutar
 Quando é fácil ceder
 Vencer
 O inimigo invencível
 Negar
 Quando a regra é vender
 Sofrer
 A tortura implacável
 Romper
 A incabível prisão
 Voar
 Num limite improvável
 Tocar
 O inacessível chão
 [...]

E o mundo vai ver uma flor
 Brotar do impossível chão”
 (Chico Buarque, 1972)

Que ver brotar, aflorar, (re) nascer o conhecimento seja o sonho de todas as docentes. É acreditar na capacidade de mudança. Mudança paradigmática, mudança epistemológica, mudança de comportamentos e atitudes. Mudar! Mudar para melhor, mudar para uma vida em sociedade sem as asperezas da insensatez e da falta de sensibilidade daquelas pessoas que, por alguma razão, tiveram (ou tem) vendas postas nos olhos, mordanças nas bocas e tampões nos ouvidos.

Chico Buarque indicia o quanto podemos mudar tudo em nosso entorno, e espera-se mudar para melhor, mudar para uma vida harmônica, uma sociedade ideal, um lugar social de fato e de direito se despindo das vendas, quebrando as mordanças e retirando os tampões.

Quantos de nós não demos certo exagero nas expressões faciais, gestuais ou sonoras quando a sexualidade e/ou o sexo é levado para nossas salas? Assuntos considerados ainda delicados, por vezes indigestos, desconfortantes e vistos como conteúdo que não deveriam fazer parte do espaço escolar, como a sexualidade humana e o sexo, nos faz expressar algumas dessas formas. E o Gênero? O gênero é unilateral, fala-se do masculino como dominante e do feminino como recessivo, parafraseando a biologia.

Mas, como nos diz Chico Buarque, devemos sonhar, para aglutinar forças para lutar e

na luta vencer, com as vitórias romper os grilhões de qualquer forma de opressão e, dessa forma, voar semeando a liberdade. Isso se confirma porque alguns e algumas ousaram em atravessar liames ditatoriais e, em particular, essa ditadura machista. Assim, esse trabalho é a prática de um sonho desejado, de um sonhar com vistas a uma mudança social.

Dessa forma, por todas e todos que acreditam na escola como ambiente de mudança social, pretendemos com esse trabalho, reconstruir olhares sobre a sexualidade e o gênero humano a partir das percepções de crianças com idade entre 09 e 14 anos.

A sexualidade e o gênero têm sido ao longo da história da humanidade objetos de interesse de estudos e regulações sociais. As velhas teorias sobre a constituição dos diferentes seres humanos são marcos referenciais na definição das diferenças sexuais entre o sujeito masculino e o feminino. Diferenças essas que não foram benéficas, ao contrário, foram edificadoras e incitadoras das desigualdades, utilizando para isso o discurso científico.

Dessa forma, concordamos com as diversas autorias utilizadas neste trabalho sobre a concepção de sexualidade e de gênero como sendo uma construção histórica. Tal especificidade de construção e de significados revestem essas relações de poder, mediado pelo discurso, característica inerente ao ser humano. Dessa forma, trata-se de uma prática humana que, por assim ser formulada, é histórica e, por ser histórica, se transforma no seu percurso de constituição, não possuindo um modelo padrão para homens e mulheres de forma estática. Consideramos estático somente o que não se exclui ou se modifica após as formulações e isso não se caracteriza em nenhuma das etapas do desenvolvimento humano.

Encontramos nas diversas referências utilizadas neste trabalho a determinação do gênero masculino como aquele que é dominante em todos os sentidos. Essa dominação é pré-história, mas é na história que ela continua se fortalecendo em razão de milênios de conceitos negativos, principalmente, sobre o Ser Mulher.

Observamos também que a história tem descrito as batalhas e lutas de igualdade de direitos entre Mulheres e Homens, no entanto, essa guerra nunca foi pacífica, sendo em alguns momentos, manchada de rubro e cinza.

Na atualidade ela vem sendo modificada, ampliando-se seus objetivos. O que antes era busca por igualdade de direitos de acesso aos meios de produção e as formas de reconhecimento de sua participação como seres femininos produtivos, na contemporaneidade elas ampliam esse leque, introduzindo a necessidade de serem vistas como: Seres Humanos capazes, um sexo valorizado e não uma feminilidade submissa ao masculino, mulheres com direitos à educação plena e a sua participação na produção científica. Esses últimos bens ainda fortemente restrito ao masculino. Mulheres e homens vivendo sua sexualidade plena sem que

haja nenhum tipo retaliação ou restrição. Usufruindo dos prazeres da forma como acreditam que estejam sendo satisfeitas e satisfeitos em sua mais íntima concepção de sexualidade.

Essa busca ainda não cessou, pois a mulher, em muitas sociedades, inclusive no Brasil, ainda são, em diversas situações, tratadas como propriedades. Tal apropriação fere um dos princípios fundamentais do ser humano, o direito à liberdade. Desfazer essa apropriação indébita tornou-se símbolo dos movimentos sociais que reivindicaram e reivindicam a valorização da mulher. Essa atitude é nova no contexto social, se considerarmos a história da humanidade. Ela acontece a partir dos desgastes provocados pelo gênero dominante (homens) no período historicamente chamado de Revolução Industrial, ou Modernidade. Nesse período não só as mulheres, mas também crianças foram objetos de domesticação industrial, utilizadas para prover a produção industrial e mover a máquina comercial sem que fosse lhes dado os devidos créditos de seus esforços e, as crianças, negado todo e quaisquer direitos de vivenciar a infância e gozar das prerrogativas de suma importância nessa fase de desenvolvimento.

Insatisfeitas com todas as formas de opressão nesse mesmo período histórico (século XX) buscaram fazer valer direitos comum a todas as pessoas. Tais movimentos, denominados de feministas, tem buscado desfazer milênios de castração feminina nos diversos campos de produção humana (política, sexual e trabalho) e nas suas diversas formas de expressão (literatura, artes, convívio social, entre outros). No Brasil, no entanto, ele acontece tardiamente. É um movimento novo para nós, mas, de importância socialmente significativa nos mesmos moldes que os ocorridos na Europa e nos Estados Unidos da América.

Igualmente utilizada pelos homens para justificar tanta opressão ao gênero feminino, a linguagem também tem sido utilizada pelas mulheres para desfazer tais modelos de repressão.

