

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Joana D'arc Moreira Alves

**RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E
DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, GOIÁS**

Paranaíba/MS

2014

Joana D'arc Moreira Alves

**RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E
DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, GOIÁS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Paranaíba/MS

2014

A479r

Alves, Joana D'arc Moreira

Relação de gênero e sexualidade: narrativas de professoras e de crianças de uma escola pública de tempo integral, Goiás/ Joana D'arc Moreira Alves. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

229f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Léia Teixeira Lacerda.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Gênero. 2. Centro integral de educação pública. 3. Sexualidade. I. Alves, Joana D' arc Moreira. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.19345

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

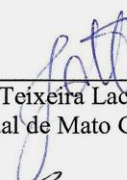
JOANA D'ARC MOREIRA ALVES

**RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: narrativas de professoras e de crianças
de uma escola pública de tempo integral, Goiás**


Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 02 de junho de 2014


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lélia Teixeira Lacerda (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Maria Jose de Jesus Alves Cordeiro (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (Titular)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico esta dissertação,
primeiramente, a Deus, porque O considero

O Mestre dos mestres!

Ao meu esposo Chaysther, por me amar,
incentivar e por ser meu companheiro
em todos os momentos.

À minha orientadora Dra. Léia, pela
sabedoria demonstrada, pelo acompanhamento
irrestrito e pelo respeito com que me tratou
neste momento em que inicio minha
caminhada como pesquisadora!

À minha filha Rênica e ao meu filho Richard, por
fomentarem em mim o desejo de viver!

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, por ser Criador e Mantenedor do universo e de tudo o que nele há.

Especialmente, à minha orientadora Dra. Léia Teixeira Lacerda, por acreditar que juntas conseguiríamos percorrer os vieses e reveses de um caminho ainda por construir, como é o caso da temática de Gênero, Sexualidade e Educação nas Escolas que funcionam em Tempo Integral.

Aos sujeitos desta pesquisa, às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais), às professoras, às gestoras, às coordenadoras pedagógicas da Escola de Tempo Integral e aos demais profissionais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), por gentilmente aceitarem participar, colaborando, sobremaneira, com a presente pesquisa.

Aos professores, funcionários e colegas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), especialmente aos relacionados ao Programa de Mestrado em Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba, pelos serviços prestados e companheirismo durante o período de desenvolvimento deste estudo e da minha formação.

Ao meu esposo, Chaysther de Andrade Lopes, que com incansável amor e incentivo, me deu o suporte adequado em todos os momentos em que necessitei!

Àqueles que, de alguma maneira, contribuíram com esta pesquisa, com a coleta das fontes, com o empréstimo ou doação de livros e documentos.

Agradeço também a você!

A superênfase dada ao poder em nossa cultura coloca o ego contra o corpo e a sua sexualidade, criando um antagonismo entre ambas as motivações, quando o ideal seria o apoio e o reforço comum entre elas.

Alexander Lowen (1958)

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender como ocorre a constituição das relações de gênero e de sexualidade para as crianças que estudam em uma Escola de Tempo Integral, a fim de promover uma reflexão entre os professores, sobre esse importante tema do desenvolvimento humano. Esta pesquisa justifica-se, por um lado, pela relevância que a educação pública integral passa a ter no cenário das políticas educacionais em contexto recente, contribuindo para a compreensão e o aprofundamento do tema relacionado à ampliação da jornada escolar, uma vez que a cada ano cresce o número dessas escolas no Brasil. Por outro lado, a temática das relações de gênero e das vivências da sexualidade, por ser inerente à constituição do sujeito, necessita ser pensada dentro da proposta da Escola de Tempo Integral, tendo em vista que a criança passa, em média, um terço do dia. Como lócus de investigação para a apreensão da referida temática no cotidiano escolar, optou-se por investigar uma Escola da Rede Pública Estadual, que funciona em Tempo Integral, em Jataí, Goiás, no período de agosto de 2012 a agosto de 2013. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa, com a utilização metodológica das narrativas, o que possibilita a interação do pesquisador diretamente com os participantes da pesquisa. Para a análise dos dados utilizou-se principalmente os registros das narrativas das professoras e das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Para refletir sobre essa temática, buscou-se autores que trabalham em uma concepção crítica de educação e, de acordo com a abordagem histórico-cultural da psicologia, que apresentam pesquisas e publicações sobre os temas relacionados à educação integral, gênero e sexualidade. Os resultados demonstraram a dificuldade das professoras quanto ao trabalho dos temas de gênero e sexualidade em sala de aula; a superficialidade com que esses assuntos são abordados; o despreparo desses profissionais, quanto a esses conteúdos, temáticas que dizem respeito, também, à sua vida privada, sexual e afetiva; a ausência desses conteúdos na matriz curricular; e, a ausência da oferta de Cursos de Formação Continuada sobre essa temática nas Escolas Integrais. Entretanto, os resultados também indicaram caminhos alternativos direcionados ao contexto de gênero, sexualidade e práticas pedagógicas, com o intuito de valorizar as narrativas das crianças como protagonistas da educação sexual, trabalhando aspectos reais de seus interesses sobre as relações de gênero e as vivências da sexualidade no ambiente escolar, o que muito contribui para a formação integral do aluno, proposta central do projeto Escola Integral no Brasil.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Sexualidade. Escola de Tempo Integral. Narrativas.

ABSTRACT

This research seeks to understand how occurs the constitution of gender and sexuality relations for children studying in a Full Time School, in order to promote reflection among teachers on this important topic of human development. This research is justified, on the one hand, by the importance that full public education shall be in the field of educational policy in recent context, contributing to the understanding and deepening of the theme related to the expansion of the school day, once each year grows the number of these schools in Brazil. On the other hand, the thematic of gender relations and the experiences of sexuality, being inherent in the constitution of the subject, need to be considered within the proposed of Full Time School, where the child spends, on average, a third of the day. As a place of investigation for the apprehension of that thematic in everyday school life, I chose to investigate a State Public School, which works on Full Time in Jataí, Goiás, from August 2012 to August 2013. It is about a field research, of the qualitative type, with the use of methodological narratives, which enables the interaction of the researcher directly with the research participants. For data analysis was used mainly the records of the narratives of the teachers and children in the 3rd grade of elementary school - Initial Years. To reflect on this theme, I sought authors who work in a critical conception of education and according to cultural and historical approach of psychology, everyone with research and publications on the topics of holistic education, gender and sexuality. The results demonstrate the difficulty of teachers about the work of the themes of gender and sexuality in the classroom; the superficiality with which such subjects are addressed, the unpreparedness of these professionals in relation to these contents, topics related to their private, sexual and emotional life, the absence of these contents in curricular matrix and lack of Continuing Education on this topic in Full Schools. However, the results also indicate alternative pathways directed to the context of gender, sexuality and pedagogical practices in the sense to value the narratives of children as protagonists of sex education, working real aspects of their concerns about gender relations and experiences of sexuality in the school environment, which greatly contributes to the integral formation of the student, main proposal of Full School project in Brazil.

Keywords: Gender Relations. Sexuality. Full Time School. Narratives.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Dinâmica de acolhimento realizada com as professoras na Escola de Tempo Integral “A”	133
FIGURA 2 - Dinâmica dos cumprimentos com as professoras da escola integral “A” - preparação para as narrativas	134
FIGURA 3 - Projeção do filme <i>Meninos e Meninas</i>	136
FIGURA 4 - Momento das narrativas das professoras	138
FIGURA 5 - As crianças assistindo ao filme <i>Meninos e Meninas</i>	161
FIGURA 6 - Momento da oficina sobre o corpo, conhecimento e exploração de suas partes	164
FIGURA 7 - Desenhos das partes do corpo na Oficina realizada em sala de aula	165
FIGURA 8 - Oficina em que as crianças desenharam presentes para os colegas que estavam fazendo aniversário no mês	167
FIGURA 9 - Desenho de um menino para uma menina: uma casa	169
FIGURA 10 - Ilustração da capa do filme <i>Meninos e Meninas</i>	171
FIGURA 11- Momentos antes da narrativa com as crianças da Escola de Tempo Integral “A”, no laboratório de informática	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
CIEPs	-	Centros Integrados de Educação Pública
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EETI	-	Escola Estadual de Tempo Integral
EF	-	Ensino Fundamental
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
Fundeb	-	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	-	Língua Brasileira de Sinais
MEC	-	Ministério da Educação
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	-	Programa Mais Educação
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
RE	-	Regimento Escolar
Seduc-GO	-	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
UEMS	-	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG	-	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Histórico da Pesquisa	12
1 A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	23
1.1 Breve histórico, concepções e legislações	25
1.2 Programa Mais Educação e sua função na Educação de Tempo Integral	40
2. EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS	44
2.1 Educação de Tempo Integral em Goiás: gênero, sexualidade, currículo e tempo	44
2.2 Caracterização da Escola de Tempo Integral pesquisada	64
3 CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	73
3.1 Concepções sobre gênero	78
3.2 Concepções sobre sexualidade	87
3.3 Gênero e Sexualidade no currículo da Escola de Tempo Integral	104
3.4 Ampliação do tempo escolar, relações de gênero e sexualidade	112
4 NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: DIÁLOGOS CRUZADOS, SILENCIAMENTOS E DESAFIOS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	122
4.1 Abordagem Inatista, Ambientalista e Histórico-Crítica na aquisição do conhecimento	126
4.2 As concepções das professoras sobre gênero e sexualidade	131
5 NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: A SUPERAÇÃO DO DITO E DO NÃO DITO	155
5.1 A importância das narrativas das crianças	156
5.2 As concepções das crianças sobre gênero e sexualidade	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	210
APÊNDICE A - Narrativas das professoras com base no filme <i>Meninos e Meninas</i>	211
APÊNDICE B - Entrevista com a professora regente do 3º ano	212
APÊNDICE C - Entrevista com uma professora das oficinas curriculares da Escola de Tempo Integral “A”	213
APÊNDICE D - Entrevista com uma coordenadora pedagógica e uma das gestoras da escola “A”	214
APÊNDICE E - Narrativas das professoras na íntegra	215

APÊNDICE F - Narrativas das crianças na íntegra	221
ANEXOS	225
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para adultos	226
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores	228
ANEXO C - Declaração de livre participação e de autorização para publicação de imagens pessoais	229

INTRODUÇÃO – Histórico da Pesquisa

A Educação é a oportunidade de os sujeitos se emanciparem intelectualmente quando há espaço para a dúvida. De acordo com essa perspectiva, Morin (2003, p. 153) destaca que:

Descobrimos que a verdade não é inalterável, mas frágil, e creio que essa descoberta, como a do ceticismo, é uma das maiores, mais belas e comovedoras do espírito humano. Em determinado momento, percebe-se que se pode por em dúvida todas as verdades estabelecidas.

Dessa forma, a concepção de ser humano e de educação evidenciada por Morin requer a necessidade de refletir sobre a educação em sua totalidade, valorizando a prática atual, entendida sob a perspectiva histórico-cultural. Nessa proposta, o sujeito do conhecimento não é apenas passivo, modelado por forças externas. Também não é somente ativo, regulado por suas forças internas, mas é um sujeito que interage com o mundo, com as pessoas e com os objetos, construindo e sendo construído constantemente, conforme sua movimentação histórica, cultural e social.

Nessa linha de raciocínio, é possível afirmar que Gênero e Sexualidade na Escola de Tempo Integral são temas importantes e conteúdos fundamentais na constituição do sujeito, apresentando uma correlação direta entre si, especialmente no Brasil, onde a escola ainda é considerada como um dos principais meios educativos do ser humano. Dessa forma, “pensar sobre a educação de gênero na escola remete a pensar historicamente o desenvolvimento do ser humano” (LOURO, 2011, p. 61).

É nesse sentido, e entendendo que o tempo em que vivemos é marcado pela instabilidade, pelas informações rápidas, pelo provisório e por incertezas, em que diversas identidades culturais são desenvolvidas (GUARÁ, 2006), que apresento nesta pesquisa uma reflexão sobre a constituição das relações de gênero e da dinâmica da sexualidade, a qual procedeu-se mediante investigação das concepções das professoras e das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais de uma Escola Pública de Tempo Integral, descrevendo também como esse processo está presente no currículo teórico e prático da escola integral, por meio de dados coletados nas narrativas dessas crianças e de suas professoras.

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa surgiu durante uma experiência que tive, em 2011, quando eu era professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, em uma escola pública estadual na cidade de Jataí (Goiás), que funciona em tempo integral no período diurno, a mesma escola investigada para a presente pesquisa. Nos

momentos de reuniões gerais, nessa escola, em que estavam presentes professores da EJA e da escola de tempo integral, ouvi frequentemente comentários dos docentes sobre os estudantes do período integral, os quais chamaram bastante minha atenção.

Esses comentários revelavam a preocupação das professoras com a mudança comportamental das meninas, como por exemplo: “*as meninas de hoje estão perdendo sua docilidade e educação*”. Outra professora enfaticamente afirmou que “*elas estão indisciplinadas como os meninos, que horror!*”. Esses comentários foram apoiados por outras professoras do grupo e mais comentários de outros professores se seguiam no mesmo tom, evidenciando as concepções desses profissionais, como: “*As meninas de hoje estão muito assanhadas, nem esperam mais os meninos tomarem a iniciativa para namorar, elas chegam e atacam mesmo*”. Essa opinião foi seguida de outra: “*Mas pelo menos elas estão atacando é os meninos, e não as meninas né? Na minha sala tem dois meninos que querem ser meninas, a que ponto chegamos!*”.

Assim, centrei a minha atenção investigativa para essa questão e, em diversas ocasiões, ouvi muitos relatos dessa natureza advindos dos professores. Outro aspecto interessante para registrar é que o grupo era composto por professoras jovens, em sua maioria com idade entre 28 e 38 anos, formadas em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). A partir da observação desse contexto educacional e, em especial, do discurso dessas professoras, as inquietações tornaram-se mais evidentes e alguns questionamentos foram suscitados em mim, como: A Escola de Tempo Integral possui um projeto específico para abordar os conteúdos de gênero e sexualidade? Caso possua, quais são suas bases teórico-metodológicas? Como se relacionam entre si os meninos e as meninas em uma escola onde as crianças passam um terço do dia? Que tipo de práticas pedagógicas poderiam auxiliar no processo de formação para as relações de gênero e as vivências da sexualidade das crianças no contexto da escola integral e, sobretudo, na sociedade?

Após esse período, no final do primeiro semestre de 2011, realizando algumas buscas em sites especializados de Revistas Científicas das Universidades que ofereciam Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pois cursar o mestrado era um objetivo antigo e uma necessidade atual, uma vez que, nesse momento, eu exercia a função de professora substituta na disciplina de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG), deparei-me, então, com o sítio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) da Unidade Universitária de Paranaíba e verifiquei que há poucos dias havia sido realizada seleção para a primeira turma do referido Programa.

Diante dessa informação, fiquei um pouco aborrecida porque tinha perdido a chance de prestar o exame de seleção, mas logo constatei que o Edital de inscrições para cursar uma disciplina na categoria de aluna especial estava em vigor. Imediatamente, organizei toda a documentação e enviei para a UEMS e, após 6 (seis) dias, foi publicado o resultado com a minha aprovação, ocasião em que fiquei muito feliz em poder dar continuidade à minha formação.

Dessa forma, em agosto de 2011, comecei minha formação acadêmica em nível de pós-graduação. Nesse período, pude ampliar meus conhecimentos, sobretudo no que diz respeito ao debate sobre a diversidade humana e aprendi muito sobre cultura, ética e diversidade na educação, por intermédio das contribuições da professora Doutora Léia Teixeira Lacerda e dos colegas. Esse fator me incentivou a firmar os meus propósitos em cursar a pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A próxima seleção do programa de mestrado para aluno especial ocorreu em 2012 e, então, decidi inscrever-me novamente para cursar outra disciplina como aluna Especial, mas dessa vez não fui aprovada. Fiquei um pouco triste, porém não desanimei e comecei a me preparar para o Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba.

Aos poucos, sempre com o foco no discurso das professoras que havia presenciado na Escola Integral, fui definindo o que queria pesquisar no Programa de Mestrado. Dessa forma, elaborei o projeto com o objetivo de estudar as relações de gênero e as vivências da sexualidade das crianças na escola integral; preparei os documentos solicitados no edital; e participei da seleção da segunda turma da Pós-Graduação em Educação, realizada em julho de 2012. Em agosto de 2012 iniciei a minha formação acadêmica no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como aluna regular.

Concomitante ao cumprimento das disciplinas do Programa, aproveitei para me dedicar às leituras vinculadas ao projeto de pesquisa. Assim, busquei fundamentação teórica, momento em que estudei alguns pensadores que escreveram sobre a educação de tempo integral, as relações de gênero e o campo investigativo da sexualidade, procurando perceber suas contribuições teóricas, a fim de conhecer o contexto em que a escola integral surge e como se manifestam as questões que dizem respeito às relações de gênero e à dinâmica da sexualidade na formação dessas crianças no cotidiano dessa Escola.

Assim, propus, neste trabalho, uma investigação voltada para a educação, em especial direcionada à constituição das questões de gênero e às vivências da sexualidade das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, de uma escola pública estadual que funciona em tempo integral, tendo em vista a relevância dessa instituição na vida da criança, pelo tempo ampliado que ela passa nessa escola.

Nessa perspectiva, o presente trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada por meio de levantamento de narrativas de professoras e de crianças. Gil (2001, p. 36) ao argumentar sobre a pesquisa qualitativa assegura que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer, os usos de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Como pesquisadora iniciante, constatei, no decorrer desta pesquisa, o quanto o pesquisador se torna um instrumento fundamental nessa modalidade de investigação científica, pois elaborar uma análise do discurso dos participantes da pesquisa, considerando a subjetividade e o fato de viverem em um mundo carregado de objetividade, torna-se uma tarefa complexa para o pesquisador, que também é um ser humano e vive nas mesmas circunstâncias que seu objeto de estudo, ou seja, possui um “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade” (GIL, 2001, p. 37).

No entanto, ao pesquisador cabe saber que ao mesmo tempo que influencia é influenciado e, assim, procurar interpretar os acontecimentos, aplicando-lhes sentido, de forma mais imparcial possível. Este é um cuidado a que procurei atentar-me, evitando emitir juízos de valor, tendo em vista os diversos pré-conceitos existentes relacionados às questões de gênero e de sexualidade reproduzidos de geração em geração e que, como ser humano, também estou sujeita a demonstrar.

Dessa forma, as pesquisas qualitativas que investigam o cotidiano escolar podem oferecer subsídios para repensar e reconstruir o saber didático. Contudo, alguns desafios têm se tornado muito presentes na prática dos pesquisadores. Assim, o desafio para aqueles que estudam fenômenos sociais é o de “apreender o sentido de eventos, sob a ótica dos que deles participam, sem imporem um quadro pré-determinado [sic] de raciocínio sobre a realidade social observada” (MONTEIRO, 2003, p. 89).

Dessa maneira, busquei atender ao princípio acima mencionado, evitando a prescrição de determinismos, buscando compreender integralmente o fenômeno das relações de gênero e sexualidade na esfera educacional integral. Por se tratar de uma pesquisa que apresenta diferenciadas facetas, entendi que a compreensão e a utilização de modos peculiares, distintos, mas complementares de fazer pesquisa seriam importantes e poderiam contribuir para uma apreensão sólida do problema de pesquisa, buscando distanciar um pouco de um “grande desafio na pesquisa educacional que é a explicação causal” (MONTEIRO, 2003, p. 88).

Assim, realizei um trabalho de campo e a investigação foi feita com a participação de dois grupos diferentes: as professoras e as crianças, tendo em vista que a finalidade desta pesquisa foi conhecer como ocorre a constituição das relações de gênero e as vivências da sexualidade para as crianças com idade entre 8 (oito) e 11 (onze) anos, do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – da Rede Estadual de Ensino, que estudam em uma Escola de Tempo Integral em Jataí, Goiás, com a intenção de possibilitar às professoras uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, sobretudo as relacionadas aos conteúdos que dizem respeito à convivência entre meninos e meninas e a descoberta da sexualidade no contexto da escola integral.

Com relação à metodologia da pesquisa, Carvalho (1989) define que sua escolha é importante, pois investiga-se, fundamentalmente, os procedimentos que a pesquisa deve seguir para conseguir atingir seu objetivo que, segundo o autor, seria a produção do saber.

Desse modo, desenvolvi o levantamento dos dados da pesquisa, por meio do procedimento da observação e interação formal e informal com os participantes. Como instrumento principal de coleta de dados desse estudo elegi o método das narrativas. Sendo assim, realizei um levantamento de 14 (quatorze) narrativas orais gravadas com as crianças e 15 (quinze) narrativas escritas com as professoras. Além das narrativas, nortearam este estudo: análise documental oficial sobre a Escola de Tempo Integral no Brasil; análise de documentos elaborados pela escola pesquisada, tais como Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e Regimento Escolar (RE); além de revisão bibliográfica.

Ainda, para a ampliação de minha visão como pesquisadora e melhor compreensão da investigação proposta, realizei Oficinas Pedagógicas com as professoras e com as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a fim de abordar a temática de gênero e sexualidade.

Optei por trabalhar com narrativas orais gravadas com as crianças, com o expreso consentimento assinado por seus pais, por ainda não terem domínio da linguagem escrita, evitando, assim, limitar a expressão de seus pensamentos. Com as professoras, foram

realizadas narrativas escritas, por sugestão delas próprias, que disseram se sentir mais à vontade em escrever do que gravar suas vozes.

Assim, procurei estabelecer um diálogo com essas fontes, problematizando os dados por meio da literatura estudada, buscando apreender, principalmente, o significado histórico-cultural dos fundamentos teóricos enunciados, com o intuito de compreender como se dá a constituição das relações de gênero e a dinâmica da sexualidade das crianças que estudam na Escola de Tempo Integral.

Quanto aos objetivos, esta é uma pesquisa que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, uma vez que descreve as características da população em estudo. Sendo assim, na Escola de Tempo Integral “A”¹, busquei diferentes momentos de interação com as crianças, juntamente com os diferentes profissionais da comunidade escolar, dentro e fora da escola. Assim, participei de 3 (três) reuniões, assisti a 2 (duas) palestras, proferi 2 (duas) palestras e passei com as crianças e professoras no comércio local da cidade, a fim de observar a convivência dos participantes da pesquisa e seus discursos relacionados às questões de gênero e sexualidade fora do ambiente escolar.

De acordo com Minayo (1994, p. 97), “metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nesse sentido, procurei identificar de que forma a proposta de Educação de Tempo Integral e sua aproximação ou não com a constituição das relações de gênero e o campo da sexualidade se materializam, especificamente no que se refere às concepções apresentadas pelas professoras e pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, por meio da estratégia metodológica do registro das narrativas.

Entretanto, no processo de planejamento para concretização das narrativas, utilizei-me de momentos interativos com toda a turma, um total de 30 crianças, dentro e fora da sala de aula, nas oficinas curriculares, buscando a construção de vínculos positivos com elas, observando cada detalhe de suas expressões orais, corporais, convivência com os colegas e com as professoras, apreendendo, nessa conjuntura, principalmente as informações direcionadas às relações de gênero e às vivências da sexualidade para a futura geração de homens e mulheres, residentes na região central do Brasil.

Nessa perspectiva, é consenso científico que as teorias são construídas, em especial na área das Ciências Humanas, para compreender um fenômeno, um processo, ou um conjunto de fenômenos e/ou processos. Entretanto, nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, é capaz de explicar todos os fenômenos e processos ocorridos, sobretudo no processo

¹ Pseudônimo atribuído à instituição estudada e que será usado neste trabalho para preservar a sua identidade.

educativo. Cabe então ao investigador separar e recortar determinados aspectos significativos da realidade para sua pesquisa, buscando interconexão sistemática entre eles. A escolha das narrativas das professoras e das crianças constituem o *corpus* da análise deste trabalho para atender a essa necessidade.

Na visão de Lüdke (1986, p. 76), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Dessa forma, com esses procedimentos, foi possível verificar posturas, métodos e, conseqüentemente, o arcabouço teórico que é alicerce para as práticas pedagógicas utilizadas pelas profissionais da Escola de Tempo Integral “A”, no que se refere à construção das relações de gênero e de sexualidade.

Diante disso, a coleta, a sistematização e a análise dos dados coletados ocorreram de forma coerente com a abordagem de pesquisa escolhida, qual seja qualitativa, buscando principalmente a produção dos sentidos nas narrativas das professoras e das crianças. Assim, considerando a abordagem da pesquisa, não impus um quadro determinado e fechado de raciocínio para a análise da realidade existente na Escola de Tempo Integral “A”, tendo em vista que optei por compreendê-la de forma contextualizada, em uma perspectiva geográfica, social e cultural.

Além das professoras e das crianças – participantes principais desse trabalho – realizei um estudo com outras profissionais da Escola de Tempo Integral, o que me foi solicitado pela subsecretária regional de Educação, por ter se interessado pelos resultados da pesquisa, para obter subsídios com o intuito de apreender os dados investigados na Escola de Tempo Integral “A”, sobre as questões de gênero e sexualidade, objetivando contribuir para a organização futura de políticas públicas no Estado de Goiás.

Inicialmente, pensei em evidenciar na pesquisa somente as práticas pedagógicas e, conseqüentemente as professoras, sobre suas concepções em relação à temática gênero e sexualidade. No entanto, após a reflexão de diversas leituras, compreendi que seria importante trabalhar também com as crianças, para estabelecer um diálogo teórico dos dados levantados na pesquisa, com as investigações dos sociólogos portugueses Christensen e James (2005) e com as contribuições do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1979), entre outros, que também entendem as crianças como sujeitos da cultura, da história e do conhecimento.

Diante do exposto, dispus-me a refletir sobre a constituição das relações de gênero e de sexualidade na Educação de Tempo Integral, por meio das ideias e das práticas pedagógicas, trabalhando diretamente com as professoras, suas crianças e o contexto escolar. Ao iniciar meus estudos, percebi a escassez de trabalhos que abordam as relações de gênero e

sexualidade na escola, sobretudo na Escola de Tempo Integral, tendo em vista o recente processo de implantação dessa modalidade de ensino nos diferentes Estados do país.

Entretanto, como o tema Educação Integral é amplo, diante das concepções teóricas existentes, optei por estudá-lo a partir do tempo ampliado na escola, fundamentando-me no pensamento de John Dewey (1979) e de Anísio Teixeira (1994) para entender o sentido da Escola de Tempo Integral, bem como investigar se a ampliação da jornada escolar, traduzida atualmente nas Escolas Estaduais, no Estado de Goiás pelas Oficinas Curriculares² realizadas no segundo turno (vespertino) cumprem a intencionalidade da Educação Integral, especialmente, no que diz respeito às relações de gênero e às vivências da sexualidade das crianças.

Como base teórica, selecionei referenciais interdisciplinares como os estudos de Cavaliere (2007), Coelho (2009), Foucault (1993), Freud (1996), Guará (2006), Louro (2011), Teixeira (1997), Chistensen e James (2005), entre outros, em razão da complexidade e do caráter multifacetado das questões abordadas neste trabalho. Neste sentido, as narrativas das professoras e das crianças foram analisadas de acordo com a fundamentação teórica apresentada neste estudo.

Esse referencial foi adotado uma vez que as obras de Foucault e Freud dão suporte para a compreensão da questão de sexualidade e são autores renomados que produziram uma vasta literatura sobre o assunto. Louro, pesquisadora pós-estruturalista, que considera a realidade como uma construção social e subjetiva, é uma das autoras mais citadas nos trabalhos sobre a problemática de gênero e sexualidade na educação no Brasil. Cavaliere, Coelho e Guará são consagrados autores brasileiros que estudam e publicam sobre a Escola Integral, por isso os considero referências para a compreensão dessa modalidade de educação.

Além disso, recorri aos estudos de Anísio Teixeira, que foi discípulo de Dewey, por ser considerado, por grande parte dos estudiosos em educação, o precursor da ampliação da jornada escolar no Brasil e finalmente, sobretudo na análise das narrativas infantis, amparei-me nas pesquisas de Christensen e James, por estudarem as crianças como “atores sociais” e terem contribuído para a valorização da criança como um ser que tem opinião própria, cultura própria e, conseqüentemente, autoria de pensamento.

O filósofo americano John Dewey (1859-1952), influenciou educadores de várias partes do mundo, também contribui com esta pesquisa com o conceito de “educação como

² São momentos pedagógicos que se desenvolvem no segundo turno – vespertino – da Escola de Tempo Integral “A” e estão integradas ao currículo básico. Elas ocupam diferentes espaços disponíveis na escola, tais como: pátio, biblioteca, sala de leitura, salas ambiente, laboratório e outros. As oficinas exigem material diversificado (GOIÁS, 2011).

reconstrução da experiência”. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a prática e a democracia como importantes aspectos para a Educação. A Educação Integral na escola estudada demonstra essa visão da importância da “educação como reconstrução da experiência” por meio das práticas pedagógicas, o que é notado, especialmente, no trabalho das oficinas curriculares, que enfatizam bastante as vivências concretas dos conteúdos estudados no primeiro turno.

Cavaliere (2003, 2004 e 2007) contribui com o presente trabalho por concentrar a maior parte dos seus estudos em temas relacionados ao Ensino Fundamental, notadamente à modalidade de Ensino de Tempo Integral. Considero os estudos de outra pesquisadora, Louro (2011), tornaram-se igualmente importantes por tratarem questões de gênero e de sexualidade em articulação com o campo da Educação, assim como se propõe a presente pesquisa.

A pedagoga Guará (2006), ao estudar também sobre a educação de tempo integral, assinala que a mesma não pode acontecer apenas dentro da escola, com a ampliação do período de permanência dos alunos. É necessário que a escola estenda o trabalho para outras áreas do município. “Não dá mais pra ficar no seu ‘murozinho’, ela [a escola] tem que ensinar a cidade”, enfatiza Guará (2006, p. 73).

Em Freud (1976, 1996), busquei entendimento do funcionamento da dinâmica da sexualidade, pois, em se tratando de sexualidade infantil, não poderia deixar de mencionar aquele que, com certeza, contribuiu sobremaneira para a ampliação da visão da sexualidade no século XX, assegurando, por meio de suas pesquisas, que a criança é um ser sexuado e não assexuado e puro como se apregoava no século passado.

Desse modo, também encontrei na obra de Foucault (1987, p. 86), entre outras, reflexões sobre o discurso daquilo que é dito, especialmente do “não-discurso, o não-dito, o excluído do discurso”. Foucault questiona a onipotência do discurso e, ao mesmo tempo, sua fragilidade, o que pude observar por meio das crianças, que mesmo sendo influenciadas pelos discursos dominantes “do saber e do poder” no campo da sexualidade, disseminados pela sociedade, pela família e pela escola, demonstram sua singularidade em meio à coletividade, na construção de suas convicções e seus valores.

Foucault (1987, p. 87) ainda discute que “as práticas discursivas funcionaram e funcionam ora estimulando ora reprimindo as práticas sexuais”. Neste sentido, em alguns momentos, de acordo com o que observei ao desenvolver esta pesquisa, de certa forma, as autoridades escolares difundem seus valores sobre as questões de gênero e de sexualidade às crianças. Isso gera conflitos no meio escolar, pois, por um lado, as crianças querem espaço para conversar sobre sexualidade e, por outro, os professores apresentam as dificuldades em desenvolver esta proposta.

Dessa maneira, os estudos dos autores mencionados acima, uma vez que tratam da temática sobre Escola Integral, Gênero e Sexualidade, auxiliaram na presente pesquisa no sentido de promover uma reflexão, a fim de possibilitar a compreensão da dinâmica de funcionamento da escola em período integral e suas práticas pedagógicas no que diz respeito às questões das relações de gênero e às vivências da sexualidade.

Diante disso, para melhor compreensão do leitor, organizei o presente trabalho em 05 (cinco) capítulos.

No primeiro capítulo, com o título “Educação de Tempo Integral no Brasil, apresento sucintamente a gênese dessa modalidade de educação, valendo-me das ideias de Dewey, por serem estas o fundamento da primeira proposta de Educação de Tempo Integral e, até o momento, a mais presente e influente na prática educacional de tempo integral brasileira; analiso algumas concepções de Educação Integral, dando especial atenção ao tempo expandido; apresento a legislação brasileira referente à Escola de Tempo Integral.

No segundo capítulo, descrevo como está sendo implantado o projeto Escola de Tempo Integral³ em Goiás; e caracterizo a Escola de Tempo Integral “A” quanto ao seu histórico, missão, visão e valores.

O terceiro capítulo é dedicado à análise das concepções de gênero e de sexualidade, conforme os autores mais influentes nessa área. Assim sendo, realizo uma reflexão sobre esses conceitos considerando o contexto histórico e cultural em que ocorrem as manifestações de gênero e sexualidade, partindo da premissa de que a formação dessas identidades ocorre por meio de relações sociais dinâmicas e em constante movimento, com possibilidades de sofrerem mudanças a qualquer momento da vida. Nesse capítulo, ainda estabeleço uma relação entre os temas gênero, sexualidade, currículo e jornada escolar ampliada, na perspectiva da modalidade da Educação de Tempo Integral.

Quanto ao quarto capítulo, evidencio a presença das abordagens Inatista, Ambientalista e Histórico-Crítica na aquisição do conhecimento; apresento a exposição e apreciação dos dados das narrativas das professoras, bem como de outras fontes coletadas junto ao corpo docente da escola, e apresento as concepções das professoras quanto à questão de gênero e de sexualidade.

No quinto capítulo, apresento a importância das narrativas infantis como fontes de pesquisa; descrevo os conteúdos das narrativas das crianças e as concepções que as mesmas

³ Escola de Tempo Integral é a escola que funciona em período completo, ou seja, com o mínimo de sete horas diárias de permanência das crianças sob sua responsabilidade, com o objetivo de atendê-las de forma completa, integralmente, considerando todas as dimensões humanas (GOIÁS, 2011).

têm sobre gênero e sexualidade; elaboro uma comparação dos conteúdos das narrativas das professoras com as das crianças; e concluo esse capítulo realizando uma análise envolvendo as narrativas das professoras e das crianças da Escola de Tempo Integral “A”.

Os resultados foram apresentados na instituição escolar para a equipe gestora e professoras, para que, possivelmente, em uma etapa seguinte possa contribuir e subsidiar uma proposta de trabalho, não só na Escola de Tempo Integral “A”, como também nas demais Escolas do país, visando maior conhecimento e, por conseguinte, práticas pedagógicas coerentes que abordem as questões de gênero e sexualidade, conforme os resultados dos estudos científicos na área.

Diante disso, a expectativa é de que essa pesquisa possa suscitar reflexões inquietantes e enriquecedoras, capazes de contribuir com a construção emancipadora das relações de gênero e das vivências da sexualidade para as crianças e toda a comunidade escolar de forma geral e em particular, com a escola que funciona em tempo integral, uma vez que essa modalidade educacional, em que a maioria das crianças entra às sete horas da manhã e sai às três horas da tarde, permanecendo, portanto, um terço do dia sob a responsabilidade dos educadores, tem aumentado a cada ano no Brasil.

Nesta pesquisa, enfatizo que gênero e sexualidade são conceitos plurais, que necessitam ser entendidos sob a ótica da diversidade, em que os seres humanos são diferentes entre si, são sempre seres em constituição, nunca acabados, sujeitos por toda a vida a transformações, em um movimento constante, que nos possam aproximar do que há de mais fundamental em nós.

No capítulo que segue, abordarei questões teóricas relacionadas à educação de tempo integral, além de apresentar aspectos relevantes da Escola de Tempo Integral “A”.

1 A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E EM GOIÁS

O TEMPO

*A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
 Quando se vê, já são seis horas!
 Quando se vê, já é sexta-feira!
 Quando se vê, já é natal...
 Quando se vê, já terminou o ano...
 Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
 Quando se vê passaram 50 anos!
 Agora é tarde demais para ser reprovado...
 Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
 Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...
 Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...
 E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.
 Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
 A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.*

Mário Quintana (1980)

O poeta e jornalista gaúcho Mário de Miranda Quintana (1906-1994) expressa em seu poema “O Tempo” a vida cotidiana dos seres humanos. Quintana retrata a importância de viver priorizando somente o trabalho e nos apresenta uma advertência com o intuito de as pessoas valorizarem as outras e fazerem o que gostam, além de enfatizar que a vida passa muito rápido e o tempo vivido “nunca mais voltará”.

Quando li essa poesia, recordei-me do tempo destinado à formação das crianças na escola que funciona em tempo integral. Assim como Mário Quintana valoriza sobremaneira o tempo na vida de uma pessoa, essa modalidade de ensino dá bastante importância ao tempo que o estudante passa na escola, para uma formação educacional eficiente.

Dessa forma, Quintana evidencia o tempo que se foi e que deixou lacunas na vida de uma pessoa em função das escolhas que ela faz. A Escola de Tempo Integral, nos objetivos propostos pela legislação e programas do governo federal, assim como na proposta pedagógica da escola “A”, deixa claro que as crianças, especialmente as das classes populares, que não estudam em tempo integral, perdem também um tempo de suas vidas em que as aprendizagens indispensáveis precisam ocorrer, não tendo outro momento para recuperá-las, porque o tempo proveitoso da infância passa rápido e, portanto, a aquisição das habilidades e competências básicas para a aprendizagem escolar das crianças seria prejudicada pelo tempo restrito que passam nas escolas regulares.

Neste capítulo analiso algumas concepções de Educação Integral, dando especial atenção ao tempo expandido, valendo-me da teoria de autores da área da educação que abordam os temas de Educação de Tempo Integral, em uma concepção crítica de educação, estabelecendo relação com minha prática inicial como pesquisadora e como professora, em uma escola pública estadual de tempo integral em Jataí (Goiás). Apresento, resumidamente, a origem dessa modalidade de educação, com base na teoria de Dewey, por ser esta a base da primeira proposta de Educação de Tempo Integral e, até o momento, a mais presente e ainda influente na prática educacional integral brasileira.

Essa perspectiva teórica de Educação de Tempo Integral, introduzida no Brasil principalmente por Anísio Teixeira (1900-1971), influenciada pelas ideias do norte-americano John Dewey (1859-1952), concebe a educação integral como possibilidade de formação humana, enfatizando o desenvolvimento completo das crianças, considerando suas capacidades físicas, intelectuais, emocionais, sociais, obtidas, neste caso, por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

Neste sentido, para Vieira (1995, p. 24), “O pragmatismo deweyano⁴ apresenta a filosofia como um conhecimento capaz de produzir práticas e, sobretudo, educar o homem nessas práticas que se consolidam como ações inteligentes”. Dessa forma, por acreditar que conhecimentos influenciam nas práticas, conhecer como se constituem as relações de gênero e as vivências da sexualidade das crianças na Escola de Tempo Integral “A”, objeto de estudo desta pesquisa, é uma necessidade, uma vez que, conforme a legislação educacional vigente, a cada ano mais escolas serão transformadas em instituições de tempo integral.

A concepção de ‘tempo integral’, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece a progressiva ampliação da jornada escolar, a realização das matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias, pois, a partir dessa Lei, a Educação em Tempo Integral ganha, aos poucos, espaço teórico e prático no sistema educacional brasileiro.

Neste sentido, a educação integral é discutida com base em diferentes concepções e requer uma análise substanciada em modelos ideológicos que constituíram a sociedade moderna e que, no contexto sócio-histórico, trouxeram para a educação sua forma de ver e entender o mundo, “com visões político-filosóficas que em alguns pontos convergem, mas

⁴ O pragmatismo Deweyano é, antes de tudo, um método, do qual decorre uma teoria da verdade. Para os pragmáticos, o conhecimento é concebido como essencialmente modificador da realidade, portanto, a construção da verdade deve corresponder à construção da própria realidade. Conhecimento e ação se convertem em termos equivalentes. O eixo central da teoria pragmática é a ênfase na utilidade “prática” da filosofia, o pragmatismo foi entendido como uma perspectiva em torno do conceito de verdade que, em seu processo de expansão, atingiu os setores representados pela ética e a religião (CAVALIERE, 2002).

que, no geral, divergem em representações, crenças, hábitos, – como a conservadora, a liberal e a socialista” (COELHO, 2009, p. 74).

As ideias de Coelho (2009) oportunizam reflexões sobre a educação como formação integral e coletiva, concretizado, por meio de práticas que possibilitam reinventar a escola, a fim de dar um novo significado de seu papel como articuladora de diferentes ações, envolvendo toda a comunidade escolar e diversos setores da sociedade, nos quais a escola integral está inserida. Nessa perspectiva, Coelho (2009, p. 144) esclarece que:

A ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, porque a escola não é apenas aula, ela deve incorporar atividades paralelas [...]. O horário integral não deve significar uma carga maior de aulas. Deve significar atividades adicionais, complementares, [...].

Assim, apesar das diferenças ideológicas que marcam as diversas concepções de educação integral, há em comum entre elas a defesa por uma educação que abarque a pessoa por completo, como Coelho expõe acima. De acordo com o projeto de educação integral, cabe à Escola de Tempo Integral preparar a criança de forma global, uma formação que envolva seus aspectos físicos, intelectuais e morais, preparando-a para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesta pesquisa, de acordo com a ampliação do tempo escolar, a concepção de Educação Integral à qual me vinculo, é a defendida por Altmann (2001), que reconhece a criança como um todo e não como um ser fragmentado, departamentalizado, como por exemplo, a cisão entre corpo e intelecto.