A linguagem é um forte instrumento de dominação humana. Sua produção contribui também para as desigualdades na vivência da sexualidade e gênero. A escola, espaço que tem como característica o uso do discurso na construção do conhecimento, tem utilizado essa linguagem para reforçar desigualdades sociais. Sejam elas de gênero, ou na vivência da sexualidade (diferente da heteronormativa).

Discursos repreensivos, normativos e reguladores são apontados pelas crianças quando estas dizem conceber a sexualidade e o sexo sob perspectivas conservadoras, estereotipadas e/ou reducionistas. Essa forma minimizante de discussão sobre a sexualidade e gênero no espaço escolar se deve, segundo nossa leitura dos discursos dos sujeitos deste estudo, , a atitudes e práticas docentes em uso no ambiente escolar e a uma necessidade de uma formação docente que responda aos novos modelos de sociedade, por exemplo. A esse respeito, a linguagem toma espaço novamente como instrumento de mediação e funciona

como elemento de lutas contra o oponente utilizado o discurso. Discurso esse colocado por Bakhtin como fonte de poder. Poder esse também definido como elemento de opressão, conforme relata Foucault.

Essa mudança na preparação de educadoras e educadores perpassa à necessidade de uma formação que possibilite reflexões acerca da importância das diferenças, o seu respeito, e defesa de seus direitos e dignidade humana. Uma formação docente que desconsidere algumas dessas especificidades humanas é uma formação incompleta e não atende aos anseios dessa sociedade contemporânea. Desconsiderar tais especificidades é negar os instrumentos sensitivos do corpo humano; é algo que os corpos expõem através de suas reações, negando-lhes manifestações intrínsecas da humanidade.

Considera-se que tais situações restritivas presentes nas vozes das educadoras ou de familiares apontadas pelas crianças a respeito da sexualidade e do sexo, talvez se deva a forma como os discursos ideológicos formulados, por exemplo, pela igreja, mediados pela moralidade e, pela Ciência foram por nossos pais e mães, professoras e professores internalizados.

São apontadas pelas crianças que, além dessas restrições conceituais a respeito da sexualidade e do sexo no ambiente escolar, a falta de diálogo delas e deles para com os pais e mães ou responsáveis ocorrem porque lhes falta tempo e porque não há interesse de que esse assunto esteja em pauta. Já a docente, alega que talvez isso se deva devido à falta de interesse dos pais ou responsáveis.

Ao dissertar, descrever, conceituar, postular sobre a sexualidade e o sexo há que se considerar uma máquina chamada corpo. O corpo neste caso é o principal foco, pois é dele que visualizamos todas as formas de expressão humana.

E o que é o corpo para essas crianças? O corpo é algo que dá possibilidades de execução e conquistas. Essa característica se dá pelo fato de que essas crianças definiram que sem ele (o corpo) seria impossível ser gostosa, bonita, bonito, ser sex, ser alguém que futuramente deixará remanescente. É um corpo que reproduz.

É também um corpo que é desarticulado, fragmentado, subdividido, é um corpo que adocece, é um corpo que desprende força e poder, é um corpo que muda temporalmente, é um corpo que usa de linguagem corporal para comunicar, fortalecendo a denominação de um corpo erótico.

Cabe aqui fazer algumas observações. A primeira é com relação ao corpo particionado como se essas partes necessitassem de outra para manter sua total integralidade, sua totalidade. A esse corpo particionado usamos a denominação de corpo máquina. A segunda é

com relação a um corpo que desperta interesse por diversos fatores: a) sob a perspectiva da sensualidade é um corpo que é emanante do desejo e desejante sexual; b) sob a perspectiva social é um corpo delimitado porque não o se vê como uma obra completa.

Observou-se que o olhar para com o corpo é mais particionado que por inteiro. Gosta-se dessa ou daquela parte. O gostar de uma ou de outra parte justifica-se porque uma delas é objeto de apelo afetivo sexual. Ou seja, desperta no outro o desejo, o interesse e o apetite que fazem parte de todo um jogo de poder de atração e sedução.

Esse apelo afetivo sexual elencado por essas crianças chegam aos órgãos sexuais. Essa observação confirma o que a psicologia há muitos séculos aponta. Uma definição do ser humano como sujeito da sexualidade, porque humanamente ela está intrinsecamente ligada ao sexo prazeroso muito mais do que ao sexo reprodutivo.

Usando a simbologia e os significados sobre coisas, fatos, e também sobre pessoas, quais concepções têm essas crianças sobre a relação afetiva entre as pessoas do mesmo sexo? Ao se considerar o grupo geral de crianças do estudo, percebe-se que para metade dessas meninas e meninos há divisão significativa quanto a normalidade dessa relação afetiva. A outra quase metade concebe, de alguma forma, com um sinal de anormalidade porque vincula essa atitude a identificação do ser homossexual e essa sexualidade é vista como algo negativo, fora do padrão.

Ser homossexual é ser alguém sem valor social, pois, palavras como viado (sic) e sapatão (sic) são as que usaram para denominar a atitude de dois homens ou duas mulheres andarem de mãos dadas, por exemplo. Essa percepção demonstra o quão ainda se faz necessário uma mudança de posturas, de comportamentos sociais iniciando a partir da escola e que essa possa ser redirecionada à família e a sociedade.

Nesse sentido, entendemos ser esse um dos papéis sociais da escola, o de promover o entendimento e a compreensão do mundo no qual as crianças estão inseridas. Compreender que somos sujeitos diferentes e que essas diferenças são as identidades de cada sujeito é atender a uma das especificidades institucionais.

A escola não só trabalha para uma manutenção ideológica como também exerce força política para mudanças comportamentais significativas. Na primeira característica institucional é denominada como aparelho ideológico de Estado. Para a manutenção ideológica ou mudança comportamental das pessoas a escola utiliza-se universalmente do discurso autoritário com uso das linguagens. Essa linguagem, em relação à sexualidade e ao gênero têm se mostrado ainda incipiente porque tem possibilitado manter as desigualdades entre os gêneros.