A seguir, apresento um panorama da história e das principais concepções que caracterizam a Educação de Tempo Integral, destacando os principais teóricos dessas concepções ideológicas.

1.1 Breve histórico, concepções e legislações

Durante o desenvolvimento de minhas reflexões, no período compreendido entre agosto de 2012 e outubro de 2013, constatei que a Escola Pública em Tempo Integral, no Brasil, vem sendo alvo de estudos realizados, entre outros autores, por Teixeira (1977), considerado o pioneiro nesta concepção de educação. Contudo, as publicações intensificaram-se a partir do ano 2000, com as pesquisas de Cavaliere (2004, 2007), Coelho (2009), Guará (2006, 2009) e Mool (2008, 2004). Com o objetivo de compreender a trajetória dos aspectos

históricos bem como as concepções da Escola de Tempo Integral no Brasil, faz-se necessária uma reflexão sobre o conceito de educação integral.

No Brasil, essa modalidade de educação ainda é considerada como um campo de estudo novo, apesar de ter origem no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito em 1932, tendo Anísio Teixeira como um importante ícone desse movimento.

Portanto, a gênese da escolarização em turno integral no Brasil encontra-se no movimento escolanovista que, influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, teve como defensor o educador brasileiro Anísio Spínola Teixeira, que preconizava uma escola de turno integral como possibilidade qualitativa da escola pública. Essa escola deveria servir a todas as crianças, especialmente as mais carentes economicamente (CAVALIERE, 2004).

Dewey e Teixeira eram grandes defensores do direito de todas as classes sociais à educação e suas principais ideias eram a defesa da escola pública e gratuita e a necessidade da implantação de experiências práticas nas salas de aula.

Para compreender a orientação pragmatista de Dewey, é preciso partir do significado que ele atribui à “experiência”. Segundo ele, experiência é a própria vida, não existindo separação entre ela e a natureza. Assim, pode-se então graduar as experiências, das menos às mais significativas, chamadas por Dewey de reflexivas, pois são estas que levam a transformações conscientes e intencionais aqueles que dela participam.

Sobre a orientação pragmatista em relação à experiência, Cavaliere (2002, p. 6) comenta que:

O valor da experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz, enfim, nas possibilidades que abre para o pensamento. E as experiências que levam ao pensamento são as mais significativas para a vida humana [...] toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana e isso gera aprendizagem.

Cavaliere aponta, ainda, que na orientação pragmatista, no âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens e estas transformam as experiências seguintes. Em outras palavras, “experiências ensejam mudanças mútuas entre aqueles que agem uns sobre os outros” (CAVALIERE, 2002, p. 252). Neste sentido, experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, portanto, a vida humana é um conjunto de experiências e de aprendizagens diversas.

Dessa forma, tomarei o termo educação integral baseado nas ideias de Teixeira, como significado de uma educação que deva preparar integralmente a criança, a fim de lhe proporcionar condições completas para a vida, pois

[...] a função da escola extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, escrever e contar. A função da escola avança para o campo da educação total do sujeito, no momento em que prioriza no seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos científicos: da leitura, da escrita e das ciências exatas, mas também acentuado trabalho com os valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura e de preparação para um ofício. (TEIXEIRA, 1997, p. 66).

Na citação acima, Anísio Teixeira, ao defender a sua filosofia de educação ampliada, com respaldo nas ideias de Dewey, difunde uma educação pautada em uma ação libertadora e progressista, que percebe a educação com força suficiente, capaz de libertar o aluno e prepará-lo para a cidadania. Apesar de Anísio Teixeira não ter usado em seus escritos o termo educação integral, “a concepção de educação integral está presente em toda a obra e a filosofia de educação desse autor” (MOLL, 2008, p. 16).

Vários autores fazem referência a Anísio Teixeira como um intelectual competente, que aborda em sua obra a persistência na análise do processo educacional como capaz de impulsionar o desenvolvimento de uma nação. Neste sentido, para Anísio Teixeira, a escola “deve fornecer a cada indivíduo, os meios para participarem plenamente de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna” (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

Nesta perspectiva, ou seja, sobre a importância das ideias de Teixeira para a Educação no Brasil, Ribeiro (1990, p. 35) expõe o seguinte:

[...] Anísio Teixeira é o pensador mais discutido, mais apoiado e mais combatido do Brasil. Ninguém como ele provoca a admiração de tantos. Ninguém é também tão negado e tem tantas vezes o seu pensamento deformado [...]. Suas teses educacionais se identificam tanto com os interesses nacionais e com a luta pela democratização de nossa sociedade que dificilmente se admitiria pudessem provocar tamanha reação num país republicano.

Defensor das causas sociais e convencido de que o papel do intelectual implica em uma ação direta no corpo social, Darcy Ribeiro levaria a Anísio Teixeira o conteúdo social e o fervor militante para desenvolver projetos e programas que o pioneiro mantinha em pauta desde a década de 1920. O que se observa é que o encontro dessas duas personalidades foi possível pela paixão reformadora que os animava e pela afinidade em defesa da educação pública.

Desse modo, inversamente à concepção de Teixeira, Cavaliere (2002) discorre sobre a educação integral e rememora que essa concepção ostentou, na década de 1930, diferentes projetos políticos e diferentes concepções filosóficas e ideológicas. A autora expõe que uma dessas concepções diz respeito à ação de inculcar e educar as crianças, com o objetivo de adaptá-las aos serviços e interesses do Estado. Esta visão integralista trazia uma concepção autoritária de educação, tendo em vista que proporcionar educação para todas as pessoas significaria estabelecer a cura do país, ou seja, a solução dos problemas enfrentados, seguindo os motes da disciplina e da obediência.

Segundo Cavallari (2003, p. 46), “a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista”, na década de 1930 no Brasil. Neste momento, o verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o indivíduo todo. E o indivíduo todo é formado por aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais.

Dessa forma, para o Integralismo, Deus é a força soberana, sob a qual, com dependência incondicional, a sociedade se constrói. O integralismo compreende as pessoas, a vida e o mundo de forma total e essa forma total passa necessariamente pelo crivo espiritual, não no sentido amplo desse termo, mas no que diz respeito aos princípios cristãos de religiosidade.

Apesar de essa concepção integralista ter influenciado a educação como um todo, e de alguns autores como Cavallari (2003, p. 48) afirmarem que a educação atual ainda sofre influências do movimento integralista, sobretudo no que se refere aos valores cívicos e religiosos, em que o amor a pátria e o ensino de “Deus ainda como responsável pelo governo dos povos” continua, mesmo que de forma velada, ensinado aos alunos. A própria Cavallari (2003) salienta que não há, no movimento integralista, uma produção teórica específica sobre educação ou projeto integralista de educação.

Atualmente, ao contrário do movimento integralista, na educação brasileira, notadamente na educação de tempo integral, é possível perceber de forma clara na educação e no projeto da Escola de Tempo Integral, em especial, o reflexo das ideias de Anísio Teixeira, por meio das diversas tentativas de se buscar o estabelecimento de projetos que apresentam sua concepção de educação integral.

Exemplos dessas experiências é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Estado do Rio de Janeiro. Outras tentativas parecidas ocorreram em todo o Brasil, mas é a partir de 2006 que a Educação

de Tempo Integral inicia seu processo de expansão apresentando diversas marcas do pensamento da educação integral fundada nas ideias de Teixeira.

Outro aspecto da educação integral advindo da proposta educativa da década de 30, que ainda se faz presente no projeto atual da escola em tempo integral, é a preparação do aluno para a vida a partir de um contexto amplo, onde escola e comunidade se unem estabelecendo o trabalho da instituição escolar com a sociedade, contemplando diferentes segmentos existentes na cidade, mas também com o objetivo de crescimento econômico, fato que, segundo Teixeira, contribuiria para o desenvolvimento do país (CAVALIERE, 2002).

Uma educação nesta perspectiva, de acordo com Moll (2004, p. 42), significa:

[...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia.

Nessa direção delineada por Moll, algumas ações entre a instituição escolar e a comunidade, como por exemplo, a parceria com algumas entidades sociais da cidade, com o objetivo de interagir e construir conhecimento. Dessa forma, detectei algumas fronteiras que se tornaram barreiras no interior da escola integral, entretanto, não as vejo como empecilhos intransponíveis, mas como desafios a serem superados, por meio do movimento, da reflexão e da ação necessárias ao crescimento educativo dentro da escola e também estendido além dos muros escolares da educação integral.

Neste sentido, a concepção atual de educação integral, conforme proposta nos documentos governamentais existentes⁵, aponta oportunidades complementares de formação, prometendo inovações e enriquecimento curricular, por meio de uma perspectiva crítico emancipadora, que possibilite aos seus sujeitos refletir e agir rumo a melhorias significativas da qualidade de vida (MOLL, 2004).

As Oficinas Curriculares oferecidas atualmente no segundo turno pela Escola de Tempo Integral “A”, de acordo com a matriz curricular da escola integral do Estado de Goiás e com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada, que tem como objetivos fixar os conteúdos estudados no primeiro turno e integrar as crianças à vida diária como cidadãos,

⁵ Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 9.089/1990; na Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/1996, nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2011 - Lei nº 10.179/01 e Lei nº 8.035/2010 e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério - Lei nº 11.494/2007.

representam, a meu ver, ações fundamentadas nas ideias pragmatistas de Dewey, disseminadas no Brasil por Teixeira, tendo em vista que esta prática pedagógica exemplifica ideais da educação da década de 30, pois valoriza sobretudo as vivências práticas da teoria estudada pelas crianças.

Cunha (2002, p. 65), de certa forma, ampara a afirmação acima quando relata que “as ideias pragmatistas mais influentes e presentes no pensamento pedagógico brasileiro são aquelas advindas do pensamento deweyano”, por ter sido o pragmatista que mais se dedicou ao tema da educação, difundindo amplamente seu pensamento em várias partes do mundo, até no Brasil.

A busca conceitual e histórica, mesmo que de forma sucinta, proposta acima, sobre a gênese da educação, contribui, em parte, para a compreensão do problema desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico relacionado com as temáticas de gênero e de sexualidade na atual Escola de Tempo Integral.

Portanto, é importante evidenciar que, apesar dos princípios da educação integral contemplarem a formação completa do indivíduo, posso inferir que as questões de gênero e sexualidade não eram evidenciadas, uma vez que a teoria pragmatista de Dewey e Teixeira mencionava somente aspectos gerais do desenvolvimento humano.

Neste sentido, a proposta de educação existente em 1930 deveria ser capaz de influenciar economicamente o desenvolvimento do Brasil, preparando mão de obra qualificada para servir de degrau para a esfera dominante. Seria então, não só incoerente, como impensável naquele contexto, um projeto educacional que valorizasse a relação de gênero e sexual, uma vez que esta estratégia poderia prejudicar os interesses políticos, pois ao desestruturar os valores tradicionais da época, especialmente a família e seu modelo patriarcal, toda a conjuntura do país, inclusive a econômica, poderia sofrer os resvalos de tal decisão.

Como comenta Foucault (1987), sobre o poder do “não dito”, mesmo não sendo muito trabalhado em sala de aula pelos professores na atualidade, conforme dados que a pesquisa em questão apresenta, o tema sexualidade continua presente diariamente nas escolas, nas diversas formas de expressão do ser humano, no íntimo das pessoas, nas suas necessidades, algumas vezes aceitas, mas sobretudo ainda bastante reprimidas no ambiente escolar.

Diante do exposto, é importante esclarecer, que mesmo com a intensificação dos estudos sobre a educação integral a partir do ano 2000, de acordo com a presente pesquisa, os autores desse período também não se ocuparam de forma clara, com o intuito de propor os conteúdos de gênero e sexualidade para a educação em tempo integral, apesar de todos

defenderem uma educação integral, total e plena para as crianças, o que pressupõe, necessariamente, uma educação em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva penso que se faz oportuna e necessária a realização de um estudo que busque compreender a dinâmica das relações de gênero e as vivências da sexualidade das crianças na Escola de Tempo Integral, pois uma educação que se propõe a ser integral, seja pela ampliação da jornada escolar, seja, principalmente, pela proposta de formação em uma perspectiva integral, crítica e emancipadora, é importante que gênero e sexualidade – duas questões fundamentais constituintes do ser humano – sejam tratadas com cuidado pela educação de forma geral e pela Escola de Tempo Integral, em particular.

Dessa forma, com base na literatura estudada sobre o assunto, notadamente em Teixeira (1977), Cavaliere (2004, 2007), Coelho (2009), Foucault (1993, 1987), Freud (1905, 1996), Guará (2006), Louro (2011) e Mool (2008, 2004), é fundamental considerar que as relações de gênero bem como as vivências da sexualidade são elementos importantes que constituem o processo de humanização e, em parceria com a Escola em Tempo Integral, terão muito a contribuir com o processo de formação das crianças, uma vez que o principal objetivo da escola integral é construir relações em direção ao aperfeiçoamento humano, ao crescimento das crianças como um todo, entendido como um ser multifacetado, o que se pode verificar no estudo de Guará (2006, p. 16), no qual propõe que:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

Guará (2006) concebe uma educação integral que produza um processo de humanização por meio das relações e interações entre as pessoas. Na Escola de Tempo Integral “A”, lócus do presente estudo, presenciei diferentes momentos de aprendizagem em que a comunidade escolar buscou fazer esse movimento, com o intuito de interagir mais com as professoras e crianças dentro da própria escola e também fora dela, indo ao encontro de vários segmentos sociais, como preconiza os princípios da Educação de Tempo Integral.

Dessa forma, também constatei, observando a prática diária, que a escola tem um grande poder articulador e social e ela pode usá-lo de forma mais eficiente, contribuindo para que as mudanças se tornem mais rápidas e se efetivem.

Assim, como conceito para a educação integral, após diversas leituras sobre o tema, de autores como Teixeira (1977), Cavaliere (2004, 2007), Coelho (2009), Guará (2006) e Mool (2008, 2004), formulei uma interpretação conceitual, baseada na obra desses autores de Educação Integral, que contempla de forma geral as teorias apresentadas sobre o tema e, de maneira direta, considera também os aspectos da vida psicológica das crianças.

Portanto, a Educação Integral trata-se de uma modalidade de ensino e de aprendizagem que concebe o sujeito em suas múltiplas dimensões, valorizando não apenas aspectos cognitivos, como também a compreensão de um sujeito que é corpo e que tem afetos e está inserido em um contexto de relações histórico-culturais, alicerçadas em um determinado tempo.

Neste sentido, compartilho com as ideias de Erikson (1976) o qual concebe o sujeito em seus aspectos biopsicossociais, em que seu crescimento psicológico ocorre por meio de fases não aleatórias e depende da interação da pessoa com o meio que a cerca. De acordo com esta teoria, os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, apresentam cada um a seu modo, canais de influências no desenvolvimento humano.

Erikson torna-se importante para a presente pesquisa uma vez que, ao conceber o sujeito em seus diferentes aspectos, contribui para a compreensão do objeto dessa pesquisa, que também vê a pessoa em suas múltiplas dimensões, com valor evidente dos aspectos sociais.

Destaco, ainda, da teoria de Erikson, o valor que autor confere ao elemento psicológico, ao percebê-lo como tão importante como os elementos biológicos e sociais. Erikson entende que os aspectos biológicos e sociais se desenvolverão em equilíbrio se o indivíduo estiver saudável psicologicamente. A integração e a interdependência entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, conforme a visão biopsicossocial, é que influenciará sobremaneira no desenvolvimento do ser humano. Para Erikson, em suma, “a finalidade dos aspectos psicológicos é contribuir adequadamente para o desenvolvimento e equilíbrio da vida mental da criança no meio onde ela se encontra” (ERIKSON, 1976, p. 123).

Nessa linha de raciocínio dos estudos de Erikson e mediante a realidade escolar investigada nessa pesquisa, percebo que considerar os aspectos psicológicos é um ponto importante a ser repensado na escola integral que, na atualidade, deixa a desejar por diversos motivos, entre eles, apresento dois, citados pela equipe gestora da escola pesquisada: a falta de profissional psicólogo na instituição para auxiliar em diversas situações conflitantes do dia a dia escolar e melhor preparação dos profissionais da educação em relação ao desenvolvimento psicológico infantil.

Reitero que os aspectos psicológicos, propostos por Erikson, podem contribuir para a saúde mental e a aprendizagem das crianças, e ainda, de forma efetiva colaborar para a construção das “funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1987, p. 62), fortalecendo emocionalmente as crianças para que a constituição das relações dos gêneros e as vivências da sexualidade no ambiente escolar se apresentem de forma reflexiva e amena entre as crianças, entendidas como seres que desejam e que buscam a satisfação de seus desejos, que têm necessidades básicas e demandas simbólicas.

Neste sentido, considero que Anísio Teixeira, defensor da escola pública de tempo integral e de uma educação emancipadora, contemplou em seus estudos, no que se refere ao aspecto social, muito da teoria biopsicossocial de Erikson, com base nas ideias da concepção pragmatista de Dewey, por reunir em suas experiências escolares o trabalho coletivo, grupal e social, tendo em vista o caráter prático da aprendizagem também por meio da experiência, como defende Dewey.

Entretanto, os aspectos biopsicossociais começam a influenciar a educação somente a partir do século XX, que é quando a concepção de educação integral se amplia um pouco mais e, na prática, começa a ser realmente efetivada, mesmo que de forma ainda tímida, com poucas experiências sendo realizadas (CUNHA, 1980).

A valorização dos aspectos sociais na proposta de educação integral de Teixeira pode ser evidenciada quando ele defende a escola em dois espaços distintos – uma escola nuclear, com os conhecimentos básicos; e outra organizada em parques escolares, com atividades mais descontraídas, diversificadas e organizadas –, funcionando em dois turnos para cada criança.

A esse respeito, Teixeira (1997, p. 243) ressalta que:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada à criança frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.

Na citação acima, Teixeira coloca que a criança era “obrigada” a frequentar os dois turnos. Dessa afirmação deduzo que, para o autor, os conteúdos teóricos tradicionais – do primeiro turno – tinham o mesmo valor que as experiências práticas e sociais do segundo turno, período em que as crianças ficavam menos direcionadas, ou orientadas em grupos, com atividades mais lúdicas.

Desse modo, uma educação diversificada em teorias e práticas sociais, como a norteada por Anísio Teixeira, propicia mais oportunidades de expressão das sexualidades e das relações dos gêneros, o que requer, de forma mais urgente, professores qualificados para mediar esse conhecimento, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, os dados empíricos da realidade educacional integral que pesquisei vão ao encontro de algumas características identificadas nas concepções atuais que direcionam as experiências de Educação em Tempo Integral no Brasil e, como exemplo, discorro a seguir sobre alguns deles.

Semelhante às escolas nucleares e aos parques escolares de Teixeira, a Escola de Tempo Integral “A” funciona em dois turnos. No primeiro turno – matutino –, as crianças estudam os conteúdos previstos na matriz curricular própria para as séries de 1º ao 5º ano. No segundo turno, elas estudam os mesmos conteúdos do primeiro turno, mas de forma prática, lúdica, socializada, em que as crianças têm maiores oportunidades de compartilhar suas ideias e vivências. Essas atividades são chamadas de Oficinas Curriculares e grande parte delas é realizada por meio do trabalho em grupo.

Na presente pesquisa, pude constatar que, atualmente, a Educação de Tempo Integral, notadamente no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, não possui uma matriz curricular com conteúdos sistematizados que abordem em sala de aula ou nas Oficinas Curriculares, no contraturno, as relações de gêneros e as vivências da sexualidade da criança.

Os dados coletados nas entrevistas com as professoras da Escola de Tempo Integral “A” evidenciam, também, que a mediação feita em sala de aula para o trabalho com esses conteúdos é feita de forma não frequente, eventual e de acordo com os princípios individuais de cada professora, não muito diferente do que era feito na educação integral proposta por Teixeira (1977). Faço esta afirmação por não ter encontrado, na obra desse autor, dados esclarecedores sobre essa problemática, uma vez que sua proposta de educação é bastante detalhada em todos os aspectos que ela contempla.

É importante esclarecer que a comparação feita acima não tem o objetivo de criticar a educação integral na sua gênese, nem a escola integral que pesquisei, mas tem a finalidade de compreender que em cada momento histórico, social e cultural o processo educativo é também regido por princípios globais, conjunturais que exercem poder sobre a estrutura e o modo de funcionamento da educação escolar. Portanto, a educação, em cada época, é influenciada pelos valores vigentes.

Diante desse processo histórico-cultural, em que o conhecimento não é estático, os pressupostos teóricos gerais da proposta Educação de Tempo Integral, baseados na obra de Anísio Teixeira, sofrem transformações e, atualmente, são três as concepções de educação integral mais discutidas e estudadas, defendidas por Cavaliere, Coelho e Guará.

Assim, Cavaliere (2007) apresenta estudos referentes às concepções da educação de tempo integral, organizados em quatro percepções: assistencialista; autoritária; emancipatória e multissetorial. Para Ana Maria Cavaliere, o conceito de educação integral, tendo em vista a escola contemporânea, é um conceito em construção, caracterizado no momento por uma confusão de identidade, uma transição entre a escola parcial e a integral.

Coelho (2009), ao tratar a questão da educação integral, chama a atenção para a quantidade e a qualidade em educação. Para ela, estas características encontram-se em um mesmo patamar, e o período estendido é a condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora, certa de que “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável” (COELHO, 2009, p. 126).

Nessa perspectiva, Coelho adverte que a compreensão de educação integral que está vinculada ao tempo de permanência do aluno na escola precisa ter bastante cuidado para “não reproduzir, em dobro, as práticas pedagógicas que ocorrem no tempo parcial” (COELHO, 2009, p. 205).

Neste sentido, Coelho (2009) evidencia as seguintes concepções: educação/ proteção, no sentido de cuidar das crianças, especialmente as mais carentes economicamente, tirando-as das ruas e amparando-as com cuidados básicos de higiene e alimentação, por exemplo; educação integral/tempo escolar, concepção em que a valorização está centrada no tempo ampliado das crianças na escola e educação integral/currículo integrado – a responsabilidade maior desse tipo de educação integral é o currículo. Estratégias de ensino, conteúdos, horários, entre outros aspectos são canalizados para o currículo, pois este é concebido como o norteador da educação integral.

Guará (2006) é outro pesquisador que traz concepções de educação integral nas seguintes perspectivas: educação integral no registro da escola de tempo integral; o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; educação integral e integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando o currículo; educação integral e expansão das experiências de aprendizagem.

Guará (2006) expõe que a principal finalidade dessas iniciativas de educação integral é oferecer ao aluno “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal” (GUARÁ, 2006, p. 18). Em resumo, a educação de tempo integral, busca ampliar a jornada escolar, oferecendo à criança mais tempo de atividades escolares, seguindo também a ideia de que quantidade gera qualidade.

Experiências atuais com a modalidade de educação integral no Brasil apontam para a necessidade de articular outras políticas públicas, como o Programa Mais Educação (PME), fomentador mais influente da educação integral brasileira, na esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contribuindo para a variedade de vivências capazes de tornar a “Educação Integral uma realidade pautada pela inovação, sendo sustentável ao longo do tempo” (PARO et al., 1988).

Nessa perspectiva, aumentar a carga horária escolar de estudos das crianças e dos adolescentes brasileiros e, com isso, ampliar a variedade de atividades oferecidas na escola, é uma das soluções mais defendidas por diversos gestores e especialistas em educação, no que se refere à melhoria da qualidade do ensino no País. Entretanto, discutir a proposta de Educação Integral não é algo simples, tendo em vista que não há um consenso entre os teóricos quanto à compreensão dessa modalidade de ensino.

Diante do exposto, parto da premissa de que é preciso pensar de forma otimista sobre o que se vislumbra com a escola de tempo integral. Entretanto, compreender a realidade é indispensável, não somente para enumerar as dificuldades, mas, sobretudo, para buscar meios de superação dos desafios que estão postos atualmente nessa modalidade de ensino que a cada ano cresce em todos os estados brasileiros.

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar, ou seja, a implantação de escolas de tempo integral, precisa representar ampliação de oportunidades para todas as crianças, por meio de situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, que favoreçam a convivência, a participação, a autonomia e a autoria de pensamento entre os alunos. Este é, a meu ver, o maior desafio da educação atual e da educação na Escola de Tempo Integral, em particular.

Ao estudar sobre a Educação de Tempo Integral, busquei conhecimento nos documentos considerados marcos legais, que objetivam garantir o direito ao desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens, como a Constituição Federal de 1988 - capítulo III, artigo 205; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O objetivo em apresentar esses documentos, mesmo que sucintamente, é evidenciar as legislações oficiais que normatizam a implementação da educação integral, tornando-se um fator positivo no sentido de que a luta em busca da inserção clara e sistemática de conteúdos que trabalhem com as relações de gênero e as vivências da sexualidade sejam implantadas na educação, especialmente na escola integral de forma sistemática e científica, contribuindo para a formação plena da criança, bandeira principal dessa modalidade de ensino.

De acordo com Guará (2006), elaborar uma proposta de educação integral com tempo ampliado, na perspectiva humanística da educação como formação integral, implica dar significado ao processo educativo como condição para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, em nível teórico, o Governo Federal cria um movimento nacional em torno da educação integral, como possibilidade de oferecer aos alunos das escolas públicas uma educação mais completa, valorizando não só o tempo de permanência dos alunos na escola, mas sua qualidade, evitando faltas, evasão e repetência, promovendo um ambiente onde as crianças se desenvolvam integralmente.

Dessa forma, constata-se que a Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida na Constituição Federal de 1988, que é o conjunto de normas que regula o Estado Brasileiro. Embora não há menção explícita ao termo educação integral, a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) nos seus artigos 34 e 87 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino. Assim determina a referida Lei, em seu artigo 34, parágrafo segundo:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, p. 26).

Nota-se, então, que o artigo 34 da LDBEN nº 9.394/96, mencionado acima, aborda a questão da ampliação progressiva do tempo escolar, considerada como o período em que a criança está sob a responsabilidade da escola. Como apregoa a LDBEN/96, a escola integral objeto da presente pesquisa funciona, atualmente, com 7 (sete) horas diárias de atendimento ao aluno e se prepara para, progressivamente, chegar até o limiar de 10 (dez) horas por dia.

Portanto, além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) valoriza as experiências extraescolares (art. 3º, inciso X),

que podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola, como tem acontecido, mas não frequentemente, conforme pude verificar, com a experiência da Escola de Tempo Integral em Jataí (GO).

Além de ampliar progressivamente a jornada escolar, a referida Lei ainda afirma que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (art.1º)” (BRASIL, 1996, p. 27).

De acordo com a Lei nº 9.394/96 pode-se apreender que a intenção é ampliar os espaços e as práticas educativas vigentes. E é nessa linha de pensamento proposta pela LDBEN/96 que a Educação Integral está regulamentada no Brasil.

Outro importante documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo principal é auxiliar os professores na tarefa de reflexão e discussão dos aspectos do cotidiano da prática pedagógica, de acordo com a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), propõem orientações gerais sobre o currículo básico da educação em tempo integral. Assim, visando uma educação voltada para a construção da cidadania, foram criados os Temas Transversais, a saber: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Tanto a Constituição Federal e a LDBEN nº 9.394/96 quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – em seu capítulo V, artigo 53 – reconhecem que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente necessita de uma forma específica de proteção, complementam a questão da obrigatoriedade do acesso e da permanência do aluno à escola e propõem um projeto caracterizado pela articulação e integração a esses sujeitos. Esses elementos adquirem um forte significado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao prever o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, bem como a ideia da proteção integral.

Nessa direção, Guará (2006, p. 67) salienta que:

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil.

Este comentário de Guará evidencia que, no projeto de ampliação da escola integral no Brasil, a justificativa principal é a proteção e o cuidado com as crianças pobres, expostas aos

riscos pessoais e sociais nas ruas, para que estas tenham os mesmos direitos e as mesmas condições que as outras crianças das classes favorecidas possuem.

Ainda neste sentido, o recente Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011-2020, assim como o anterior de 2001-2010, tem por finalidade implementar a ampliação gradativa da jornada escolar, defendendo até a participação das comunidades externas na escola, com a argumentação de que a participação coletiva é o caminho democrático que possibilita a emancipação do indivíduo.

Dessa forma, o PNE (2011-2020), na mesma linha da CF/1988 e da LDBEN nº 9.394/96, retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade da formação integral da pessoa. Porém, o PNE ainda avança para além do texto da LDBEN, ao apresentar a Educação em Tempo Integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

É nessa possibilidade de educação integral que as manifestações dos gêneros e as dinâmicas das vivências da sexualidade para as crianças na Escola de Tempo Integral recebem clara abertura, a fim de que esses conteúdos sejam efetivamente incluídos na matriz curricular do Ensino Fundamental - Anos Iniciais nas escolas do Estado de Goiás, notadamente, nas que funcionam em jornada ampliada.

Reitero que, entre outras proposições, o PNE apresenta 20 (vinte) metas para a década 2011-2020. Em seguida, apresento as estratégias da meta 6 (seis) que tem por título “Oferecer Educação em Tempo Integral em 50% das Escolas Públicas de Educação Básica”, por entender que elas reafirmam a relevância da temática em estudo.

6.1 Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinar, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2 Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4 Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5 Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº. 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6 Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais, conforme PNE-2011/2020. (BRASIL, 2010, p. 18).

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2011, assim como o de 2001, propõe a ampliação gradativa da jornada escolar. Cabe salientar, ainda, que, de acordo com os conteúdos apresentados nessas estratégias, o PNE propicia uma grande movimentação de discussões e projetos de ação educacional.

Na Escola de Tempo Integral “A”, em virtude de suas limitações, a estratégia 6.2 da meta 6 torna-se um grande desafio, pois, por causa da estrutura física inadequada e da falta de espaços apropriados para a realização das atividades, somadas à falta de recursos humanos e ao despreparo dos funcionários existentes, muitos objetivos da Educação de Tempo Integral não têm sido alcançados.

Diante do exposto, o mais importante para a presente pesquisa é compreender que esses documentos regulamentam a Educação de Tempo Integral como aquela que proporciona à criança oportunidade de desenvolvimento em todas as dimensões humanas. Como educadoras e pesquisadoras, temos um caminho aberto para a luta em prol de maior valorização e inserção no currículo e na sala de aula de conteúdos fundamentais para a constituição da pessoa, neste caso, o trabalho existente em torno da temática de gênero e de sexualidade.

1.2 Programa Mais Educação e sua função na Educação de Tempo Integral

O Programa Mais Educação (PME) é iniciativa do governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), para ser efetivado em escolas estaduais e municipais. Nessa perspectiva, o PME, dentro das diretrizes da Escola de Tempo Integral, surge com a proposta a partir de muitas reflexões já existentes na educação, como, por exemplo, a parceria entre escola e comunidade e a educação como processo de humanização.

É neste sentido, ou seja, com o objetivo de buscar uma prática educacional conjunta, em que o pensar e o agir se coadunem, que o estudo do Programa Mais Educação, um documento legal e principal fomentador da educação em tempo integral, torna-se de fundamental importância para a compreensão dos aspectos teóricos e, sobretudo, metodológicos dessa modalidade de educação.

O PME trabalha com a proposta de 10 (dez) macrocampos como conhecimentos relevantes para a implementação da Educação Integral, a saber: Acompanhamento

Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. Dessa forma, o paradigma de educação integral apresentado pelo PME prevê a reunião de diversas áreas, experiências e saberes, auxiliado por meio da construção de espaços nos quais os saberes escolares dialogam com os saberes comunitários.

Condizentes com a metodologia do PME estão as ações socioeducativas, as quais são vistas como caminhos estratégicos para o enfrentamento da desigualdade. Essas aprendizagens socioeducativas asseguram a integralidade da aprendizagem em seus aspectos culturais, cognitivos, sociais e afetivos.

A esse respeito, Gatti (2006, p. 26) acrescenta que:

A integralidade da pessoa humana abarca intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espaço. Um processo educativo que se pretenda integral trabalharia com todos esses aspectos de modo integrado, ou seja, a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

De acordo com Gatti, a educação integral pressupõe diferentes aspectos do desenvolvimento humano, trabalhados de forma conjunta e integrada. Essa visão está em coaduna-se aos ideais educativos do PME, dentro de uma concepção de educação global da criança.

Os estudos que realizei indicaram que o PME teve sua origem no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a aprovação da Portaria Interministerial n.º 17/2007, e foi criado com o objetivo de subsidiar a constituição de uma política nacional de Educação Integral no país, conforme se depreende do seguinte excerto:

O Programa Mais Educação (Portaria Interministerial 17/2007 e Decreto 7.083 de 27/01/2010) vem operacionalizar as diretrizes do PDE. Ele retoma o ideal da Educação Integral, que vem dos tempos dos pioneiros da Escola Nova e, a partir do aprendizado com experiências bem sucedidas, o leva como prática às redes de ensino dos estados e municípios do país. (BRASIL, 2011a, p. 7).

De acordo com o texto acima, o PME, como indutor de estratégias para ampliar a jornada escolar e a organização curricular em uma perspectiva de educação integral, traz suas concepções de educação integral pautadas na formação humana, mas também na proteção integral. Neste sentido, o Programa Mais Educação tem como objetivo programar a educação

integral atendendo, principalmente, estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma, o PME “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007).

Sobre esse Programa, Moll (2008, p. 54) apresenta a seguinte definição:

O Programa Mais Educação é a ampliação de tempos e espaços educativos através de atividades no campo das Artes, da Cultura, do Esporte, do Lazer, da Inclusão Digital, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologia de Aprendizagem e Convivência (TAC), da Saúde, etc., articuladas com os projeto-político-pedagógicos das redes/sistema de ensino e das escolas.

Por intermédio de documentos oficiais, como os Cadernos da Série Mais Educação, o Programa propõe o diálogo com outras redes de saberes da comunidade, mediante parcerias intersetoriais e intergovernamentais em torno do princípio de que lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola: “Portanto, programas e ações de Governos voltados para esse público devem prever um diálogo com as redes de educação” (BRASIL, 2009, p. 9-10).

Em 2009, o PME lançou os Cadernos da Série Mais Educação, os quais apresentam os fundamentos do Programa, bem como formas de efetivá-lo, apresentando possibilidades para sua concretização. Em síntese, pode-se afirmar que o Programa Mais Educação aponta, quanto às suas finalidades, para uma política educacional mais centrada em ações de caráter social e assistencial do que propriamente educacional. Este fato é reforçado em seu artigo 5º:

O Programa Mais Educação será implementado por meio de: [...] III – incentivo e apoio a projetos que visem a articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2007, p. 3).

As atividades socioeducativas citadas acima são desenvolvidas na escola investigada, no segundo turno, por meio das oficinas curriculares. Entretanto, na realidade pesquisada, não foi possível identificar atividades relacionadas à educação sexual das crianças, mesmo em muitos momentos tendo havido interesse dos discentes.

Essa realidade parece contradizer o que o MEC estabelece para a educação integral por meio do PME, no Caderno Série Mais Educação - Rede de Saberes, quando distingue que:

[...] esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e

espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende a educação como um desafio para as escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar. (BRASIL, 2009, p. 14-15).

Se, como diz o documento, as escolas integrais pretendem dialogar com diferentes saberes e agentes sociais, os conteúdos que dizem respeito às relações de gêneros e expressões da sexualidade – elementos inerentes ao processo de desenvolvimento do ser humano – devem fazer parte das práticas pedagógicas, o que contribuirá para uma reflexão das professoras e das crianças, em relação aos papéis sociais construídos para os gêneros e aos modelos de sexualidade apontados para os indivíduos. Considero que essas são questões relevantes, de interesse das crianças e que necessitam ser olhadas também de modo plural, diverso e, sobretudo, científico.

Os documentos expostos suscitaram-me o seguinte questionamento: Será que o tempo de permanência do aluno na escola está garantido, na prática, de forma a assegurar a educação completa em tempo integral com a qualidade apontada na teoria, se essa mesma educação ainda omite o trabalho científico, em uma proposta histórico-cultural de ensino-aprendizagem, como é o caso das temáticas relacionadas às expressões dos gêneros e das sexualidades?

Neste sentido, por ser a qualidade da escola pública o maior objetivo da escola em tempo integral, considero que esta necessita deixar de ser uma experiência para efetivamente se tornar uma política pública educacional sólida, como preconiza a legislação que a regulamenta.

Entretanto, como argumenta Freire (2000, p. 40), “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo”. E é em virtude dessa constatação que, enquanto professora e pesquisadora, tenho projetos para o mundo, pautados em uma educação não redentora da humanidade, mas que seja capaz de influenciar as pessoas em seus pensamentos e ações, para que, dessa forma, as pessoas – e não a educação – transformem o mundo.

2. EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS

A meta de construção de um novo modelo de educação integral para Goiás é ousada. Queremos um modelo que envolva a comunidade, que motive os professores, que desperte o interesse dos estudantes e que lhes dê a chance de ir muito mais longe do que só tirar boas notas.

Tiago Peixoto (2011)

A epígrafe acima de Tiago Peixoto, secretário estadual de educação de Goiás, é apresentada na introdução do documento da Superintendência de Ensino Fundamental - Escola Estadual de Tempo Integral, que a partir do ano de 2011 passa a regulamentar a Educação de Tempo Integral no Estado. Neste sentido o secretário aponta que a educação integral necessita de mais recursos, que precisam ser traduzidos em mais investimentos na formação continuada dos profissionais que atuam no ensino integral, tornando-os aptos a trabalhar com práticas pedagógicas diferenciadas. Entretanto, para a materialização desta proposta o próprio secretário admite que melhorias nas áreas de infraestrutura, práticas pedagógicas e gestão das unidades educacionais precisam ocorrer.

2.1 Educação de Tempo Integral em Goiás: gênero, sexualidade, currículo e tempo

Nessa linha de raciocínio, continuo com o intuito de conhecer o currículo organizado da educação de tempo integral em funcionamento no Estado de Goiás, bem como suas peculiaridades gerais e especialmente no que diz respeito à matriz curricular, às relações de gênero e às vivências da sexualidade na Escola de Tempo Integral “A”, em Jataí, município localizado no Estado de Goiás, local em que realizei a presente pesquisa.

Neste sentido, Nunes (1986, p. 103), em sua obra *Desvendando a Sexualidade*, aponta que:

[...] a abordagem da sexualidade numa propositura reducionista, curricular e restritiva, calcada em noções higiênicas e médicas tem mostrado seus limites para uma mudança ético-comportamental de cunho emancipatório, capaz de inferir responsabilidades sobre seus desdobramentos e conseqüências e desertotizada.

Dessa forma, neste item, o foco é a Escola de Tempo Integral em Goiás. Então, apresento as características gerais, pedagógicas e governamentais dessa proposta de educação no estado de Goiás, desenvolvendo uma reflexão sobre os temas gênero, sexualidade e currículo, com Escola de Tempo Integral “A”.

Nessa perspectiva, em relação ao currículo das Escolas de Tempo Integral em Goiás, foi considerado, na presente pesquisa, o estudo e a análise das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás publicadas em 2011/2012, entre outros documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO). A análise das referidas Diretrizes está fundamentada nas concepções teóricas dos principais autores que têm investigado o campo do currículo, tais como: Lopes e Macedo (2002); Silva (2008); Sacristán e Gómez (2000); e Nunes (1986).

Neste sentido, apresentarei a Escola de Tempo Integral em Goiás, com base nas características gerais, na estrutura física, nos recursos humanos disponíveis, no corpo docente e discente, na estrutura curricular e, em seguida, promoverei uma reflexão sobre a importância de se trabalhar com as relações de gênero e sexualidade de forma sistematizada na Escola de Tempo Integral, levando em consideração o tempo ampliado e de permanência da criança nessa instituição.

“É preciso reformular profundamente o projeto de educação integral que existe hoje na rede pública no Estado de Goiás, voltando-o para a formação efetiva do ser humano em diferentes áreas da vida” (GOIÁS, 2011, p. 12). Com esta frase, Tiago Peixoto, atual Secretário da Educação do Estado de Goiás, inicia a apresentação das Diretrizes Estaduais para a Educação Integral, elaboradas em 2011. O secretário afirma que a “finalidade da educação integral é que as crianças desenvolvam suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas e éticas enquanto dimensões humanas indissociáveis” (GOIÁS, 2011, p. 13).

No que se refere às metas para a educação integral em Goiás, Peixoto esclarece que:

A meta de construção de um novo modelo de educação integral para Goiás é ousada. Queremos um modelo que envolva a comunidade, que motive os professores, que desperte o interesse dos estudantes e que lhes dê a chance de ir muito mais longe do que só tirar boas notas. Que lhes permita um desenvolvimento humano e social capaz de assegurar-lhes inclusão social, rompendo as amarras da desigualdade tão latente no mundo atual. (GOIÁS, 2011, p. 3).

Em essência, de acordo com a declaração do secretário Tiago Peixoto, as Diretrizes para a Educação Integral em Goiás também seguem a estrutura predominante dos demais Estados brasileiros, ou seja, educação de tempo integral, que envolva a comunidade neste

projeto educativo e que os estudantes tenham a oportunidade de se desenvolverem em suas diferentes dimensões. Neste sentido, conforme Tiago Peixoto, o desafio é, gradativamente, o Estado oferecer escola integral a todos os estudantes do Estado de Goiás.

Quanto à organização geral, a educação de tempo integral em Goiás acompanha as determinações nacionais, apresentando poucas variações em razão das especificidades da região e, consequentemente de estudantes e de professores.

Dessa maneira, o Ensino Fundamental (EF) em Goiás, como nos outros Estados, é uma das etapas da educação básica no Brasil, tem duração de 9 (nove) anos e a matrícula é obrigatória para todas as crianças com idade entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. A obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária implica a responsabilidade conjunta dos pais ou responsáveis, pela matrícula dos filhos e do Estado pela garantia de vagas nas escolas públicas, assim como da sociedade, por fazer valer a própria obrigatoriedade (BRASIL, 2009).

O Ensino Fundamental (EF) é organizado com divisão em 2 (dois) períodos. O primeiro que corresponde aos primeiros 5 (cinco) anos (1º. ao 5º ano – denominado Ensino Fundamental - Anos Iniciais) é oferecido pela maioria das escolas de Goiás, em classes com um professor regente. O segundo ciclo corresponde ao Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano), nos quais o trabalho pedagógico é, na maioria das escolas, desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas (GOIÁS, 2011).

A matriz curricular da Escola de Tempo Integral em Goiás segue a organização da matriz nacional, sendo dividida em 10 (dez) macrocampos de atividades envolvendo diferentes conteúdos, com sugestões para serem trabalhados sob a forma de projetos desenvolvidos, em especial, por meio de oficinas, no contraturno escolar. Os macrocampos são:

Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa. (GOIÁS, 2011, p. 17).

Entre os macrocampos citados encontra-se o denominado “Promoção da Saúde”, que traz a seguinte informação no que se refere à questão sexual:

Apoio à formação integral dos estudantes com ações de prevenção e atenção à saúde, por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates e feiras) em temas da área da saúde, práticas corporais, educação para saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS. Possibilitar o desenvolvimento de

uma cultura de prevenção e promoção à saúde no espaço escolar [...] com objetivo de garantir a qualidade de vida, além de fortalecer a relação entre as redes públicas de educação e saúde. (BRASIL, 2009. p. 36).

O macrocampo Promoção da Saúde trabalha com temas genéricos, não sendo possível identificar, no mesmo, uma abordagem que trate a Educação Sexual a partir de uma perspectiva plural, emancipadora, que realmente possibilite a garantia da qualidade de vida dos estudantes.

Assim, a questão da promoção da saúde, analisada de acordo com a perspectiva teórica que esta pesquisa tem apresentado desde o princípio, em que a consideração dos aspectos históricos, culturais, sociais e psicológicos é evidenciada e também conforme a definição de saúde expressa pela Organização Mundial de Saúde (OMS), é possível concluir que este macrocampo não atinge os objetivos da promoção da saúde.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1974, define que “Saúde é o completo bem-estar físico, mental e social e não consiste apenas na ausência de enfermidades” (BRASIL, 2005, p. 28). Segundo a Carta de Ottawa (1988), documento que se tornou referência para as demais Conferências Internacionais de Promoção da Saúde, promovidas pela OMS, “Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle sobre os determinantes da saúde” (CARTA OTTAWA, 1988, p. 3).

A Escola de Tempo Integral “A” trabalha com o Projeto Político Pedagógico (PPP), utilizando-se da realização de outros planos com a finalidade de consolidar a aprendizagem das crianças. Porém, durante o tempo em que essa pesquisa foi realizada – por mais de um ano – não constatei qualquer plano, atividades, discussões ou outra metodologia e/ou situação sistemática de trabalho pedagógico envolvendo os temas de gênero e sexualidade, apesar de em diversos momentos eles surgirem na sala de aula, entre as crianças.

Com o intuito de encontrar algum esclarecimento sobre a deficiência evidenciada quanto ao trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade, busquei informações por meio de entrevista com a Subsecretária Regional de Educação de Jataí e fui informada de que a matriz curricular da Escola de Tempo Integral

Foi elaborada com base nas impressões e sugestões das equipes escolares envolvidas na implantação da Escola Integral em Goiás nos anos de 2006 a 2009. Assim, o quadro da matriz curricular da Escola de Tempo Integral pesquisada, de acordo com a Seduc-Goiás (Secretaria de Estado da Educação de Goiás) ainda é uma referência inicial, um ponto de partida em um processo de desenvolvimento da Educação em

Tempo Integral que está apenas começando e continuará nos próximos anos fazendo as mudanças necessárias. (informação verbal)⁶.

A afirmação da subsecretária é confirmada pelos documentos que regem a Educação de Tempo Integral em Goiás, por meio dos quais verifiquei, ainda, diversas mudanças na estrutura e funcionamento dessa modalidade de educação, desde 2006, ano em que foi implantada no Estado.

As mudanças e as reivindicações realizadas na escola integral, em sua essência, dizem respeito à estrutura física, à merenda escolar, ao tempo de permanência da criança na escola, entre outras. Questões relacionadas à qualificação do professor, diretamente, não foram identificadas. O governo de Goiás tem investido para qualificar primeiramente os subsecretários, coordenadores de departamentos, gestores e coordenadores pedagógicos.

A esse respeito, a subsecretária ainda salientou que:

[...] em 2012 a SEDUC - Goiás iniciou um projeto piloto de uma nova matriz curricular, realizando alguns ajustes, como por exemplo, a redução da jornada escolar de 10 (dez) para 8 (oito) ou 7 (sete) horas, conforme a realidade de cada escola, por entenderem que as crianças ficavam bastante tempo longe dos familiares, o que segundo as autoridades escolares, estava contribuindo para que os pais se tornassem menos responsáveis por suas crianças deixando muito a cargo da escola a tarefa de educar os filhos. (informação verbal)⁷.

Essas informações tornaram-se relevantes para esta pesquisa por ampliarem o conhecimento sobre a Escola de Tempo Integral e por compreenderem em que dimensões currículos e práticas pedagógicas podem influenciar as crianças no que se refere ao gênero e à sexualidade. Assim, gênero e sexualidade fazem parte da matriz curricular a partir do 6º ano, então, até o 5º ano, as crianças de 6 a 14 anos são privadas desses conhecimentos. Portanto, esses conteúdos fazem parte da vida das crianças, mas não da matriz curricular da Escola Integral.

No entanto, a sala de aula, a escola e, em particular, a Escola de Tempo Integral, por passar mais tempo com a criança sob a sua responsabilidade, pode ser um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças, entendidos e discutidos criticamente, buscando a emancipação social e política das pessoas envolvidas no processo educacional.

⁶ Informação fornecida pela Subsecretária Regional de Educação de Jataí por meio de entrevista, em outubro/2013.

⁷ Informação fornecida pela Subsecretária Regional de Educação de Jataí, por meio de entrevista, em outubro/2013.

Nessa direção, aos poucos, a Escola de Tempo Integral surge com a implantação de uma proposta de recobrar muitas reflexões já existentes na Educação. Para os que defendem a ampliação da jornada escolar, como Jaqueline Moll (2000, p. 68), a convicção é que

A reinvenção da prática educativa ganha na proposta da Escola de Tempo Integral um canal a mais de reflexão e ação por meio de uma realidade dinâmica, viva, de interação entre aprendizagens diversas, abandonando o isolamento teórico e, conseqüentemente, prático a que estamos acostumados experimentar nos últimos anos.

Moll (2000) critica o isolamento teórico e prático da escola parcial e defende a Escola de Tempo Integral como um meio de reflexão e ação, mas não demonstra, em suas obras, preocupação com as dimensões de gênero e sexualidade na formação da criança que estuda na Escola Integral, apesar de ser favorável à “construção de uma nova base curricular”. É neste sentido e ainda por ser uma das autoras que mais publica sobre a Educação Integral no Brasil, que tomo a teoria dessa autora como importante contribuição para a presente pesquisa.

Nessa direção, segundo entrevista realizada com a coordenadora do Programa Mais Educação da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc-GO), em Jataí,

A construção do Currículo Referência de Ciências da Natureza aconteceu de forma coletiva com a participação dos professores da rede visando melhorar a educação nas escolas públicas da Seduc-GO, tomando como pilares principalmente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). (informação verbal)⁸.

Na perspectiva da Educação Integral, descrita anteriormente, o currículo deve ser assumido como um processo de construção capaz de perpassar pelas diferentes áreas do conhecimento respondendo a uma pluralidade de exigências do indivíduo e do contexto em que se vive.

O currículo requer, conforme Souza (2005, p. 99), “a disponibilização de atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens”, que dialoguem com os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores, como descreverei neste trabalho, com base nas narrativas das professoras e das crianças sobre as relações de gênero e as vivências da sexualidade. Neste estudo, considero o currículo escolar mais que uma lista de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, restrito apenas a transmissão dos conhecimentos disciplinares.

⁸ Informação fornecida pela entrevista realizada com a coordenadora do Programa Mais Educação da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc-GO), em Jataí, em agosto de 2013.

De acordo com Silva (2008), como qualquer outra prática cultural, o currículo constrói os sujeitos de maneira particular, específica. Portanto, o currículo não é uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos aos sujeitos constituídos previamente. Silva (2008, p. 195) ressalta que “O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré existia [sic] à linguagem, ao discurso e à cultura”, mas como um discurso que constitui os sujeitos realmente como sujeitos.

Nessa direção, Silva (2008) ainda contribui com a reflexão sobre currículo afirmando que distintos currículos determinam distintas pessoas, mas essas distinções não são meras distinções individuais, são distinções sociais, unidas, entre outras questões, com as de gênero e de sexualidade. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de gênero, sexualidade, classe, raça.

Nessa perspectiva,

O currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 2008, p. 19).

Desse modo a proposta de Silva (2008) encontra barreiras para sua solidificação, pois, de acordo com Gallo (2011), pode-se evidenciar que, nas escolas, implementam o currículo disciplinar, isto é, aquele em que os conteúdos a serem discutidos são divididos em diversas áreas do saber. Dessa forma, acaba ocorrendo uma fragmentação dos saberes, uma vez que apenas profissionais especializados podem discutir determinados conteúdos.

Assim, o autor completa que a “especialização dos saberes permitiu a especialização dos professores, do material didático e do espaço pedagógico. A fragmentação dos saberes permitiu o fracionamento do tempo escolar em aulas estanques.” (GALLO, 2011, p. 53).

Esse currículo disciplinar, frequentemente usado nas escolas, trabalha com a concepção de que apenas se conhece o todo se compreender muito bem as partes. Sendo assim, as disciplinas, na perspectiva de Foucault (2007, p. 30), estão em

[...] um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor.

Foucault critica a departamentalização do saber, dividido de modo mecânico sob a forma de disciplinas escolares tratadas como verdades e pautadas em uma estrutura fechada, técnica e normatizada. O autor destaca, também, que a “disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de sucessivas atualizações, mas em um sistema imutável de regras” (FOUCAULT, 2007, p. 36).

Portanto, as disciplinas podem ser consideradas como mecanismos de compartimentalização, ou seja, divisão de saberes, e estão imbricadas em relações de poder, pois os conhecimentos estão organizados de forma rígida e hierárquica no currículo escolar, em que cada conteúdo/temática deve estar delimitado a uma determinada disciplina curricular. Nessa especialização de saberes, algumas áreas são mais privilegiadas, sendo consideradas mais importantes que outras, ocupando, muitas vezes, maior carga/horária nas escolas (FOUCAULT, 2007).

Esse pensamento de Foucault sobre o “currículo disciplinar” está presente também entre as professoras da Escola de Tempo Integral “A”, que defendem a ideia de que os conteúdos de gênero e sexualidade devam ser abordados por professores que atuam na área de Ciências Biológicas. Esse aspecto foi evidenciado nesta pesquisa, tendo em vista que a maioria das professoras da escola “A”, em suas narrativas, deixa claro que gênero e sexualidade devem ser abordados por um professor “da área” que, para elas, deve possuir formação na área de Ciências Biológicas. Essas concepções e posicionamentos dessas professoras permitem promover uma reflexão mais aprofundada – que apresentarei nos capítulos subsequentes – de questões interessantes ligadas à prática pedagógica desse grupo de professoras.

Nessa direção, Foucault (1993, p. 128) comenta que

Vivemos em uma sociedade em grande marcha “ao compasso da verdade” – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detém por este motivo poderes específicos. A produção de discursos “verdadeiros” (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do Ocidente. A história da “Verdade” – do poder próprio aos discursos aceitos como verdadeiros – está totalmente por ser aceita.

No entanto, percebe-se que, na contemporaneidade, toda essa solidez, isto é, essa rigidez e delimitações de disciplinas, horários e temas a serem discutidos começam a ser questionados por diversos pesquisadores na área da Educação. A própria proposta da Escola de Tempo Integral em Goiás passou por algumas alterações com relação às questões de carga

horária, especialização de professores e disciplinas. Essa questão será abordada de forma mais detalhada no próximo tópico deste capítulo.

Autores que atuam no campo da Ciência da Educação, como Moreira (1999) e Silva (1995) destacam que a concepção de currículo como matriz de disciplinas, matéria e programas de ensino está presente no pensamento e na prática de muitos professores. Ainda conforme esses autores, esse conceito permanece muito ligado à ideia de ordem e sequência de um curso, justificado por sugerir organização ao ensino.

Com relação ao currículo como matriz de disciplinas, Louro (2004) pondera que os conteúdos ministrados nas diversas disciplinas, as rotinas, as atividades propostas nas instituições escolares, as sanções, as linguagens, muitas vezes, promovem ou reforçam concepções naturalizadas em torno de um ser unificado diante das masculinidades e feminilidades, no que diz respeito às identidades sexuais.

Em crítica a essa postura hermética ao trabalhar os conteúdos, Louro (2004, p. 12) adverte que “é preciso abandonar qualquer pressuposto de um sujeito unificado que vá se desenvolvendo de modo linear e progressivo”. Assim, faz-se necessário integrar direitos em uma sociedade democrática, plural, definitivamente marcada pela diversidade, para abordar em sala de aula um tema vinculado à história de vida privada de estudantes e professores.

Nesse sentido, a ideia de currículo implantada pela Escola de Tempo Integral em Goiás, no plano teórico, demonstra uma lógica que contempla a articulação das diferentes atividades desenvolvidas pela escola, sejam elas formais ou não formais, disciplinares ou não, o que pode ser verificado na matriz curricular, na proposta integral de Educação e na programação das Oficinas Curriculares.

A partir dos princípios da Educação de Tempo Integral proposta no Estado de Goiás, o desenho da matriz curricular parece refletir de forma integrada e direta, a ampliação dos tempos, espaços, conteúdos e aprendizagens. Esses fatores não funcionam de forma isolada, se relacionam com o contexto da escola, o perfil dos alunos e da equipe escolar. “Isso significa, mesmo que em uma situação ideal, garantir que o currículo básico e as atividades de ampliação de aprendizagem se alternem e se complementem ao longo do dia escolar, de forma articulada” (GOIÁS, 2009, p. 27).

Desde 2006, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás vem implantando um programa de Educação Integral que, a cada ano, é ampliado para atender mais crianças, sobretudo, as menos privilegiadas economicamente, com a finalidade de oferecer uma educação plena, total, desde os aspectos de higiene pessoal, alimentação, conteúdos disciplinares, atividades artísticas, entre outros.

Todavia, conforme presenciei na realidade estudada, parece que esta ainda é “uma situação ideal” que está por vir, pelo menos no que diz respeito à ampliação da aprendizagem relacionada às questões de gênero e sexualidade, pois a educação integral, por mais que esteja se ampliando a cada ano, alcança atualmente um número pequeno de crianças em proporção a quantidade existente em idade escolar e, ainda, gênero e sexualidade não fazem parte da matriz curricular dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Em Goiás, o currículo é o mesmo em todas as unidades de ensino sob supervisão da Seduc. A diferença nas escolas integrais é mesmo a ampliação do tempo, com um período a mais para fixação de conteúdos. Assim, muitos são os desafios e dificuldades vivenciadas no dia a dia das escolas integrais, que vão desde a estrutura física inadequada e insuficiente até a falta de docentes, materiais pedagógicos e apoio comunitário, entre outros.

A educação de forma geral e a que ocorre na Escola de Tempo Integral, em especial, necessitam reconhecer, valorizar e trabalhar a diversidade sexual existente, incluindo em seu currículo sistemático e prático-pedagógico, entre outros temas, as relações de gênero e sexualidade, presentes nos espaços escolares, de forma que essas minorias possam ser vistas, acompanhadas em seu processo educativo e respeitadas; tendo oportunidade de participar ativamente do processo de aquisição do conhecimento em sua totalidade multifacetada, não somente preparando-se para a cidadania, mas, desde já, vivendo a cidadania, que é a melhor maneira de se tornarem cidadãos.

Preparar para a cidadania é, a meu ver, o maior desafio da Educação atual e, notadamente, das escolas que funcionam em tempo integral. Valendo-me desse pensamento, entendo o currículo como um componente cultural e, portanto social, que efetivamente contribui na constituição dos sujeitos.

Percebo que as ideias e informações expostas acima são relevantes no sentido de oferecer uma visão geral da estrutura e funcionamento da escola integral em Goiás, o que possibilita maior compreensão das relações de gênero e das vivências da sexualidade na escola investigada, uma vez que, de acordo com os estudos que realizei, esta é uma temática influenciada por uma série de situações históricas, culturais, sociais, entre outras.

Ainda que o Estado de Goiás tenha avançado nas finalidades da Educação de Tempo Integral, existem aperfeiçoamentos a serem realizados, conforme aponta o documento Retrospectiva Diagnóstica da Política de Educação Integral em Goiás – 2006 a 2010, o qual auxilia a reformulação da política estadual de educação integral no Estado, feita em 2011.

Assim, conforme as Diretrizes elaboradas em 2011, nas orientações gerais para a Educação de Tempo Integral em Goiás foi delimitado que o “desenho da matriz curricular

precisa refletir de forma integrada a ampliação dos tempos, espaços e aprendizagens”, entendidos como fatores que não funcionam de forma isolada, e se relacionam com o contexto da escola e o perfil dos alunos e equipe escolar (GOIÁS, 2011, p. 6).

Isso significa, em uma condição ideal, garantir que o “currículo básico e as atividades de ampliação de aprendizagem se alternem e se complementem ao longo do dia escolar”, de forma articulada, dentro de um processo de desenvolvimento, e por isso, não linear e estático (GOIÁS, 2011, p. 7). Desse modo, a rede estadual de ensino está vivenciando um momento diferenciado com o projeto das Escolas de Tempo Integral. Em 6 (seis) anos de desenvolvimento, o projeto é uma das ações promovidas e coordenadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc).

Em seu artigo 12, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2006), institui que os estabelecimentos de ensino, desde que respeitem as normas do seu sistema de ensino, têm o encargo de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Desse modo, em concordância com a LDBEN, as Diretrizes Operacionais da Seduc-GO concedem à escola a função de organizar a flexibilidade de carga horária e de atividades curriculares, a fim de atender as realidades diversas mediante análise conjunta da comunidade escolar sobre as possibilidades e limites da Educação Integral.

Essas Diretrizes da Seduc-GO ainda recomendam a integração

[...] ao cotidiano escolar a vivência de experiências significativas e desafiadoras, voltadas à Educação Integral. Para tanto, exige-se da equipe escolar elaboradora uma visão do contexto no qual a escola está inserida, a fim de que possa aproveitar todos os espaços educativos para o enriquecimento do currículo escolar, criando situações e oportunidades para aprendizagens significativas. (GOIÁS, 2011, p. 16).

Dessa forma, o texto do currículo, elaborado com foco nas diferentes vivências que a escola possibilita às crianças, sob a responsabilidade da Seduc, busca atender as diversas áreas do conhecimento, com o intuito de contemplar as dimensões da formação humana e superar a imagem da escola conteudista, ou seja, a escola em que é fundamental repassar grande quantidade de informações sem estabelecer vínculos com a experiência dos sujeitos envolvidos (GOIÁS, 2011).

O diferencial primeiro das unidades que aderiram ao projeto Escola Integral é a inclusão de um turno complementar ao turno regular – comum a todas as escolas da rede estadual de ensino. Assim, atualmente, os alunos permanecem 8 horas diárias na escola. Nesse período, conforme relatado nos documentos pesquisados, as crianças recebem 3 (três) refeições, além de cuidados básicos de higiene pessoal.

No entanto, na Escola de Tempo Integral “A”, as condições em que essas refeições são oferecidas são deveras inadequadas, pois a escola não conta com refeitório e as crianças se alimentam sentadas nas próprias cadeiras da sala de aula, em vasilhas não apropriadas, muito pequenas, sujando as mãos e as mesinhas. Além disso, a escola conta apenas com 2 (dois) chuveiros, e um encontra-se estragado; e 2 (dois) vasos sanitários para quase 150 crianças.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a estrutura física da escola dificulta o oferecimento de cuidados básicos da higiene pessoal das crianças, comprometendo até mesmo a orientação sexual biológica, na qual se apoia a escola, uma vez que, mesmo nessa linha de orientação sexual, a escola não possui muitos recursos considerados básicos, como banheiros e chuveiros suficientes.

Esta interação com a rotina da Escola de Tempo Integral “A”, observando os conflitos e as situações relacionadas às questões de gênero e de sexualidade presentes entre as crianças, bem como entre crianças e educadores, conduziu-me ao seguinte questionamento: A modalidade de educação de tempo integral tem possibilitado às crianças condições planejadas de forma científica e objetiva para o trabalho com as questões de gênero e sexualidade?

Esse questionamento esteve presente comigo durante todas as etapas da pesquisa, nas observações, nas entrevistas, nas oficinas e, posteriormente, durante as narrativas, eu buscava compreender como se dava a constituição das relações de gênero e como as crianças expressavam sua sexualidade.

Entre outras orientações sobre a escola de tempo integral em Goiás, um dos documentos em vigor declara o seguinte:

Há uma nítida função do currículo, a de contemplar um conjunto de ações desenvolvidas na escola, como também pela escola, em que o trabalho seja integrado, em atendimento aos aspectos integrais das crianças, feito em equipe, buscando o crescimento de todos na comunidade escolar e, conseqüentemente, na sociedade em que está inserida. (GOIÁS, 2011, p. 10).

De acordo com o raciocínio do excerto acima, evidenciado também nas entrevistas das gestoras, a ampliação do tempo pedagógico, a flexibilidade de suas ações, o respeito e a valorização da diversidade e a ressignificação de seus espaços, permitirão à escola avançar rumo à construção de um currículo real e, por isso, efetivo e promissor.

Nessa direção, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), em conformidade com as leis nacionais que regem a educação integral, firma sua proposta de

articulação e integração curricular que seja capaz de superar o assistencialismo e contribuir para a formação integral do sujeito.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, o Programa Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) em Goiás teve início no segundo semestre de 2006, com o Projeto Piloto realizado em 32 escolas. Em 2013, contou com 135 escolas, distribuídas em 36 subsecretarias, atendendo aproximadamente 17.000 crianças e, para 2014, o número de escolas integrais continuará ampliando, conforme notícias postadas no sítio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (GOIÁS, 2013).

Em 2011, tendo como apoio alguns órgãos, entre eles o Cenpec, as autoridades educacionais de Goiás detectaram a necessidade de rever as ações e os recursos existentes da Educação Integral. Essa avaliação apontou inovações para “consolidar a proposta de Educação Integral no Estado visando o aperfeiçoamento do trabalho” (GOIÁS, 2009, p. 27).

Nesse sentido, para a implantação de novas propostas educacionais, o secretário estadual de Educação, juntamente com sua equipe, ouviu técnicos da Superintendência do Ensino Fundamental, subsecretárias e subsecretários da Educação, tutores que atuam nas regionais e diretores de escola. Também foram realizadas visitas escolares pela equipe do secretário estadual de Educação e, no final do processo, chegou-se ao Plano “Escola Estadual de Tempo Integral”, documento destinado à rede estadual, com o objetivo de difundir as novas diretrizes da Educação Integral.

Esse documento, denominado Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), elaborado pela equipe da Secretaria de Estado da Educação, após consultar os profissionais acima citados, definiu novos objetivos, diretrizes e metas até 2014, além de dar nova configuração às Matrizes Curriculares para as Escolas Estaduais de Tempo Integral em Goiás, bem como realizar o levantamento das informações básicas sobre a situação das 135 Escolas Estaduais de Tempo Integral existentes, atualmente, em Goiás com suas práticas eficientes, suas dificuldades de funcionamento e possíveis soluções para melhoria.

Dessa maneira, as informações levantadas por meio desse documento permitiram que o programa de Educação Integral do Estado fosse reformulado. As atividades que deveriam ser oferecidas às crianças no período ampliado foram revistas, assim como o horário de funcionamento dessas escolas – redução da jornada de 10 (dez) horas diárias para 8 (oito) horas, conforme a realidade de cada escola –, pois concluíram que permanecer muito tempo na escola significa comprometer o convívio familiar e conseqüentemente, a aprendizagem, tendo em vista que a tarefa de educar deve ser compartilhada entre escola e família, cada qual com seu grau de interferência e contribuição. Essa avaliação também detectou aspectos que

mereciam ser privilegiados na formação dos gestores e educadores que atuam nessas escolas (GOIÁS, 2011).

O Plano “Escola Estadual de Tempo Integral” (EETI) propõe orientações sobre a proposta da Educação Integral em Goiás. A seguir, encontram-se elencadas as determinações que considero de maior relevância para este estudo:

O tempo de permanência do aluno na unidade educacional é de 8 horas diárias, com início às 7 horas e término às 15 horas, sendo garantido diariamente, ao longo da jornada escolar, 35 minutos de intervalo para os anos iniciais e, 25 minutos de intervalo para os anos finais do Ensino Fundamental, ficando assim distribuídos:

1º ao 5º ano do Ensino Fundamental: **Base Nacional Comum** – 4h diárias / Ampliação da Aprendizagem – 3h25min diárias;

No tempo destinado à ampliação da aprendizagem, é computado o período das **atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares** de 1 hora e 10 minutos diários;

Para essas unidades educacionais, serão modulados **dois coordenadores pedagógicos, com carga horária de 40 horas semanais**.

Os componentes curriculares de Apoio ao Letramento e à Matemática deverão conter vivência de atividades interdisciplinares que propiciem a proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, relacionadas com a Base Nacional Comum, visando a pesquisa, a ampliação de conhecimentos, a recuperação paralela de alunos com dificuldades;

Nas unidades educacionais que foram contempladas pelo Programa Mais Educação/MEC **será acrescida uma hora a mais no tempo de permanência dos alunos** inscritos para o cumprimento da carga horária do programa;

Para o desenvolvimento das atividades da Ampliação da Aprendizagem deveser considerada a possibilidade de utilização de **outros territórios educativos, por meio do estabelecimento de parcerias com outras instituições da sociedade**. (GOIÁS, 2011, p. 12, grifos nossos).

Diante do exposto, o Plano “Escola Estadual de Tempo Integral”, ao sugerir orientações para a educação integral, ressalta a importância dos conteúdos da base nacional comum; atividades de convivência, hábitos higiênicos e alimentares; acréscimo de 2 (duas) horas no tempo de permanência das crianças na escola; aumento da carga horária dos coordenadores pedagógicos e a ampliação dos territórios educativos, com uma maior participação das crianças nas instituições sociais.

Quanto à distribuição do tempo escolar, nesse projeto, acontece da seguinte maneira: das 7h às 11h30min é trabalhado o Currículo Básico, das 11h30min às 13h10min destinado ao almoço seguido de recreação e, das 13h10min às 17h é desenvolvida a ampliação da aprendizagem por meio de atividades curriculares diversificadas que visam ampliar o currículo básico, composto pela Base Nacional Comum e Parte Diversificada. Essas Atividades Curriculares estão distribuídas entre atividades pedagógicas permanentes e atividades curriculares artísticas, esportivas e de integração social.

Vale lembrar que a proposta curricular da educação integral em Goiás, no que se refere aos temas gênero e sexualidade, deixa uma lacuna, pois eles nem aparecem na matriz curricular do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ou seja, as crianças estudam até o 5º ano com poucos momentos de reflexão pedagógica sistematizada, planejada e emancipadora para se trabalhar com os conteúdos de gênero e sexualidade, tendo em vista que a matriz curricular da escola integral e da escola parcial é o mesmo.

Entretanto, mesmo com as dificuldades apresentadas anteriormente, os maiores compromissos com a educação integral de Goiás, em nível de proposta de governo, são:

- a) **Centralidade no aluno em suas demandas de aprendizagem;**
- b) Ênfase em composições curriculares que propiciem a inter-relação entre **diversos campos do conhecimento** e na oferta de oportunidades para as crianças compreenderem e expressarem o mundo **utilizando as diferentes linguagens (verbal, matemática, artística, corporal, tecnológica, psicológica)**, por entender que **os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional e mobilizam tanto as dimensões afetivas, como as cognitivas;**
- c) Realização de uma educação ancorada no exercício de valores necessários para estimular crianças e jovens a **relacionarem-se consigo e com os outros, conviver, participar e empreender;**
- d) Contextualização e enraizamento da educação integral no território, considerando-o espaço educativo e valendo-se de seus recursos e potencialidades;
- e) **Valorização da cultura local, dos saberes da família e da comunidade;**
- f) **reconhecer e incorporar este capital social e cultural** na proposta pedagógica das unidades educacionais;
- g) Apropriação de novas tecnologias da **informação e comunicação**, propiciando aos alunos a circulação por diferentes mídias e a familiarização com a cultura digital dominante no mundo atual. (GOIÁS, 2011, p. 15. grifos nossos).

De acordo com a proposta do governo de Goiás para a Educação de Tempo Integral, como pode ser verificado nos itens acima, notadamente nos grifos, há uma sinalização no sentido de perceber as crianças como seres ativos, que necessitam construir diferentes conhecimentos, considerando o papel da família, da cultura e do social na constituição coletiva e individual das mesmas. Diante disso, percebo uma abertura de base legal com o objetivo de implantar o trabalho com os conteúdos de gênero e sexualidade com as crianças da Escola de Tempo Integral e, conseqüentemente, com toda a comunidade escolar.

Assim, é importante que, sobretudo professores, pais e alunos, nas bases da educação integral, movimentem-se de alguma forma em busca dessa que considero uma primeira conquista, ou seja, a implantação no currículo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, dos conteúdos relacionados ao gênero e à sexualidade.

Portanto, com base no exposto neste trabalho sobre gênero, sexualidade e escola integral, é essencial uma Educação que se proponha a trabalhar de forma a contemplar o desenvolvimento global, total ou pleno das crianças e que considere suas necessidades e seus

interesses. E, para ser coerente com sua proposta, esta Educação necessita valorizar, na sua organização curricular bem como nas suas práticas pedagógicas, os conteúdos relacionados às temáticas de gênero e sexualidade.

Diante dos dados curriculares apresentados, pode-se deduzir que, efetivamente, a escola deixa de contribuir, como poderia, para a superação da concepção de gênero e sexualidade ainda existente, característica dos anos 70, marcada pelo modelo reprodutivo e sexista.

Neste sentido, o Plano “Escola Estadual de Tempo Integral” (EETI) e as propostas do governo de Goiás apresentadas acima, não fazem referência aos conteúdos de gênero e sexualidade, indicando uma possibilidade para que surjam questionamentos sobre a integralidade do desenvolvimento das crianças nesta concepção de Educação de Tempo Integral, que tem crescido a cada ano no Estado de Goiás e no Brasil.

Na Escola de Tempo Integral “A”, após avaliação feita pela equipe de gestoras e pelas professoras nos anos de 2012 e 2013, ficou evidenciado que os maiores problemas de aprendizagem concentram-se nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e são disciplinas atualmente reforçadas no contraturno escolar. Isso quer dizer que os temas gênero e sexualidade, sistematicamente falando, não fazem parte, no momento, do currículo dessa escola integral, pois, no período da manhã, são oferecidas as disciplinas do núcleo comum e, à tarde, ocorrem as oficinas curriculares, todas relacionadas às disciplinas obrigatórias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Temas Transversais, publicados em 1997, com a proposta de serem trabalhados em qualquer área do conhecimento, não sendo uma disciplina em si mesma, constituem um indicador eficaz para fazer a abordagem no currículo escolar da temática dessa pesquisa, no entanto, são pouco conhecidos pelas professoras da escola estudada.

Ao analisar a questão da Educação Sexual na escola “A” e as concepções das professoras a esse respeito, identifiquei que nos moldes do currículo formal das disciplinas não há orientação a respeito de formas de agir ou inserir o tema em sala de aula. Dessa forma, fica evidente que os PCN - Temas Transversais, especialmente o que se refere à Orientação Sexual, precisam ser mais bem estudados pelas professoras e gestoras, para que, gradativamente, esses conteúdos sejam inseridos em suas aulas.

Apesar das orientações importantes dos PCN - Temas Transversais e das constantes demandas das crianças em querer saber sobre sexualidade, percebi que o trabalho em torno dessa temática se faz de forma particular e de acordo com a disposição e o interesse de cada professora, ou seja, de maneira aleatória, quando e como a professora pensa ser viável, pois, entre outras questões, falta-lhe formação a esse respeito, há pouca motivação e cobrança das

gestoras da escola e, aliado a isso, este não é um tema considerado importante em nossa cultura biologista, sexista e machista.

Cabe ressaltar, ainda, que as diretrizes estaduais – documento oficial que serve de base para a orientação do trabalho pedagógico, criado para ser aplicado dentro de todas as escolas da rede pública estadual de Goiás –, também não fazem referência à peculiaridade de se trabalhar gênero, sexualidade e a Educação Sexual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, apresentam um documento exclusivo para o tratamento do tema, todavia não é consultado, pois, segundo os/as entrevistados(as), apesar de saberem que ele existe, não há obrigatoriedade em usá-los na Educação do Estado de Goiás (GOIÁS, 2011).

Em entrevista com uma das gestoras da escola investigada, fui informada de que a Secretaria de Estado da Educação promoveu estudos sobre os PCN imediatamente após a sua criação e afirma que, de acordo com o que se lembra, há mais de 10 (dez) anos esses estudos não acontecem com os professores. O fato de mais da metade das 11 (onze) professoras entrevistadas afirmarem que nunca estudou os PCN - Temas Transversais ilustra o que a gestora informa na entrevista.

Com base na pesquisa realizada com os professores, por meio dos momentos interativos informais, das entrevistas e, principalmente das narrativas, bem como dos resultados verificados, as próprias professoras concluem que é importante reformular o projeto de Educação Integral que está em vigor na rede pública no Estado de Goiás, direcionando-o para a formação efetiva do aluno em diferentes áreas da vida.

Nesse sentido, o governo de Goiás enfatiza que

A Educação Integral tem o objetivo de desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas, físicas e éticas enquanto dimensões humanas indissociáveis, ofertando possibilidades ampliadas de formação pela via do esporte, da arte, da circulação e experimentação em novos espaços, linguagens e relações. (GOIÁS, 2011, p. 16).

Nessa direção, o objetivo do governo de Goiás, no plano teórico, é tornar realidade um sistema inovador e sustentável, capaz de satisfazer verdadeiramente as necessidades e os interesses do estudante, e que transponha os limites físicos das escolas – locais que funcionam como ambiente de aprendizado – não delimitando os espaços de produção do conhecimento.

Diante do exposto, é evidente que um novo projeto de Educação Integral engloba mudanças não só na quantidade de horas que o estudante permanece na escola, mas, sobretudo, na qualidade desse tempo, na diversidade de conteúdos, priorizando o trabalho

preconizado pelos PCN sobre Orientação Sexual, compreendido como um tema que perpassa todas as disciplinas e, portanto, possibilita serem trabalhados em todos os momentos que forem significativos para as crianças, por meio de posturas éticas e científicas.

Para se avançar no conceito de escola de tempo integral, mudanças como a articulação de aulas das disciplinas regulares e das curiosidades das crianças, com oficinas e atividades extraclasse são fundamentais para tornar a rotina escolar muito mais rica e agradável.

A Educação Integral carece de mais recursos, que significam mais investimentos na formação continuada dos profissionais que atuam no ensino integral, tornando-os aptos a trabalhar com práticas pedagógicas diferenciadas. Também se faz necessário dotar todas as escolas com infraestrutura adequada para o desenvolvimento dessas propostas. (GOIÁS, 2011, p. 17).

De forma geral, a proposta da Educação Integral em Goiás é muito atraente. Entretanto, falta a explicitação de objetivos e ações claras, objetivas, até com prazos determinados para a realização das mudanças estruturais em que a educação sexual seja também contemplada no currículo teórico e prático de forma organizada, sistematizada e, a partir disso, capacitar os educadores não somente a fim de torná-los aptos, mas menos inseguros e mais desejosos para atuarem diante das manifestações formais e informais relativas ao gênero e à sexualidade, de forma que essas questões sejam melhores compreendidas e administradas no interior da escola.

Desse modo, a proposta de Educação Integral que está em vigência no Estado de Goiás é organizada em 4 (quatro) eixos da formação e do desenvolvimento humano: cultural, social, esportivo e cognitivo. Um dos dados evidenciados nas narrativas das professoras e que chama a atenção é que a maioria dessas professoras parecem não entender a influência cultural e social que perpassa a vida, os relacionamentos, dentro ou fora da escola.

Essas professoras são comprometidas com o trabalho pedagógico, se interessam pela aprendizagem de seus alunos, entretanto, apresentam dificuldade em perceberem-se como cidadãs, que podem ser influenciadas, pelos movimentos culturais e sociais organizados no Brasil e no exterior, mas que, sobremaneira, influenciam as futuras gerações com seus conhecimentos, atitudes e posturas diante das crianças.

Dessa forma, há necessidade de enfatizar que a pedagogia e o currículo devem ser compreendidos com base em sua intrínseca relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas elas envolvidas nas tramas do poder, no sentido que lhe confere Foucault (1992).

Assim, por meio das leituras teóricas, da análise de documentos, das observações e participações diretas na dinâmica escolar, foi possível perceber que o currículo da Educação

em Goiás, especificamente o da escola integral, no que se refere às temáticas de gênero e sexualidade, ainda encontra-se em seus primeiros passos.

Mudanças são necessárias dentro de uma ótica em que o sujeito seja considerado em sua totalidade biopsicossocial, entendido a partir dos fenômenos existenciais que lhe são próprios e do que seja a aprendizagem, em uma realidade que valorize a diversidade que constituem os seres humanos.

Além disso, a Matriz Curricular da Escola de Tempo Integral prevê, dentro das disciplinas, que a escola, em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), faça sua opção de oficinas, conforme interesse e necessidade dos alunos. Essas oficinas, de maneira geral, contemplam: Atividades de Linguagem e Matemática; Atividades Culturais, Esportivas e Motoras e Atividades de Formação Pessoal e Social.

No período de realização dessa pesquisa não presenciei atividades nas oficinas curriculares que contemplassem gênero e sexualidade, apesar de ter visto muitos momentos em que esses conteúdos vieram à tona e as professoras os ignoraram em alguns momentos e, em outros, fizeram uma intervenção informal, difundindo até tabus e preconceitos dominantes, por serem estes os conhecimentos mais cristalizados que possuem, o que é compreensível, em razão de sua herança histórico-cultural e social.

De acordo com Sacristán (2000), a organização dos conteúdos contribui para que os educadores assumam o processo de construção do currículo como práxis, ou seja, uma atividade teórico-prática, combinada a objetivos que visem à modificação da realidade.

Com base nesse argumento de Sacristán, é possível tecer uma crítica quanto à organização curricular da Educação (Ensino Fundamental 1º ao 5º ano) de Goiás, que apesar de os temas gênero e sexualidade constituírem-se em dimensões fundamentais da vida humana, não fazem parte da matriz curricular comum obrigatória e, conforme as narrativas das professoras da escola pesquisada, raramente os cursos de formação de professores incorporam essas questões em seus módulos.

Como os PCN praticamente não foram estudados com as professoras dessa Escola Integral, o que fica na mente das mesmas e das demais profissionais da educação dessa escola, neurolinguisticamente falando, é que esses Parâmetros não são importantes, não fazem parte da matriz curricular obrigatória e, portanto, são insignificantes para o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Essa questão também fica clara durante as narrativas das professoras, que relatam privilegiar o tempo pedagógico com as disciplinas exigidas no núcleo comum obrigatório,

“porque estas temos que dar conta, tem cobranças e o tempo é curto para ensinar tantas coisas às crianças”, finaliza uma das professoras.

Sampaio (2011, p. 7) apresenta uma noção ampla de Educação Integral, que possibilita a compreensão do posicionamento das professoras investigadas na presente pesquisa, pois:

Tudo que não for tempo pedagógico é perda de tempo: o tempo da entrada e da saída é perda de tempo; o tempo da merenda e da brincadeira é perda de tempo; a aula de educação física é perda de tempo e, por que não dizer as aulas de artes, de música, de sala de leitura... É perda de tempo, também, o tempo em que o aluno ficou na escola e não conseguiu atingir os objetivos pedagógicos. O tempo vivido pelo aluno passa a ser visto como um tempo inútil. Não é visto como um tempo revelador de aprendizagens. É como se nada tivesse acontecido.