Essa necessidade de alcançar significativa ruptura de valores morais elaborados a partir de uma ideologia dogmática e também mudanças éticas edificadas a partir desse jogo moralista perpassa pela necessidade de um discurso sobre a sexualidade e o gênero de forma a possibilitar que não seja somente a identificação de ser mulher ou ser homem, mas, compreender como esse ser mulher e esse ser homem vivenciam os seus prazeres, inclusive os sexuais.

Compreender que há diferença no que diz respeito aos desejos sexuais entre homens que se relacionam sexualmente com homens, mulheres que se relacionam sexualmente com mulheres ou ainda que haja um desejo que denominam de bissexual, é compreender parte dessas diferenças humanas e reconhecer que somos diferentes em todos os sentidos. Regras sociais que desconsideram tais atitudes podem inferiorizar o ser humano em sua essência.

Segundo nossa leitura das concepções dessas crianças, a escola continua tolhendo o discurso no que diz respeito à sexualidade e ao gênero. Dizem que docentes não se sentem bem, ou não se sentem seguras em sua abordagem, quando não minimizam o discurso e seu conteúdo. Sua minimização e redução do que se pode falar estão postos pelas crianças quando dizem que é para não fazer coisas erradas, ou, não permitir que a gestação aconteça porque ainda não há maturidade, e com isso não se observa que as relações sexuais vão muito mais além do que controlar gestação, ou ainda para não tecer sobre esses assuntos porque você (criança) ainda não está em idade para considerar relevante seu discurso sobre sexualidade e gênero.

Nesse sentido pode-se concluir, que essa atitude institucional/docente é que fortalece a ideia de única sexualidade, a heterossexual, como sendo a única forma de praticar o sexo, isso, sem esquecer que mesmo considerando somente essa heterossexualidade, sua prática, em muitos casos desconsidera o prazer que a envolve.

Quando se busca compreender de que forma a escola põe em prática o seu fazer pedagógico, relacionando-a a sexualidade e ao gênero, encontra-se sua operacionalização a partir de instrumentos secularmente utilizados como o quadro e o livro didático. Quando se busca avanços nesse sentido, retomam-se os discursos e os recursos restritivos a seu respeito. Levar os fármacos à sala de aula, os utensílios de prevenção a determinadas doenças e também com o objetivo de controlar as gestações, são alguns dos dispositivos práticos apontados por essas crianças e, que dessa forma, se percebe querer saber mais que um simples método contraceptivo ou preventivo de enfermidades. Essa necessidade juvenil de dizer que só métodos (técnicas) quanto ao diálogo sobre a sexualidade são insuficientes, estão nas entrelinhas de seus escritos.

Percebe-se a necessidade de um diálogo que ultrapasse essas restrições dialógicas quando quase trinta por cento dessas crianças diz que a escola desenvolve alguma atividade com relação à sexualidade e gênero, mais de dez por cento disseram não saber responder a questão, mais de quatro por cento não entendeu a questão. Esse não saber sobre a os conteúdos e seu desenvolvimento prático no contexto escolar pode-se configurar como uma não sapiência sobre os temas abordados, ou sobre o mínimo que deveriam conhecer.

Esse tecnicismo sobre a sexualidade e o gênero apontado por essas crianças, identificaram áreas específicas para seu desenvolvimento como também a sua generalização discursiva.

Com tais restrições, tanto institucional quanto docente, em se falar sobre a sexualidade e o gênero, percebeu-se que isso tem contribuído para um posicionamento juvenil em internalizar que a sexualidade e o gênero são assuntos que não correspondem à especificidade da escola. Descrever que há o medo, a insegurança, e falta de oportunidade ou ainda a falta interesse ou a sua indiferença frente às temáticas são algumas das razões que julgamos serem responsáveis por tais atitudes.

Os sinais apontados por essas crianças podem também ser interpretados sobre a ótica de que limitar o conhecimento (sejam ele sobre a sexualidade e o gênero, ou outros a que o interesse possa fazer jus) é fortalecer o poder hegemônico, é não ampliar olhar sobre a importância do ser diferente, é desconsiderar as diferenças em todos os aspectos, inclusive nos que são elencados por uma base moralista ou ética. Não fazemos apologia a desregulação da ética enquanto recurso regulador da vida social e nem da moral no mesmo sentido, apenas estamos buscando alertar para a constituição de uma ética e uma moral edificadas somente para um determinado conceito de sociedade, ou, de grupos sociais que geralmente são constituídos a partir de uma ideologia, geralmente a dominante.

São esses desconfortos sociais que tem gerado os movimentos em defesa da igualdade de gêneros. Esses movimentos têm buscado desfazer essa ideologia e assim promover uma equidade social também de gênero e demonstrar que a sexualidade humana não é algo possa ser regulamentada no sentido de poder ou não poder expressar seus desejos e prazeres, ou ainda, que o sexo seja apenas um instrumento de procriação na humanidade. A sexualidade e o sexo estão sempre em comunhão, andam paralelamente, mas ambos têm determinantes que os diferenciam. São essas e outras inquietações conceituais, atitudinais e procedimentais que tem levado as sociedades a um movimento contra-hegemônico a respeito da sexualidade e do sexo.

O Estado tem buscado atender a demanda contemporânea de alunas e alunos nesse

sentido com a abertura da escola, de forma legal, para a inserção de temas como a sexualidade, sexo e relações de gênero como conteúdo regular. No entanto, ainda com sua regulação pelas DCN, pelos PCN e Decretos que aprovam Programas e Projetos com essa finalidade, essas Diretrizes, esses referenciais e as propostas pontuais ainda são insuficientes para atender a demanda conceitual e procedimental que compõem a escola com relação à sexualidade e gênero, mas é um avanço a ser considerado.

Os PCN trouxeram à baila a sexualidade e o gênero para escola em razão de um dos grandes problemas de saúde social no Brasil, que foi e ainda o são o HIV e Aids. Visualiza-se que sem a ocorrência dessa pandemia e seu impacto social em toda a sociedade brasileira talvez tais conteúdos não tivessem o mesmo encaminhamento. Ressalta-se a isso, que os PCN não são referências legais para pleno exercício didático/pedagógico, mas, tornaram-se marcos de referência para a constituição de uma base legal de fato, como é o caso das DCN.