O que Sampaio (2011) critica é a uniformização de modos de aprendizagem tão constantes nas escolas, para crianças que possuem um tempo próprio para aprender. Assim, o autor completa que a “Educação Integral significa não apenas inserir novas atividades, mas compreender o tempo para além das habilidades definidas previamente pela escola” (SAMPAIO, 2011, p. 76).

O currículo da Escola de Tempo Integral em Goiás, da forma como está organizado atualmente, no que se refere às questões do trabalho com os conteúdos de gênero e de sexualidade, demonstra certo descaso, uma vez que esses temas são propostos para serem trabalhados somente a partir do 6º ano (Ensino Fundamental - Anos Finais), após 5 (cinco) anos no mínimo de escolaridade das crianças, deixando de considerar, pelo menos neste sentido, o que Sacristán (2000) assinala sobre a importância do tempo pedagógico como revelador de aprendizagens.

Nesse sentido, como mencionado anteriormente, este trabalho sugere que, por meio de uma abordagem histórico-cultural sobre as relações de gênero e a construção da sexualidade humana, fundamentada pelo conhecimento científico do desenvolvimento psicosssexual da criança, pode-se analisar as manifestações da sexualidade infantil.

Nunes e Silva (2000) complementam essa ideia e alertam que tratar de sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica e humanista da sexualidade, superando o senso comum, que é o nível primário do conhecimento social.

Portanto, boa intenção é diferente de boa informação e de boa formação. Assim, ancorada nos teóricos apresentados acima, penso a formação de professores como processo e não como estado. Neste sentido, defendo uma trajetória continuada de aprendizagem docente, em que o professor seja capaz de gerenciar sua própria aprendizagem, valorizando tanto os aspectos formais científicos quanto os práticos informais, que permeiam seu desenvolvimento profissional.

2.2 Caracterização da Escola de Tempo Integral pesquisada

A escola é um lugar privilegiado para se promover o reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças, pois é um lugar de encontro social, onde a vida também acontece. Desse modo, a instituição escolar é permeada por inter-relações marcadas, muitas vezes, por conflitos decorrentes da não aceitação do que geralmente é rotulado como diferente, incluindo-se nessa diferença a educação sexual e de gênero.

Nessa perspectiva, a sexualidade abrange todos os indivíduos presentes e que desempenham alguma atividade na escola. De diferentes formas, todos expressam sua sexualidade, seja por meio das roupas que usam, seja pelas músicas que ouvem, pela linguagem gestual, pelos movimentos, pelos esportes que praticam e até pelo humor apresentado.

Neste sentido, o tempo e os espaços escolares ganham na proposta da educação integral mais visibilidade e crédito, como grandes influenciadores capazes de contribuir diretamente com a formação integral das crianças.

Assim, considere importante caracterizar a Escola de Tempo Integral “A” nos seus diferentes aspectos, por entender que a estrutura e o funcionamento, as características físicas, os espaços existentes, os profissionais, entre outros aspectos, influenciam diretamente nas relações sociais escolares e, portanto, interferem nas relações dos gêneros e nas vivências da sexualidade de todos os envolvidos com a escola, sobretudo as crianças, por estarem em seu processo inicial de formação e pelas características que lhe são inerentes, observando seu processo de desenvolvimento.

Entretanto, para caracterizar a Escola de Tempo Integral “A”, faz-se importante apresentar brevemente alguns aspectos do Estado de Goiás, por compreender que a história e a cultura penetram as relações sociais e estas na constituição dos indivíduos.

Uma constatação acerca da história de Goiás é que a mesma foi construída a partir de uma compreensão centrada na decadência, no atraso e no isolamento, tal tendência é relatada por Goiás (2011). Até a Primeira República, o interior do Brasil, no qual Goiás e a Escola de Tempo Integral “A” situam-se, era representado pelo imaginário social como lugar distante, de difícil acesso, com poucas condições para o desenvolvimento de uma vida civilizada. Lavoura, gado e mineração eram as atividades econômicas principais de Goiás e é nessa conjuntura que o Estado segue por diversas décadas.

Ainda hoje, Goiás é conhecido como um estado forte, pelo cultivo das lavouras e pela criação de gado. O município de Jataí seguiu um curso semelhante, sendo conhecido atualmente pela agricultura, pecuária e comércio.

No que se refere à Educação, Goiás, refletindo o que acontecia no país, teoricamente rompeu com a Igreja Católica na Primeira República, porém predominaram até meados do século XX as escolas privadas religiosas católicas – das irmãs Dominicanas, dos padres Redentoristas, Franciscanos e outros – que educaram a elite goiana em diferentes locais. (GOIÁS, 2011). Essa tendência religiosa está presente ainda nos dias atuais em escolas confessionais ou não da cidade de Jataí, nas quais os estudantes das escolas públicas, como presenciei na escola investigada, todos os dias antes do início das aulas, em filas, fazem orações e cantam músicas religiosas.

Apesar de nos últimos anos Goiás ter se desenvolvido bastante em todos os aspectos, ainda hoje o que se vê é uma população muito influenciada por valores religiosos e uma política coronelística, o que inclusive facilita a perpetuação de preconceitos e tabus relacionados aos papéis determinados do que seja ser homem e do que seja ser mulher, e, conseqüentemente da desvalorização da sexualidade da mulher e das crianças, principalmente.

Em meio a esse contexto, o objetivo da Educação de Tempo Integral em Goiás é que os 4 (quatro) eixos da formação e do desenvolvimento humano: culturais, sociais, esportivos e cognitivos, sejam alcançados por seus estudantes, por meio de um trabalho pontual de “acompanhamento pedagógico, associado a uma metodologia mais dinâmica, que motive o estudante a aprender e redescobrir o prazer de estudar, em um ambiente diversificado, onde as trocas sejam constantes” (GOIÁS, 2011, p. 12).

Dessa maneira, com base também “no prazer de estudar e em um ambiente diversificado”, procedi à observação da Escola de Tempo Integral “A”. De forma geral, a instituição apresenta alguns aspectos negativos, considerando a natureza do trabalho que oferece – Ensino de Tempo Integral.

Quanto à estrutura física, a escola necessita de uma ampla reforma, pois não possui todos os ambientes considerados adequados, legalmente previstos, para o seu funcionamento. O prédio é pequeno para a quantidade de crianças que abriga, é mais de cem crianças e apenas um chuveiro disponível para o banho; os colchonetes usados para o descanso das crianças entre um turno e outro estão em condições precárias, além de não haver um espaço adequado para serem utilizados, sendo espalhados nos corredores, na sala dos professores e nas próprias salas de aula – já lotadas de carteiras – para as crianças se deitarem.

A escola não conta com refeitório, assim, as crianças fazem suas refeições na sala de aula, utilizando as próprias carteiras escolares como mesas para lanches e almoço. Como não há funcionários suficientes para fazer a limpeza dessas carteiras, as próprias crianças se encarregam de limpar, utilizando muitas vezes as mãos, sem a ajuda de um pano ou algum outro recurso, o que as leva a se sujarem, conseqüentemente, comprometendo sua higiene pessoal e a higiene do material escolar.

Os recursos materiais – pedagógicos – existentes na escola são poucos e precisam ser economizados para serem usados nas atividades consideradas “mais importantes”, como as relacionadas aos conteúdos de português e matemática. No dia a dia da sala de aula, as crianças precisam de alguns materiais básicos, mas estes são de posse apenas dos professores, que administram o dia, a forma e a quantidade a ser utilizada pelo aluno, pois são poucos para atenderem a demanda da escola.

Apesar dessa realidade, durante as observações, interações e entrevistas com o corpo docente e com as próprias crianças, verifiquei que estas, em sua maioria, gostam muito da escola. Ocorre que, em casa, estas crianças enfrentam uma realidade mais comprometedora do que a que vivenciam na escola integral. A violência doméstica, a falta de alimento e a solidão vivida por elas em casa, relatadas por diversas crianças com as quais conversei, fazem com que o ambiente escolar seja acolhedor, mesmo com as deficiências apresentadas.

De acordo com o capítulo 1 do seu Regimento, atualmente, essa escola é composta por 32 (trinta e dois) funcionários e está assim estruturada:

Grupo gestor: diretor; Vice-diretor; Secretário Geral; Coordenação: Coordenadora Pedagógica – 40h para o matutino; Coordenadora Pedagógica – 40h para o vespertino; Coordenadora do Programa Mais Educação – 20h contraturno. Corpo Docente: Professora Regente; Professora de Apoio; Professora de Recursos; Professora Intérprete. Apoio administrativo: Agente Administrativo Educacional (apoio); Agente Administrativo Educacional (técnico). A Unidade Escolar tem, ainda, as unidades que auxiliam na consecução de seus objetivos: Conselho Escolar; Conselho de Classe; Laboratório de Informática. (REZENDE et al., 2009, p. 12).

Conforme o artigo 13 do mesmo Regimento é função do grupo gestor

Concentrar esforços por melhoria dos processos de gerenciamento da escola como estratégias para obter melhoria do desempenho acadêmico; incentivar a construção coletiva do PPP (Projeto Político Pedagógico) e do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola); apoiar a política de formação que privilegie o aprender do grupo; realizar auto-avaliação periódica da Unidade Escolar; participar dos processos avaliativos da Secretaria da Educação e do Conselho Estadual Educação e promover a organização curricular. (REZENDE et al., 2009, p. 16).

Além do Regimento Escolar, avaliei o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) que estão em vigor na Escola de Tempo Integral “A” e não encontrei proposta de trabalho referente às temáticas de gênero e sexualidade.

Cabe salientar que, por meio dessa observação, não tenho a intenção de delatar a escola ou mesmo as professoras e gestoras. Meu intuito é mostrar que o trabalho com os conteúdos de gênero e de sexualidade na sala de aula de forma sistemática, emancipadora e científica, tendo como base os documentos da escola estudada, talvez demore um pouco mais, tendo em vista que eles ainda não chegaram à matriz curricular nem nos documentos (PPP e PDE) construídos com a participação da equipe escolar, com base em seus anseios e suas necessidades.

Desse modo, considero que a prática pedagógica vai além de normas, leis, de sua regência por meio de documentos. A pessoa do professor, sua postura teórico-metodológica, é de suma importância, capaz de influenciar os comportamentos das crianças.

Nessa direção, apresento em linhas gerais as características da escola “A”, por entender que a conjuntura da instituição escolar influencia os processos educativos que ocorrem no interior da mesma, traduzidos nas atitudes, atividades, posturas e relacionamentos de toda a comunidade educativa e, ainda, porque ao evidenciar algumas características dessa instituição, construídas ao longo do tempo, contribui significativamente com a presente pesquisa, tendo em vista que a concepção histórico-cultural norteia a investigação do meu objeto de estudo.

A Escola de Tempo Integral “A” localiza-se na cidade de Jataí, no interior do Estado de Goiás. Esta Unidade Escolar é uma instituição pública, com fins educacionais, tendo como entidade mantenedora a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO) e ministra Ensino Fundamental Integral de 1º ao 5º ano, dos Anos Iniciais.

A Escola “A” funciona conforme a Portaria nº 0587/2007-GAB/SEE, o disposto no art. 34 da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), e também desenvolve o Programa Mais Educação (PME), que visa fomentar a Educação Integral das crianças, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, baseado na Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, estando assim devidamente liberada e reconhecida legalmente para funcionar.

Neste sentido, compreender a escola de forma ampla contribui para o entendimento da constituição das relações de gênero e as vivências da sexualidade para as crianças da escola integral, problemática a que me dediquei nesta pesquisa. Portanto, o tempo, os espaços, as aprendizagens e os sujeitos desse processo influenciam e são influenciados pela conjuntura social escolar, que tem no seu histórico dados relevantes para a compreensão de diferentes aspectos existentes relacionados aos temas de gênero e de sexualidade.

Assim, com o passar do tempo e o crescimento populacional da cidade, fez-se necessária a criação de uma escola para atender a comunidade local. Criou-se, então, em dois de março de 1953, na Rua Quintino Bocaiúva, s/n, o Grupo Escolar “A”, conforme o Decreto Lei nº 642, de 09 de outubro de 1952.

Posteriormente, a rua da escola passou a se chamar Rua José Manoel Vilela. Essa rua foi a primeira do município, ou seja, no passado era a principal avenida da cidade, onde se estabeleceu várias casas comerciais e as residências das pessoas de maior poder aquisitivo e político. Portanto, esse endereço é fonte de relevância para a história da comunidade local.

Em 2000, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN nº 9.394/96, a escola passa a oferecer o Ensino inclusivo, tornando uma referência no município de Jataí, ofertando o Ensino Fundamental de oito anos no diurno, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1ª Etapa, no noturno.

Em 2006, diante da demanda por vagas e da necessidade de uma reforma, a escola foi totalmente reparada e ampliada, com 6 (seis) salas de aula (que, mais tarde, em razão da demanda, foi adaptada mais uma sala, na qual funciona atualmente o Laboratório de Informática); uma área de lazer; cantina (pequena) com dispensa; secretaria; sala de direção, sala de professores/coordenação com um banheiro unissex para funcionários; dois banheiros (masculino e feminino) adaptados; uma quadra de esportes sem cobertura; rampas de acesso às dependências da escola.

Em 2008, a escola aderiu ao Projeto Piloto EETI (Escola Estadual de Tempo Integral), conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/96, de acordo com os artigos 12, 14 e 15. Para tal, a escola procurou ter como preocupação fundamental o atendimento às expectativas da comunidade, estreitando os laços com os interesses dos educandos.

Em 2010, a escola passou a atender apenas a modalidade de Educação em Tempo Integral, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com enfoque inclusivo e sociointeracionista, fundamentado principalmente nas teorias psicológicas de Vygotsky e Leontiev, que orienta o aluno a ser o construtor de seu conhecimento, sendo o professor mediador desse processo (REZENDE et al., 2011).

Com a finalidade de pôr em prática essas orientações sociointeracionistas, a cada 30 (trinta) dias é realizada uma reunião coletiva com todas as professoras da unidade escolar, para estudo teórico e trocas de experiências. As oficinas curriculares, realizadas no segundo turno do tempo integral na escola investigada, constituem-se uma forma de trabalho com a concepção sociointeracionista, momento em que as professoras privilegiam os trabalhos grupais e a interação entre as crianças com os conteúdos da matriz curricular.

Os aspectos históricos mencionados são úteis para esta pesquisa, no sentido de, ao expor que apesar de a escola ter sido fundada há 60 (sessenta) anos, apenas recentemente, no ano de 2008 iniciou suas atividades como Escola de Tempo Integral, o que justifica algumas dificuldades não superadas por essa instituição educativa.

A Escola de Tempo Integral “A” está situada no centro da cidade, mas a clientela é proveniente, em sua grande maioria, de bairros populares, cujas famílias apresentam baixo poder aquisitivo, com renda familiar na faixa de 1 a 3 salários mínimos. Muitas famílias são mantidas com o trabalho das mães diaristas ou pais sem profissões definidas. O nível de escolaridade dos pais é baixo, restringindo-se às primeiras séries do Ensino Fundamental. Isso pode caracterizar os alunos da escola como provindos de lares necessitados econômica, cultural e socialmente (REZENDE et al., 2011).

Atualmente, a escola conta com 5 (cinco) turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, sendo uma de primeiro ano, uma de segundo, uma de terceiro, uma de quarto e uma de quinto ano. Em razão da reforma no prédio da escola, que ocorreu no início do primeiro semestre de 2013, o espaço foi dividido, com 3 (três) salas funcionando em uma igreja bem próxima da escola e outras 3 (três) funcionando em outra igreja localizada há 5 (cinco) quarteirões da primeira, essas igrejas evangélicas cederam seus espaços atendendo a uma solicitação da diretora.

As salas de aula foram improvisadas nestas 2 (duas) igrejas, sendo 3 (três) salas adaptadas em cada uma das igrejas, contando com espaços bastante pequenos. O recreio é feito no salão da igreja, cuja propagação do som emite ecos, provocando muito barulho no local.

Uma das características que marcam a escola, apesar da mesma não ser confessional, é o momento devocional que ocorre todos os dias no pátio, antes do início das aulas, quando é feita a oração com as crianças, que cantam algumas músicas religiosas ou não, proporcionando abertura para uma reflexão que possa oportunizar lições espirituais e morais para os estudantes. O objetivo desses momentos é chamar a atenção das crianças sobre respeito, amor, solidariedade, entre outros valores, eleitos pela equipe pedagógica e que fazem parte do Regimento Escolar e do PPP da escola.

O Regimento Escolar e o PPP – elaborados em 2011 – apresentam a missão, a visão e os valores desta instituição educativa. Como *missão*, a escola propõe oferecer uma Educação Integral voltada para os alunos das camadas populares, que promova a autonomia e vivência democrática, por meio de prática pedagógica formadora de sujeitos que alcancem

emancipação pessoal e social. A *visão* é ser uma Escola de Tempo Integral reconhecida pela qualidade do seu processo educativo e pela interação escola-família-comunidade.

De acordo com o Regimento Escolar e com o Projeto Político Pedagógico (PPP) os valores eleitos para serem trabalhados na escola, estão intimamente relacionados à missão e à visão dessa instituição, que são os seguintes:

1. Vida: a defesa da vida em todas as suas formas de expressão;
2. Justiça: a justiça é um pressuposto da paz para uma sociedade mais justa, humana, fraterna e democrática;
3. Respeito: o respeito às diferenças de etnia, gênero e classe, que dão origem aos diferentes modos de organização da vida;
4. Dignidade: Exercitar a consciência da dignidade humana, com vistas ao pleno exercício de cidadania;
5. Solidariedade: para transcender as barreiras do individualismo;
6. Honestidade: para garantir o respeito ao patrimônio individual;
7. Fraternidade: para permitir optar a entender o que é ser livre;
9. Autonomia: a capacidade de assumir as diretrizes de sua vida.
10. Verdade: a busca da verdade, como bem maior;
11. Fé: crer que somos capazes de construir uma sociedade melhor. (REZENDE et al., 2009, p. 19).

Quanto aos valores, o item 3 (três) desse quadro de valores trata da questão do respeito às diferenças de etnia, gênero e classe. É possível perceber uma abertura para se trabalhar com os conteúdos de gênero, mas durante o tempo que estive na escola, por mais de um ano, não localizei esse trabalho em nenhuma instância no interior da instituição. Portanto, apesar de a missão, a visão e os valores da Escola de Tempo Integral “A” estarem pautados na “autonomia, vivência democrática, emancipação social, interação escola-família-comunidade, justiça, verdade, respeito às diferenças e a formação integral, em prol de uma sociedade melhor”, as temáticas de gênero e sexualidade continuam ausentes da reflexão científica na escola analisada.

No entanto, essa postura é compreensível tendo em vista que a história cultural e socioeconômica de Goiás e de Jataí ainda é muito influenciada pela agricultura, pecuária e pela religião, e traduzida em alguns valores cristãos do século passado, como por exemplo, a submissão da mulher ao marido, o que dificulta a emancipação, neste caso da mulher, como cidadã participante das decisões familiares, trabalhistas e sociais.

Dessa maneira, ainda sobre valores, enfatizando o amor a Deus, o Projeto Político Pedagógico (2011, p. 16) da escola enfatiza: “Valores estes que se baseiam na verdade, no amor a Deus e ao próximo, na honestidade, no respeito, na justiça, na solidariedade, na partilha, na sensibilidade e no compromisso com os excluídos”. Esclareço que não vejo problemas em se trabalhar com valores espirituais na escola, mas a forma como essa proposta é executada pode ser prejudicial ao invés de benéfica para os estudantes.

Nessa direção, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola “A” reforça a religiosidade quando propõe uma “formação integral e integradora” do caráter da pessoa

humana (corpo, inteligência, vontade, afetividade, espírito) em que não só a excelência acadêmica, mas também o afetivo, o artístico, o lúdico e o espiritual possam adquirir grande relevância formativa (REZENDE et al., 2009, p. 24).

O PPP da escola analisada defende o desenvolvimento total da pessoa:

Educadores, docentes e não docentes, alunos, pais, ex-alunos, amigos da escola, conselho tutelar, são convidados a elaborar e participar do desenvolvimento de novos projetos dentro da seguinte visão filosófica: A formação do ser humano como um todo; críticos, reflexivos e conscientes de seus deveres e direitos, para que possam defender seu espaço na sociedade, com dignidade; A excelência humana e acadêmica; Fortalecimento da autoestima. (REZENDE et al., 2009, p. 17).

Diante do exposto, o PPP da escola orienta os professores a desenvolverem ações voltadas para a Educação Integral do ser humano. Entretanto, no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade, observei que, na prática da sala de aula, nos momentos menos dirigidos fora da sala de aula, bem como durante as atividades realizadas nas oficinas curriculares, no segundo turno da escola, estes são conteúdos tidos pela equipe escolar e pelas professoras em especial, como inexistentes. Em momento algum o PPP da escola aponta alguma ação, ou projeto com a finalidade de trabalhar essas questões com as crianças.

Desse modo, na busca de uma melhor compreensão dessa postura da escola e das professoras, busquei informações sobre a constituição religiosa do Estado de Goiás, em especial da cidade de Jataí. Os dados colhidos me levaram a reconhecer a influência do poder e do saber produzidos historicamente pela cultura, preconizados por Foucault e a negação, bem como a repressão das pulsões sexuais tão estudadas por Freud.

Fundada no século IX, Jataí é uma cidade do Estado de Goiás com 118 anos e possui 105,403 habitantes. Quanto à religião, 81% de sua população é cristã, ou seja, acredita nos ensinamentos de Jesus Cristo. Desse total, 51% são católicos e 30% evangélicos.

Esses dados são importantes para este estudo porque possibilitam a compreensão de posturas e atitudes das profissionais da escola pesquisada no que se refere ao trabalho com as questões de gênero e de sexualidade.

Historicamente, por meio da cultura e, no caso a religião, tem perpetuado suas crenças, antes por meio do próprio Estado, hoje utilizando-se das igrejas, que, nesse caso, tomam o lugar de quem sabe e, portanto, de quem tem o poder para ensinar em nome de Deus, aquilo que o povo pode fazer ou aprender.

Portanto, se para Deus as crianças são assexuadas e as mulheres são submissas ao marido e, portanto, ao restante das pessoas, como pregava a igreja católica, e suas doutrinas

continuam vivas; então, as crianças são anjos, seres puros, e, sobretudo, assexuadas. Se as mulheres são submissas aos demais, são inferiores, não precisam ter prazer e não podem nem sabe falar sobre as relações de gênero, muito menos sobre sexualidade. Penso que este pode ser um dos pontos para compreender o silêncio na escola e na sala de aula sobre os conteúdos de gênero e sexualidade.

Em entrevista, questioneei a uma professora, que leciona há mais de 6 (seis) anos na escola “A”, sobre o motivo de as questões ligadas a gênero e sexualidade não estarem presentes no PPP nem no Regimento Escolar, já que são conteúdos importantes para a constituição do ser humano e por se tratarem de problemas relatados pelas gestoras e professoras, em momentos formais e informais na escola. Diante deste questionamento, a professora respondeu que *“Isso até já foi comentado, mas na hora de ensinar esse assunto, ninguém quer, nós não temos essa preparação!”* (Professora da Educação Básica 1, NLM, 38 anos, agosto 2013).

Depois de ponderar sobre a organização curricular sistematizada e oficial nos documentos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO) e da Escola de Tempo Integral “A”; e de apresentar a escola estudada com suas peculiaridades, proponho, no próximo capítulo, conhecer as concepções de gênero e sexualidade de acordo com a teoria adotada neste trabalho, relacionando tempo ampliado na Educação Integral com gênero e sexualidade.

3 CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar.

Sigmund Freud (1905)

A epígrafe citada acima é um exemplo de como Freud demonstra – por intermédio de seus estudos de casos clínicos e pesquisas – a existência e a importância da sexualidade infantil para a contribuição direta no que diz respeito ao seu desenvolvimento intelectual.

Nessa direção, este capítulo é dedicado à análise das concepções de gênero e de sexualidade, conforme os autores mais influentes dessa área. Proponho uma reflexão sobre esses conceitos com base nas abordagens Inatista, Ambientalista, Histórico-Crítica da aprendizagem e, sobretudo, de acordo com o contexto histórico e cultural em que ocorrem as manifestações de gênero e sexualidade, partindo da premissa de que a formação dessas identidades ocorre, por meio de relações sociais dinâmicas e em constante movimento, e, por isso, com possibilidades de sofrerem mudanças a qualquer momento da vida. Ainda estabeleço uma relação entre os temas gênero, sexualidade, currículo e jornada escolar ampliada, na perspectiva da modalidade da Educação Integral.

Freud e Foucault são importantes autores clássicos que investigam a sexualidade humana. A concepção freudiana da sexualidade tem sua raiz na obra “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (FREUD, 1901-1905/2006), na qual Freud discorre sobre a sua importância em todas as realizações humanas, ampliando o seu conceito ao afirmar que a sexualidade é uma “disposição psíquica universal, inerente à própria condição humana”. Nesse momento, o princípio que sustenta a concepção freudiana da sexualidade reside na consideração de que toda pulsão é, por excelência, pulsão sexual.

Por pulsão, de acordo com a teoria freudiana, entende-se a tendência instintiva mais ou menos consciente que motiva as atividades do sujeito. Nos “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade” o vocábulo pulsão aparece ligado à pulsão sexual e refere-se a estímulos vindos do organismo da pessoa. O alvo da pulsão é sua satisfação completa, mas, conforme Freud,

não será alcançada de forma total. Assim, a pulsão seria uma energia potencial constante, alimentando a psique humana (FREUD, 1905).

Em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud (1901-1905/2006) aborda a sexualidade infantil, que designa um modo de sexualidade que está presente na infância, também se prolonga, jamais sendo superada, por toda vida do sujeito. Freud defende a ideia de que o desenvolvimento da sexualidade da criança está diretamente relacionado com sua aprendizagem.

Freud (1905) esclarece que imediatamente após o nascimento inicia-se a vida sexual e que a noção de sexualidade está necessariamente atrelada à sexualidade infantil. Sendo assim, o domínio das excitações ou estímulos é uma das principais tarefas impostas à psique, com a qual o indivíduo deve lidar no decorrer de sua vida.

O meio de lidar com esse acúmulo de estímulos se encontra “na regulação da descarga, de forma a regular o seu ritmo e, caso for, postergá-la conforme as possibilidades do momento” (FREUD, 1905, p. 136). Sendo impossível a eliminação ou supressão da pulsão, resta a alternativa da sua *domesticação*. Domesticar a pulsão consiste em adequá-la em intensidade, em potencialidade, adequá-la quanto ao seu destino ao objeto, sujeitando-a a outro sistema de processamento, o processo secundário.

[...] esse emprego da sexualidade infantil representa um ideal educativo do qual o desenvolvimento de cada um quase sempre se afasta em algum ponto, amiúde em grau considerável. Vez por outra irrompe um fragmento de manifestação sexual que se furtou à sublimação, ou preserva-se alguma atividade sexual ao longo de todo o período de latência, até a irrupção acentuada da pulsão sexual na puberdade. Na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. Nós, porém, temos todos os motivos para voltar nosso interesse para esses fenômenos temidos pela educação, pois deles esperamos o esclarecimento da configuração originária da pulsão sexual. (FREUD, 1905, p. 43).

Compreendo, portanto, que a pulsão sexual deve se submeter ao princípio da realidade. Ela precisa se sujeitar a frustrações e processos de constituição para que seja viável uma estruturação do eu e da própria vida em sociedade. Em seus estudos, Freud esclarece que a satisfação imediata e total das pulsões do ser humano o levaria à sua própria dissolução.

Para uma pesquisa como esta, que aborda como ocorre a constituição das relações entre o gênero e as vivências da sexualidade entre as crianças com idades entre 8 (oito) e 11 (onze) anos, na Escola de Tempo Integral, os estudos de Freud tornam-se indispensáveis,

tendo em vista que foi o primeiro pesquisador a admitir que a sexualidade está presente na vida da criança desde o seu nascimento. No entanto, em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, obra mais importante de Freud sobre a sexualidade infantil, o psicanalista faz referência a muitos autores que também se preocuparam com o campo da sexualidade.

Outro pesquisador que contribuiu bastante com a reflexão sobre sexualidade é Foucault (1987, p. 139), que assim conceitua sexualidade: “é o conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa”.

O filósofo francês Michel Foucault (1987), em sua obra de três volumes denominada *História da Sexualidade*, produzida entre os anos de 1976 e 1984, deixa uma valiosa contribuição no campo da sexualidade. Nessa obra bastante estudada no Brasil, Foucault aborda a sexualidade como uma criação discursiva com a função de controlar os indivíduos e as populações.

De acordo com Foucault (1987, p. 136):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

O autor, além de criticar a superficialidade em que a sexualidade é tratada, admitiu que o sexo e as práticas sexuais se comportavam como parte do que ele chamou de dispositivo da sexualidade, pois aquilo que estava em jogo seria fundamentalmente uma rede estabelecida de saber e de poder, atuando sobre os corpos e as populações ao produzir diferentes normatizações e maneiras de viver. Este dispositivo opera sobre a sexualidade e produz formas autênticas e inautênticas de exercício da sexualidade.

Foucault (1987) adota o termo “dispositivo” quando se refere aos discursos que consistem em: um programa de uma instituição, ou uma justificativa de uma prática (ou sua reinterpretação) e/ou uma nova racionalidade. Enfim, faz do sexo um objeto histórico gerado pelo dispositivo da sexualidade. Preocupou-se, como ele mesmo diz, em “analisar o que aconteceu no Ocidente que faz com que a questão da verdade tenha sido colocada em relação ao prazer sexual” (FOUCAULT, 1987, p. 123).

O desenvolvimento do “dispositivo da sexualidade” com o qual Foucault (1987) trabalha, norteia-se pela ideia de uma metodologia do sexo capaz de ajustar os prazeres para atender ao “biopoder”, ou seja, aos governos que manipulam suas populações por meio de

várias e diferentes técnicas. Essa “tecnologia do sexo teria o propósito de assegurar a sobrevivência da burguesia como classe, mantendo sua supremacia ao disciplinar os corpos e treinar os desejos de modo binário e sedentário” (FOUCAULT, 1987, p. 125).

Foucault (1987) comenta que a sexualidade foi o instrumento de separação que criou delimitações entre práticas sexuais bem educadas e as demais, que ocupariam lugar indefinido para além das fronteiras da normalização. O sexo normatizado, isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas, foram avaliadas como boas não só pela sociedade, mas por profissionais como médicos e psiquiatras. Outras práticas vistas como sexualidades não normativas, deveriam ocupar o lugar das margens, até mesmo por médicos e terapeutas. Foucault (1987, p. 132) enfatiza que “o conceito de sexualidade que pertence a nossa história nasceu como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade”.

Michel Foucault (1987) tornou-se um autor fundamental nesta pesquisa, pois me elucidou que por meio do estímulo ao discurso do sexo se disseminam estruturas de controle sobre os corpos dos indivíduos. Esses controles são exercidos dentro de um sistema de punições e proibições, mas, sobretudo por meio de estruturas que produzem sujeitos sexuados. Esta produção de sujeito ocorre com o intuito de controlar a forma ideal de viver a sexualidade, isto é, de maneira normativa, tendo em vista as práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas.

Nesse sentido, as expressões sexuais e de gêneros são reconhecidas desde que elas se conformem com as normas de gênero aceitáveis pela cultura em que os sujeitos são definidos como mulheres e homens ou masculinos e femininos. Assim, na Escola de Tempo Integral “A”, com base sobretudo nas narrativas das professoras e das crianças, pude perceber alguns efeitos do “dispositivo da sexualidade” preconizados por Foucault (1987), que mostram de forma clara estruturas de controle sobre os corpos, os afetos e os desejos das pessoas quanto à vivência de sua sexualidade.

Outros pesquisadores importantes também foram consultados neste momento da pesquisa. Peres (2000) admite que a “sexualidade influencia pensamentos, sentimentos e ações e, portanto a saúde física e mental das pessoas” (PERES, 2000, p. 17). Neste sentido, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), a sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um, sendo uma necessidade básica do ser humano que não pode ser separada de outros aspectos da sua vida.

Dessa forma, a vivência da sexualidade é muito mais do que a relação sexual genital. Trata-se de uma energia que motiva os seres humanos para o amor, a experiência da

intimidade, e se expressa na forma de sentir, de maneira dinâmica, nos movimentos entre as pessoas. Após a apresentação das contribuições de Freud (1905, 1976, 1996) e de Michel Foucault (1987, 1993) sobre o desenvolvimento da sexualidade, outros autores brasileiros como Louro (2011), Cortez e Souza (1997) e Meyer (2003) têm contribuído amplamente com os estudos sobre sexualidade. Esses autores concebem que a sexualidade é constituída culturalmente, por isso ela é vista em cada cultura de diversas formas, uma vez que cada sociedade elabora e estabelece suas normas e padrões, bem como constrói meios para garantir que esses padrões sejam seguidos. Desse modo, pode-se afirmar que a sexualidade é inerente aos seres humanos, ela é a própria vida e difere de pessoa para pessoa.

Nessa direção, para Louro (2011), investigar a sexualidade é também considerar a questão de gênero, tendo em vista que grande parte dos discursos sobre as relações de gênero, de algum modo, envolve as questões de sexualidade. Assim, gênero e sexualidade são temas interligados que apresentam uma interdependência fundamental para a compreensão do processo de desenvolvimento do sujeito. Portanto, sexualidade é um conceito que se confunde com gênero, mas embora eles estejam intimamente relacionados, cada um possui suas especificidades, que serão abordadas mais adiante nesse capítulo.

Ainda nessa linha de pensamento, Simonetti (1994) enfatiza que sexualidade e relações de gênero são conceitos interligados e, portanto, torna-se difícil falar sobre um e ignorar o outro. A autora salienta que a sexualidade abrange questões pessoais, sociais, políticas, culturais e econômicas.

Nessa perspectiva, Louro (2011) e Souza (2005) apontam que a construção da identidade de gênero ocorre conjuntamente com outras experiências pessoais, durante a vida toda da pessoa, desde o seu nascimento, em um processo de interação constante entre a “criança e as outras pessoas com as quais ela convive, seja outras crianças, adolescentes ou adultos, bem como entre a criança e os mais variados objetos culturais, aos quais ela tem contato no processo interativo” (LOURO, 2011, p. 89).

Dessa forma, as concepções de gênero e sexualidade são marcadas pela pluralidade e diversidade cultural e

Tem como suporte a filosofia e a psicologia, já marcadas pelo pensamento pós-estruturalista, para o qual, é claro o reconhecimento de que o sujeito se constrói dentro de significados e de representações culturais, os quais por sua vez encontram-se marcados por relações de poder. (COSTA, 2000, p. 57).

Costa (2000) enfatiza que as concepções de gênero e de sexualidade, de acordo com o pensamento pós-estruturalista, se constroem conforme um conjunto de significados culturais, influenciados por relações de poder.

Scott (1995) complementa a exposição de Costa (2000) afirmando que os papéis de gênero e, conseqüentemente, de sexualidade se constroem de acordo com o pensamento pós-estruturalista, baseado em vários discursos que fazem parte das relações de poder entre os indivíduos, não sendo um fenômeno natural. “A função desses discursos é a de legitimar, a partir do que é instituído pela ordem dominante, o que é avaliado como normal” (SCOTT, 1995, p. 49).

Diante do exposto, é relevante desenvolver pesquisas sobre essa importante dimensão da existência humana, articulada às relações de gênero e às vivências da sexualidade na Escola de Tempo Integral, tendo em vista o papel desses conteúdos na formação e no desenvolvimento integral das crianças, que passam, em média, 7 (sete) horas por dia nessa escola.

A escola é um espaço de socialização onde a diversidade está presente, então, a aprendizagem sobre gênero e sexualidade – abordada em sala de aula de modo a contemplar as dimensões histórica, social e política – precisa fazer parte dos currículos escolares e das práticas pedagógicas, contribuindo para o crescimento da criança, respeitando sua individualidade e, conseqüentemente, o seu grupo étnico-racial de origem.

Dessa forma, neste capítulo, apresentarei distinções entre gênero e sexualidade, fim de também responder às seguintes perguntas: A Escola de Tempo Integral tem um projeto específico para apresentar aos educandos os conteúdos básicos sobre as relações de gênero e sexualidade? Quais são as bases teóricas e metodológicas adotadas no processo de ensino e de aprendizagem desses conteúdos em sala de aula? O tempo ampliado da jornada pedagógica na escola integral significou, efetivamente, maiores ações também para os estudos sobre gênero e sexualidade?

Enfim, é fundamental que os profissionais da Educação reflitam de forma crítica sobre os discursos relacionados à sexualidade e, diante disso, desconstruam os juízos de valor, dando novos significados aos mitos, tabus e preconceitos que se fazem presentes no dia a dia, para que principalmente as crianças sejam fortalecidas por meio do atendimento às suas diversas dimensões da vida.

3.1 Concepções sobre gênero

Louro (2011) menciona que, até o ano de 1990, gênero e sexualidade eram questões presentes, mesmo de forma tímida, quase exclusivamente na área acadêmica, ao passo que hoje esses temas se encontram em processo de gradativa legitimação. Assim, Louro (2011,

p. 56) considera que gênero e sexualidade estão, atualmente, no centro das discussões, e que, “por bem ou por mal, estão... a fazer falar”.

Ao estudar essa temática das relações de gênero e as vivências da sexualidade para as crianças em escola integral, foi exatamente essa situação que verifiquei: antes de 1990 os estudos bibliográficos nessa área são poucos. No Brasil, as produções científicas foram aumentando aos poucos e, atualmente, já são muitos os trabalhos que abordam esses conteúdos. “Nas últimas décadas houve um crescimento do interesse nas questões relacionadas a gênero e sexualidade e o aumento dos debates e das publicações pautadas nesses temas, comprova tal afirmação” (LOURO, 2011, p. 57).

Todavia, Louro (2011) alerta que, apesar do número crescente de publicações, ainda são escassos os estudos mais profundos, em que esses conteúdos são abordados de forma ampla, baseados nas várias dimensões humanas, físicas, intelectuais. Neste sentido, Foucault (1987) informa que a bibliografia sobre gênero e sexualidade tem registrado o predomínio de algumas visões pautadas nesses temas, as quais, de forma geral, têm origens nos discursos de instituições como a Igreja Católica e nas ciências como Medicina, Direito, Psiquiatria, Pedagogia e Estatística.

Louro (2011) confirma a constatação apontada por Foucault (1987) no sentido de que os estudos sobre gênero e também sobre sexualidade são feitos ainda de forma superficial, por não considerarem a diversidade de aspectos constituintes do ser humano e, dessa forma, contribuem minimamente para uma visão crítica e emancipadora do sujeito.

De acordo com Simião (2005), o vocábulo “gênero” surge no mundo acadêmico a partir do momento em que pesquisadoras feministas iniciaram estudos sobre as condições das mulheres na sociedade, objetivando minimizar as desigualdades entre homens e mulheres, explicadas como naturais, tendo como apoio a diferença biológica. O referido autor ainda complementa que existem desigualdades entre homens e mulheres, pois, apesar de ocorridas algumas mudanças evidenciadas a favor das mulheres, elas ainda continuam sendo vistas como o “segundo sexo”.

Nessa linha de pensamento, Louro (2011) salienta que o conceito de gênero primeiramente compreendia os conteúdos referentes às diferenças biológicas e amplia a visão de Simião ao afirmar que “a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social”. (LOURO, 2011, p. 68). Neste trabalho, não me deterei nessa afirmação de Louro, por não ser este o objetivo deste estudo. No momento, o que busco compreender é como são constituídas as relações dos gêneros e as vivências das dinâmicas da sexualidade

das crianças com idade entre 8 e 11 anos do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que estudam na Escola Estadual de Tempo Integral “A”, em Jataí (GO).

Nessa perspectiva, refletindo sobre gênero, Scott (1995) acrescenta que, no âmbito acadêmica, o vocábulo gênero compreende o valor dos grupos humanos, bem como os simbolismos de cada momento. Informa, ainda, que a formação histórica da categoria gênero está diretamente relacionada à adoção do termo pelas feministas americanas que almejavam uma forma de qualificar as diferenças presentes no sexo, antes trabalhadas nas academias como “questões de mulher” ou “estudos sobre mulher”.

Oliveira e Knöner (2005) registraram que, no final dos anos 80, no Brasil, gênero passou a ser utilizado a partir de discussões suscitadas pelo movimento feminista. O conceito de gênero surgiu em estudos que objetivavam limitar espaços, apontando o que é da ordem do masculino e do feminino. Essa forma de entender o gênero permitiu, ainda, analisar as diferenças entre pessoas, coisas e situações vivenciadas, permitindo certo distanciamento da ideia de determinismo biológico relativa ao sexo.

Nesse sentido, assim como Scott (1995), para Oliveira e Knöner (2005) o conceito de gênero está relacionado diretamente à história do movimento social feminista, organizado e contemporâneo, que propõe a igualdade nas relações entre mulheres e homens, por meio da mudança de valores e de atitudes humanas.

O movimento feminista não tinha a intenção de negar totalmente a biologia dos corpos, mas enfatizava a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Assim, gênero seria a construção social do sexo anatômico, delimitando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos. Scott (1995, p. 72) defende essa afirmativa na frase: “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”.

Nessa perspectiva, o gênero participa do processo de construção do sujeito, da mesma forma que a raça/etnia e a classe social. As relações de gênero e significações atribuídas ao corpo influenciam o modo como as pessoas pensam, sentem e agem na vivência de sua sexualidade (ROHDEN, 2001). Assim, Laqueur (2001, p. 23) assevera que o sexo é situacional e “é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder”.

Nessa direção, Nunes e Silva (2000) compreendem a identidade de gênero como um conjunto de significados que explicam o que é ser homem e o que é ser mulher. Os autores completam que as primeiras identidades de gênero são observadas em narrativas permeadas por “determinismos de poder e simbologias de diferenciação entre ambos os sexos” (NUNES;

SILVA, 2000, p. 79). Strey (1998) complementa que cada cultura forma suas imagens do que é ser homem ou mulher e a autora assinala que as concepções de gênero são socialmente construídas.

Ao estudar gênero, é necessário diferenciá-lo de sexo e de sexualidade. Diniz, Vasconcelos e Miranda (2004, p. 27) distinguem sexo de gênero, quando declaram que, “diferentemente do sexo, o gênero é uma produção social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo de gerações”. Portanto, sexo é um elemento biológico e gênero é constituído culturalmente. Ainda, de acordo com a visão relacional introduzida por Costa (1994, p. 158), a compreensão das questões de gênero deve “partir não do indivíduo, nem de seus papéis, mas do sistema social de relacionamentos dentro dos quais os interlocutores se situam”.

Para Scott (1995), o sexo (biológico) também é construído socialmente, uma vez que em cada sociedade já existem, *a priori*, significados consolidados do que é nascer com genitália feminina ou masculina, definindo, assim, o lugar que o sujeito ocupará na sociedade. Nesse sentido, o artigo “Gênero: considerações sobre o conceito”, de Carvalho e Tortato (2009), enfatiza que a construção social do gênero é muito mais complexa do que simplesmente uma classificação das pessoas em mulheres ou homens.

No que se refere à sexualidade, Freud (2006) ressalta que esta nos acompanha desde o nascimento até a morte. Nesse sentido, para Foucault (1987), a sexualidade é um conceito cultural que se refere à maneira como cada pessoa vivencia e dá sentido ao sexo, abarcando questões mais amplas que o simples determinismo biológico. Nesse contexto, Werebe (1998) salienta que, de forma geral, os estudos admitem que o conceito de sexualidade envolve dimensões biológicas, psicossociais e culturais. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) sexualidade é energia que influencia o estilo de vida das pessoas nos níveis da saúde física, mental e social, sendo um direito fundamental de todos os seres humanos.

Meyer (2003), Scott (1995) e Louro (2011), feministas pós-estruturalistas, contribuíram com os seus estudos para reflexões e transformações no campo das concepções do que é ser feminino e masculino, destacando que o conceito de gênero fosse ressignificado. Dessa forma, Meyer (2003, p. 16-17) explica:

Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo [...] O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade.

Dessa maneira, Meyer (2003) salienta que o gênero é construído por meio das vivências estabelecidas nas relações sociais, na família, na escola, na igreja e também por meio da interpretação dos conteúdos veiculados pela indústria midiática. Portanto, se o gênero é construído, pode também ser reconstruído, questionado, modificado, em busca de uma igualdade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso aos direitos sociais, políticos e civis.

Nesse sentido, a compreensão do conceito de gênero possibilita identificar valores atribuídos pelos adultos aos meninos e às meninas, aos homens e às mulheres, bem como às normas comportamentais advindas desses valores. Com isso, fica evidente a interferência desses valores e regras no funcionamento das instituições sociais, como a escola, possibilitando maior clareza dos processos a que estão submetidas as relações individuais e coletivas dentro da Escola em Tempo Integral, especialmente.

Dessa forma, nas relações de gênero, homens e mulheres têm, cada um, seu papel social definido pelas diferenças sexuais; e isso fomenta relações sociais de poder entre o masculino e o feminino. Essa relação desigual imposta socialmente, mesmo antes de a criança entrar na escola, também é comum no espaço escolar, em que as relações de poder de um sexo sobre o outro influenciam na construção da identidade sexual das meninas e dos meninos (MEYER, 2003).

Essas situações, nas quais a dessemelhança entre masculino e feminino é visível nos relacionamentos, constatei na escola pesquisada entre as próprias professoras, gestoras e funcionários administrativos e, sobretudo, entre as professoras e as crianças. Este fato foi o que me motivou, como relatei na introdução desta dissertação, a realizar este estudo.

Nessa linha de raciocínio, Albernaz e Longhi (2009), ao registrarem que a discussão relacionada ao gênero decorre das experiências vividas nas relações sociais, no trabalho, no lazer, na política, enfim, que a pessoa convive constantemente com relações de dominação e de poder, contribuem com esta pesquisa, pois, por meio desses estudos tive condições de melhor observar, na escola investigada, como ocorrem as experiências sociais relacionadas às manifestações dos gêneros e das dinâmicas da sexualidade.

Esses autores ainda acrescentam que o gênero é uma das primeiras formas de dar significado e de difundir o poder, e o que é classificado como masculino tende a ser mais forte, superior; ao passo que o que é considerado feminino é visto como mais fraco e deve ficar sob a esfera de proteção e de submissão ao masculino (ALBERNAZ; LONGHI, 2009).

Nessa perspectiva, Louro (2011) e Braga (2007) consideram que a diferença sexual física não pode ser pensada de forma independente das construções sociais e culturais da qual fazem parte. Com esse raciocínio, Louro (2011, p. 103) defende que:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...]; como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são “genereficadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero. (LOURO, 2011, p. 103).

A autora afirma que gênero é uma construção histórico-social. E essa afirmação coaduna com a posição de Braga (2007), quando alega que a noção que se tem sobre gênero marca a extensão das relações sociais do masculino e do feminino.

Valendo-se dessas contribuições teóricas, compreende-se o gênero como constituinte das identidades dos sujeitos, podendo então assumir várias identidades, como de raça, nacionalidade, etnia, idade, etc. Cabe salientar que essas identidades não são fixas nem inatas, mas construídas e reconstruídas nas relações sociais e de poder exercidas pelas muitas instituições existentes na sociedade.

Os significados do termo gênero abordam a construção social do masculino e do feminino pela sociedade e também pela cultura. Neste sentido, para Scott (1990), o conceito de gênero inclui o sexo, mas nem sexo e nem sexualidade são diretamente determinados pelo gênero. Scott (1990), também influenciada por Foucault, entende que:

O gênero como um saber sobre as diferenças sexuais. E, havendo uma relação inseparável entre saber e poder, gênero estaria imbricado a relações de poder, sendo, nas suas palavras, uma primeira forma de dar sentido a estas relações. Gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual. (SCOTT, 1990, p. 123).

Scott (1990) apresenta as diferenças entre os corpos que expressam sua sexualidade e admite, assim como Foucault, que há uma relação de saber e de poder que perpassam as manifestações de gênero.

Martinez (1997), de forma ainda mais direta, assegura que o conceito de gênero inclui diversos componentes, como identidade, valores, prestígio, regras, normas, comportamentos, sentimentos, entre outros. Dessa forma, de maneira geral, pode-se inferir que as relações de gênero são, portanto, construídas pelas sociedades, em razão dos valores e crenças culturais que são herdadas a cada geração, mediante a repetição de aprendizagens culturais tradicionais a que as crianças estão expostas.

Louro (2011) enfatiza que as relações sociais e culturais vivenciadas pelas crianças, desde o seu nascimento, por meio das instituições escolares ou de outras instituições, levam-nas a um processo de construção de sua identidade de gênero que não é fixo, mas flexível.

Nessa identidade de gênero são estabelecidos socialmente diferentes valores, padrões de comportamento e aquele que foge a essas características consideradas corretas pode sofrer discriminação, seja de forma aberta seja camuflada. Assim, com o objetivo de manter os valores dominantes, meninos e meninas ainda são educados em mundos distintos.

Nessa direção, o papel do professor é fundamental no processo de construção do conhecimento, ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao estudante autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos. Assim, o professor deve buscar discernimento para não transmitir seus valores, suas crenças e suas opiniões como sendo verdades absolutas ou princípios a serem seguidos.

Nesse sentido, Nunes e Silva (2000, p. 106) destacam que o professor precisa constantemente “[...] fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas”, para evitar trabalhar verdades absolutas e princípios não científicos sobre as questões do gênero e da sexualidade.

Entretanto, Paro (1988), enfatiza que, primeiramente, a criança faz parte de uma família. Desse modo, a cultura, o conhecimento, a educação que as crianças recebem no âmbito familiar são elementos que acompanham o trabalho do educador e possibilitam a criação de determinadas expectativas em relação aos estudantes. O professor, entretanto, deverá evitar a criação de estereótipos dentro da sala de aula que definem as meninas como comportadas, delicadas, sensíveis, vaidosas, elegantes, frágeis, entre outros; em contraposição, os meninos serão autoritários, esportivos, viris, agressivos etc. Esse processo é enraizado nitidamente no ambiente familiar.

No entanto, é relevante destacar que nem sempre essa dicotomia sexista existiu desta maneira na organização familiar. No século XVII, no Brasil, de acordo com o estudo de Nunes e Silva (2000, p. 117), “meninos e meninas brincavam de bonecas, balanços e cavalos de pau, não existindo uma identificação rígida com papéis sexuais e muito menos indícios de preconceito”. Porém, no decorrer do processo histórico, surgiram esses estereótipos sexistas que hoje são impressos nas crianças, em diferentes espaços e situações.

Dessa forma, a escola se torna um local para se detectar e pensar os estereótipos sexuais, pois nela se manifesta de forma notável a diferença de comportamento entre meninos e meninas. Como pontua Robert Connell (1995, p. 189 apud LOURO, 1997, p. 86). “[...] no gênero, a prática social dirige corpos [...]”, sendo assim a escola, como espaço socializador, tem a missão de desmistificar as questões atribuídas ao gênero. Connell evidencia, ainda, que

o menino aprende a conduta masculina e, desta forma, se afasta do comportamento feminino, iniciando-se o processo de diferenciação, no qual se acredita que o homem seja superior a mulher. Ainda nesse raciocínio, estudiosos como Guimarães e Amaral, questionam sobre as relações entre os gêneros na sala de aula e apontam que,

[...] na sala de aula, as diferenças são, com frequência, marcantes. Na experiência de José Salomão Schwartzman (2009), as meninas em geral têm melhores notas, menor índice de repetência e menos problemas comportamentais. Os meninos movimentam-se mais, tem menor tempo de atenção e mais problemas de aprendizagem... Para Marília Carvalho (2009), em nossa sociedade é diferente, sim, ensinar para meninos e meninas, porque pensamos de forma diferente, esperamos atitudes de cada sexo e inclusive os avaliamos de maneira diversa, com critérios subjetivamente diferentes. [...] Marília entende que o papel da escola e dos educadores é abrir o máximo de possibilidades para o desenvolvimento e a realização de cada criança: ou a escola acredita que tem um papel transformador e cumpre sua função de educar, ou se parte do pressuposto de que existe uma natureza imutável e nada há de fazer. (GUIMARAES; AMARAL, 2009, p. 63).

Nesse sentido, de acordo com as investigações ou as pesquisas dos autores, o que ainda se vê no cotidiano escolar são práticas pedagógicas preconceituosas com relação à educação dos meninos e das meninas. Menino e menina têm um perfil já construído previamente e que influencia o desenvolvimento de cada um deles, obedecendo a parâmetros culturais dominantes e gerais construídos socialmente.

Nesse contexto, é importante salientar que a criança é um ser social, cujo processo de desenvolvimento diretamente vinculado ao contexto sócio-histórico em que vive e a escola é um dos locais em que as crianças manifestam relações diversas, apresentando questões recorrentes quanto à formação do sujeito e ao seu lugar na sociedade. Talvez, uma das questões mais marcantes, do ponto de vista das relações entre os seres humanos, seja a de gênero. Assim, a escola é um dos primeiros lugares em que a criança se depara com as diferenças, inclusive as de gênero. Meninos e meninas disputam e dividem espaços, reproduzem e superam valores, e entram em conflitos.

Dessa forma, a maneira como a escola e as professoras e os professores concebem as relações de gênero, na maioria das vezes, ocorre por meio da criação de espaços binários que acabam aprisionando as identidades das crianças. E esses espaços, quando transgredidos, deixam o professor desorientado ao vivenciar questões referentes ao gênero.

Em situações semelhantes à relatada acima, Louro (2011) sugere que os professores criem novas maneiras de trabalhar com os grupos, promova debates sobre representações encontradas nas brincadeiras, nos livros didáticos, revistas, filmes entre outros, oferecendo alternativas de reflexão-ação, em uma perspectiva não-sexista.

Assim, as medidas propostas pela autora são essenciais e vão ao encontro do que os pesquisadores Albernaz e Longhi (2009, p. 89) anunciam:

[...] transformar as relações de gênero é algo que vai muito além do que juntar meninos e meninas nos trabalhos escolares ou dar o mesmo presente a meninos e meninas no dia das crianças. Não é uma mudança apenas racional, pois mexe com as emoções, com relações investidas de afeto, além de incidir nas estruturas institucionais.

Os autores relatam que a escola, ao abordar a relação de gênero no seu cotidiano, precisa entender que apenas a junção dos meninos e das meninas nas atividades pedagógicas não garante a transformação das relações de gênero. As mudanças devem acontecer também no nível das emoções, dos afetos, na constituição das subjetividades das crianças. Parece que a criança ainda é vista, em muitas situações, como um ser que não fala, não ouve e não sente.

Louro (2011) explica, de maneira mais completa, que o sujeito se identifica por meio do gênero. Sendo assim, ao analisar o sujeito deve-se considerar o gênero em que ele está inserido, tendo claro que o gênero é resultado de variadas aprendizagens que a pessoa acumula ao longo de suas experiências de vida dentro de um contexto histórico, político e social. Utilizando outras palavras,

Gênero não é uma simples derivação do sexo anatômico e biológico, mas uma construção sociocultural, um efeito do cruzamento de discursos e imagens que se processam por meio de diferentes dispositivos institucionais, tais como a família, a religião, o sistema educacional, os meios de comunicação, a Medicina, o Direito, a Psicologia, mas também da linguagem, da arte, da literatura, do cinema etc. Como elemento constitutivo dos sujeitos, participa ativamente dos processos de subjetivação. (LOURO, 2011, p. 134).

Com base nas considerações de Louro, pode-se inferir que homem não nasce homem e mulher não nasce mulher, mas são feitos, grandemente influenciados pelas instituições às quais pertencem e/ou participam, ou seja, se relacionam em sociedade. É no contexto histórico-social e cultural que se constitui a identidade de gênero, portanto, suas características são construções não estáticas, mas em constante movimento, com possibilidades de serem mudadas a qualquer momento da vida.

Nesse sentido, estudar gênero por meio dos autores apresentados nesta pesquisa – Foucault, Louro, Silva, Nunes, Scott entre outros – foi imprescindível para compreender as relações sociais baseadas nos conceitos, nas representações e práticas desenvolvidas entre as

peessoas. Desse modo, foquei a atenção, sobretudo na forma como se constroem as relações entre as pessoas, sejam elas do mesmo sexo, e/ou de sexos diferentes.

As pesquisas desses autores me ajudaram, também, a refletir sobre o juízo de valor que as pessoas têm sobre as outras e, dessa forma, fiquei mais atenta aos meus pensamentos e atitudes relacionadas com a temática das relações de gênero e da sexualidade na escola integral, por ser este meu objeto de investigação. Os muitos discursos – como “o homem é forte e a mulher é frágil” – reproduzidos pelas crianças ou pelas professoras, levaram-me a reconhecê-los não como meros preconceitos, mas, principalmente, como jogos de poder e de saber, arquitetados de acordo com a história cultural de um povo, de uma sociedade marcada pela submissão aos estereótipos da camada majoritária do país.

Importante ressaltar que, nesta pesquisa, a categoria gênero é tratada em uma dimensão relacional, assim como apresenta Louro (2011, p. 57):

Gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação. (LOURO, 2011, p. 57).

Portanto, gênero deve ser analisado procurando estabelecer a relação entre masculino e feminino como conceito e categoria histórica e relacional, construídos por meio das práticas sociais. E, como a sociedade não é estática, gênero também não é uma categoria fixa, pronta e acabada, mas, ao contrario, acompanha o movimento não linear das pessoas e da sociedade.

3.2 Concepções sobre sexualidade

Como dimensão humana essencial, a sexualidade deve ser entendida na totalidade dos seus sentidos como campo de conhecimento, de estudos e de pesquisas. Gesser (2010) considera sexualidade como as diversas formas, jeitos, maneiras que as pessoas buscam para obter ou expressar prazer. A ideia de prazer irá variar de pessoa para pessoa, levando em conta a realidade de cada indivíduo. “Quando uma pessoa está sentindo prazer, ela está vivenciando a sua sexualidade” (GESSER, 2010, p. 85).

Sigmund Freud (☆1856 - †1939), considerado o pai da Psicanálise, contribuiu grandemente com o estudo da sexualidade humana, delineando seu desenvolvimento desde a infância. Foi o primeiro pesquisador a arriscar dizer que as crianças eram dotadas de sexualidade desde o início da vida, que se automanipulavam em busca de prazer.

O estudo da sexualidade e de seus diferentes aspectos passou a ter relevância a partir de seu trabalho intitulado “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”. Foi a partir dos estudos de Freud que uma série de outros estudiosos e cientistas partiram em busca de mais conhecimento com referenciais psicanalíticos, comportamentais e biológicos, a respeito desse complexo fenômeno biopsicossocial.

Nessa perspectiva, Freud (1901-1905/2006) aprofunda seus estudos ao trabalhar de forma focalizada com a concepção de sexualidade, em “Três ensaios sobre teoria da sexualidade”, no qual comunica a importância da sexualidade em todas as concretizações humanas, ampliando o conceito de sexualidade, afirmando que ela é uma disposição psíquica geral, ou seja, inerente à própria condição de todos os seres humanos. Com seus estudos, Freud surpreendeu a comunidade científica, com a teoria de que as condutas sexuais infantis influenciam a vida e o comportamento da pessoa adulta.

De acordo com Freud (2006) a sexualidade nos acompanha desde o nascimento até a morte. Ao publicar seu primeiro estudo sobre a sexualidade infantil, Freud (2006) chocou a sociedade de sua época, que possuía a ideia de não existência da sexualidade nos primeiros anos de vida de uma pessoa. O fundador da psicanálise expõe que desde o nascimento, o indivíduo é dotado de afetos, desejos e conflitos. Entretanto, ainda hoje há pessoas que apresentam, consciente ou inconscientemente, grande dificuldade em lidar e aceitar que a criança, desde o momento em que nasce, é um ser sexuado.

Freud (2006) ampliou a teoria da sexualidade infantil por meio dos tratamentos clínicos em seu consultório, durante os quais observou perturbações psicológicas apresentadas por seus pacientes adultos, em que ele buscava tratar os distúrbios de histeria. Neste sentido, percebe-se que a criança não foi o ponto de partida e tampouco o desejo de estudo de Freud (1905), mas queria buscar soluções para os problemas emocionais apresentados por seus pacientes.

Ao participar da XX Conferência de Viena (1915-1916), em seu discurso sobre “A vida sexual dos seres humanos”, Freud (2006) discorreu a respeito da dificuldade que existia em se definir o que ele chama de energia sexual, por ser um assunto bastante polêmico. Nessa época, tudo que se mencionava sobre o tema era definido como inconveniente e não deveria ser debatido. Assim sendo, Freud (2006, p. 309) declarou:

[...] Falando sério, não é fácil delimitar aquilo que abrange o conceito de sexual. Talvez a única definição acertada fosse „tudo o que se relaciona com a distinção entre os dois sexos“. [...] Se tomarem o fato do ato sexual como ponto central, talvez definissem como sexual tudo aquilo que, com vistas a obter prazer, diz respeito ao corpo e, em especial, aos órgãos sexuais de uma pessoa do sexo oposto, e que, em última instância, visa à união dos genitais e à realização do ato sexual. [...] Se, por outro lado, tomarem a função de reprodução como núcleo da sexualidade, correm o risco de excluir toda uma série de coisas que não visam à reprodução, mas certamente são sexuais, como a masturbação, e até mesmo o beijo.

No trabalho “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud (1901-1905/2006) explica, ainda, o desenvolvimento da personalidade em etapas dirigidas por disposições sexuais oriundas de impulsos naturais e, portanto, não aprendidos, com a finalidade de obter prazer. Assim, os principais estudos de Freud (1905) acerca desse assunto analisam três constatações importantes: que a vida sexual inicia-se logo após o nascimento; que há uma distinção clara entre os conceitos de sexual e genital; e, que a vida sexual compreende a função de conseguir prazer das zonas do corpo.

Em termos gerais, pode-se dizer que a noção de sexualidade em Freud está definida por três características principais: “ser originária de uma função somática, ser auto-erótico e polimorfo – perversa” (FREUD, 1905, p. 239). Segundo Freud (1905, p. 239), as crianças apresentam ao mundo os “germes de atividade sexual, que já gozam de satisfação sexual quando começam a alimentar-se e que persistentemente buscam repetir a experiência na conhecida atividade de sugar o polegar”.

Portanto, a satisfação é resultado de uma excitação sensorial de qualquer parte do corpo que funciona como “zona erógena”. Freud (1905) enfatiza que essas excitações são provenientes de fontes diversas e não se combinam, mas cada uma segue o seu objetivo isolado, que é conseguir algum prazer.

Com o passar dos tempos, a sociedade vem compreendendo as variadas formas de expressão da sexualidade infantil que, de acordo com Freud (1905, p. 168) evolui segundo as etapas de “desenvolvimento psicossocial que ele nomeou de fase oral, anal, fálica, latência e genital”, as quais passo a caracterizá-las, com a intenção de melhor entendimento sobre a constituição das expressões da sexualidade na escola integral, lócus desta pesquisa.

Nesse sentido, Freud apresenta cinco fases do desenvolvimento que são chamadas de fases psicosssexuais. Para esse autor, a personalidade estaria, em sua essência, formada ao fim da terceira fase, por volta dos cinco ou seis anos de idade, quando o indivíduo provavelmente já desenvolveu as estratégias principais para a demonstração dos seus impulsos, estratégias essas que formam o centro da personalidade do sujeito (FREUD, 1905).

A fase oral é a primeira apresentada por Freud, e seu desenvolvimento ocorre desde o nascimento aos doze meses de vida. Nessa fase, a zona de erotização é a boca, e as atividades prazerosas concentram-se em torno da alimentação (sucção). Quando o bebê aprende a associar a presença da mãe à satisfação da pulsão da fome, a mãe torna-se um objeto à parte e o bebê começa a diferenciar entre si próprio e os outros. De acordo com Freud (1905), uma fixação nessa fase provoca o “desenvolvimento de um tipo de personalidade de caráter oral, do qual os traços fundamentais são o otimismo, a passividade e a dependência” (FREUD, 1905, p. 236).

Durante o segundo e o terceiro ano de vida, ocorre a fase anal e o prazer está no ânus. Nessa fase, a criança tem o anseio de controlar os movimentos esfínterianos e começa também a entrar em conflito com a exigência social de adquirir hábitos de higiene. Fixação nessa fase pode causar distúrbios para o resto da vida em torno de questões de controle, de guardar para si ou entregar. “O caráter anal é caracterizado por três traços que são: ordem, parcimônia (contenção) e teimosia” (FREUD, 1905, p. 237).

A terceira fase é a chamada de fálica e ocorre dos três aos cinco anos, e a área erógena fundamental do corpo é a zona genital. Freud esclarece que, nessa fase, o pênis é o órgão mais importante para o desenvolvimento, tanto dos homens quanto das mulheres, por isso Freud é fortemente criticado e acusado de ser falocêntrico. “O desejo de prazer sexual expressa-se por meio da masturbação, acompanhada de importantes fantasias”. Na fase fálica também ocorre o complexo de Édipo, que consiste “no menino desejar a própria mãe, mas por medo da castração abandona esse desejo, igualmente ocorre com a menina mudando apenas os papéis, e o pai seria o seu objeto de desejo” (FREUD, 1905, p. 239).

Uma não resolução nessa fase pode ser considerada como a causa de grande parte das neuroses. A psicanálise certifica que “a fixação na fase fálica tem como consequência dificuldades na formação do superego (regras sociais), na identidade do papel sexual e até mesmo na sexualidade” (FREUD, 1905, p. 231). Dificuldades como a identificação de papéis sexuais, por exemplo, podem derivar de complicações ocorridas nessa fase. Freud declara que, em grande parte, a personalidade se forma durante esses primeiros “três estágios psicosexuais, quando são estabelecidos os mecanismos essenciais do ego para lidar com os impulsos libidinais” (FREUD, 1905, p. 241).

Latência é a quarta fase que Freud apresenta e ocorre desde os cinco anos se estendendo até a puberdade. “É considerado um período de relativa calma na evolução sexual” (FREUD, 1905, p. 236), e pouco é colocado por Freud com relação à tensão libidinal.

Na fase genital, a última proposta por Freud, e que tem início na adolescência, “o sujeito desenvolve a competência de obter satisfação sexual”. O caráter genital é o ideal

freudiano do desenvolvimento pleno. Assim, “o indivíduo livre de conflitos significativos, aprecia uma sexualidade satisfatória preocupando-se com o contentamento do companheiro sexual, evitando assim a manifestação egoísta” (FREUD, 1905, p. 246).

Ao delimitar a origem da sexualidade da criança como fator decisivo na produção dos sintomas neuróticos ou perturbadores, Freud lembrou o equívoco do discurso biológico que pretendia abordar a sexualidade apenas como um processo de maturação das funções reprodutivas e, como tal, só apareceriam no período da puberdade. Neste sentido, Freud (1994) argumenta que:

Erramos ao ignorar inteiramente a vida sexual das crianças. Elas são capazes de todas as atividades sexuais psíquicas, e também de muitas atividades somáticas. Assim como a totalidade do aparelho sexual humano não está compreendida nos órgãos genitais externos e nas duas glândulas reprodutoras, também a vida sexual humana não começa na puberdade, como poderia aparecer a um exame superficial. (FREUD, 1994, p. 266).

Em essência, ao desmistificar as concepções costumeiras sobre sexualidade, Freud (1994, p. 262) inclui a “afetividade, o carinho, o prazer, o amor, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade como formas de expressão da sexualidade”. Adiciona, também, os “valores e as normas morais” que cada cultura elabora a respeito do comportamento sexual, defendendo que é necessário ter respeito com a sexualidade infantil. Nesse sentido, ao fazer a distinção entre genitalidade e sexualidade, Freud reafirma que o vínculo principal para a Psicanálise diz respeito à sexualidade e ao prazer (FREUD, 1905, p. 268).

Freud (1976, p. 198) “considera a sexualidade como um instinto com o qual todos os seres humanos nascem e que se exprime de maneiras diferenciadas de acordo com as etapas do desenvolvimento” nomeadas por ele. Assim, as teorias organizadas, primeiramente por Freud, defendem que todas as etapas do desenvolvimento sexual infantil estabelecem uma conexão com a vida sexual adulta. Portanto, pode-se inferir que a sexualidade é um aspecto do ser humano, diretamente relacionada ao gênero, à identidade sexual, ao erotismo, ao amor e à reprodução.

Nas reflexões de Freud em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, o termo “pulsão” aparece ligado à palavra “sexual” – “pulsão sexual” – e refere-se a estímulos endógenos (internos) constantes e seus representantes psíquicos. Ao estudar a pulsão sexual, Freud, fundamentalmente, tem o intuito de satisfação. Desse modo, a pulsão é a ligação entre o somático e o psíquico, a ponte psicossomática, a força de propulsão da vida. Os estímulos endógenos são estímulos especiais, pois vêm diretamente do organismo e não são atenuados como os que vêm do exterior e que passam pelos sistemas sensitivos. De acordo com a

psicanálise freudiana, as pulsões apareceram amparadas nos instintos. Por exemplo, quando um bebê suga o seio da mãe está satisfazendo a necessidade instintiva de fome e, ao mesmo tempo, tendo prazer nesse sorver.

Como o próprio Freud (1940, p. 227) evidencia que:

O único e exclusivo impulso destas pulsões é no sentido da satisfação, a qual se espera que surja de certas modificações nos órgãos, com o auxílio do mundo externo. É no movimento entre a pulsionalidade e a presença do outro que o fundamento da vida psíquica pode ocorrer.

Nesse sentido, sendo praticamente impossível a eliminação ou supressão da pulsão, resta a alternativa da sua domesticação, que supõe uma “neutralização parcial do risco implicado pelo exercício cego da lógica que a governa” (FREUD, 1940, p. 225). A domesticação pode ser tratada como uma energia ou libido sublimada, ou seja, deslocada para outro objeto. Dessa forma, domar ou domesticar a pulsão consiste em adequá-la em intensidade, em potencialidade, o que também significa “adequá-la quanto ao seu destino ao objeto, sujeitando-a a outro sistema de processamento, o processo secundário” (FREUD, 1940, p. 228).

Em outras palavras, se não há probabilidade de suprimir totalmente as exigências pulsionais, domesticá-las é uma das saídas para a vida em sociedade, o que seria “tornar a pulsão razoavelmente compatível com as aspirações do eu de modo a não perseguir sua satisfação autoerótica, tornando-se acessível às influências que dele surgem” (FREUD, 1924, p. 51).

Freud (1908), já assumia que, em parte, a pulsão sexual encontra sua satisfação na execução de atividades valorizadas socialmente, como as artes e a ciência, por exemplo. Essa forma de satisfazer a pulsão é menos egoísta, mais socialmente responsável. Em um primeiro momento, “a pulsão sexual deixa de dirigir-se aos objetivos sexuais e reverte-se ao próprio ego do indivíduo (narcisismo)” (FREUD, 1908, p. 97). Já em um segundo momento, “o ego desvia esta pulsão para um objeto qualquer cuja conotação não seja diretamente sexual” (FREUD, 1908, p. 192).

Nesse contexto, o próprio Freud destaca que o estágio do autoerotismo não deve permanecer:

[...] a educação da criança tem como tarefa restringi-lo, pois a permanência nele tornaria o instinto sexual incontrolável, inutilizando-o posteriormente. O desenvolvimento do instinto sexual passa, então, do auto-erotismo ao amor objetual, e da autonomia das zonas erógenas à subordinação destas à primazia dos genitais [...] (FREUD, 1908, p. 194).

Nessa direção, essencialmente, entende-se por instintos, automatismos que têm caráter de sobrevivência e manutenção da espécie. É um comportamento imutável que se transmite com a espécie e visa fins específicos. Portanto, a pulsão não pode ser considerada um instinto, pois seus fins não são explícitos e não são os mesmos na espécie, pois variam com o indivíduo.

De acordo com essa perspectiva, os estudos de Freud (1976), evidenciam que as satisfações das zonas erógenas marcariam a vida sexual da criança. Com essas descobertas a sexualidade foi colocada no centro da vida psíquica, provocando grandes repercussões na sociedade tradicional do final do século XIX, a qual idealizava a infância como assexuada e “inocente”.

Dessas descobertas, as principais são: desde o começo da vida, logo depois do nascimento, inicia-se o desenvolvimento da sexualidade e não só a partir da puberdade como afirmavam as teorias existentes; o período da sexualidade é extenso e complicado até chegar à sexualidade adulta; tanto no homem como na mulher, os papéis de reprodução e de aquisição de prazer podem estar coligados; e, para Freud, a libido é a energia dos instintos sexuais.

Nesse processo de desenvolvimento da sexualidade, o psíquico situa-se, portanto, como mediador, que propõe desvios, substitutos, atalhos que objetivam frear a pulsão, de modo a se apresentar como retardador diante das exigências do corpo. A pulsão, necessariamente, exige trabalho, exige constituição psíquica, construindo os primeiros momentos de representação do objeto.

Todavia, Freud assume, gradativamente, ao longo de sua obra, a presença e a influência da cultura na teoria da sexualidade e das pulsões (GUIMARÃES; AMARAL, 2009, p. 57).

Diante do exposto sobre a teoria de Freud, considera-se sexualidade como um conceito abrangente em psicanálise, que se refere a tudo aquilo que é da ordem do prazer, sendo a genitalidade apenas um de seus aspectos. Nessa direção de entendimento introduzido por Freud, como área do conhecimento, a Psicanálise contribuiu bastante para a compreensão do comportamento humano.

Os estudos e as publicações de Sigmund Freud (1905) difundiram uma teoria sobre o desenvolvimento psicosexual na infância, que até hoje tem sido base, sustentando grande parte dos conhecimentos teóricos e das vivências práticas cotidianas que vigoram nos modos de refletir e de agir sobre as manifestações da sexualidade na infância. Os estudos de Freud contribuíram muito para a forma de pensar a sexualidade humana, como algo que cada sujeito traz desde o nascimento, com peculiaridades individuais.

Suas descobertas ofereceram, também, subsídios interessantes na descoberta da sexualidade infantil, uma vez que se pensava, até então, que a criança era assexuada, vindo a ter as primeiras manifestações sexuais somente na puberdade. Hoje, ainda convive-se com conhecimentos compartilhados socialmente sobre o modo de olhar puro e inocente para a criança, entretanto, cada vez mais se percebe que as crianças têm desejos e experiências sexuais, assim como preconizou Freud.

Portanto, de acordo com o apresentado Freud (1976) afirma que embora a sexualidade tenha sua origem pulsional, ela não consiste em uma entidade puramente biológica. Também não é unicamente o outro que introduz a pulsão sexual na criança: há uma excitação originada no corpo que não pode ser esquecida.

Esse conceito pulsional freudiano sugere que a experiência da sexualidade seja uma experiência de satisfação experimentada por meio da excitação sensorial das zonas erógenas, que se amplia à medida que se estabelecem vivências e relações com o mundo externo, marcando propriamente a internalização do outro ou da cultura nos processos psíquicos.

De acordo com Souza (1997), Foucault é outro autor que também apresenta grandes contribuições sobre vários aspectos da sexualidade, pois foram os conceitos apresentados por este autor que ajudaram a remover a sexualidade do domínio biologista ou metafísico, marcado pelas ideias de Freud, incorporando-a aos temas das Ciências Humanas.

Souza (1997) salienta que os conceitos apresentados por Foucault, entre eles os conceitos e os sentidos de discurso, o dito e o não-dito, são importantes para analisar a implantação do tema transversal relacionado à sexualidade nas escolas, uma vez que “o falado assim como o silêncio encobrem e confirmam práticas adotadas nas escolas por estudantes e professores em relação ao tema da sexualidade” (SOUZA, 1997, p. 75).

O desenvolvimento do “dispositivo da sexualidade” com o qual Foucault (1987) trabalha, norteia-se pela ideia de uma metodologia do sexo capaz de ajustar os prazeres para atender ao “biopoder”, ou seja, aos governos que manipulam suas populações por meio de variadas e diferentes técnicas. Essa “tecnologia do sexo teria o propósito de assegurar a sobrevivência da burguesia como classe, mantendo sua supremacia ao disciplinar os corpos e treinar os desejos de modo binário e sedentário” (FOUCAULT, 1987, p. 125).

Nesse sentido, as expressões sexuais e de gêneros são reconhecidas desde que elas se conformem com as normas de gênero aceitáveis pela cultura em que os sujeitos são definidos como mulheres e homens ou masculinos e femininos.

Foucault adota o termo “dispositivo” quando se refere aos discursos que consistem em: um programa de uma instituição, ou uma justificativa de uma prática (ou sua

reinterpretação) e/ou uma nova racionalidade. Enfim, faz do sexo um objeto histórico gerado pelo dispositivo da sexualidade. Preocupou-se, como ele mesmo diz, em “analisar o que aconteceu no Ocidente que faz com que a questão da verdade tenha sido colocada em relação ao prazer sexual” (FOUCAULT, 1987, p. 123).

Dessa forma, Foucault preocupou-se, em abordar a sexualidade no âmbito do discurso científico. Esse enfoque foi o grande mérito do autor, pois aborda a sexualidade em um prisma nunca pensado até o momento. Ao final da primeira infância, a sociedade já foi capaz de internalizar os discursos e comportamentos padronizados que configuram os papéis sexuais dominantes e suas formas de expressão consentidas e esperadas.

Nesse sentido, para Foucault (1987), a sexualidade é um conceito cultural que se refere à maneira como cada pessoa vivencia e dá sentido ao sexo, e isso abarcará questões mais amplas que o simples determinismo biológico considerado natural:

[...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1993, p. 100).

Nessa perspectiva, o poder, na concepção foucaultiana, “não deve ser tomado apenas como um fenômeno de dominação de um indivíduo sobre os outros, mas como algo que funciona em cadeia” (FOUCAULT, 1987, p. 183), em que as pessoas circulam e estão sempre em posição de exercer e de sofrer sua ação. Esta é, conforme o autor, a dinâmica da sexualidade, em uma realidade história, perpassada pelo saber e pelo poder, produzindo “discursos verdadeiros” para a promoção de poderes específicos.

De forma direta, Foucault defende que a sexualidade é construída por relações de poder. O autor demonstra outra forma de pensar a sexualidade: não como desenvolvimento ou identidade, mas como historicidade e relação. Foucault aspirava pesquisar nitidamente o arcabouço de como se conhece e se vive a sexualidade. O discurso moderno da sexualidade, o qual afirma que sobre o sexo paira uma sombria coibição que impede o trânsito livre desse tema, distanciando o sujeito de uma possível liberdade sexual, é o alvo da crítica foucaultiana.

A esse respeito, Freud esclarece que “a sociedade deve assumir como uma das suas mais importantes tarefas educativas dosar e restringir a pulsão sexual e sujeitá-la a uma vontade individual que é idêntica à ordem da sociedade” (FREUD, 1996 p. 181).

Foucault (1987) salienta os padrões dominantes que se referem à sexualidade e destaca que a diferença entre os sexos não deve ser utilizada como instrumento de segregação para desempenhar o poder com apoio nas essências sexuais. Para esse autor, ao contrário, a diferença precisa ser vista como um instrumento que busca um meio para questionar as formas de dominação e de repressão. Com base no pensamento de Foucault, entendo que as diferenças não devem ficar aprisionadas a padrões determinados, mas podem ser vividas a partir da singularidade de cada um, o que aponta para uma equidade dos sexos.

Foucault (1987) defende que a análise da sexualidade como dispositivo político não implicaria necessariamente a omissão do corpo, da anatomia, do biológico ou do funcional, seria uma forma de mostrar de que modo se articulam os dispositivos do poder sobre o corpo, suas funções, processos fisiológicos, sensações e prazeres.

O sexo seria, na realidade, o ponto de fixação que apóia as manifestações da sexualidade ou, ao contrário, uma ideia complexa historicamente formada no seio do dispositivo da sexualidade? Poder-se-ia mostrar, em todo caso, de que maneira esta ideia de sexo se formou através das diferentes estratégias de poder e que papel definido desempenhou nisso tudo. (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Com base nessa conjuntura de que a sexualidade é culturalmente constituída e que há relações de poder nessa constituição, é que aponto a necessidade do trabalho com a temática de gênero e sexualidade de forma efetiva na escola integral, onde a criança passa grande parte do dia convivendo com regras, valores e saberes. A sexualidade é um fenômeno da existência humana, ela faz parte da vida, estando intimamente relacionada com as dimensões históricas, sociais, culturais e pedagógicas tão defendidas pelo projeto da Escola de Tempo Integral.

Furlani (2007, p. 12), ao trabalhar o termo sexualidade afirma que:

Em meio a disputas e relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como “hegemônicos”, muitas vezes transformando a diferença “do outro” em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobremaneira, à Escola e suas educadoras e educadores.

De um lado, está Furlani, que expõe sobre os valores defendidos pelas diferentes instituições sociais por meio de seus discursos, apresentando-os como se fossem os melhores, não respeitando as diferenças individuais, o que contribui para a desigualdade social. De outro lado, Britzman (1999, p. 89), que coloca que “a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade”.

Outra questão importante, sobre a qual Arendt (1987) se debruça, é o conceito de alteridade, que se torna interessante para a análise da sexualidade no que diz respeito à valorização da diversidade. Valorização não por si só, mas uma valorização da diferença como algo positivo, que contribui e enriquece os ambientes sociais, entre os quais encontra-se a escola. Em relação à alteridade, Arendt (1987, p. 188-189) expõe:

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens [e as mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons poderiam comunicar as suas necessidades imediatas e idênticas. Ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de “alteridade”, comum a tudo o que existe e que, para a filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares. A alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade [...]. (ARENDR, 1987, p. 188-189).

Essa interdependência social entre os indivíduos, ou alteridade, é importante no estudo da sexualidade porque percebe cada ser humano como único, diferente um do outro e, ao mesmo tempo, possuidores de características que são gerais para a espécie humana. Para que a alteridade seja desenvolvida, há a necessidade do coletivo, do outro, da interação entre os pares.

De acordo com Louro (2011), concomitante à constituição de gênero, explorada anteriormente, ocorre a constituição da sexualidade. Entretanto, gênero e sexualidade são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo. Passo agora a apresentar algumas percepções de sexualidade humana, com base, em especial, nas contribuições teóricas da obra de Freud, pois a análise desses aspectos constitui uma condição importante em função do objetivo proposto neste trabalho, ou seja, o estudo sobre a constituição de gênero e das vivências da sexualidade nas crianças de uma Escola de Tempo Integral em Goiás.