Ainda assim, esses referenciais não contemplam de forma coerente as necessidades das crianças que preenchem os bancos escolares para a construção do conhecimento. Essa visão não é para fragilizar as leis ou os regulamentos, mas, para incitar um olhar minucioso sobre as formas, os modelos, os métodos e as intenções de se trabalhar as temáticas em sala de aula. Rever leis, decretos e outros dispositivos legais em relação à educação em particular por se só torna-se um objeto de estudo mais aprofundado, que é o que propomos para um trabalho posterior.

No entanto, a escola desta pesquisa tem contribuído para essa finalidade, abrindo suas portas para esse trabalho, mas, anteriormente a este, tem-se feito instrumento de mediação entre as crianças e as propostas governamentais para a inclusão da temática sexualidade e gênero no espaço escolar com sua participação, por exemplo, no Saúde e Prevenção na Escola.

Muito ainda há para se investigar e analisar sobre a sexualidade e gênero. São temas que incitam o conhecimento acadêmico na contemporaneidade e que merecem os mesmos níveis de reconhecimento dado aos conteúdos clássicos da Ciência como a Matemática, as Ciências Naturais, a Química e a Física, por exemplo. Não considerar que a sexualidade é parte intrínseca do ser humano é desconsiderar seus apetites, desejos e vontades e, portanto, tolher seu prazer, uma das maiores expressões do ser humano.

Contribuir de forma que crianças de hoje, adultos no futuro, compreendam a importância das diferenças e que consigam transitar por entre elas, ainda são estreitos caminhos a serem percorridos e desvendados.

Conseguir desmascarar certos conceitos, mitos e tabus com relação à sexualidade, ao

sexo e ao gênero nas diversas sociedades, eis um dos papéis os quais, a escola que os incorporar, estará contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e, acima de tudo, considerando o Ser Humano na sob a perspectiva da sua mais bela característica, a pluralidade constituída pelas diferenças humanas.

5 - REFERÊNCIAS

ANDRADE, Greycy. **Oito homossexuais foram mortos em 2012**. Jornal da Cidade, Aracaju, 18 de março de 2013. Disponível em: < <http://www.jornaldacidade.net/noticia-leitura/69/44320/oito-homossexuais-foram-mortos-em-2012.html#.UYZ9iqI3t14>> Acessado em: 23 de março de 2013.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Escola e gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs**. Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, 2010, 162p.

ANGROSINO, Michael e FLICK, Uwe (Coordenador). **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Consultoria, Supervisão e revisão de Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009, 137p.

ARGÜELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005, 193p.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª ed. São Paulo: Publifolha, 2010, p.158-163.

BARRETO, Mônica Ismerim. **Como vêm, o que pensam, como agem os professores e professoras de ciências no município de Aracaju frente a homossexualidade**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão: UFS, 2009, 148p.

BENITES, Maria José de Oliveira. **EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE PERCEPÇÕES DISCENTES**. Universidade Regional de Blumenau – FURB. Centro de Ciências da Educação – Cce. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGC. Blumenau: FURB, 2006, 120p.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994, 333p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. 35 ed.: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26> acessada em 18/09/2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Cidades@Sergipe. **Censo Demográfico 2010: Educação – Amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=se>. Acessado em: 17 de maio de 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Cidades@Itabaiana. **Censo Demográfico 2010: Rendimento – Amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=280290>

_____. a.Secretaria de Educação Fundamental (1). **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. b.Secretaria de Educação Fundamental (2). **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

____c. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acessado em: 16 de outubro de 2012.

____d. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 que fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Aprovada pela Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7246&Itemid=. Acessado em 03 de março de 2012.

____e. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf.

____Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB – **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em:< <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2009/SE/28007085.pdf>. Acessado em: 2009.

____Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB – **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2)**. Disponível em:< <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acessado em 26/09/2011.

____Senado Federal. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Programa de Pró-Equidade de Gênero e Raça**. Brasília, 2013. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/senado/programas/pro_equidade/OBJETIVO.asp> Acessado em: 26/01/2013.

____Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁷. Indicadores Educacionais da Educação Básica. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> cessado em: 17/01/2013.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em:< <http://www.pnud.org.br/atlas/instalacao/index.php>> acessado em 07/02/2012.

____Tabela de Indicadores do Desenvolvimento Humano. Disponível:< http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Tables_reprint.pdf> acessado em: 02/02/2012.

____Relatório para o Desenvolvimento Humano 2007/2008. Disponível em : http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh2007_2008/hdr_2007_2008_pt_complete.pdf acessado em: 02/02/2012.

____Relatório de Desenvolvimento Humano . Brasil 2009/2010. Valores e Desenvolvimento Humano. Disponível em: < http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/rdh_Brasil_2009_2010.pdf> acessado em 16/01/2013.

____¹¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Data Escola Brasil. Número de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental. 2012**. Disponível em:< http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/data_EscolaBrasil/home.seam> acessado em: 18/01/2013.

BARRADAS, Cecília Maria. Ensino de Ciências e Formação de Professores que Atuam nas

Sief da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Pr. Dissertação defendida em 01/09/2008. Universidade Federal de Santa Catarina. Cascavel: 2008. Disponível em:< <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081241001010050P7>> acessado em 12/04/2012.

BRUNO, Zenilce Vieira; BRUNO, Zenilda Vieira. **Por que é tão Difícil Implantar Educação Sexual nas Escolas?** In: Revista Brasileira de Sexualidade Humana. Volume 5 - Número 1 - Janeiro a Junho de 1994. Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana – SBRASH. Disponível em:< http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/pdf/volumes/volume5_1.pdf> acessado em: 16 de junho de 2012.

CANDAU, vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 19º ed., Petrópolis: 2008, 205p.

CAMERON. Deborah. **Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual**. In: OSTERMANN. Ana Cristina e FONTANA, Beatriz (org.) Linguagem. Gênero e Sexualidade. São Paulo: Parábola, 2010, p.129-133.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade** – A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 2. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt.: São Paulo: Paz e Terra, 2010, 529, p.169-278.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2010, 520p.

CHASSOT. Attico Inacio. **A ciência é masculina? É sim, senhora!**. 4ª Ed.: São Leopoldo: UNISINOS, 2003, 110p.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE). 2007. Disponível em:< http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhe_grupo.jsp?grupo=0070708LS2Z8F1> acessado em: 18/12/2012.

CRESTON. Álvaro Luiz de Araujo. **Como a sexualidade de uma adolescente interfere na construção de seu conhecimento**. In: MONTEIRO, Roberto Alves (org) Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação. FEME/UFJF. Juiz de Fora., 1998, p.23-44.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003, pp. 3-270.

DALL'ALBA, Lucena. **Sexualidade: Narrativas autobiográficas de educadores/as**. Tese doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em educação. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2008, 199p.

Del Priore, Mary. **Histórias Íntimas: Sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2011, 254p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2009, 135p.

DUARTE, Maria de Fátima da S.. **Maturação física: uma revisão da literatura, com especial atenção à criança brasileira**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X1993000500008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000500008>.

ENNES, Marcelo Alario. **Identidades e Ensino Superior: O Caso do Campus de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe** In: GOMES, Carlos Magno; ENNES, Marcelo Alario

(org.). *Identidades: teoria e prática*. São Cristóvão: UFS, 2008, p.161-171.

FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências nas séries iniciais da Escolarização (1972-2005)**. Disponível em <<http://cutter.unicamp.br/document/?down=000449058>>. Acessado em: 01/05/2012

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, 28p. Disponível em:< http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82D BAE97%7D_Texto_para_discussão26.pdf> acessado em: 08/01/2013.

FILHA, Constantina Xavier. **A menina e o menino que brincava de ser....: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças**. In: revista Brasileira de Educação. Publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. V.17. Nº 51. São Paulo: 2012, p.627-646.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1 - a vontade do saber**. 21ª reimpressão. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque.: São Paulo: Graal, 2010, 176p.

_____. **História da Sexualidade 2 - o uso dos prazeres**. 13 ed. 1ª reimpressão. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal, 2010a, 319p.

_____. **História da Sexualidade 3 - o cuidado de si**. 13 ed. 1ª reimpressão. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal, 2011b, 246p.

_____, **Vigiar e punir – História da violência nas prisões**.25ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 262p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª reimpressão. Revisão de Maria Luiza Simões e Jonas Pereira dos Santos: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006. 213 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.25ª Ed. São Paulo: Paz e terra, 2002, 54p.

FURLANI, Jimena. **Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo**. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2, ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200009>.

GALINKIN. Ana Lúcia; SANTOS. Claudiene; FELLOWS. Amanda Zauli-. **Estudos de Gênero na Psicologia Social**. In: GALINKIN, Ana Lúcia e SANTOS, Claudiene. (org.) *Gênero e psicologia social: interfaces*. Brasília: Technopolitik, 2010, 17-27.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado. Campinas: 1997, 157p.

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 461p.

HIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7ª Ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2002, 325p.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende [et al.]. Belo Horizonte: UFMG, 2011, 410p.

ITABAIANA-SE. Itabaiana 400 anos de história. O que é a Itabaiana hoje. 2007, Disponível em: < http://www.itabaianase.com.br/mais_noticias.php?gerais_id=256 > acessado em: 16/01/2013.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRETAS, José Roberto da Silva. **Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP. Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 59, n. 2, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 jul. 2012. doi: 10.1590/S0034-71672006000200007

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades** In: SILVA, Fabiane Ferreira (org.) [et al.]. Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências. 2ª ed. Rio Grande: FURG, 2008, 186 p.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras – Arma e sonho na escola.** 3ª Ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Cromoset, 2007, 213p.

LAKOFF, Robin. **Linguagem e lugar da mulher.** In: OSTERMANN. Ana Cristina e FONTANA, Beatriz (org.)Linguagem. Gênero e Sexualidade. São Paulo: Parábola, 2010, p.13-30.

LIMA. Maria Batista. **Práticas cotidianas e identidades étnicas: um estudo no contexto escolar.** 2006. 222p. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2006.

LIMA, Marcos Wellington de. **As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem - MG.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte: 2011, 196p. Disponível em: http://www.gestrado.org/images/publicacoes/35/Dissertacao_MarcosLima.PDF: Acessado em: 18/12/2012.

LOURO, Guacira Lopes **TEORIA QUEER - UMA POLÍTICA PÓS-IDENTITÁRIA PARA A EDUCAÇÃO.** In: Revista Estudos Feministas, ano 9, Nº 2. Universidade Federal de Santana Catarina – UFSC. Santa Catarina: 2001, p 6-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acessado em: 14/01/2012.

_____, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva Pós-estruturalista.** 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 184p.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola: A construção de uma cultura democrática.** Tese de doutorado. Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Psicologia – IP. Brasília: UnB, 2007, 428p.

_____, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito.** In: GALINKIN, Ana Lúcia e SANTOS, Claudiene. Gênero e psicologia social: interfaces. Brasília: Technopolitik, 2010, 31-57.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010, 297p.

MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (Org.). **Identidades e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar.** São Cristóvão: UFS, 2009, 203p.

MELO, Marcos Ribeiro de. **Educação e diversidade sexual.** In: GOMES, Carlos Magno; ENNES, Marcelo Alario (org.). Identidades: teoria e prática. São Cristóvão: UFS, 2008, p.127-139.

MONTES, Lohan. **Casos de Aids crescem em Sergipe**. Universidade Federal de Sergipe. Jornal Contexto Online. Disponível em: <http://jornal-contexto.blogspot.com.br/2011/06/casos-de-aids-crescem-em-sergipe.html> Acessado em 2011.

NASCIMENTO, Luiz Carlos Souza do; LOPES, Creso Machado. **Atividade sexual e doenças sexualmente transmissíveis em escolares do 2º grau de Rio Branco-Acre, Brasil**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, jan. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692000000100015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692000000100015>.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Pode-se falar em uma escola de infância?** In: Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002, pp43-54.

PAVAO, Silvia Rodrigues. **Louco e a ciência: a construção do discurso alienista no Rio de Janeiro do século XIX**. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, dez. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 abr. 2013.

PRIORE, Mary del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2001, 254 p.

MANHÃES, Marcos Aurélio Ribeiro. **Menino ou menina: um estudo sobre gênero e desenvolvimento infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas: UEC. 2004, 144p.

REVISTA FILANTROPIA. **O que é o terceiro setor**. Disponível em: http://www.institutofilantropia.org.br/secoes/revista-filantropia-responde/item/2429-o_que_significa_terceiro_setor. Acessado em: 12 de março de 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal, Mulheres e Relações de Gênero: Balanço Preliminar da Década de 90**. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (org.) Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira. São Paulo: Editora 34, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ermani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352p.