Apesar de o tema sexualidade gerar alguns desacordos entre os autores, Werebe (1998) salienta que, de forma geral, os estudos admitem que ele abranja dimensões biológicas, psicossociais e culturais. A autora assinala que Freud é um dos grandes e mais importantes pesquisadores da sexualidade humana, que “por meio da Psicanálise ofereceu o sistema explicativo mais completo sobre a vida sexual, embora existam objeções a algumas de suas teorias” (WEREBE, 1998 p. 67).

Werebe (1998) complementa afirmando que a obra de Freud (1900-1980) introduziu uma visão nova aos estudos da sexualidade, questionando a centralização dos mesmos sobre a reprodução e as distinções rígidas entre homem e mulher.

Nessa perspectiva, Souza (1997) estudou as ideias de Freud contidas em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, de 1905. De acordo com Souza, apesar de ter feito consecutivas modificações em várias edições, Freud não mudou a consistência do texto inédito, e informa que

[...] no primeiro ensaio, Freud desestrutura e desmistifica as concepções clássicas a respeito do instinto sexual; no segundo, redefine o conceito mediante o exame de sua gênese na infância; e no terceiro, busca resolver questões derivadas de sua própria concepção. (SOUZA, 1997, p. 12).

Andrade (2005) prossegue nesse raciocínio e destaca que, desde a infância, contatos e atividades com o próprio corpo e com os corpos de outras pessoas propiciam prazer e ganham um significado erótico progressivo, até alcançarem o prazer genital, a partir da adolescência. No entanto, Andrade acrescenta que sexualidade não é apenas sensação física, mas, especialmente, é o conjunto de significados dados pelo indivíduo às vivências anatômicas agradáveis.

É notável que a pulsão, para Freud, tenha um caráter biologizante, no sentido de sua presença orgânica antes da constituição psíquica. Entretanto, Werebe (1998, p. 69) evidencia que, para Freud, “os indivíduos não são pré-determinados como produtos de imperativos biológicos e também não são simples efeitos das relações sociais”. Nesse pensamento, Werebe se ampara em Weeks (1993, p. 61) ao colocar que “Há uma esfera chamada inconsciente que tem sua própria dinâmica, regras e histórias, onde as possibilidades do corpo adquirem significação”.

No contexto atual, muitos autores como Nunes e Silva (2000, p. 73) acreditam que “a sexualidade transcende à consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas”. Assim, esses estudiosos compreendem a diferença existente entre “sexo” e “sexualidade”, permitindo um conhecimento mais abrangente sobre a sexualidade infantil. Enquanto o Sexo é entendido com base no biológico, remetendo-se a ideia de gênero, feminino e masculino, a sexualidade vai além das partes do corpo, constituindo-se como uma “característica que está estabelecida e está presente na cultura e história do homem” (WEEKS, 1993, p. 62).

Com enfoque nesse amplo conceito de sexualidade, a Organização Mundial de Saúde (1975 apud EGYPTO, 2003, p. 15-16) esclarece que:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico. (OMS, 1975 apud EGYPTO, 2003, p. 15-16).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), em uma linha de raciocínio que valoriza as características históricas e culturais do ser humano, a sexualidade humana é parte integrante da responsabilidade de cada um. A sexualidade não é sinônimo de relação genital e não está subordinada a ausência ou presença do orgasmo. É energia que influencia o estilo de vida das pessoas e, conseqüentemente, a saúde física, mental e social, sendo um direito fundamental de todos os seres humanos.

Neste momento, é oportuno remeter ao que foi apresentado conceitualmente sobre gênero e reafirmar que o ser humano nasce com um sexo, mas os comportamentos, desejos e sentimentos têm uma ligação direta com a forma como as relações de gênero estão organizadas na sociedade.

Pode-se entender que gênero é mais do que uma maneira como as pessoas se relacionam, é um jeito de olhar, de compreender a realidade é algo que vai influenciar o modo de agir de cada indivíduo, e desse modo, influenciar a expressão individual das sexualidades. Portanto, a sexualidade, assim como o gênero, são afetados e se transformam de acordo com os valores sociais vigentes em uma dada época, ou período histórico.

Apresento a seguir três concepções de sexualidade, baseadas em Foucault (1993), Loyola (1999) e Gesser (2010), bastante discutidas por serem as que estão mais presentes, mais aceitas e mais estudadas na literatura sobre o assunto, influenciando sobremaneira o estilo de vida da sociedade.

A primeira concepção de sexualidade a ser apontada é a moral-religiosa que, conforme Foucault (1987), concebe a sexualidade como a “moral dos bons costumes”. Suas principais características são: limita a sexualidade ao sexo (coito vaginal); enfatiza a “repressão do sexo, reduzindo-o à condição de procriativo e vinculando-o ao matrimônio; rejeita a discussão sobre sexualidade e o prazer, o desejo; critica o exercício da sexualidade fora do matrimônio e as orientações sexuais diferentes do molde predominante” (FOUCAULT, 1987, p. 149).

E, mesmo em uma época em que a razão é instalada como meio de superações das dificuldades e de crescimento, essa ainda é uma concepção bastante valorizada na cultura brasileira, além de promover a busca por explicações transcendentais para os fenômenos.

Loyola (1999) menciona a segunda concepção de sexualidade quando apresenta a visão Médico-Higienista como aquela que reduz a sexualidade à genitalidade e a um problema de Saúde Pública. Suas principais características são:

O corpo é entendido como um conjunto de órgãos e aparelhos que possui a função de reprodução; negação do prazer; destaque na prevenção do contágio de DST/AIDS; linguagem anatômica, clínica, de uso comum entre os médicos e; o sexo é classificado na ordem da disfunção e das anormalidades. (LOYOLA, 1999, p. 36).

Nesse sentido, valoriza-se nessa concepção de sexualidade a linguagem anatômica, própria da Medicina, de difícil acesso e compreensão à maioria da população; em que o sexo é classificado na ordem da disfunção e das anomalias, o corpo é entendido como um conjunto de órgãos e aparelhos que possui a função de reprodução, e ocorre a negação do prazer (URLANI, 2007).

Gesser (2010) expõe uma terceira concepção de sexualidade, a histórico-cultural. Para esse autor, a sexualidade é socialmente estabelecida a partir dos processos de apropriação de cada sujeito e é “mediada pelos valores, relações de poder, relações de gênero e normas sociais, que se modificam em cada período histórico” (GESSER, 2010, p. 86). Dessa forma, a concepção de sexualidade do indivíduo está intimamente relacionada ao contexto sócio-histórico ao qual ele pertence.

Nessa direção, Freitas (2010, p. 54) aborda, mesmo que indiretamente, as concepções de sexualidade apresentadas neste texto quando estabelece que:

[...] a sexualidade é um conjunto de fatores correlacionados ao desejo de contato, ao carinho, ao erotismo, aos papéis sociais, à reprodução, ou seja, caracteriza-se por interações entre o biológico, o psicológico, o social, o ético e o religioso. É um fenômeno que está presente na vida de todas as pessoas.

O autor vislumbra a sexualidade de forma ampla, como um todo, formada por diferentes elementos. Ele não descarta a questão biológica, mas acrescenta outras, entre elas a questão religiosa, que em interação irá influenciar o fenômeno da sexualidade presente no viver diário de todos os sujeitos.

Cortez e Souza (1997) observam que a escola silencia o discurso sobre a sexualidade, mas passa a falar muito de sexo por meio das práticas sexistas e da vigilância constante das crianças. Dessa forma, os interesses individuais/existenciais dos estudantes são relegados a

um plano secundário, uma vez que suas dúvidas, opiniões e conflitos não são considerados adequadamente.

Entretanto, de acordo com Foucault (1987), apesar de não se falar em sexualidade e de muitas vezes se tentar negá-la, ela nunca deixa de ser pensada, de ser vivida ou de existir. Segundo o autor, cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 1987).

Dessa maneira, tendo em vista a teoria sobre sexualidade e os momentos interativos e de coleta de dados na escola pesquisada, observei, no meio escolar, especialmente nas ações das professoras e coordenadoras pedagógicas, que sexo e sexualidade são temas mais julgados que geridos e administrados. As atitudes das autoridades escolares são tomadas pensando no bem das crianças, mas ainda sob arcabouços teóricos tradicionais, antigos, que não contemplam mais os valores e as necessidades da população atual.

Nesse sentido, Souza Pinto (1997) afirma que sexualidade e escola equivalem a dois polos de uma antítese, criticando a distância existente entre eles:

Analisar a relação entre sexualidade e escola é praticamente equivalente a articular os pólos de uma antítese. A escola tem-se mostrado persistentemente refratária ao impacto do que foi chamado por Reich de “revolução sexual” [...]. Talvez isso reflita o antagonismo essencial entre sexualidade e cultura postulado por Freud, ou a incapacidade de modernização da instituição educativa. (SOUZA PINTO, 1997, p. 43).

Portanto, sexualidade e escola sendo ou não temas antagônicos, ou a escola tendo ou não incapacidade de modernização neste sentido, o que fica evidente, conforme o que foi apresentado pelos autores citados, é que sexualidade é um elemento que faz parte da vida de dos seres humanos. Assim, ela está presente na vida de todo ser humano, até nas crianças, nas instituições escolares, nos professores. Então a escola, sobretudo a de tempo integral, será levada a realizar, em virtude da própria conjuntura, trabalhos emancipadores, libertadores, com o intuito de contribuir para a educação e para a saúde de seus estudantes e de toda a comunidade educativa.

Nessa direção, discorrendo sobre a obra *História da sexualidade* escrita por Foucault (1993), Louro (2011) argumenta que se torna fundamental compreender a sexualidade levando em conta não somente fatores naturais, uma vez que esses só têm significado se os processos inconscientes e as configurações culturais forem consideradas.

Dessa forma, observa-se, portanto, que os indivíduos podem exercer sua sexualidade de diversas formas, eles podem “viver seus desejos e prazeres corporais” de várias maneiras (BRITZMAN, 1996). Suas identidades sexuais se constituíam, pois, por meio dos formatos como vivem sua sexualidade, com companheiros(as) do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros(as) (LOURO, 2011).

De forma direta, Vance (1995) declara que o órgão sexual mais importante dos seres humanos não se encontra entre as pernas, mas entre as orelhas. Picazio (1998) demonstra concordar com esta autora e amplia sua afirmação, quando coloca que a sexualidade está diretamente ligada à forma como as pessoas se relacionam com o mundo.

Segundo Picazio (1998, p. 23), a sexualidade

[...] compõe-se de uma combinação do corpo que temos (nosso sexo biológico), das pessoas por quem sentimos desejo (nossa orientação sexual), de quem achamos que somos (nossa identidade sexual) e como nos comportamos (nosso papel sexual). Cada pessoa tem uma combinação toda sua desses quatro espectros de sexualidade, e é perfeitamente natural que boa parte de nós seja diferente do modelo de homem 100% hetero machão e mulher 100% hetero fêmea em algum aspecto. Como vimos, os modelos perfeitos é que não correspondem ao que a maioria de nós realmente somos.

Seguindo outra linha de reflexões, Melo, Freitas e Brasil (2006, p. 202) apontam a sexualidade como uma rica dimensão histórica do ser humano, além de considerarem o conceito de sexualidade abrangente, defendendo a ideia de que

A sexualidade humana é uma descoberta, uma elaboração, uma busca. [...] tem um peso que a estrutura como um existencial, como uma dimensão do ser-no-mundo do homem, posto que não nos referimos a uma sexualidade animal, sem história, sem cultura, mas a sexualidade enquanto imersa na temporalidade, nela recebendo sua revelação existencial, suas formalizações conceituais, sua expressão estética, seus tratamento moral e social.

A afirmação das autoras a respeito da sexualidade como um “ser-no-mundo”, considerando a história, a cultura, a temporalidade, conduz à reflexão sobre a importância de discussões acerca dessa temática, levando em conta todos esses aspectos, rejeitando, portanto, teorias fechadas em si mesmas, que não valorizam as diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

As autoras citadas acima concordam, ainda, que as formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos, mais do que problemas ou questões individuais, precisam ser

compreendidas como situações conjuntas, que envolvem a sociedade e a cultura, em um relacionamento que é social, existencial, e, portanto, inerentes à espécie humana.

Costa (1994, p. 57) complementa todos esses apontamentos mencionados, destacando a “multiplicidade, a variabilidade e a dinamicidade da sexualidade”. Para o autor, a sexualidade é:

[...] múltipla, variável de pessoa para pessoa e tem uma dinâmica própria em cada ser humano, podendo exteriorizar-se de diferentes maneiras ao longo da vida, até mesmo em um único dia. A sexualidade não é uma experiência estanque e os seres humanos não podem ser “classificados” pela forma como a vivem, mesmo quando constituem minorias. Dessa “classificação” nascem os estereótipos e os preconceitos. Para ser livre e ter garantida a sua cidadania, o ser humano precisa viver a sexualidade na plenitude. (COSTA, 1994, p. 57).

A educação sexual é um fenômeno da sociedade, pois ela ocorre na coletividade, nas interações e nas trocas. Não é uma tarefa primordial da escola, embora encontre nela uma oportunidade institucional de suas bases sociais. Nas relações sociais se constroem e desconstroem a sexualidade, ou seja, ela é mutável, vivenciada no movimento entre o clássico e o moderno.

Sendo assim, a sexualidade é algo definido pelos adultos sobre o qual não se permite que a criança fale, pense ou sinta tudo o que ela deseja, mas determina o modo de meninos e meninas tratarem com a sexualidade. Para tanto, é importante explicitar que a criança elabora suas próprias respostas e teorias para estas questões sexuais. Com apontam Camargo e Ribeiro, (1999, p. 34):

[...] a infância é falada na voz do adulto e de acordo com seu pensar [...], esquecendo-se de que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade [...] e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual, único.

A escola reproduz esse modelo definido pela sociedade, inibindo as crianças quanto aos seus desejos e restringindo-as a uma única possibilidade de viver a sexualidade. Com isso, a criança encara a sexualidade como algo que deve ser escondido, controlado e, sobretudo, evitado.

Quando o tema é sexualidade, normalmente se pensa no papel das professoras e dos professores na escola e do quanto eles não são imunes aos dados que rodeiam as experiências e as expressões da sexualidade dentro do ambiente escolar. Em várias situações vivenciadas

na escola, intra ou extra sala de aula, esses professores reproduzem, em suas experiências pessoais, seus valores religiosos, seus princípios familiares, entre outros.

Segundo Nunes e Silva (2000) apesar dessa realidade, além de ser necessário resgatar a sexualidade humana positiva, integral, afetiva e plena, é preciso que o educador possa fazer a crítica de tudo o que se pratica, por hábito ou por costume adquirido, ao longo da vivência, e das convicções ideológicas, tendo rigor nas pesquisas históricas e científicas (FIGUEIRÓ ET AL, 2009).

Diante do exposto, vale considerar que a sexualidade não pode ser compreendida apenas como uma dimensão biológica, mas também como uma “construção histórica, cultural e social, que articula saberes e poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres” (RIBEIRO, 2007, p. 8).

Weeks (1993, p. 21) assinala que “não podemos esperar entender a sexualidade observando simplesmente seus componentes ‘naturais’. Esses só podem ser entendidos e adquirir significado graças a processos inconscientes e formas culturais”.

Neste sentido, tenho esperanças de que esta pesquisa contribua com a constituição das relações de gênero de forma crítica e efetiva para a transformação dos pensamentos de toda a equipe escolar, em especial, dos professores, para que em um futuro breve as crianças, notadamente as da escola integral, vivam a constituição e expressão de suas sexualidades de forma respeitosa e emancipadora.

3.3 Gênero e Sexualidade no currículo da Escola de Tempo Integral

A cultura, na contemporaneidade, no Brasil, é caracterizada por sua diversidade e, por esta razão, torna-se complexa e descontínua. As diversas identidades culturais existentes levam pesquisadores, educadores e especialistas em educação a pensarem e assumirem perspectivas emancipadoras quanto à análise da constituição de diferenças e identidades de gênero e sexuais. Neste sentido, tendo em vista que a escola é um espaço social de troca e local onde ocorre a construção de novas aprendizagens, percebo como é fundamental rever conceitos que ela confirma por meio das normas de conduta tradicionais em relação à sexualidade e aos gêneros.

Nessa perspectiva, proponho uma discussão de sexualidade conforme a visão que considera suas marcas sociais e culturais ensinadas pelo currículo e pela escola, tendo em vista que o tempo da escola integral na vida da criança é muito longo e importante, sendo um lugar em que o estudante vive a maioria das suas transformações físicas e psicológicas.

Diante desta situação, é preciso analisar o tempo da escola a fim de repensar o currículo em direção à diversidade existente e, dessa forma, contribuir com a educação, sobretudo a que funciona em período integral. O pensamento de Silva (2006, p. 27) contribui para essa análise quando conceitua que

O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, raciais, sexuais [...]. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O currículo produz, o currículo nos produz.

As mudanças na forma de ensinar passam também pelo currículo entendido de forma ampla, como apresenta Silva (2006). Dessa maneira, o currículo possibilita aos professores visualizarem que também são responsáveis pelas transformações das variadas formas de viver e ver o mundo.

Neste sentido, após discorrer sobre os eixos centrais das principais concepções de gênero e de sexualidade que atualmente influenciam o sistema educacional brasileiro, nesse subitem apresentarei um breve delineamento teórico envolvendo gênero, sexualidade e Educação no Brasil, bem como suas implicações para a Educação Integral, discutindo sobre as influências da organização social, política e econômica da sociedade para o currículo escolar, fundamentado no referencial teórico, conforme autores que sustentam uma percepção crítica desse campo do saber, entre eles: Lopes e Macedo (2002), Sacristán e Gómez (2000), Ribeiro (2002), Furlani (2005), Nunes (1987) e Silva (2006).

O intuito desta trajetória estabelecida é contribuir com a reflexão teórica, bem como com a prática pedagógica na Educação de forma geral e, em especial, na Escola de Tempo Integral, a fim de introduzir e/ou manter de forma sistemática, crítica e competente os conteúdos de gênero e sexualidade.

O esforço em investigar esse campo de estudos é motivado pela esperança que tenho em relação à Educação, especialmente a de tempo integral, acreditando que ela seja capaz de contribuir para a melhoria da qualidade de vida para a sociedade atual. Nesse sentido, busco me ancorar em Nunes (1986), que trabalha com a ideia de educação como fenômeno humano e social, explicando que:

Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz educação

à escolarização ou instrução. Educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes. (NUNES, 1986, p. 113).

De acordo com Nunes (1986), a educação é um fenômeno que ocorre em sociedade e não deve ser vista sob a ótica individualista, mas coletiva. O autor completa, ainda, que, por esta razão, a educação requer a construção de significados de acordo com as necessidades sociais em vigor. Essas necessidades, contudo, mudam ao longo do tempo, acompanhando as transformações históricas, culturais e sociais vivenciadas por cada sociedade. Assim, o currículo escolar teria um aspecto flexível, não rígido, cuja finalidade seria andar sincronizado com a realidade social vigente.

Ao estudar sobre currículo escolar, Lopes e Macedo (2002) verificaram que as discussões sobre o mesmo marcam a trajetória do campo de estudos acerca desse conteúdo no Brasil e suas primeiras produções ocorreram nos anos 1920 e, até a década de 1980, foram intensamente marcadas pela influência das teorias americanas. Os autores ressaltam que os estudos e discussões sobre currículo no Brasil, na década de 1990, expressavam forte influência da sociologia da Educação Inglesa, contrapondo-se ao pensamento psicológico dominante da época. “A seleção de conteúdos, os tipos e a crítica dos conhecimentos, bem como o currículo como construção social”, eram temas que permeavam os debates sobre currículo naquele momento (MACEDO, 2002, p. 79).

Atualmente, esses tópicos ainda são pauta de discussões e pesquisas na área curricular, porém com os novos desafios postos, como por exemplo, o enfoque sobre o trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar. Nesse sentido, uma questão faz-se importante no momento, ou seja, conhecer de que maneira os conteúdos relacionados ao gênero e à sexualidade são tratados na escola integral e se essa abordagem é feita de forma transversal ou disciplinar.

É neste caminho que me propus a trilhar, objetivando conhecer, entre outras questões: O que as professoras que atuam na Escola de Tempo Integral “A” sabem a respeito da temática de gênero e de sexualidade?

Ao pesquisar como se ocorre a constituição das relações de gênero e as vivências da sexualidade das crianças na Escola de Tempo Integral, também foi possível traçar algumas considerações relacionadas à questão proposta acima, tendo em vista que realizei com as professoras uma oficina de narrativas sobre a temática dos gêneros e de sexualidade.

Esse é um questionamento relevante, tendo em vista que, como sugere Silva (2006), na sociedade brasileira, a escola assume papel expressivo no artifício de socialização das

crianças, sendo considerada essencial na constituição e interação dos indivíduos, permitindo espaços de convivência grupal. “Dessa forma, refletir sobre a escola e a educação é pensar em diferentes e variados desafios, problematizando o conhecimento presente nesse espaço” (SILVA, 2006, p. 192).

No que diz respeito ao currículo dominante, ou seja, aquele que muitas vezes é elaborado longe do “chão” da escola e chega à mesma com certa inflexibilidade, Silva (2006) argumenta que, normalmente, esse conhecimento escolar tem base científica, entretanto, muitas vezes, os estudantes não se sentem contemplados em suas curiosidades para aprender, mostrando-se desatentos às temáticas lecionadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, temas como gênero e sexualidade, embora presentes na vivência diária da escola, ainda sofrem oposições para a sua inclusão curricular. Silva (2006, p. 35) aponta uma possível justificativa para este fato:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código. [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas. [...] Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível.

Ainda nessa direção crítica sobre a cultura do currículo dominante que impera nas escolas e, portanto, é perpassado por ideologias tendenciosas, Silva (2006) adverte que é necessário ver o currículo não apenas como constituído de ‘fazer coisas’, mas também vê-lo como ‘fazendo coisas às pessoas’. Seguindo este raciocínio, o autor enfatiza que

O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz. (SILVA, 2006, p. 194).

Silva alega que o currículo está envolvido em relações de poder e, por isso, não é neutro. Ele ensina “posições, formas de se dirigir às outras pessoas, movimentos que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos” (SILVA, 2008, p. 203). Nessa direção, ao refletir sobre a comunidade escolar sob uma ótica crítica e emancipadora, que leva em consideração a Educação Sexual, Garcia (2005) sustenta que a escola:

Precisa articular espaços para procurar estabelecer uma reflexão crítica contextualizada sobre Educação Sexual, articulada com a produção econômica, intelectual, ideológica de cada época, percebendo sua dinâmica e o quanto esta

relativiza nossa vida pessoal, nossas idéias, nossa formação, redimensionando nosso pensamento, nossa forma de viver enquanto seres sempre sexuados. (GARCIA, 2005, p. 36).

De acordo com Charlot (2005, p. 62), toda a dinâmica adotada em uma escola – como, por exemplo, a organização, a gestão e os programas escolares – implica na escolha de valores culturais, éticos e políticos e corresponde a uma “determinada representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo, enfim, remetem a um projeto de homem e de sociedade”.

Nesse sentido, temas emergentes como as relações de gênero e sexualidade, ainda são conteúdos de difícil inserção nos currículos escolares e que necessitam ser trabalhados constantemente, uma vez que estudos científicos comprovam sua relevância para o desenvolvimento saudável do ser humano.

Portanto, as instituições de ensino vêm contribuindo na formação de identidades – sexuais, de gêneros, entre outras –, constituindo-se em importante espaço para as discussões relacionadas a estes conteúdos. Dessa forma, todos os profissionais que estão envolvidos com a construção do currículo escolar deveriam discutir e problematizar tais questões na escola, pois, conforme Jacoby (1999, p. 91), “todos que lidam com os estudantes no espaço escolar são educadores”.

Como evidencia Charlot (2005), colocar um currículo em prática é a maneira de assegurar a todas as crianças a igualdade de oportunidades para ter acesso ao conhecimento, em um âmbito tão fundamental para sua vida quanto os abordados pelas matérias transversais.

Assim, discutir com base nos pressupostos da perspectiva pós-estruturalista fatores que interferem sobre a inserção curricular de gênero e sexualidade na escola, pode ser uma ação eficaz, que ampliará o processo educativo, uma vez que mais crianças poderão adquirir a informação real e completa sobre esses conteúdos, o que contribuirá para a conquista da emancipação e, conseqüentemente, do exercício da cidadania.

Desse modo, entendo que os profissionais das equipes pedagógica e diretiva das escolas, especialmente as de tempo integral, devem atentar-se às questões de sexualidade e, conseqüentemente, de gênero, já que, além de estarem presentes no cotidiano da escola, também são legitimadas por meio de diretrizes normatizadoras das práticas educacionais brasileiras.

Ao analisar as relações de gênero nas políticas públicas, Sousa (2006) constatou que as principais legislações em vigor, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, bem

como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fazem pouca referência à diversidade e às identidades de gênero e sexualidade.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, pelo MEC, especialmente os temas transversais, a sexualidade e, necessariamente, as discussões sobre as relações de gênero se presentificaram nos discursos e nas práticas educacionais brasileiras de maneira mais sólida, ainda que com pertinentes críticas. Os PCN constituem um conjunto de documentos que explicitam as propostas de uma nova estrutura curricular para a educação, os quais contemplam o ensino de temas sociais presentes na vida cotidiana, enfocando as questões da cidadania, como por exemplo, a sexualidade.

Dessa forma, com os Parâmetros Curriculares Nacionais inicia-se um novo momento do processo de ensino e de aprendizagem sobre o campo da sexualidade. A Orientação Sexual é um tema transversal, ou seja, pode ser abordado em todas as disciplinas. Os eixos conceituais dessa proposta são os seguintes: Corpo – Matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção às DST/Aids.

Os PCN são formados por um grupo de propostas educacionais, que visam “[...] apontar as metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão reflexivo e participativo, conhecedor de seus direitos e deveres” (MAIA, 2004, p. 164).

Dessa maneira, os PCN produzem abertura e possibilitam à escola organizar a matriz curricular de acordo com as necessidades de sua comunidade escolar quanto à necessidade de diversificar as práticas pedagógicas, tendo em vista que trata-se de uma proposta que amplia o tempo de atuação dos educadores em relação às atividades formais e estendem as possibilidades para a formação das crianças.

Desse modo, é necessário estudar e debater como os currículos, na proposta da Educação de Tempo Integral, atuam na produção, reprodução e transformação das relações de gênero e sexualidade socialmente construídas, também no espaço escolar. Nesse sentido, relações de gênero e sexualidade envolvem diferentes campos de conhecimento – por isso é chamado de Tema Transversal – contemplados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) e que requerem reflexão e atuação na escola.

Com a introdução dos PCN na Educação, pode-se constatar que a sexualidade é concebida como um componente natural; que faz parte da vida e da saúde; fonte de prazer na vida; algo necessário a um corpo que tem impulso para o desejo, portanto, uma necessidade básica do ser humano, como estabelece o próprio documento:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. (BRASIL, 2000, p. 107).

Os PCN evidenciam a importância da sexualidade como dimensão inerente ao ser humano e, portanto, à vida, também assinalam uma orientação geral, superficial, omitindo-se da visão crítica e problematizadora que o tema requer. Mais adiante, no mesmo documento, no fascículo de Orientação Sexual, no subitem denominado Relações de Gênero, a inclusão do assunto se dá como conteúdo específico da Orientação Sexual, sendo abordado da seguinte forma:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. (BRASIL, 2000, p. 144).

Com base nesse documento, é possível concluir que, apesar de tratar das relações desiguais entre homens e mulheres sob o ponto de vista histórico, a questão principal que está presente no que se refere à Orientação Sexual está pautada nas características estereotipadas do masculino e do feminino, isto é, a “sensibilidade e a meiguice” de meninos e a “objetividade e a agressividade” das meninas.

Atualmente, nas pesquisas acadêmicas, é possível encontrar várias definições para os termos Educação Sexual e Orientação Sexual (FIGUEIRÓ, 2011). Uma das definições é a de Ribeiro (1990, p. 3), que considera que

[...] a Orientação Sexual é uma interferência estabelecida, ordenada, organizada e localizada, com a participação de profissionais habilitados para essa responsabilidade, com formação específica para essa finalidade. Já o termo Educação Sexual, refere-se aos processos culturais contínuos desde o nascimento que, de uma forma ou de outra direcionam os indivíduos para diferentes atitudes [...], é dada na família, na escola, no bairro, com os amigos, pela televisão [...].

Na definição de Ribeiro (1990), percebo que o termo Educação Sexual faz referência a processos informais de educação, ao passo que o termo Orientação Sexual está associado a processos formais. Figueiró (2011) analisa trabalhos que utilizam ambos os termos, como sinônimos ou não e chega a duas condições:

Para alguns autores, “educação sexual é o trabalho que cabe à família e orientação ou instrução sexual é o que cabe à escola; para outros, educação sexual é um processo de formação global da pessoa, para o qual pode contribuir tanto a família, quanto a escola e a sociedade de forma geral, e a instrução ou orientação sexual é considerada um processo informativo, para o qual podem contribuir também esses mesmos elementos. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 180).

Dessa forma, estabelece-se uma situação conflituosa para quem procura uma definição única dos termos Orientação Sexual e Educação Sexual, tendo em vista que os trabalhos acadêmicos como dissertações, teses, artigos e livros que apresentam diferentes definições para esses termos.

Neste trabalho, faço a opção pelo termo Educação Sexual, por entender que o mesmo engloba diferentes conteúdos em um processo de formação total da pessoa, em que vários contextos e diversas possibilidades podem contribuir com o desenvolvimento saudável da sexualidade humana.

Entretanto, mesmo com a abertura legal preconizada pelos PCN o que se verifica em grande proporção, conforme os estudos de Silva (2004, p. 108) é que “o currículo tem sido tradicionalmente concebido como um espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a racionalidade”. Assim, temas que estão presentes na escola como relações de gênero e sexualidade encontram dificuldade para entrar no currículo e, quando entram, são trabalhados por um viés informativo e pouco profundo como é o caso da sexualidade ligada ao biológico e/ou reprodutivo.

Cavaliere (2002) também contribui com essa reflexão, argumentando que, no que se refere ao tema gênero e sexualidade, o Programa Mais Educação (PME), fomentador da Educação Integral no Brasil, apresenta de forma superficial e sucinta uma sugestão de trabalho, sem, no entanto, traçar objetivos claros seja de conteúdos, seja de ações pedagógicas. A autora continua sua crítica e sugere que, atualmente, na sociedade brasileira, caracterizada pela diversidade, pelo pluralismo cultural e pela inclusão, faz-se imprescindível,

Pensar não somente numa escola que funcione em tempo integral, mas, sobretudo numa educação de tempo integral que prime por integrar em seu currículo e em suas práticas pedagógicas, temas fundamentais para o desenvolvimento de seus alunos, como a questão do gênero e de sexualidade. (CAVALIERE, 2002, p. 89).

Dessa forma, a Escola de Tempo Integral tem, até por uma questão legal, o compromisso de trabalhar um projeto contemplando a reflexão e o desenvolvimento de ações e atitudes que permeiam as relações de gênero, bem como as concepções de sexualidade,

tendo em vista que ela trabalha com seres humanos, pessoas nunca prontas, sempre em formação e, portanto, marcadas pela presença da diversidade, existente de acordo com o processo sócio-histórico e cultural, em todos os seus aspectos.

Diante do exposto, neste trabalho, considero o currículo, segundo afirma Oliveira (2004), como uma criação cotidiana daqueles que fazem as instituições educacionais, como prática que envolve os processos interativos realizados pelos estudantes e pelos professores, como um procedimento concretizado nas relações constituídas no dia a dia educativo. Esta compreensão envolve considerar o currículo como resultado de várias ideias, princípios e concepções que lhe dão forma no contexto peculiar de seu desenvolvimento, notadamente na Escola de Tempo Integral, onde o estudante passa um terço do dia.

É nesse sentido que optei por estudar, identificar e compreender as relações de gênero e de sexualidade presentes no contexto da realidade educacional, no interior de uma Escola de Tempo Integral.

No próximo subitem, enfocarei as questões de gênero e sexualidade com base na ampliação da jornada escolar, apresentando uma reflexão sobre a compreensão na escola integral das relações de gênero e as vivências da sexualidade.

3.4 Ampliação do tempo escolar, relações de gênero e sexualidade

A ampliação e a qualificação do tempo escolar, por meio de situações intencionais de aprendizagem, especialmente as relacionadas ao tema de gênero e de sexualidade é uma ação necessária capaz de contribuir com a conquista da autonomia e emancipação das crianças. A sensibilidade do educador é primordial nesse aspecto para perceber as curiosidades, os gestos e as diferentes maneiras que uma criança se expressa quando está interessada em conhecer sobre o gênero e, principalmente sobre as vivências da sexualidade.

Nessa linha de pensamento, a ampliação do tempo escolar, quando é fruto de um trabalho reflexivo e que visa tornar mais dinâmica a relação do aluno com a aprendizagem, pode favorecer a utilização de novas metodologias de ensino, como oficinas, trabalhos com projetos, uso de dinâmicas diferentes que criam espaços de discussão sobre valores e atitudes, objetivando uma postura emancipadora, por meio da participação e do crescimento integral das crianças.

Neste sentido, a educação sexual, no meio escolar, é um componente primordial para a construção do cidadão, bem como na prevenção de agravos à saúde e à integridade física e mental dos estudantes, desconstruindo mitos, tabus e preconceitos. Muitas vezes, quando os

professores ignoram os comportamentos das crianças, impossibilitam que elas expressem seus anseios, angústias medos, bem como suas alegrias e conquistas.

De acordo com as legislações nacionais, é responsabilidade do sistema escolar integral promover a educação integral da criança, portanto, trabalhar as relações de gênero e as vivências da sexualidade a fim de promover a Educação Sexual, faz-se necessário inclusive, pelo maior tempo que essa modalidade educativa possui. Assim, a ampliação do tempo escolar precisa servir também para o estudo amplo da Educação Sexual dentro de uma visão histórico-crítica e, portanto, libertadora das crianças e de toda a comunidade escolar.

Bourdieu (1975), na epígrafe deste subitem, ao abordar sobre autonomia, conduz-me à reflexão sobre a autonomia das crianças na constituição das relações de gênero e nas vivências da sexualidade a partir da prática escolar na Educação Integral, notadamente na escola que funciona em tempo integral.

Vianna (1997) contribui com a reflexão de Bourdieu ao evidenciar que a escola é marcada por relações sociais de gênero. Assim sendo, os educadores devem refletir sobre suas práticas, sobretudo quanto ao tratamento das crianças, uma vez que a vida é marcada de processos históricos e culturais de produção dos diferentes significados masculinos e femininos que fundamentam as relações sociais, refletindo-se nas relações estabelecidas dentro da escola e da sala de aula (VIANNA, 1997).

Nesse sentido, a busca pela formação integral do sujeito passa, necessariamente, pela conquista de sua autonomia, o que oportuniza ao ser humano uma articulação crítica de informações e saberes que possibilita e favorece a sua emancipação. Assim, compreender as relações de gênero e as vivências da sexualidade na escola integral implica em aceitar que as crianças vivenciam a sua sexualidade nas relações de gênero que estabelecem em diferentes espaços sociais.

O simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos. Assim, mais tempo em período escolar não significa, necessariamente, mais aprendizagem, o que torna ainda mais importante a reflexão sobre a Educação Integral, no contexto do estudo dos temas gênero e sexualidade.

Mais que tempo de permanência na escola, deve ser considerada a forma de abordagem dos conteúdos, o respeito às individualidades, a autoria de pensamento das crianças, a liberdade de viverem de acordo com suas necessidades e desejos, para que o

gênero e as formas de expressão da sexualidade sejam apenas diferenças capazes de contribuir com a aprendizagem de todos na instituição escolar.

Nessa linha de pensamento, a concepção de Educação Integral da qual partilho, conforme a proposta de extensão do tempo escolar diário é a que reconhece a criança como um todo e não como um ser fragmentado, departamentalizado, como por exemplo, a cisão entre corpo e intelecto (ALTMANN, 2001).

Essa integralidade se constrói por meio de “linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias, considerando que a criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social, espiritual, dentre outros, conjuntamente”, por isso, as atividades de que é convidada a participar devem envolver multiplicidade de aspectos, inclusive as temáticas de gênero e sexualidade, para benefício de seu desenvolvimento total (ALTMANN, 2001, p. 66).

Nesse sentido, a escola, segundo Louro (1999), é uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou maneiras de viver sua sexualidade e seu gênero. Com esse raciocínio, completa Sayão (1997, p. 112):

Não é apenas nas portas de banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa “praia”. As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

Sayão (1997) enfatiza que a escola é mais que paredes, muros, banheiros, pátio, mas um grupo de pessoas que apresentam diversas formas de manifestar sua subjetividade, seres sexuados dotados de vontades, prazeres, curiosidades e, por isso mesmo, seres ativos no processo de ensinar-aprender.

Assim sendo, as “manifestações da sexualidade na escola ocorrem em todas as suas dependências, nas roupas usadas, na tonalidade das vozes, nos olhares, nas brincadeiras, ao falar, ao silenciar”, enfim, sexualidade é vida e onde há pessoas ela está presente (SAYÃO, 1997, p. 114).

Ainda neste sentido, Madureira (2007) analisa que com mais tempo disponível com o aluno na escola inicia-se debates mais intensos e sistemáticos sobre o que trabalhar com o educando dessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, a Educação Integral conta com

diversas ações entre os órgãos ligados à Educação, com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais, relativas ao desenvolvimento integral do aluno.

A ampliação da jornada da escola, preconizada inicialmente no Brasil por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, como fora mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, aponta para a utilização de diversas linguagens ao longo do dia na escola;

Consolidação da equipe da escola com diferentes profissionais, mesclando horários de trabalho; convívio prolongado entre professores e as crianças, o que favorece a articulação dos projetos da escola e mais recursos, seja material ou humano para atender as diversas necessidades da comunidade escolar. (GUARÁ, 2006, p. 52).

Essas contribuições de Guar´a, dizem respeito às diferentes formas de manifestação das crianças na escola, levando em consideração o tempo expandido ou integral. Se as escolas são lugares democráticos, é essencial que oportunize o diálogo sobre essas manifestações psicosssexuais para que seus atores possam vivenciar novas formas de subjetividade. Nesse processo, o professor exerce um papel importante como mediador dos afetos, crenças e valores dos estudantes. As mediações estabelecidas por este profissional envolvem a (re-)constituição das identidades dos estudantes influenciando em seus comportamentos sexuais.

Nunes e Silva (2000 apud FIGUEIRÓ, 2009) advertem que tratar de sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica e humanista da sexualidade, superando o senso comum, que é o nível primário do conhecimento social. Somente por meio de uma abordagem histórica-cultural sobre a construção da sexualidade humana, fundamentada por uma rigorosa compreensão científica do desenvolvimento psicosssexual da criança será possível analisar com maior segurança as manifestações da sexualidade infantil.

Com o tempo expandido, ou seja, integral, abre-se mais uma possibilidade de avanço rumo à concepção científica e humanista da sexualidade e das questões de gênero, tendo em vista que o pouco tempo para a realização das atividades escolares é bastante enfatizado pelos professores do Ensino Fundamental da escola estudada.

Dessa forma, o que se constata é que, quer se queira ou não, a manifestação sexual está acontecendo nas escolas. Sayão (1995) analisa que a sexualidade invade por completo o espaço escolar por meio das brincadeiras, das piadinhas, das paródias inventadas e repetidas, das inúmeras inscrições nas carteiras e portas dos banheiros e por muitos outros meios. A forma como a escola acolhe essas manifestações leva à (re)produção de certos valores morais mais ou menos rígidos. Querendo ou não, a escola interfere na construção da sexualidade de cada aluno, diante disso, a proposta do trabalho de Orientação Sexual, por meio dos PCN, é que ela reflita sobre o seu papel, abordando o tema de forma consciente e profissional.

Nessa direção, o governo brasileiro, ao apresentar a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, na proposta da Escola Pública Integral, toma por referência experiências desenvolvidas em países como Alemanha, Chile e Estados Unidos, nos anos de 1920, em que a organização curricular diária tem uma duração média de oito horas e um período letivo mais prolongado do que o encontrado nas escolas brasileiras.

No Brasil, o Programa Mais Educação (PME), apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que atua em três focos, e o primeiro deles é ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola.

No entanto, há estudiosos que questionam a ampliação do tempo escolar. O pesquisador Libâneo tem se envolvido nesse debate como um dos opositores do modo como esse modelo educacional vem sendo alocado no Brasil. Em sua participação na Mesa Redonda “Valerá à pena investir dinheiro público na escola de tempo integral?”, no contexto do Colóquio da Linha Teorias da Educação, promovido pelo Mestrado em Educação da PUC-GOÍÁS, em novembro de 2006, Libâneo provocou a plenária com a seguinte reflexão:

Vale à pena investir dinheiro público em escola de tempo integral? Afinal, ao se falar nesse tipo de escola temos que colocar em discussão algumas questões essenciais como, por exemplo, a ampliação da jornada escolar (de que forma?) e ainda em que espaço de tempo se dará o desdobramento das atividades curriculares? (LIBÂNEO, 2006, p. 3).