SANTANA; João Rogério Menezes de Santana; LIMA, Edenilse Batista; LIMA, Maria Batista. **QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: DISCURSOS E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, de 22 a 24 de setembro de 2010, p. 1-15. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_02/e2-105.pdf . Acessado em: 09 de outubro de 2012.

SANTOS, Laerte Moreira dos. **O QUE É PÓS-MODERNO**. Escritos a partir do livro de O que é pós-moderno, Jair Ferreira dos Santos, Ed. Brasiliense, 1987. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/lourdes/oqueposmodernojair.html>. Acessado em: 11/12/2012.

SERGIPE, **Plano de Desenvolvimento do Território do Agreste Central Sergipano**. Disponível em: <http://www.seplag.se.gov.br/ppaparticipativo/images/stories/ppa/territorio/agreste.pdf> Acessado em: 08 de março de 2013.

SILVA, Mirian Pacheco; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. **O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 11, n. 1, abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 jul. 2009. doi: 10.1590/S1516-73132005000100007.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 202p.

SILVA. Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate a alienação imposta**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002 p.29-35.

SEIXAS, Ana Maria Ramos. **SEXUALIDADE FEMININA – HISTÓRIA, CULTURA, FAMÍLIA: Personalidade & psicodrama**. São Paulo: SENAC, 1998, 292p.

UFS. Universidade Federal de Sergipe. BICEN – Biblioteca Central. Disponível em:<<http://pergamum.bibliotecas.ufs.br/pergamum/biblioteca/index.php>> acessado em: 15/12/2012.

6 – APÊNDICES.

6.1 Questionários para as(os) alunas (os)



Núcleo de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências e Matemática



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO
PROFESSOR JOSÉ ALOÍSIO DE CAMPOS
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

Prezado/a Estudante,

Este questionário é instrumento de coleta de dados para a pesquisa de mestrado “Sexualidade e Gênero: Concepções e Práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.. Que tem como objetivo Investigar concepções e práticas relacionadas sexualidade e gênero em processo nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O estudo tem como objetivo investigar o lugar das políticas, concepções e práticas de Educação para a Diversidade em Sergipe, de modo especial nos municípios das regiões agreste e semiárido sergipanos “Identidades e Diferenças: diversidades etnicorracial, de gênero e de orientação sexual em diferentes contextos da educação sergipana, vinculada aos Projetos do Grupo “PET- Conexões de Saberes/Educação: Diálogos com o Agreste e o Semiárido Sergipanos” e Projeto “Compartilhando as Diferenças e Promovendo a Equidade na Educação Sergipana” (PIIC/PIBIX/FAPITEC), do Grupo de Pesquisas GEPIADDE/UFS/CNPq. Pedimos que anote seu nome para o caso de precisarmos entrevista-los/as depois, mas não se preocupe, pois seu nome não será identificado no trabalho. Usaremos para a identificação um ‘codinome’ (nome inventado). Sua opinião é muito importante para nós e contamos com sua colaboração e, desde já, agradecemos. Contato: joaorogerosantana@gmail.com e mabalima.ufs@gmail.com

QUESTIONÁRIO²²

1ª PARTE (CARACTERIZAÇÃO)

- 1) Nome: _____ Ano: _____ Data: _____
- 2) Nome da Escola: _____ Localidade: _____
- 3) Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____ anos Sua religião: _____
- 4) Com quem você mora?: _____
- 5) Etnia/Raça: () Negro/a () Branco/a () Indígena () Outra. Qual? _____

2ª PARTE (SEXUALIDADE: CONCEPÇÕES E ATITUDES INICIAIS)

- 1) Sexo para você é: _____
- 2) Sexualidade para você é?: _____

²² A elaboração deste questionário tem como base, além dos objetivos e questões desta pesquisa, questionários de pesquisas como o Subprojeto/Subtema: Gênero e Sexualidade em Diferentes Contextos da Educação Sergipana anteriormente desenvolvido pela coordenação do Grupo GEPIADDE.

- 3) Seus pais conversam com você sobre? Sexualidade () Sexo () Nenhuma ().
- 4) Seus pais conversam sobre: Namoro (); gravidez (); menstruação ()
Outros assuntos (). Quais? _____.
- 5) Caso seus pais não conversem sobre alguns desses assuntos isso acontece por quê?
() Eles não têm tempo () Com eles nunca surgiu ocasião () Eles não têm interesse
() Outros motivos. Quais? _____.
- 6) Como você acha que seus pais se sentem conversando sobre sexo?
a) Eles não se sentem bem () b) Eles tem medo () c) Eles não gostam de conversar.
d) Outros motivos. Quais? _____.
- 7) Quando você assiste a um programa na TV ou um filme e tem uma cena de abraços, beijos e carícias o que você sente? _____.
- 8) Quando você assiste a um programa na TV ou um filme e tem uma cena de abraços, beijos e carícias seus pais falam ou fazem alguma coisa? a) Não () b) Sim ()
- 9) Caso a resposta anterior seja sim, o que seu pai e sua mãe ou responsável por você falam ou fazem? _____.

3ª PARTE (CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE)

- 1) Ser mulher para você é _____.
- 2) Ser homem para você é _____.
- 3) Que parte de seu corpo você mais gosta? _____
Por quê? _____.
- 4) Que parte de seu corpo você menos gosta? _____
Por quê? _____.
- 5) Quantos anos você tem? 10 (); 11 (); 12 () Mais de 12 (). Quantos anos _____.
- 6) Como era seu corpo antes dos 10 (dez) anos? _____.
- 7) Como é seu corpo agora? _____.
- 8) Você sente ou sentiu alguma diferença em seu corpo depois dos 10 (dez) anos? Não ()
Sim (). Quais? _____.
- 9) Tem alguém que você goste, de outra forma, diferente da forma como você gosta de seus pais ou parentes?
Sim () Não ().
Se sim. Qual é o sentimento? _____.
- 10) Você sente algo diferente quando a pessoa que você gosta se aproxima? Não ().
Sim (). O que sente? _____.
- 11) O que lhe chama a atenção em uma pessoa?

() o jeito de olhar () o jeito de falar () o jeito de vestir-se () o afeto () o jeito de portar-se ()
o jeito de andar
() o jeito de sentar () o carinho () o comunicação
() Outras formas. Quais? _____.

12) Quais as brincadeiras que você mais gosta? _____.

13) Há diferença entre brincadeira de meninos e meninas? Não (). Sim ()
Se você respondeu sim, que diferenças são
essas? _____.

14) Existe diferença entre o trabalho de homem e o trabalho de mulher? Não ().
Sim () Quais diferenças? _____.

15) Meninas e meninos devem brincar juntos?
Sim () Não (). Por quê? _____.

16) O que você acha de meninas andarem de mãos dadas com meninas?
_____.

17) O que você acha de meninos andarem de mãos dadas com meninos?
_____.

18) Escreva algumas diferenças entre homens e mulheres:

_____.

19) Essas diferenças acontecem por quê?

_____.

20) Homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas?
() Sim () Não. Por quê? _____.

4ª PARTE (SEXUALIDADE, GÊNERO E PRÁTICAS ESCOLARES)

1) Alguma/a professor/professora fala sobre sexo na escola?
Sim (). O que conversa? _____.
Não ().

2) Algum/a professor/professora fala sobre sexualidade na escola?
Sim (). O que conversa? _____.
Não ().

3) A escola faz alguma atividade sobre sexualidade e gênero (ser homem e ser mulher,
namoro; gravidez; menstruação, sexo, mudanças corporais, entre outros)?
Sim (). Quais atividades? _____.
Quais os assuntos? _____.
Quais os materiais usados? _____.
Não ().

4) Você conversa com seus professores/professoras sobre sexo e sexualidade?
Sim (). Quando? _____.
Não (). Por _____.

quê? _____

5) Se você não conversa com seus professores ou professoras sobre sexo e sexualidade é por que:

- Não se sente bem tem medo Eles não gostam de conversar Eles não têm tempo
 Nunca surgiu ocasião Eles não têm interesse Você não em dúvidas sobre isso
 Outros motivos. Quais? _____

6) Quando as professoras ou os professores da sua escola falam sobre sexo e sexualidade como seus colegas se comportam? Acham natural falar sobre isso Participam da discussão Não participam da discussão

- Alguns fazem graça e riem Ficam interessados
 Outros comportamentos. Quais? _____

7) Na sua escola, meninas e meninos fazem as mesmas coisas?

Sim Não . Por quê? _____

8) Na sua escola, meninas e meninos são tratados da mesma forma?

Sim Não . Por quê? _____

9) 14) Quem você considera que tem mais facilidade para aprender?

a) Meninas b) Meninos

c) Todos e todas podem aprender com a mesma facilidade.

d) Outro. Qual? _____

Explique a resposta que você marcou: _____

10) O que é homossexualidade para você?

É algo normal É algo vergonhoso É safadeza É doença É uma forma de viver a sexualidade

É outra coisa. O quê? _____

11) A homossexualidade pode acontecer:

Só com as mulheres Só com os homens Pode acontecer com ambos os sexos

12) Você já discriminou (mangou, zoou, tirou onda) de alguém (mesmo sem querer) por ser homossexual (gay)?

Sim Não

13) Você já viu outra pessoa discriminar (mangar, zoar, tirar onda) alguém (mesmo sem querer) por esta pessoa ser homossexual (gay)?

Sim Não

14) Em sua opinião, por que as pessoas discriminam (mangam, zoam, tiram onda) de alguém (mesmo sem querer) por ser homossexual?

15) Alguém já discriminou (mangou, zoou, tirou onda, xingou, ou apelidou) você por causa:

a) de ser menino/homem b) Por ser menina/mulher c) da cor da sua pele;

d) do seu cabelo; e) da sua condição de vida (social econômica); f) de morar no povoado;

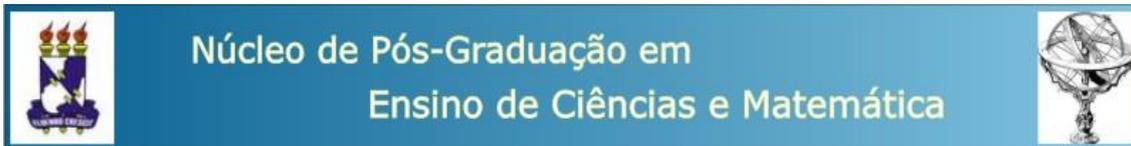
g) por sua religião h) da sua idade;

i) de outras coisas. Quais?

j) Nunca foi discriminado (mangado/a, zoadado/a, xingado/a ou apelidado/a).

Obrigada pela participação.

6.2 Questionários para professoras



Núcleo de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências e Matemática

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

CAMPUS UNIVERSITÁRIO

PROFESSOR JOSÉ ALOÍSIO DE CAMPOS

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

Prezada Professora,

Este questionário é instrumento de coleta de dados para a pesquisa de mestrado “Sexualidade e Gênero: Percepções de Estudantes e Professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Itabaiana”, que tem como objetivo analisar percepções de discentes e professoras do 5º ano do Ensino Fundamental (EF), sobre sexualidade e gênero e a relação dessas temáticas com a educação. O questionário foi elaborado e validado na pesquisa “Identidades e Diferenças: diversidades étnico-racial, de gênero e de orientação sexual em diferentes contextos da educação sergipana”, vinculada ao Grupo de Pesquisas GEPIADDE/UFS/CNPq. Pedimos que anote seu nome para o caso de precisarmos entrevistá-las depois, mas não se preocupe, pois seu nome não será identificado no trabalho. Usaremos para a identificação um ‘codinome’ (nome inventado). Sua opinião é muito importante para nós e contamos com sua colaboração e, desde já, agradecemos. Contato: menezes.santana@hotmail.com e mabalima.ufs@gmail.com

1ª PARTE (CARACTERIZAÇÃO)

- 1) Nome: _____ Ano: _____ Data: _____
- 2) Ano em que leciona: _____ ano 3) Tempo de docência: _____ anos
- 4) Nome da Escola: _____ 5) Localidade: _____
- 6) Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____ anos Sua religião: _____
- 7) Etnia/Raça: () Negro/a () Branco/a () Indígena () Outra. Qual? _____

2ª PARTE (SEXUALIDADE E GÊNERO: CONCEPÇÕES E ATITUDES INICIAIS)

- 1) Sexo para você é: _____.
- 2) Sexualidade para você é: _____.
- 3) Gênero para você é: _____.
- 4) Quais assuntos, em sua opinião, estariam ligados ao sexo?