No mesmo evento, Libâneo (2006, p. 5) segue seu raciocínio com o seguinte posicionamento: “Eu não acredito que os sistemas de ensino, estaduais e municipais, tenham recursos suficientes para bancar essa escola. Essas condições não estão presentes nas escolas públicas comuns, como é que passarão a existir para a escola de tempo integral?”.

Acompanhando a mesma linha do pensamento crítico de Libâneo, porém menos incisivo, Paro (1988, p. 84) faz as seguintes ponderações sobre a Escola de Tempo Integral:

Antes de aumentar o tempo, é preciso ter educação. Deve-se pensar na personalidade integral das crianças. A educação verdadeira consiste na passagem da cultura, naquilo que faz do ser humano cidadão [...] Para construir personalidades é preciso educação no sentido integral, aquela que começa dentro de casa e termina na escola.

Portanto, no que se refere à Educação Integral, Paro (1988) discute que é preciso pensá-la como uma oportunidade não apenas de ampliação do tempo de permanência da

criança na escola, como em muitos casos tem sido colocado em nosso país, mas, antes de tudo, é necessário tê-la como uma oportunidade para se formar crianças de forma plena, valorizando a cultura, auxiliando para que o ser humano alcance a condição de cidadão. Para tanto, o autor acrescenta que a Educação Integral tem seu início na família, dentro de casa e a escola conclui essa proposta.

Paro (1988) propõe uma reflexão de extrema importância ao abordar que a Educação Integral começa na família, mas será que a família educa integralmente? Tive essa dúvida ao interagir na escola em que realizei esta pesquisa, tendo em vista que, em muitos momentos, tive a impressão, pelas conversas ouvidas e posturas observadas, de que mães, pais ou responsáveis têm buscado não uma educação integral, mas um abrigo, um amparo, uma proteção para suas crianças enquanto vão para o trabalho, não participando ativamente da vida escolar dos filhos.

É nessa conjuntura da escola integral que as relações de gênero e as vivências de sexualidade se movimentam. Dessa forma, fica evidente que transformar valores tradicionais sobre o que é ser feminino ou masculino na Educação integral não é uma tarefa fácil, mas o primeiro passo precisa ser dado.

Mais difícil ainda é trabalhar com o tema sexualidade, em um contexto em que essa perspectiva não é valorizada, nem pelas gestoras, nem pelas professoras e nem pela família. De acordo com Caridade (1997, p. 43), a escola precisa continuar o trabalho de Educação Sexual, “repensando dimensões esquecidas e visões distorcidas ou negadas da sexualidade” sem, contudo, substituir a família.

Neste sentido, as crianças vivem suas curiosidades e interesses na área da sexualidade em momentos próprios e diferentes umas das outras e o professor precisa ficar atento, estudando e discutindo os temas sobre gênero e sexualidade de modo que os estudantes se apropriem desse conhecimento. Entretanto, para Nunes (2000, p. 13), essa abordagem não é simples, pois existe “certo estranhamento do sujeito humano com sua própria sexualidade”.

Nessa perspectiva, a retomada desses conteúdos de interesse das crianças é importante e deve ser feita sempre que as questões apresentadas pelas crianças apontarem sua pertinência (BRASIL, 1997). Ainda conforme os PCN, a postura do professor deve ser pluralista e democrática, o que cria condições favoráveis para o esclarecimento e a informação sem a improvisação de valores particulares (BRASIL, 1997). Entendo que abertura legal já existe, mas é preciso mais estudos e, sobretudo, mais práticas para o desenvolvimento efetivo da educação sexual nas escolas.

Dessa maneira, minimizar as desigualdades, rever as concepções de gênero e criar espaços para a discussão da construção da autonomia dos estudantes é fundamental para a implementação de um debate claro e livre de preconceito sobre as vivências da sexualidade e da saúde reprodutiva na escola. A sexualidade está ligada ao prazer, à afetividade, à liberdade, à saúde e aos direitos humanos.

As conquistas sexuais e de gênero também sempre estiveram ligadas ao rompimento dos preconceitos e das relações de poder e controle que culturalmente acompanham a sociedade e o desenvolvimento das crianças. Assim, a alteridade se coloca como uma condição para estar na vida, particularmente, na vida sexual.

Nessa linha de raciocínio, os PCN, instituídos pelo MEC em 1997 (BRASIL, 2000), utilizam o termo “Orientação Sexual” para tratar da educação sobre sexualidade nas escolas. Entretanto, os estudos atuais destacam que Educação Sexual refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto.

Atualmente, são reconhecidos três tipos de Educação Sexual: a heterossexualidade (atração física e emocional pelo “sexo oposto”); a homossexualidade (atração física e emocional pelo “mesmo sexo”); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”) (BRASIL, 2009, p. 41).

Por outro lado, o termo Educação Sexual refere-se a um “conjunto de processos simbólico-significativos e comportamentais, psicossubjetivos e socioinstitucionais de representação e vivências das identidades e potencialidades sexuais” (NUNES, 2000, p. 13). Portanto, Educação Sexual é um termo mais abrangente, aceito por grande parte dos professores do Brasil.

Contudo, os PCN utilizam o termo “Orientação Sexual” para designar a educação sexual e propõem os Temas Transversais com o objetivo de que tais temáticas transversalizem os conteúdos das disciplinas e contribuam de maneira significativa na e para a formação das crianças, no que se refere ao preparo para o exercício consciente da cidadania.

De acordo com os PCN, por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Trata-se de processos que estão sendo vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e educadores em seu cotidiano.

A proposta é que se debata em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que “demandam transformações macro sociais e

também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões” (BRASIL, 1998, p. 26).

Nesse sentido, destaca-se que a escola precisa possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, valendo-se, também, da compreensão sobre as diferenças corporais e sexuais que culturalmente se cria na sociedade, possuindo papel fundamental na desmistificação das diferenças, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes, que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero e sexual.

Diante dessas considerações, lanço o seguinte questionamento: Mais tempo na escola tem, efetivamente, significado mais aprendizagem no sentido crítico e amplo desses termos, como está exposto nesta pesquisa, no que se refere às temáticas de gênero e sexualidade? Essa é uma das questões que me proponho a discutir nos próximos capítulos.

Assim, a Educação Sexual oferecida pela escola, até pelo tempo ampliado em turno integral, necessita abordar as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, família e pela sociedade, com as próprias crianças. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, sobretudo, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é apresentado.

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade, aos comportamentos sexuais existentes na sociedade e às relações de gênero, possibilita que a criança forme sua própria opinião e desenvolva atitudes coerentes com os valores que, apesar da grande influência histórico-social, elegeu como seus.

Sendo assim, o educador tem um papel significativo no processo formativo das crianças, porém, a despeito da própria expressão da sexualidade traduzida por valores, crenças, opiniões e sentimentos, não estará inteiramente isento deles ao defrontar-se com as experiências, as perguntas e as curiosidades. No entanto, é importante lembrar sempre que a sexualidade está na escola, faz parte dos sujeitos e não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”, conclui Louro (2008).

Diante do exposto, o efetivo compromisso com essa reflexão – gênero e sexualidade – precisa tornar-se realidade experienciada, vivida e respeitada na escola, especialmente nas escolas que funcionam em tempo integral, que atendem em período completo a formação dos estudantes. Se a criança permanece mais tempo na escola, obviamente, mais situações relacionadas a gênero e sexualidade serão vivenciadas, o que requererá intensificação das

intervenções por parte dos professores, assim como dos demais membros da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, para Braga (2012, p. 211), as instituições educativas brasileiras, como um todo, demonstram ter dificuldade ao trabalharem o tema da sexualidade, por isso a autora defende uma “proposta de educação sexual adequada, consciente e emancipadora”, para que a comunidade educativa possa se tornar capaz de discutir sobre a sexualidade. Braga (2012, p. 212) entende comunidade educativa “como pais/mães, professores/as, direção, equipe pedagógica, administrativa e funcionários/as”, sendo eles presentes no cotidiano educativo e responsáveis por cenas referentes à Educação e Educação Sexual.

Portanto, o trabalho de refletir sobre a sexualidade humana, para compreender sua dinâmica na Escola Integral e na construção histórica, talvez possa, entre suas múltiplas possibilidades, ser tanto mais precisamente investigada quanto mais se expuserem suas bases reais e gênese material e histórica. O pensamento dialético pretende compreender a questão “da sexualidade na trama de suas inter-relações e não de maneira fragmentária e particular” (GOLDMAN, 1991, p. 6).

Desse modo, a concepção dialética não caminha de maneira linear e evolucionista, mas tende a compreender o mundo pelas suas contradições externas e internas, com seus vínculos e formas próprias de dar-se a conhecer.

Nunes (2003) aponta ser imprescindível que agentes sociais, educadores e pais, em diferentes graus de responsabilidade informativa e formacional, busquem aprofundar o conhecimento sobre a Educação Sexual, para que possam agir da forma mais consciente e esclarecedora possível, contribuindo, assim, para uma educação sexual que prime pela liberdade, pela sensibilidade, pelo respeito e pela igualdade, proporcionando, por exemplo, um debate sobre a gravidez precoce ou expressando discernimento sobre valores como respeito mútuo, liberdade de escolha. Por meio dessas ações, todas essas categorias podem oferecer possibilidades ao adolescente de tomar decisões mais adequadas, desenvolvendo um compromisso consigo mesmo e com o outro.

Nessa perspectiva, a Educação Integral conta com diversas ações entre os órgãos ligados à Educação, com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais, relativas ao desenvolvimento integral do aluno. Entretanto, no que se refere ao tema gênero e sexualidade, o Programa Mais Educação, fomentador da Educação Integral no Brasil, apresenta de forma superficial e sucinta uma sugestão de trabalho, sem, no entanto, traçar caminhos objetivos seja de conteúdos, seja de ações pedagógicas.

Assim, a criança precisa ser entendida como parte integrante da construção da cultura fundamentada no constante movimento histórico-cultural e social dos indivíduos e do conhecimento sobre gênero e sexualidade. Suas vivências, seus olhares em relação à vida são importantes para a transformação do presente com projeção de um futuro melhor para a sociedade.

Portanto, se a ampliação do tempo escolar for acrescida de qualificação, por meio de profissionais especializados e situações intencionais de aprendizagem em busca de uma formação plena da criança, esta é uma ação oportuna e necessária para a conquista da autonomia e emancipação dos estudantes.

Neste sentido, a Escola de Tempo Integral pode ser um lugar onde as crianças serão vistas como pessoas que falam, que ouvem e que veem na forma plena desses verbos. Uma escola democrática, que se propõe a ser inclusiva e plural, não pode se furtar a discutir e inserir em seu Projeto Político Pedagógico as temáticas relacionadas às questões de gênero e, ainda, questões ligadas diretamente à saúde sexual.

Dessa forma, dar novo significado ou desconstruir formas tradicionais de aprender, de ensinar e construir novas possibilidades metodológicas para as temáticas que abordam as relações de gênero e de educação para a sexualidade é uma ação necessária, que se concretizará, também, com o tempo escolar ampliado, pois haverá mais oportunidades para se compreender a escola como um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças.

Com esta intenção, farei a seguir uma apresentação sistemática dos dados coletados junto às professoras, por meio das narrativas, entrevistas, oficinas, reuniões e conversas informais no dia a dia da escola. Essa fase constitui-se um dado de suma importância para este estudo, porque possibilita melhor compreensão da trajetória histórico-social dos sujeitos e também dos conteúdos de gênero e sexualidade no contexto estudado.

4 NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: DIÁLOGOS CRUZADOS, SILENCIAMENTOS E DESAFIOS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

*Quando contamos nossas histórias e experiências
para os outros,
de forma escrita ou oral,
elas deixam de ser somente nossas, pois
passam a fazer
parte da vida do outro.*

Larrosa (2004)

Com outras palavras Larrosa (2004) está afirmando que ao partilhar a vida com as outras pessoas, necessariamente, influenciemos e somos influenciados pelos outros. Portanto, isso equivale a dizer que as narrativas têm na interação social, sua razão de ser.

Essa perspectiva tem contribuído para que no decorrer das últimas décadas, a pesquisa qualitativa em Educação tem adotado as narrativas como uma estratégia de investigação. Embora este tipo de investigação seja apontado como uma novidade, a utilização das narrativas não é algo recente; pelo contrário, é uma tradição muito remota, que surgiu com os primeiros gregos. Santo Agostinho, no início da Idade Média, já narrava por meio de relatos, como fora sua conversão ao cristianismo (RICOUER, 1997).

Bastante tempo depois, Rousseau, na Idade Moderna, narra seus conhecimentos, suas vivências e descreve seus hábitos e sua individualidade. Na atualidade, a Sociologia, a Psicologia, a História, a Filosofia e a Antropologia foram as ciências que primeiro empregaram as narrativas em suas teorias. Na área da Educação, as pesquisas com narrativas vêm crescendo no Brasil, a partir de meados dos anos 1990 do século passado (SOUSA, 2006).

Em essência, as narrativas são formas orais e/ou escritas de contar histórias reais ou imaginárias que, de acordo com a Linguística, são uma modalidade peculiar do discurso. Mas esse conceito se amplia com Benjamim (1994, p. 205):

Narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Portanto, Benjamim (1994) entende a narrativa como algo que pertence e, ao mesmo tempo, não pertence ao narrador. A narrativa não é o narrador, mas fala muito sobre ele porque tem a sua marca. E, portanto, faz parte do narrador.

Cunha (1997) adverte para a dupla importância das narrativas, que podem ser utilizadas para fins de ensino didático e de pesquisa com fins investigativos como instrumento para a coleta de dados. Conforme essa autora, as narrativas no campo educacional são empregadas como instrumento de formação em que o pesquisador legitima o papel do ser humano como “produtor de conhecimentos, no caso específico das narrativas, um ser contador de histórias, cujos pensamentos, emoções, sentimentos e, sobretudo experiências são fontes inesgotáveis de dados” (CUNHA, 1997, p. 119).

Nessa perspectiva, as experiências passadas de pessoa para pessoa são consideradas por Benjamin (1999) a fonte a qual os narradores recorrem. Nessa perspectiva, as narrativas adquirem um status especial, pois por meio delas as pessoas se comunicam, trocando experiências. No entanto, o autor acredita que a arte da narração está prestes a desaparecer, pois a cada dia menos pessoas se utilizam das narrativas para se comunicarem, ou seja, para trocarem suas experiências. A difusão desenfreada da informação pela sociedade capitalista é apontada pelo autor como principal causa deste desaparecimento.

Dessa forma, para Benjamin, “a narrativa é uma forma de expressão do pensamento” (BENJAMIN, 1994, p. 203). Esse autor ainda considera que “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Assim, narrar é muito mais do que informar, é compreender. Embora as informações possam assemelhar-se à narrativa de determinados fatos, as ações de narrar e informar são distintas. “A informação é conclusiva”, busca apenas a explicação do fato ocorrido e pode ser contada por qualquer um. “A narrativa, por sua vez, é inconclusiva”, busca a compreensão do fato ocorrido e é caracterizada pela marca do narrador. “A voz e/ou a escrita do narrador são instrumentos através dos quais são compartilhadas as experiências vivenciadas” (CAMASMIE, 2007, p. 94).

Nesse sentido, o favorecimento de ambientes em que a composição de narrativas da experiência possa transitar e se movimentar torna-se uma ferramenta de intervenção, a meu ver, de grande importância para o trabalho dos profissionais da Educação, em especial, dos professores e dos estudantes.

Ainda sobre a pesquisa narrativa, Bolívar (1997, p. 2) afirma que “contar as próprias vivências e ler, no sentido de interpretar, ditos feitos e ações, a luz das histórias que os atores narram, se converte em uma perspectiva peculiar de investigação”. Kramer (1998b, p. 23) contribui evidenciando que “resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra”.

De acordo com Barthes (1976), filósofo e sociólogo francês, contemporâneo de Benjamin, a narrativa começa com a nossa história, com a história da humanidade, estando assim presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. Nas palavras do autor, considerado mestre na arte das narrativas:

A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias. A narrativa está presente em mito, lenda, fábula, conto, novela, epopéia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais de janelas, cinemas, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa [...] ela está simplesmente ali, como a própria vida. (BARTHES, 1976, p. 19-20).

Barthes (1976) confere às narrativas uma infinidade de formas de sustentação por meio da linguagem que, segundo ele, é dinâmica. Para o autor, assim como a linguagem, as narrativas também fazem parte da vida das pessoas, pois não existem povos desprovidos de narrativas. Barthes (1976, p. 25) ainda considera que “o ser humano é essencialmente um contador de histórias, que extrai sentido do mundo através das histórias que conta”. Nessa perspectiva, concordo com o autor ao ressaltar que não há experiência humana que não possa ser expressa em narrativas.

Para Bruner (1997, p. 34), o conceito de narrativa se amplia ao relatar que “a narrativa é um modo de pensamento, pois ela se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém.” Bruner, psicólogo e pedagogo americano, ainda destaca o papel das narrativas no processo de aprendizagem humana, por proporcionar o compartilhamento de experiências e vivências entre as pessoas.

Nessa perspectiva, de acordo com Cunha (1997, p. 31) “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas narradas.

O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia deriva o mote de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (CUNHA, 1997).

Com base nesse entendimento de Cunha (1997), a narrativa pode ser útil tanto como instrumento na pesquisa educacional, quanto como método, pois possibilita ao pesquisador

capturar a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança do sujeito. É nessa direção que o pensamento de Schmidt (1990) considera a experiência, dimensão existencial do viver, que pode ser abordada e compreendida por meio do registro das narrativas, o que torna essa técnica apropriada à pesquisa de inspiração fenomenológica e existencial.

Seguindo esse raciocínio, esse autor afirma que: “A pesquisa, muitas vezes, é a elaboração de elementos diversos e difusos da teoria e da experiência, elaboração construída em torno de um fenômeno. Nesse sentido, uma pesquisa concluída é o relato de percurso de um pesquisador ou de um grupo” (SCHMIDT, 1990, p. 59).

Para Schmidt, o estudo de uma situação requer a utilização de variados aportes teórico e prático, em um processo no qual o pesquisador também é evidenciado no momento em que está investigando um determinado fenômeno social. Desse modo, a pesquisa, especialmente com as narrativas,

Oportuniza ao pesquisador escolher que lembranças e experiências registrar, de maneira consciente e refletida, implicando na seleção cuidadosa das palavras e expressões a serem utilizadas. Além disso, o registro escrito também permite que o pesquisador questione e avalie o que escreveu e como escreveu, posicionando-se simultaneamente como escritor e leitor, autor e ator das experiências e vivências narradas. (SCHMIDT, 1990, p. 60).

De fato, a pesquisa narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, o que leva o sujeito a assumir posicionamentos, tomar atitudes e fazer escolhas. Posteriormente, nas análises das narrativas, relato exemplos de narrativas que evidenciam as contribuições de Schmidt (1990).

Nessa linha de raciocínio, Schmidt (1990, p. 51) reconhece que “a narrativa é preciosa, pois conecta cada um a sua experiência, a do outro e a do antepassado, combinando o pessoal e o coletivo”. O autor considera que a narrativa é a expressão de uma dimensão fenomenológica e existencial, em que “o pesquisador participa tanto da história expressa na experiência vivida, como na reconstrução desta, ao dar sentidos àquilo que o objeto da pesquisa revela por meio da sua fala” (SCHMIDT, 1990, p. 52).

Assim, neste capítulo, descreverei os dados da pesquisa realizada com as professoras e com as crianças do 3º ano da Escola de Tempo Integral “A”. Entre os instrumentos utilizados com estes participantes, darei especial atenção às narrativas, por se constituírem recursos amplos, com diversas possibilidades de interpretação, carregadas, portanto, de grande significado em virtude de sua riqueza discursiva.

Ainda, reconhecendo o caráter multifacetado dos conteúdos das narrativas e a importância dos aspectos teórico-metodológicos para o ensino-aprendizagem, optei por analisar os discursos narrados, em especial pelas professoras, adotando como base teórica da aquisição do conhecimento, as abordagens Inatista, Ambientalista, Histórico-crítica e Histórico-cultural.

4.1 Abordagem inatista, ambientalista e histórico-crítica na aquisição do conhecimento

A essência da ideia exposta abaixo por Vasconcellos é a aquisição de novos conhecimentos, novos saberes sendo construídos em lugar dos velhos conhecimentos, aqueles que a pessoa internalizou ao longo de sua vida.

Nessa perspectiva, Vasconcellos (1993, p. 35) caracteriza os estudantes na sala de aula da seguinte forma:

[...] a sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes.

Com a finalidade de alcançar novos conhecimentos para entender o mundo, o ser humano, desde seus primórdios, tem buscado respostas para as suas perguntas. De acordo com os primeiros filósofos, a dúvida incidia em saber se o ser humano possuía saberes inatos ou se era possível ensinar algo para o outro. Platão (427-347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962), Jean Piaget (1896-1980), Paulo Freire (1921-1997), Dermeval Saviani (1991), entre outros, pensaram em diferentes concepções ou visões sobre a aquisição dos conhecimentos.

Apesar de, ao longo da História da Educação Brasileira, diferentes percepções teórico-práticas se fazerem presentes no ensino-aprendizagem, no Brasil, desde os jesuítas, cuja influência religiosa se deu até o final do Império e o início da Primeira República, prevaleceu a tendência pedagógica tradicional (LIBÂNEO, 1997, p. 90). Vale destacar, ainda, que até hoje não existe uma teoria única que seja capaz de responder às diversas manifestações e a complexidade do comportamento das pessoas em circunstâncias de suas aprendizagens.

No entanto, pode ocorrer que o professor adote um ou outro aspecto das diferentes tendências, desde que esteja de acordo com sua filosofia educacional. Neste sentido, a postura do professor abrange maneiras de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua atuação

educativa retrata implícita ou explicitamente uma escolha, a qual é fundamentada por uma teoria que compreende “os conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura e conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Entre as diversas abordagens teóricas de aquisição do conhecimento, destacarei 3 (três) que se fazem presentes com maior ou menor intensidade no discurso brasileiro.

Fontana (1997) descreve a abordagem inatista, uma das primeiras concepções de aquisição do conhecimento que defende a ideia de que as formas de pensar e conhecer dos seres humanos são inatas, ou seja, a pessoa já domina determinados conceitos, aptidões e conhecimentos desde o nascimento, sendo estes hereditários e à medida que vai amadurecendo essas capacidades básicas vão se revelar. “A inteligência é tida como uma aptidão geral que não depende das informações ou das experiências adquiridas no decorrer da vida do indivíduo” (FONTANA, 1997, p. 14).

Nesta concepção o professor auxilia o aluno a acessar as informações, interferindo o mínimo possível, pois “Em resumo, o estudante aprende por si mesmo” (BECKER, 1995, p. 93).

Desse modo, o ensino centrado no paradigma inatista não considera o papel da escola como importante agente que contribui para que a potencialidade do sujeito se desenvolva. O meio em que a pessoa vive não é visto como fundamental para o seu desenvolvimento, mas sim o fator hereditário que, de acordo com a visão inatista, desde o nascimento garante capacidades aos indivíduos.

Rego (1998) completa salientando que a concepção inatista, caracterizada por premissas da filosofia racionalista e idealista, concebe a personalidade, o potencial, os valores, os comportamentos, as formas de pensar e de conhecer como inatas, potencialmente determinadas, dependendo apenas do amadurecimento para serem manifestadas. Disciplina Mental e Crescimento Natural são teorias de aprendizagem incluídas a essa concepção e têm raízes nos tempos anteriores ao século XX.

Mesmo que a ciência contemporânea não confirme o aprendizado somente com base em teorias como a inatista, é possível perceber algumas ideias inatistas nas salas de aula, traduzidas nas falas de professores ao explicar, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem de certas crianças: “*Essa criança não aprende matemática, na casa dela todos são assim, é um problema de família*”. Ouvi essa frase de uma professora da escola “A”, ao acompanhar uma atividade realizada nas oficinas pedagógicas, no segundo turno. De acordo com essa visão, o conhecimento está no sujeito, no estudante e este é responsável por sua aprendizagem.

Ao contrário da concepção inatista, Aranha (1998) comenta que a concepção ambientalista (também chamada de empirista, associacionista ou comportamentalista) trabalha com a assimilação do conhecimento exterior. O papel principal da escola, conforme essa visão, é corrigir problemas sociais, por isso o professor é visto como aquele que detém o saber. Becker (1993, p. 43) explica que, “até hoje, o conhecimento é visto por muitos como um produto que pertence ao professor”.

Esta visão atribui ao ambiente, aos fatores externos ao sujeito, a construção das características humanas. Diferentes práticas pedagógicas como assistencialismo, conservadorismo, tecnicismo, espontaneísmo, são justificados por essa base teórica.

[...] inspirada na filosofia positivista, a concepção ambientalista atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamentos. Assim, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Nesta abordagem desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente. (REGO, 1998, p. 88).

Assim, se com o inatismo o saber estava no indivíduo, com o ambientalismo o saber é transferido para a realidade exterior, na qual a fonte do conhecimento são as informações captadas pelos sentidos. Atividades como a imitação, a memorização, a repetição e a cópia têm lugar garantido como forma de aquisição do conhecimento nesta teoria.

Nesta linha de entendimento, Becker (1993, p. 52) esclarece que:

Os empiristas acreditavam que as informações se transformam em conhecimento quando passam a fazer parte do hábito de uma pessoa. Absorvidos tal como uma esponja retém líquido, os dados aprendidos são acumulados e fixados – e podem ser rearranjados quando outros conteúdos mais complexos aparecem. A mente humana é definida como uma tábula rasa, um espaço vazio a ser preenchido.

Ainda hoje, bastante tempo depois, o fato é que algumas práticas empiristas estão presentes no cotidiano das escolas, mesmo diante de pesquisas e teorias inovadoras, como a histórico-crítica, comprovarem que não basta acumular informações para aprender.

Com inatismo e ambientalismo apontando para lados opostos, o século XX nasceu com uma alternativa para explicar o aprendizado. Neste sentido, de acordo com Aranha (1998), o conhecimento não está no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

Saviani (1984) critica as pedagogias tradicionais e propõe uma pedagogia histórico-crítica, em que o fio condutor da análise é a problematização da prática social. Assim, sujeito e

objeto são importantes desde que ocorra uma dinâmica de interação entre eles. Nessa teoria, o autor procura respostas para a dúvida: “É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 2001, p. 30).

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se em uma teoria crítico-pedagógica capaz de orientar a prática cotidiana dos professores, assumindo a “pedagogia como ciência da educação e para a educação” (SAVIANI, 2001, p. 46). Saviani ainda pondera que a terminologia Pedagogia Histórico-crítica pode ser tida como sinônimo de Pedagogia Dialética, tendo em vista que tem como objetivo buscar um pensamento crítico e dialético para a educação.

De acordo com Giusta (1985), a principal ideia desta concepção é a de que o conhecimento não decorre da experiência exclusiva dos objetos, tampouco de uma programação inata, mas de constituições e elaborações constantes de novos mecanismos, consequência da relação sujeito x objeto, formando um todo singular. Para Becker (1993), na concepção histórico-crítica, a ação do sujeito – tratada como prática ou práxis – é colocada no cerne do processo de aprendizagem.

Assim, no que diz respeito aos seus fundamentos psicológicos, a Pedagogia Histórico-crítica estabelece intensas relações com a Psicologia Histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky, na qual ser humano é compreendido como um ser histórico, construído por meio de suas relações com o mundo natural e social. As correntes com base na teoria de Vygotsky, entre outras características, valorizam um trabalho que possibilite ao estudante construir e interagir com o conhecimento, participando de atividades em que seja capaz de criar, trocar e comparar ideias, fenômenos, conceitos, realizando, assim, operações mentais.

Neste sentido, a educação é entendida como mediação, no seio da prática social, decorrente de uma metodologia em que professor e aluno se percebem inseridos do mesmo modo, mas ocupando disposições diferentes.

É nessa linha de pensamento que Saviani (2001) conceitua educação, valendo-se da Pedagogia Histórico-crítica e afirmando que, para esta vertente, “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2001, p. 74).

Saviani (2008) defende que a educação produz de forma intencional a humanidade e esta é produzida historicamente pela coletividade. De acordo com o autor:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, ano, p. 17).

Neste sentido, Saviani (1991, p. 21) completa que “O que não é garantido pela natureza deve ser produzido historicamente pelos homens”. Sendo assim, o saber objetivo é considerado matéria-prima para a atividade educativa e deve ter primazia sobre o mundo natureza, sobre o saber espontâneo.

A concepção da Pedagogia Histórico-crítica compreende a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo, em que busca não a manutenção, mas a transformação da sociedade. Para Saviani, “[...] a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação” (SAVIANI, 2008, p. 93).

Nessa perspectiva, esta concepção considera a influência da realidade social, política, econômica e cultural na prática do ensino-aprendizagem e, por isso, o diálogo entre professor e aluno viabiliza um ensino-aprendizagem centrado na realidade social e na emancipação das pessoas. A pedagogia histórico-crítica enfatiza os objetivos, os conteúdos, os procedimentos de ensino e a avaliação, considerando-os interdependentes, o que equivale a afirmar que todos são igualmente importantes.

No que se refere à concepção histórico-crítica, Saviani (1991, p. 103) enfatiza que:

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional.

Na linha de raciocínio de Saviani, essas contradições exigem que a educação tome atitudes, com o intuito de se posicionar a favor das mudanças que conduzirão à transformação da realidade social existente, por meio do saber científico. Saviani (1991, p. 104) se apoia em Gramsci e define a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não do saber espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular”.

Dessa maneira, é relevante compreender que a Pedagogia Histórico-crítica está sendo construída gradativamente por professores que pensam a educação de forma crítica, transformadora, que veem no coletivo possibilidades para descobrirem alternativas visando à

efetivação de uma educação significativa, por meio do saber sistematizado, oportunizando aos estudantes condições de se posicionarem de forma consciente no âmbito social. Dessa forma, infiro que a Pedagogia Histórico-crítica é viável e contribui com o processo ensino-aprendizagem.

4.2 As concepções das professoras sobre gênero e sexualidade

A pesquisa com as professoras ocorreu de forma produtiva, pois elas demonstraram estar à vontade, aceitaram participar de todas as atividades que propus, após lerem e assinarem os termos de consentimento.

Quando cheguei à escola encontrei-me em uma situação difícil, pois fora colega de trabalho da maioria dos funcionários (dos corpo administrativo ou pedagógico), e como eles sabiam que tenho formação nas áreas de Psicopedagogia e Psicologia, constantemente as professoras buscavam meus conselhos e opiniões sobre diversos conflitos – problemas comportamentais, de aprendizagem, relacionamento entre os pares, com os pais, etc. – vivenciados tanto entre os profissionais como entre os estudantes. Então, minha posição era delicada.

Dessa forma, logo após os primeiros contatos com a escola, percebi que eu precisava de bastante tranquilidade para participar, colaborar com as necessidades da escola e, ao mesmo tempo, não desviar a atenção do meu objeto de estudo, da investigação a que me propus realizar na escola integral, sobre a constituição do gênero e da sexualidade para as crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

No início do mês de fevereiro de 2013, ao conversar com as gestoras e com as coordenadoras pedagógicas, também percebi, nas entrelinhas de seus discursos, como acontece nas pesquisas qualitativas, que essas profissionais esperavam algo mais de mim na Escola, ou seja, tinham interesse em que eu as ajudasse a resolver problemas do dia a dia na escola, relacionados à aprendizagem e aos comportamentos das crianças.

Diante desta situação e com o intuito de colaborar com a escola, conversei com as gestoras e coordenadoras pedagógicas, bem como com as professoras sobre as necessidades do grupo. Diante das exposições das gestoras e das professoras, propus a realização de algumas atividades que não estavam diretamente relacionadas à minha pesquisa, mas seriam importantes por que me auxiliariam, pela interação, para a compreensão da escola como um todo.

Assim ao longo do primeiro semestre de 2013, em momentos distintos dos dias e horários da pesquisa propriamente dita, promovi 1 (uma) palestra com os pais, 1 (uma)

reunião com os professores e fiz 4 (quatro) atendimentos individuais de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e comportamentos hiperativos, a fim de auxiliar as professoras na condução dessas crianças em sala de aula.

No início do mês de março, voltei à Escola e fui muito bem recebida por todas as professoras, gestoras, coordenadoras, profissionais dos serviços gerais, merendeiras e pelas crianças de todas as turmas. Nesse período, realizei uma reunião para apresentar-me e expor as atividades do projeto, bem como a importância da pesquisa para a formação integral dos estudantes.

Dia 25 de fevereiro de 2013, voltei à escola reiniciando a pesquisa. A gestora demonstrou alegria e parabenizou-me por escolher estudar sobre a escola de tempo integral, pois eu já havia trabalhado nessa escola no período noturno como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Percebi que ela estava meio distante do que eu lhe apresentara, do que havíamos conversado, apesar de parecer muito contente. Antes que eu fizesse qualquer colocação nesse sentido, ela me disse:

“Joana me desculpe... Estou pensando em outra coisa, estou muito feliz, nessas férias ganhei uma netinha, da minha filha que mora em outra cidade, você nem imagina o quanto é bom. Eu estou aqui na escola, mas minha vontade é ficar só com ela. Veja as fotos dela no meu celular!” (GESTORA DA ESCOLA INTEGRAL “A”, 2013).

Nesse momento, senti-me bem ao perceber sua confiança em partilhar comigo sentimentos pessoais, particulares e familiares. Vi a atitude da gestora como positiva, pois o mínimo de vínculo afetivo é importante e isso contribuiria para o bom andamento da pesquisa que eu propunha desempenhar naquela escola integral.

Dessa maneira, combinei com o grupo de professoras que eu não teria dias nem horários fixos para estar na escola e expliquei que essa era uma característica da pesquisa qualitativa, em que o intuito é vivenciar a realidade de forma mais natural possível, evitando preocupações antecipadas para não prejudicar os resultados da pesquisa.

Expliquei, ainda, que no caso das entrevistas com as gestoras e as coordenadoras pedagógicas, por se ausentarem, às vezes, da escola, em razão das reuniões na Subsecretaria de Educação, seriam agendadas anteriormente.

Dessa forma, continuei visitando os departamentos. Fui até a sala da vice-gestora, mas ela estava viajando. Conversei com a secretária geral, pessoa madura, focada e muito agradável que se dispôs a contribuir comigo com o que ela pudesse. Busquei ainda a presença

das duas coordenadoras pedagógicas e informei-as, mais uma vez, do intuito da pesquisa, apresentei os termos de consentimento e solicitei que me entregassem no outro dia assinados, caso concordassem em contribuir.

Neste sentido, aproveitei diversas situações de corredores, pátio, laboratório de informática, entre outras, para conhecer um pouco sobre cada pessoa da comunidade escolar não só profissionalmente, mas, sobretudo, como seres humanos e conversar informalmente com as profissionais sobre o que pensavam do tema “gênero e sexualidade na escola”.

À medida que elas manifestavam interesse, também falava sobre minha vida profissional e pessoal. Voltei à sala da gestora para solicitar a assinatura do termo de consentimento impresso para a realização da pesquisa, já autorizada verbalmente em outro momento.

Posteriormente, no mês de abril, propus e realizei uma oficina pedagógica, com o tema *Relações de Gênero e Sexualidade na Sala de Aula*, no dia 20/04/2013, no momento da reunião coletiva do grupo, espaço em que as educadoras de todas as classes da escola tiveram a oportunidade de partilhar conhecimentos e algumas dificuldades que elas encontravam na sala de aula sobre os conteúdos relacionados aos temas da oficina. Esse foi um momento produtivo e descontraído, em que o grupo de professoras participou de dinâmicas de acolhimento e de música acompanhada de gestos, demonstrando interesse e alegria.

FIGURA 1 - Dinâmica de acolhimento realizada com as professoras na Escola de Tempo Integral “A”



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 20/04/2013.

Nessa atividade, as professoras foram unânimes em afirmar que não se sentiam preparadas para trabalhar com os conteúdos de gênero e sexualidade na sala de aula. De 15

(quinze) professoras reunidas, apenas 2 (duas) disseram que trabalhariam, mas as 2 (duas) também mencionaram que quase não abordavam esses assuntos, porque “*esse conteúdo não faz parte da grade curricular das crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental*”. Afirmação que pude realmente comprovar, ao analisar a matriz curricular do 1º ao 5º ano da escola integral, conforme expus no capítulo anterior.

Sendo assim, percebi, por meio da oficina, observando as participações das professoras, que elas se preocupavam com o tema em questão, porém não tinham fundamentação teórica nem metodologia alternativa de trabalho para esses conteúdos, que fossem livres de preconceitos e tabus, apreendidos por elas na família e na sociedade, perpetuados de geração em geração.

Portanto, apesar de no discurso as professoras se mostrarem interessadas pelo tema proposto – *Relações de Gênero e Sexualidade na Sala de Aula* – encontrei-me diante de um paradoxo: se elas estivessem realmente preocupadas, iriam, de alguma forma, manifestar esse incômodo nas suas práticas pedagógicas, porém, pela observação e participação que tive diretamente nas aulas, por um período de mais de 60 horas, distribuídas em meses, dias e horários diferentes, não pude evidenciar esse interesse nas metodologias, atividades ou mesmo na postura das professoras.

Raramente, quando ocorria algo relacionado às questões de gênero e de sexualidade, as professoras corrigiam as crianças de forma tradicional, dando ênfase às relações sexuais, à heterogeneidade e ao sexismo, contribuindo, assim, para reforçar estereótipos da cultura dominante.

FIGURA 2 - Dinâmica dos cumprimentos com as professoras da escola integral “A” - preparação para as narrativas



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 28/05/2013.

Desse modo, o objetivo dessa oficina foi interagir e construir vínculos com as docentes, além de conhecer um pouco sobre as concepções dos professores de maneira geral, acerca dos temas em estudo, por isso não gravei, nem solicitei escrita, a intenção era que elas ficassem à vontade, preparando-os para a próxima etapa – as narrativas. No decorrer da análise dos dados, em momentos pertinentes, apresentarei mais informações sobre o tema desta pesquisa, colhidos durante a oficina e também por meio das entrevistas com algumas dessas professoras.

Após esse momento da oficina, retornei a todas as salas de aula buscando localizar com quais crianças eu desenvolveria a pesquisa, uma vez que, a partir da série, eu direcionaria a pesquisa para as professoras que lidavam diretamente com aquela turma. De todas as turmas, as crianças do 3º ano foram as que mais demonstraram interesse quanto ao tema proposto.

Neste sentido, percebi que, por serem bastante comunicativas e por demonstrarem muita iniciativa, poderiam contribuir melhor com a pesquisa, particularmente por ser minha primeira experiência como pesquisadora. Aliado a isso, essas crianças apresentaram outras características, as quais descrevo detalhadamente no próximo item, que é destinado especificamente às narrativas dos alunos, e, por conseguinte, suas concepções acerca dos temas gênero e sexualidade.

Em um último momento, com as professoras das crianças do 3º ano, sugeri a realização das narrativas, dirigidas conforme as questões que estão registradas no último capítulo desta pesquisa. Informei à gestora que necessitaria de um tempo entre 40 a 60 minutos com as professoras em uma próxima reunião coletiva. Ela aceitou e, bastante tranquila, nem perguntou o que eu faria com o grupo, solicitando que eu ficasse mais tempo, fazendo a acolhida e o momento inicial de oração, costume que a escola tem há algum tempo.

Portanto, aceitei e, para esse momento, preparei alguns presentes para serem sorteados e uma lembrancinha para cada participante da atividade da proposta de pesquisa. Escolhi um episódio do filme *Meninos e Meninas*, da Turma da Mônica, produzido por Maurício de Souza, de apenas 5 minutos de duração, pelas diversas possibilidades de reflexão sobre gênero e sexualidade, para ser projetado ao grupo. Realizei a acolhida por meio da dinâmica dos cumprimentos. Após a acolhida o grupo encontrava-se mais animado, sorridente, demonstrando abertura em participar da reunião. Logo em seguida, sugeri que no lugar da oração rotineira cantássemos a música *Contador de estrelas*, do cantor Fábio Júnior, que a meu ver é uma oração. As professoras cantaram forte, pareciam descontraídas e alegres.

Ao final, pedi que batêssemos palmas para nós, pelo ótimo primeiro momento da reunião. Combinei com as professoras que, no final da reunião, faríamos os sorteios dos presentes e eu entregaria as lembrancinhas de cada uma. Agradei mais uma vez por estarem colaborando com a pesquisa, que futuramente poderia auxiliar diversas escolas, professores e alunos, bem como a toda a comunidade escolar e, conseqüentemente, além-muros da escola. Solicitei a atenção delas, apresentei o episódio selecionado do filme *Meninos e Meninas*, que já se encontrava no projetor, sem contar sobre seu conteúdo e disse-lhes que, após assistirem, eu faria uma intervenção.

Meninos e Meninas é um filme de longa-metragem animado da Turma da Mônica, que estreou em dois de outubro de 2009. Ele foi criado e dirigido por Maurício de Sousa e traz 7 (sete) episódios. Como pretexto para abordar as narrativas, escolhi o episódio número 1, por se adequar à problemática desta pesquisa.