- 5) Quais assuntos, em sua opinião, estariam ligados à sexualidade?
- 6) Quais assuntos, em sua opinião, estariam ligados ao gênero?
- 7) Há diferença entre brincadeira de meninos e meninas? Sim () Não (). Quais diferenças? _____.
- 8) Existe diferença entre o trabalho de homem e o trabalho de mulher? Sim () Não (). Quais diferenças? _____.
- 9) Meninas e meninos brincam juntos?
Sim () Não (). Por quê? _____.
- 10) O que você acha de meninas andarem de mãos dadas com meninas? _____
- 11) O que você acha de meninos andarem de mãos dadas com meninos? _____
- 12) Escreva algumas diferenças entre homens e mulheres: _____.
- 13) Essas diferenças acontecem por quê? _____.
- 14) Homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas?
- 15) () Sim () Não. Por quê? _____.
- 16) Qual a sua visão sobre as propostas de inclusão de temas como sexualidade e gênero no ambiente escolar?
- 17) Em sua opinião, esses temas são relevantes para a construção do conhecimento?
() Sim () Não
- 18) Em que medida os conhecimentos relativos a estes temas podem contribuir para o desenvolvimento dos/as discentes?
- 19) Quais propostas governamentais você conhece sobre a inclusão de temas como sexualidade e gênero no ambiente escolar?
- 20) Dentre as propostas citadas acima, qual ou quais, estão presentes na escola em que você trabalha?
- 21) Conhece a proposta pedagógica da escola na qual você leciona?
() sim () não
- 22) O Projeto Político Pedagógico da escola na qual você leciona contempla as temáticas “sexualidade e gênero”?
() sim () não
- 23) E a proposta pedagógica da escola contempla temáticas como sexualidade e gênero, como conteúdo curricular?
() sim () não
- 24) Há algum material didático-pedagógico para se trabalhar temas como sexualidade e gênero na escola na qual leciona?
() sim () não. Se sim, qual(is) materiais: _____
-

3ª PARTE (CORPO, SEXUALIDADE E GÊNERO)

- 1) Em sua opinião, os pais dos seus alunos e alunas conversam com estes/estas sobre as temáticas relacionadas à sexualidade e gênero? () sim () não
- 2) Em sua opinião, os pais não conversem sobre alguns desses assuntos por quê?
() Eles não têm tempo () Com eles nunca surgiu ocasião () Eles não têm interesse () outros motivos: quais? _____.
- 3) Como você acha que os pais dos alunos se sentem conversando sobre sexo?
Eles não se sente bem () Eles Tem medo () Eles não gostam de conversar. Outros motivos: quais? _____.
- 4) Com sua experiência, você consegue perceber interesse de alunas e alunos com relação à abordagem da temática sexualidade e gênero na escola?
() sim () não
- 5) Ser mulher para você é _____.
- 6) Ser homem para você é _____.

4ª PARTE (PRÁTICAS DOCENTES)

- 1) Sabe se algum/a fala sobre sexo na escola?
Sim () o que conversa? _____.
Não ().
- 2) Sabe se algum/a professor/a fala sobre sexualidade na escola?
Sim (). O que conversa? _____.
Não ().
- 3) Sabe se algum/a professor/a fala sobre gênero na escola?
Sim (). O que conversa? _____.
Não ().
- 4) A escola faz alguma atividade sobre sexualidade e gênero (ser homem e ser mulher, namoro; gravidez; menstruação, sexo, mudanças corporais, entre outros)?
Sim (). Quais atividades? _____.
Quais os assuntos? _____.
Quais os materiais usados? _____.
Não ().
- 5) Em sua opinião, em que ano poderiam ser incluídas as temáticas gênero, sexualidade como conteúdo curricular? _____
- 6) Você conversa com seus alunos e alunas sobre gênero, sexo e sexualidade?
Sim (). Quando? Não (). Por quê?
- 7) Se você não conversa com seus alunos e alunas sobre gênero, sexo e sexualidade é por que:

- Não se sente bem tem medo Eles não gostam de conversar Eles não têm tempo Nunca surgiu ocasião
- Eles não têm interesse Você não em dúvidas sobre isso Outros motivos: quais?
- 8) Quando na sua escola as temáticas sobre gênero, sexo e sexualidade são postas como elementos de discussão, como seus colegas se comportam?
- Achrom natural falar sobre isso Participam da discussão Não participam da discussão Alguns fazem graça e riem Ficam interessados
- Outros comportamentos. Quais?_____
- 9) Na sua escola, meninas e meninos fazem as mesmas coisas? Sim Não . Por quê?_____.
- 10) Na sua escola, meninas e meninos são tratados da mesma forma? Sim Não . Por quê?_____.
- 11) O que é homossexualidade para você?
- É algo normal É algo vergonhoso É safadeza É doença É uma forma de vivenciar a sexualidade É outra coisa. O quê?_____.
- 7) A homossexualidade pode acontecer:
- Só com as mulheres Só com os homens Pode acontecer com ambos os sexos
- 8) Você provoca discussões em sala de aula a respeito de gênero e sexualidade?
- sim não
- 9) Quando há situações, em sala de aula, nas quais ocorre algum tipo de discriminação de gênero ou sexualidade qual a sua reação ou atitude?
- 10) Você sabe e/ou se lembra de algum tipo de expressão de preconceito e prática de discriminação desprendida por aluno ou aluna a um ou a uma colega?
- sim não
- Se sim, qual episódio?_____.
- 11) Quais materiais e ou artefatos pedagógicos tem a escola para se trabalhar questões relativas à sexualidade e gênero?
- 12) Em termos de importância, em uma nota de 1 a 5, sendo que cinco significa “prioridade” e um significa “desnecessário”, qual nota você daria para a abordagem da temática “sexualidade e gênero” no ambiente escolar? _____
- 13) Em sua opinião, a temática sexualidade e gênero deveria ser abordada por quem?
- 14) A escola deveria buscar profissionais específicos para se trabalhar temas como sexualidade e gênero? sim não. Se sim, quem deveria ser convidado?_____.