De forma resumida, episódio número 1 (um) – “Meninos e Meninas” – apresenta 4 (quatro) personagens: Cebolinha, Cascão, Magali e Mônica. Antes de irem ao cinema, Cebolinha e Cascão estão brincando de bolinha de gude e Mônica e Magali estão brincando de boneca, na pracinha. Cascão ganha mais uma vez as bolinhas de Cebolinha. Os meninos ficam vendo as meninas brincarem de bonecas (eles acham a brincadeira muito boba). Então se exibem falando que meninas não sabem nada de bolinha de gude e que meninas não são boas para raciocinar. Mônica fica nervosa e diz que eles não sabem nada, não entendem nada de amor. O tempo fecha e começa a chover com relâmpagos e trovões, demonstrando que cairia uma tempestade. Cascão, com medo, fala para todos entrarem no cinema rapidamente para se esconderem da chuva e, assim também aproveitariam para assistirem a um filme.

FIGURA 3 - Projeção do filme *Meninos e Meninas*



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 28/05/2013.

Dessa maneira, logo em seguida, após a projeção do filme, pedi que, sem trocar opiniões com as colegas, elas produzissem individualmente uma narrativa, um texto, respondendo às seguintes questões:

- Dê sua opinião sobre o filme.
- Escreva sobre o que você acha das relações de gênero entre as crianças e entre os adultos.
- Como é feito o trabalho de Educação Sexual em sua escola e na sua sala de aula?
- Como você vê a sexualidade humana?

Assim, organizadas em círculo, as professoras realizaram a atividade tranquilamente. Percebi que elas se envolveram, se dedicaram e escreveram suas narrativas sem pressa.

Na sequência apresento minha análise com base nas narrativas das 15 (quinze) professoras que trabalham diariamente, de forma direta ou indireta, com as crianças do 3º ano. São elas: uma professora regente, duas professoras de apoio, uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma professora de recreação, duas professoras coordenadoras pedagógicas, duas professoras gestoras da escola, quatro professoras das oficinas curriculares, uma professora intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e uma tutora do Projeto Mais Educação (PME).

Este grupo de professoras realiza todo o trabalho da escola, atendendo também todas as outras 4 (quatro) salas de aula. Na apresentação e descrição dos dados levantados, essas professoras serão identificadas como Professora da Ed. Básica 1, Professora da Ed. Básica 2, Professora da Ed. Básica 3 e assim, sucessivamente, até Professora da Ed. Básica 15, acompanhado das iniciais dos nomes das mesmas, da idade e do sexo, garantindo o sigilo de suas identidades.

Dessa maneira, a escrita das narrativas ocorreu com tranquilidade, momento em que aproveitei para conhecer um pouco mais sobre as profissionais e a escola integral, conversando, visitando os departamentos, interagindo com a comunidade escolar.

Com o intuito de facilitar a leitura e a interpretação dos textos; evitar que questões significativas passassem despercebidas e para dar uma sequência lógica nos discursos, transcrevi todas as narrativas. Os negritos que aparecem em cada uma das narrativas são grifos meus feitos com o objetivo de apontar diretamente aspectos importantes de cada narrativa.

FIGURA 4 - Momento das narrativas das professoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 20/04/2013.

Outro aspecto importante consiste no fato de as narrativas serem bastante ricas, proporcionando uma infinidade de interpretações. Entretanto, neste momento, analisei o conteúdo discursivo que evidenciavam as questões referentes às relações de gênero e de sexualidade na Escola de Tempo Integral “A” problemática a que esta pesquisa se propôs a estudar.

Na análise das narrativas das professoras, além das teorias de Foucault e Freud que fundamentam esta pesquisa, considerarei as abordagens inatista, ambientalista e histórico-crítica na aquisição do conhecimento, por serem as mais presentes atualmente no discurso pedagógico brasileiro. Dessa forma, procuro evidenciar a concepção das professoras sobre a aquisição do conhecimento, o que contribuirá, de certa forma, para a compreensão de suas posturas quanto as temáticas de gênero e sexualidade.

Se a reflexão está no sujeito, como queriam os inatistas, o modo de movimentar-se é um. Por outro lado, se a reflexão não está no sujeito, mas no objeto, como diziam os empiristas, a forma de conceber e de viver a vida se configura de outra forma.

No entanto, se a reflexão resulta da interação entre sujeito e objeto, como defende a perspectiva histórico-crítica, o modo de conhecer é diferente. Assim, olhar a prática pedagógica por esses ângulos torna-se fundamental no sentido de evidenciarmos qual é a visão de homem e de mundo das professoras participantes das narrativas. É neste sentido que apresento e analiso as narrativas das professoras.

A Professora 1 foi a última professora a entregar seu texto. Por algum motivo, a atividade de análise fílmica revela ter provocado reflexões nessa professora. Em resposta, ou comentando as questões anteriormente mencionadas, ela traz em sua escrita o seguinte:

*“Achei muito bom esse filme, me fez voltar à minha infância. No passado e ainda hoje diferenciam o serviço de homem e de mulher. Muitos serviços de homem as mulheres podem fazer, mas muitos realmente não dão. O mesmo acontece com os homens. **Tem serviço que só mulher consegue fazer bem feito sim. Na minha opinião, sexualidade é um assunto individual, de cada pessoa e cabe à família cuidar disso em primeiro lugar. Não me lembro de nenhum projeto trabalhando essas questões de gênero e sexualidade nos oito anos que estou na educação**”.* (Professora da Ed. Básica 01/MA/30 - F/28/05/2013, grifos nossos).

Em sua narrativa, a Professora 1 evidencia a ideia sexista de que há diferença entre homem e mulher ao desempenhar suas funções na escola e na sociedade, no que se refere ao trabalho desempenhado, ou seja, existem tarefas próprias para mulher e tarefas próprias para homens.

Desse modo, discorrendo sobre esse assunto, Silva (2004, p. 94) aponta que “o professor, vigia constantemente a orientação sexual dos alunos com a finalidade de reforçar o comportamento heterossexual”, com o intuito de manter a supremacia (consciente ou inconsciente) dos dominadores sobre os dominados.

A Professora 1 vê alguma abertura quando diz que algumas atividades podem ser feitas tanto por homem quanto por mulher e coloca que sexualidade é uma questão individual e familiar, o que me leva a entender que ao omitir o papel da escola, para essa professora, gênero e sexualidade não é uma questão importante sobre a qual a escola deveria trabalhar.

Quando a Professora 1 afirma que não se lembra de nenhum projeto que tenha trabalhado com os temas de gênero e sexualidade, verifico o quanto o assunto é desprestigiado pela escola pós-estruturalista do século XXI, e que se posiciona como integral.

As Professoras 2, 6, 10 e 11 expõem em suas narrativas concepções sexistas quando diferenciam o comportamento próprio para meninas e próprio para meninos. A Professora 6 demonstra sua preocupação mais severa em relação aos meninos:

*“O vídeo é atrativo, objetivo e com mensagem clara e reflexiva. **As crianças se relacionam melhor quando são do mesmo sexo. Os meninos brincam se batendo, agredindo, eles querem usar a força. Meninas juntas estão sempre no banheiro juntas e andam de mãos dadas [...] Não acho aconselhável meninos brincar com bonecas ou bambolês**”.* (Professora da Ed. Básica 6/LF/47 - F/28/05/2013, grifos nossos).

Dessa maneira, Felipe e Guizzo (2004, p. 119) colaboram com essa reflexão ao evidenciarem que “Essa posição é compreensível quando se observa o poder superior destinado ao masculino em nossa cultura. A preocupação em garantir a masculinidade infantil é baseada numa suposição de que esse cuidar pode preservar a masculinidade heterossexual adulta”.

Esse ponto da narrativa da Professora 6 é criticado por Felipe (1999, p. 87), ao argumentar que “outras formas de socialização sexista seriam as brincadeiras das crianças e as escolhas de brinquedos em que também se manifestam as relações de gênero”. Essa afirmação é exemplificada quando são oferecidos às meninas brinquedos que copiam atividades do lar e da vaidade feminina, ao passo que são apresentados aos meninos jogos que envolvem raciocínio lógico e força física (FELIPE, 1999). Na narrativa abaixo, a Professora 2 conclui que a sexualidade, atualmente, é mais assumida em razão da mídia expor o sexo diariamente:

“O filme retrata o comportamento diferencial entre meninos e meninas. O que ambos podem ou não fazer, o que combina ou não entre meninos e meninas. Atualmente, isso já mudou um pouco, antes algumas profissões, eram destinadas apenas aos homens, hoje, muitas delas são realizadas por mulheres. Na minha opinião, muitas profissões que requerem esforço físico (peso) e muito raciocínio combina mais com homem. Hoje a sexualidade é mais comentada e é um assunto mais falado, antigamente a maior parte das pessoas tinham medo e vergonha de falar. E a própria sexualidade é assumida, principalmente, depois que a mídia começou a expor o sexo”. (Professora da Ed. Básica 2/RMS/42 - F/28/05/2013, grifos nossos).

“O filme demonstra claramente a distinção que a sociedade faz dos gêneros masculino e feminino. E esta é uma cultura social não só no Brasil, mas a nível mundial”. (Professora da Ed. Básica 10/LPS/29 - F/28/05/2013, grifos nossos).

“O filme é como a realidade, uma ‘queda de braço’ entre homem e mulher. Cada um quer saber e entender mais que os outros, não se tem coleguismo, não se divide nada com ninguém, os dois sexos são rivais mesmo”. (Professora da Ed. Básica 11/NGM/60 - F/28/05/2013, grifos nossos).

A Professora 2 faz confusão entre sexualidade e sexo. Assim, entendo que ela desconhece a diferença entre esses dois importantes conceitos, especialmente a sexualidade preconizada por Freud (1909), quando afirma que a sexualidade é a própria vida e, por isso, se manifesta em todos os momentos, todos os dias e em qualquer lugar.

Professora 3 esclarece que não trabalha com o tema gênero e sexualidade e alega “*não é tema nosso*”, ou seja, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Essa postura pode demonstrar que a não inserção desses conteúdos na matriz curricular de forma clara e objetiva e o pouco estudo sobre os PCN - Temas Transversais influenciam a prática pedagógica, pois a professora sente-se livre para privilegiar outros conteúdos em detrimento desses.

Quando ela afirma que “*no cotidiano escolar é preciso ajudar os alunos*”, percebo que o faz de acordo com suas convicções, de forma aligeirada, superficial, sem planejamento objetivo, sem intuito científico, mas para “ajudar” mesmo as crianças.

Contudo, a professora não pode ser culpada por sua prática pedagógica, pois além de demonstrar muito interesse em contribuir com a aprendizagem das crianças, em entrevista ela afirma que nunca teve a oportunidade de participar de um curso de formação para se qualificar no que se refere à orientação sexual das crianças. A professora ainda completa que estudou vagamente os PCN - Temas Transversais, na época em que fez sua graduação em Pedagogia, há 12 (doze) anos.

“Esse filme retrata uma verdade nas famílias e na escola. Atualmente os pais ainda encontram muitas dificuldades para falar sobre sexualidade aos filhos de forma correta... Estão despreparados. Mas, por outro lado percebo que eles deixam as crianças presenciarem cenas de sexualidade na TV e até mesmo por descuido, as suas próprias intimidades, o que tem ocasionado doenças variadas, como exemplo o despertar precoce da sexualidade. Na minha turma não trabalho com esse tema porque não é conteúdo nosso. Mas no dia a dia a gente tem sempre que ajudar nesse sentido, mas não gosto, acho que tinha que ter um profissional formado na área para trabalhar essas questões. Acredito que a educação pode contribuir muito com esse tema, buscando os valores antigos, aqueles deixados por Deus”. (Professora da Ed. Básica 3/FTM/38 - F/28/05/2013, grifos nossos).

A Professora 3 ainda avalia que o descuido das crianças com relação à sexualidade tem feito com que as mesmas desenvolvam diversos distúrbios e aponta que a precocidade da sexualidade é um deles. Pode-se comprovar, nessa fala, que para essa professora a criança é um ser assexuado, portanto, ela não tem conhecimento da sexualidade em Freud, como algo inerente à criança desde o seu nascimento, nem em Foucault, que enfatiza a sexualidade a partir das relações de poder, do dominador para o dominado. A afirmação da Professora 3 é fortalecida logo abaixo, pelo relato da Professora 6 e da Professora 8.

“[...] A sexualidade das crianças nos dias atuais está distorcida. Crianças de 8, 9, 10 anos já demonstram interesse por crianças do mesmo sexo”. (Professora da Ed. Básica 6/LF/47 - F/28/05/2013, grifos nossos).

“Aí temos a prática precoce da sexualidade. Cabe aos pais esclarecê-los de forma clara, mostrando que são crianças ainda e que tudo tem a hora certa de acontecer no desenvolvimento do ser humano”. (Professora da Ed. Básica 8/TCF/35 - F/28/05/2013, grifos nossos).

Avalio que não se pode infligir a culpa de ações sexistas e discriminatórias promovidas pela escola, somente ao professor. O processo histórico-cultural é amplo e envolve uma conjuntura, o sistema como um todo.

Neste sentido, Felipe e Guizzo (2004) acreditam que os professores não tiveram uma formação adequada para tratar de vários aspectos da sexualidade, sobretudo em questões que

envolvam as diferenças individuais na sua vivência. Além disso, sabemos que esses valores que consideramos preconceituosos são extremamente arraigados em nossa cultura e que, em virtude dos processos de naturalização sobre as relações dos gêneros e as vivências da sexualidade, passaram a ser inquestionáveis, ou seja, verdades absolutas.

“A escola deveria dar treinamento para as professoras trabalhar esses assuntos, ou melhor ainda, contratar uma pessoa formada na área. Acho difícil falar sobre isso com as crianças”. (Professora da Ed. Básica 9/KOC/28 - F/28/05/2013, grifos nossos).

“Acho que um assunto tão complicado tinha que ser ensinado por um profissional formado para isso, como é o caso, por exemplo, da matemática. Acho que quando a escola não faz isso, ela demonstra que esse tema de gênero e de sexualidade é menos importante do que os outros”. (Professora da Ed. Básica 11/NGM/48 - F/28/05/2013, grifos nossos).

A Professora 3, assim como a Professora 9 e a 11, sugerem que os temas de gênero e de sexualidade devem ser ensinados por profissionais qualificados, como o psicólogo, o médico, o educador sexual, demonstrando mais uma vez a ideia biologistica dominante da sexualidade. Apesar desses comentários, a Professora 3 segue argumentando que a educação pode auxiliar muito nesse sentido e propõe o retorno aos ensinamentos tradicionais. Dessa justificativa, entendo que a professora defende os valores bastante propagados na década de 70, os quais são combatidos hoje pelos diversos autores citados nesta pesquisa.

A Professora 4 admite que as relações de gênero e de sexualidade são vivenciadas diariamente na escola, assim como afirmam os autores que embasaram teoricamente este estudo. Assume, ainda, o que presenciei em muitas das narrativas, ou seja, a dificuldade das professoras em trabalhar esses temas por falta de conhecimento teórico e de metodologias atualizadas.

“O filme retrata uma questão que a gente vive diariamente. Essa é uma questão muito complexa, quando vamos falar das relações de gênero entre as crianças ficamos meio sem saber o que dizer principalmente na sala de aula, porque são alunos, vindos de diferentes situações, de pais que não falam com os filhos quase sobre nenhum assunto. E falar de sexo, esse assunto é proibido em determinadas famílias e na escola a gente sempre acha que tá perdendo tempo porque não faz parte da nossa grade curricular. Conversando com algumas alunas descobri que elas não falam com seus pais sobre o assunto. Tinha uma aluna que estava perguntando se passava todos os dias do mês menstruada. O filme nos mostra uma verdade, que começa na infância as diferenças entre mulheres e homens, que existe coisas só para homens e coisas só para mulheres”. (Professora da Ed. Básica 4/SF/38 - F/28/05/2013, grifos nossos).

A Professora 4, no final de sua narrativa, associa sexualidade às questões apenas biológica e fisiológica ao falar da aluna que não sabe o que é menstruação. Como na maioria das narrativas, ela evidencia a teoria sexista e a trata como “uma verdade”. A Professora 5 apresenta-se livre do preconceito sexista e admite que gênero é mais que sexo, porém, analisa a orientação sexual no sentido de ser uma escolha da pessoa e não como algo constituído no meio sócio-histórico e, portanto, cultural.

“O filme é bastante interessante, dá para trabalhar muita coisa. Na verdade há um preconceito sobre a sexualidade, os adultos sem informação às vezes passam para as crianças que tudo tem que ser separado, meninos brincam só de carrinho e meninas só de boneca fazendo disso uma regra, quando que na verdade todos podem fazer e brincar com qualquer brinquedo, isso não faz dos meninos mais meninos e nem meninas mais meninas. Hoje a sexualidade humana está muito banalizada, ninguém respeita a orientação sexual de ninguém. Se um menino nasce com desejo de ser menina ele não tem culpa e vice versa”. (Professora da Ed. Básica 5/LMO/37 - F/28/05/2013, grifos nossos).

Para a Professora 7, a família é a principal responsável para trabalhar com as crianças as relações de gênero e de sexualidade. Ela critica os pais que veem as crianças como assexuadas. A professora expõe, nas entrelinhas de sua fala, que esses “assuntos” são deixados de lado na escola em detrimento de muitos outros que são obrigatórios e, portanto, mais importantes.

“Percebe-se no filme a imaturidade das crianças em relação a sexo e romance. As crianças, por falta de diálogo em casa com os pais, não têm esclarecimento sobre as relações de gênero. Ainda há um tabu muito grande sobre o assunto sexualidade humana, pois as crianças para os pais são vistas como um ser puro, inocente incapaz de ter desejos. Sabemos que não é bem assim, mas ainda, para a grande maioria dos pais esse é um assunto proibido em casa. Sendo assim, os pequenos são quem sofrem, pois vivenciam no cotidiano vontades e curiosidades que são reprimidas em casa. Na escola devido a grande quantidade de conteúdos obrigatórios, não temos tempo para trabalhar esses assuntos, mas mesmo assim a gente sempre ajuda no que pode”. (Professora da Ed. Básica 7/JAM/43 - F/28/05/2013, grifos nossos).

Na narrativa da Professora 8 percebo que, para ela, a orientação sexual é influenciada pela imitação. De tanto as crianças presenciarem a homossexualidade – palavra que ela não usa –, masculina ou feminina, passam a imitar. Com base na narrativa da professora sobre a orientação sexual ser influenciada pela imitação, questiono: Os adultos heterossexuais apenas imitaram? Essa crença dispensa as teorias histórico-culturais sobre as Ciências Humanas.

“O filme é muito interessante e dá margem para realização de trabalhos maravilhosos. O mundo está cada vez mais homogêneo e a cada dia, as crianças estão tendo mais contato com

esta realidade (romances entre mulheres com mulheres e homens com homens). Tenho alunos que contam sobre isso na sala de aula. Fico sem saber o que falar. Entre os amigos, pela TV, pelas redes sociais, entre outros, essas questões são cada vez mais frequentes. Por isso acho que isso não é orientação sexual, não é que a pessoa nasceu para ser homem ou mulher, mas de tanto ver essas coisas a criança vai imitar, como faz em tudo. Aí temos a prática precoce da sexualidade. Cabe aos pais esclarecê-los de forma clara, mostrando que são crianças ainda e que tudo tem a hora certa de acontecer no desenvolvimento do ser humano”. (Professora da Ed. Básica 8/TCF/ 35 - F/28/05/2013, grifos nossos).

Dessa maneira, ao apontar que as crianças são diferentes desde o nascimento, no que se refere ao gênero, a Professora 9 demonstra apego às crenças biológicas e aos valores dominantes que passam de geração em geração quanto ao masculino e ao feminino, apresentando uma desqualificação para as mulheres. A professora não considera as diversas influências familiares, sociais, culturais, históricas, entre outras.

“Sobre o filme, ele mostra que os meninos são diferentes das meninas. E isso é verdade, as próprias crianças já nascem diferentes. O menino é sempre mais chorão, mexe mais na barriga, é mais nervoso, então eles com opinião que meninos e meninas são diferentes e por isso tem brincadeiras e atitudes diferentes. Em minha opinião é que se separam sim atividade para homens e para mulheres, por mais que hoje em dia a mulher está evoluindo no trabalho há uma discriminação entre homens e mulheres nesse sentido e, de certa forma, afeta na sexualidade porque as pessoas estão expressando mais sua opinião sexual. Em minha opinião a sexualidade é uma questão bem íntima e que hoje em dia está muito exposta, não há respeito com o corpo, as pessoas não preservam seus corpos ou sua intimidade. A escola deveria dar treinamento para as professoras trabalhar esses assuntos, ou melhor ainda, contratar uma pessoa formada na área. Acho difícil falar sobre isso com as crianças”. (Professora da Ed. Básica 9/KOC/28 - F/28/05/2013, grifos nossos).

Cabe salientar, ainda, que a Professora 9 parece não compreender que as relações interpessoais estabelecidas dentro da escola, no processo pedagógico entre as crianças, professores, gestores e demais funcionários, podem influenciar as questões de gênero, como por exemplo, nas atividades de Educação Física, nas dramatizações, entre tantas outras (LOURO ET AL, 2003).

A narrativa que se segue pertence à Professora 10. Entre todas, foi a que mais se identificou com o arcabouço teórico, pano de fundo desta pesquisa. Ela concorda que existe o sexismo existente na sociedade brasileira. Coloca que estamos em um momento de confusão pela transição entre a cultura sexual tradicional e uma forma mais liberal.

“O filme demonstra claramente a distinção que a sociedade faz dos gêneros masculino e feminino. E esta é uma cultura social não só a nível de Brasil, mas a nível mundial. Acredito que estas revelações estão num momento de transição de uma cultura sexual tradicional para uma cultura liberal, daí seu caráter conflituoso e indefinido. Do ponto de vista social, há distinção. Humanamente pensando, não. Tudo o que pode ser desenvolvido pelo ser humano, abrange a todos. A limitação destas é um fenômeno social e não biológico.

A sexualidade humana ocorre em muitas possibilidades. O que antes tinha por objetivo reprodução e constituição familiar, hoje almeja a satisfação individual. Não nos é exigido que trabalhe esse tema na escola. Na verdade ele é desvalorizado, a gente trabalha da maneira que sabe, do jeito que quer e quando acha que deve. Não há uma cobrança como tem em cima das outras disciplinas”. (Professora da Ed. Básica 10/LPS/29 - F/28/05/2013, grifos nossos).

A Professora 10 evidencia que, antigamente, a sexualidade era reprodução e agora é prazer; e denuncia que esse tema não é trabalhado na escola e sim desvalorizado, uma vez que não se cobra dos professores que ensinem esses conteúdos aos alunos, como ocorre com as outras disciplinas da matriz curricular. Uma análise do sentido do texto da Professora 10 me permite inferir que gênero e sexualidade são trabalhados na sala de aula com pouca e/ou nenhuma diferença daquilo que a maioria dos pais ensina para as suas crianças em casa.

A Professora 11 expressa apoio ao sexismo e preconceito com relação à homossexualidade. Ela entende que ser homossexual é uma escolha, uma opção da pessoa, demonstra conceber esse fenômeno como algo ruim, uma “bagunça”.

“O filme é como a realidade, uma ‘queda de braço’ entre homem e mulher. Cada um quer saber e entender mais que os outros, não tem coleguismo, não dividem nada com ninguém, os dois sexos são rivais mesmo. Tem muito preconceito tanto entre crianças e adultos, todos veem o defeito do outro e não pensa que eles também têm qualidades e defeitos todos a sua maneira são bons ou ruins então a relação fica muito complicada pelo individualismo. Existem atividades sim, pra homem e mulher, e algumas podem ser feitas juntas. A sexualidade humana está uma bagunça, é homem querendo homem e mulher querendo mulher, não entendemos mais nada, mas fazer o quê a opção é de cada um. Acho que um assunto tão complicado tinha que ser ensinado por um profissional formado para isso, como é o caso, por exemplo, da Matemática. Acho que quando a escola não faz isso, ela demonstra que esse tema de gênero e de sexualidade é menos importante do que os outros”. (Professora da Ed. Básica 11/NGM/37 - F/28/05/2013, grifos nossos).

Um questionamento que, para mim, foi inevitável ao ler a narrativa da Professora 11 é o seguinte: com essas crenças, valores ou convicções, de que forma essa professora trabalhará com seus alunos homossexuais? Qual postura adotará? Essa é uma questão que me preocupa e, ao mesmo tempo, motiva-me a investigar esse tema.

A Professora 12 apresenta a sua contribuição para esta pesquisa ao se referir que a sexualidade foi deixada por Deus e seu objetivo é a reprodução. Esse pensamento, como ficou evidenciado anteriormente, refere-se a um valor religioso e biologista, herdado por meio da cultura e das incursões sociais majoritárias, historicamente construídas.

Castro (2009) discorre sobre preconceito, assim como a Professora 12, e considera que a escola e, em especial, os educadores, ao trabalharem com a educação sexual, “precisam

discutir os sinais da identificação do sujeito por meio de valores livres da exclusão, do sexismo, da discriminação e de qualquer tipo de preconceito” (CASTRO, 2009, p. 89).

“A sexualidade é formada, é adquirida. Não existem atividades definidas para homens e mulheres, todas são inerentes a quem quer que seja. Deus deixou a sexualidade para perpetuação da espécie; mas há muitas distorções e isso anda gerando muito sofrimento. O filme mostra que ainda há preconceito entre brincadeiras de meninos e de meninas. Sabemos que não são as brincadeiras infantis que determinam desvios sexuais. As profissões também podem ser exercidas por todos, sem distinção de sexo, raça ou cor. O que precisa acabar é o preconceito. Quando todos se respeitarem o mundo será melhor”. (Professora da Ed. Básica 12/CCC/34 - F/28/05/2013, grifos nossos).

A Professora 12, ao mesmo tempo que critica o preconceito, avalia que a sexualidade passa por “distorções”. Durante a realização da oficina pedagógica, essa docente deixa claro que essas “distorções” referem-se aos comportamentos homossexuais. Essa ideia remeteu-me a Freire (1996, p. 38), quando argumenta que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (FREIRE, 1996, p. 38).

Nas narrativas analisadas, é evidenciado o “saber ingênuo” a que Paulo Freire se refere. É evidente nas narrativas das professoras a falta de rigor científico nos métodos utilizados ao trabalharem a questão de gênero e de sexualidade. Conforme Freire, faltando movimento e dialética entre pensar sobre o fazer, chega-se somente ao “saber ingênuo”, o que não seria um “pensar certo”.

As Professoras 13 e 15 concordam que, na sociedade atual, o sexismo ainda é muito forte. As Professoras 13, 14 e 15 tecem comentários semelhantes, no que diz respeito à dificuldade e/ou falha da escola ao abordar os conteúdos de gênero e sexualidade com as crianças.

“O filme retrata bem as diferenças entre o menino e a menina, uma vez que o menino tem habilidades diferentes da menina, que é mais delicada e sensível. As relações de gêneros são bastante complexas, uma vez que a sociedade moderna define ou tenta definir o papel de cada um, o homem deve ser forte, macho, e a mulher sensível, delicada e responsável pelos filhos e a casa. Acredito que haja diferentes atividades para homem e para mulher, principalmente devido a esse perfil que a sociedade nos coloca, onde existem “coisas de homem” e “coisas de mulher”. A sexualidade humana hoje está muito banalizada, acho que

sexo atualmente está sendo tratado sem respeito, e além do fato das crianças começarem a vida sexual muito cedo, eu particularmente não concordo com isso. Enquanto as famílias deixarem só para a escola trabalhar essas questões o caos vai aumentar. A escola eu acredito que tão cedo não trabalhará esses conteúdos. O interesse do governo é os alunos aprenderem português e matemática”. (Professora da Ed. Básica 13/JF/33 - F/28/05/2013, grifos nossos).

A Professora 13 se contradiz ao afirmar que não existem atividades determinadas para homens e para mulheres, pois relata que não faria algumas tarefas que são consideradas como masculinas. A professora também demonstra não conhecer o conceito de sexualidade de forma ampla, mas consegue criticar a forma mais evidenciada e explorada socialmente, ou seja, o sexo pelo sexo.

“A relação entre crianças e adultos precisa ser clara, de confiança e aberta. Os pais não precisam contar tudo aos filhos e sim explicar a eles suas dúvidas e anseios. A sexualidade deve ser tratada com naturalidade, sem melindres. Os filhos precisam se sentir seguros e confiantes em conversar com seus pais quando tiverem curiosidade ou dúvida, pois o mundo ensina de forma deturpada. Não acredito que existem atividades só pra homens ou só para mulheres, porém não me vejo executando atividades tais como: dirigir trator, construir casas, pilotar avião... Isso vai de pessoa para pessoa: como dizem cada um, cada um. Infelizmente, a sexualidade humana nos tempos atuais está sendo tratada de forma errônea e pornográfica, onde o que prevalece é o corpo sarado, “peitão”, “bundão” e muita gente rebolando e expondo o corpo gratuitamente. É uma pena, porque Deus nos deu um corpo para cuidarmos com amor. Acho que a escola não tem cumprido o seu papel nessa questão do gênero e da sexualidade. Falo por mim. Às vezes que falo sobre isso, é por iniciativa própria, não tem um currículo para a gente seguir”. (Professora da Ed. Básica 14/AMC/49 - F/28/05/2013, grifos nossos).

A Professora 14 é a única, entre as 15 professoras, que vê as crianças se relacionando bem, amigavelmente. Ela considera os conflitos normais e que podem contribuir para a melhoria das relações das crianças. Analisando detidamente a narrativa, observei que essa professora não percebe as influências culturais e sociais na constituição de gênero e nem nas vivências da sexualidade. Para ela, a sexualidade é deixada por Deus, portanto é designada a priori.

“Não entendi bem o filme porque quase não consegui ouvir o diálogo dos personagens, estou muito gripada e meio surda. Sobre as relações de gênero entre as crianças, normalmente se trata de uma relação bem amigável, saudável e enriquecedora. Ocorrem conflitos considerados normais, visto que todos os seres têm características boas e ruins. Mas os conflitos ocorridos entre crianças são logo deixados de lado e a amizade tem um peso maior nas relações na infância. Quando surgem brigas ou preconceitos nas relações de gênero entre crianças, elas ocorrem por conta de algo que aprenderam com pessoas mais velhas, como pais, irmãos, colegas e na TV. Se os adultos não “ensinarem” o preconceito às crianças, sejam eles de que tipo for, as relações de gênero entre os pequenos, será positiva e poderá se estender até a vida adulta. As relações de gênero entre as pessoas adultas já é

diferente da das crianças, pois os adultos se relacionam de acordo com suas afinidades e disponibilidade de tempo. Há preconceitos, discriminações etc. Mas entre os seres humanos com boa vontade e educação existe o respeito e consideração pelo outro, independente da amizade ou não. Crescemos numa sociedade que vem separando as atividades consideradas para homens e para mulheres. Essa separação vem sendo diminuída, já que o mercado de trabalho vem sendo um lugar no qual homens e mulheres vem derrubando essas tradições muito bem sedimentadas. Então, pode-se dizer que depende muito de cada pessoa se adaptar e querer realizar atividades consideradas próprias para homem ou para mulher. Sobre a sexualidade humana, vejo como uma atividade que faz parte da vida, deixada por Deus como todas as outras. Deve ser vivida e praticada com equilíbrio e responsabilidades, dentro do casamento, entre marido e mulher, como foi determinada por Deus. Esses temas quase não são trabalhados na escola. Em anos anteriores a gente tinha algumas palestras, mas faz tempo que não vejo aqui na escola. Nas reuniões quando a gente toca nesse assunto, todas as professoras demonstram dificuldade, mas ninguém sabe o que fazer”. (Professora da Ed. Básica 15/MSR/45 - F/28/05/2013, grifos nossos).

Quanto aos comentários das Professoras 13, 14 e 15 a respeito das dificuldades, por diferentes motivos, de os professores e da escola em lidar com a sexualidade, Valladares (2000) salienta que o trabalho de Orientação Sexual na escola precisa acontecer de maneira contínua com crianças e que o canal de debates e questionamentos sobre a sexualidade necessita estar sempre aberto no ambiente escolar.

Na concepção freudiana das vivências de homens e mulheres em sociedade, o sentido da educação sexual, apresentado em 14 (quatorze) das 15 narrativas escritas pelas professoras decisivamente, visa reprimir a energia sexual para convertê-la em conhecimentos que possam ser empregados em favor da harmonia social.

Freud observa que as crianças são curiosas a respeito de como produzir prazer a partir de seus corpos. Elas fazem teorias e tentam responder questões existenciais que vivenciam no dia a dia, o que comprova que há uma relação entre sexualidade e curiosidade. Esta também é uma questão importante desconsiderada pela maioria das professoras em suas narrativas escritas.

Assim, com relação ao conjunto das narrativas das professoras, identifiquei as concepções:

- A maioria, ou seja, 9 das 15 professoras tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema transversal Orientação Sexual, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Há uma intensa valorização do caráter biológico (biologismo), presentes em 13 das 14 narrativas, em detrimento dos aspectos psicológicos e socioculturais.
- Avaliam que não têm qualificação para fazer o trabalho de Educação Sexual na escola e a maioria não demonstrou que este seja um conteúdo imprescindível para ser trabalhado com os alunos.

- Os preconceitos e a falta de informação sobre gênero e sexualidade evidenciados, de uma forma ou de outra, em todas as narrativas são transportados para a prática pedagógica de sala de aula.
- Grande parte das professoras vê o sexo masculino como superior ao feminino e não admite as diferentes manifestações da sexualidade.
- De forma geral, não entendem gênero e sexualidade como constituição cultural e social, mas definido com base na constituição biológica natural ou por determinação religiosa.
- As professoras apontam que a escola deveria ter um profissional qualificado para trabalhar com Educação Sexual.
- As concepções inatista e ambientalista de aprendizagem fazem-se presentes, de alguma forma, em quase todas as narrativas.
- Os subsídios dados pelas professoras, por meio das narrativas, apontam para a ideia de que é necessário um estudo aprofundado na proposta da Educação Integral, no que se refere aos conteúdos de gênero e de sexualidade, para garantir os objetivos de formação integral que essa modalidade de educação se propõe.

As questões listadas evidenciam uma dificuldade por parte das professoras em se envolver com a questão da sexualidade, o que fica evidente quando elas relatam que o trabalho de Educação Sexual precisa ser exercido na escola por outro profissional que seja especialista na área. Essa postura, de certa forma conservadora, foi detectada na maioria das narrativas, quando as professoras expressaram claramente a vontade de que alguém de fora da escola fizesse o trabalho de educação sexual.

Como esse profissional não existe nas escolas públicas em Goiás e na escola pesquisada, as crianças ficam sem acesso de forma científica a esse conhecimento. Por outro lado, no dia a dia da sala de aula, elas recebem informações sobre gênero e sexualidade de forma preconceituosa, em que os tabus relativos ao tema são perpetuados na Escola de Tempo Integral “A”.

Neste sentido, Nóvoa et al (1995) evidencia que as práticas de formação de professores precisam trabalhar com diferentes práticas educativas, visando instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. O autor esclarece que a formação do professor passa pela inovação e por uma perspectiva que estimule a reflexão crítica sobre seu fazer.

Nóvoa et al considera que (1995, p. 92) “O pensamento autônomo, a auto-formação, o investimento pessoal, o trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios” são meios para se alcançar uma formação eficiente. Diante do comportamento das professoras em

relação às questões de gênero e sexualidade evidenciados em diferentes momentos na Escola de Tempo Integral “A” e tendo como base suas narrativas, suscitei a seguinte questão: Se essas professoras tivessem tido oportunidade de uma formação ampla, como propõe Nóvoa, conseguiriam trabalhar com gênero e educação sexual em uma perspectiva crítica e emancipadora?

O registro das narrativas das professoras permitiu-me inferir que a concepção de Educação Sexual trabalhada com as crianças da Escola de Tempo Integral “A”, está vinculada aos conteúdos veiculados na “mídia televisiva, fonográfica, cinematográfica, consumista, quantitativa, baseada em modelos estéticos da sociedade atual e em estereótipos” (NUNES, 1986, p. 49).

Há de se considerar ainda, enfaticamente, que a sexualidade é também uma construção cultural e esse dinamismo foi demonstrado em uma minoria das narrativas, tendo em vista que a maioria das professoras considera as questões dos gêneros e a dinâmica da sexualidade como resultados de padrões genéticos, defendidos pela cultura dominante, a qual não considera a variação cultural, social e histórica do indivíduo como fatores influenciadores na constituição do ser humano.

Conforme mencionado anteriormente, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que regulamenta o processo educacional no país, e seguindo as orientações estabelecidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), o tema Educação Sexual está inserido na escola como Tema Transversal. Isso significa que teria de perpassar todas as disciplinas da matriz curricular.

No entanto, as narrativas das professoras demonstram que, nesse grupo, a maioria delas não tem esse conhecimento, tanto é verdade que, além das professoras solicitarem um profissional especialista para trabalhar com sexualidade, ainda reivindicam a introdução de uma disciplina específica para se trabalhar esse tema, ignorando, pelo menos teoricamente, o conceito de transversalidade da Educação Sexual, como tema possível de ser discutido em diferentes contextos das disciplinas curriculares, como propõem os PCN (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, identifiquei alguns valores e concepções das professoras sobre as questões de gênero e de sexualidade, obtidos por meio da análise, em especial, das suas narrativas, bem como dos métodos de ensino escolhidos e trabalhados em sala de aula e suas relações interpessoais intra e extra sala de aula no processo pedagógico.

As narrativas das professoras evidenciaram que a maioria delas entende as relações de gênero como prerrogativas específicas de homens e de mulheres. Em muitos momentos, na escola “A”, presenciei várias professoras participantes das narrativas defendendo a igualdade

e a equidade entre homens e mulheres. Porém, algumas dessas mesmas professoras, ainda legitimavam em suas práticas pedagógicas, como ficou evidente nas narrativas, a atribuição de papéis específicos a cada sexo.

Por outro lado, durante a realização dessa investigação, presenciei crianças, professoras e gestoras adotando ideias e comportamentos pedagógicos relacionados à questão de gênero e sexualidade, que anteriormente não conseguiam realizar. Como exemplo, transcrevo a fala de uma professora das Oficinas Curriculares, que em entrevista informal relatou-me: *“Sabe Joana, eu não acreditava nesse negócio de sexualidade infantil. Depois daquele dia que você trabalhou aquela oficina com a gente e pediu pra gente escrever aquele texto, sempre estou pensando sobre o assunto”* (F.S.M.B. 20/04/2013). Como a professora se calou, insisti questionando-a sobre o que ela estava pensando sobre sexualidade infantil, então ela respondeu: *“Acho que, na verdade, a forma que eu fui criada me levou a pensar que criança não tem prazer nem desenvolvimento sexual, mas ela é um ser que tem vida, respira, come, dorme, como uma pessoa adulta, então tem sexualidade sim”*. (F.S.M.B. 20/04/2013).

Por fim, analisarei as narrativas das professoras na perspectiva de três correntes educacionais – inatista, ambientalista e histórico-crítica –, abordadas neste capítulo, por contribuírem como elemento fundamental para realização de uma análise de conjunto sobre as professoras, a escola e, conseqüentemente, as crianças, a fim de dispor sistematicamente elementos favoráveis e desfavoráveis relacionados às concepções apresentadas pelas professoras sobre as relações de gênero e sexualidade.

A maioria das narrativas das professoras apresenta, predominantemente, características da concepção ambientalista quanto à aquisição do conhecimento. Assim, as questões de gênero e sexualidade desse grupo de professoras estão fundamentadas na filosofia empirista e positivista. No ambientalismo, o indivíduo é analisado como se fosse uma folha em branco, que será moldada pelos estímulos do ambiente. O ser humano é, então, fruto do meio em que vive e do regulamento que recebe. *“O homem é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra”* (DAVIS, 1990, p. 30).

Quase todas as narrativas evidenciam concepções ambientalistas quando, por exemplo, enfatizam o poder da realidade social sobre a aprendizagem relacionada ao gênero e à sexualidade das crianças, supervalorizando, assim, o ensino como uma técnica a ser impressa no sujeito que nada sabe, sem que este tenha possibilidade de interagir com o objeto do seu conhecimento, mas apenas aprenda a desempenhar sua função social presente e/ou futura.

Dessa forma, como descrevi nessa pesquisa, no que diz respeito à temática de gênero e sexualidade, o professor, quando trabalha com esses assuntos, apenas estimula a reprodução dos conhecimentos existentes, sem questioná-los.

A segunda abordagem mais frequente em grande parte das narrativas é a inatista. Relembrando, a teoria inatista se fundamenta em uma concepção de ser humano inspirada na crença de que “o único meio para se chegar ao conhecimento é por intermédio da razão, já que esta é inata, imutável e igual em todos os homens” (NUNES, 1986, p. 25).

A abordagem inatista contribui para a compreensão dos discursos limitados e preconceituosos das narrativas das professoras. Com este fundamento teórico, o inatismo é coerente com a presença nas narrativas de posicionamentos como: “Quem nasce mulher tem que ser mulher”; “Deus nos criou assim e temos que continuar desse jeito”; “Existem tarefas de homem e tarefas de mulher, sim”. Nessa perspectiva, o indivíduo possui dons explicados de forma divina e assim entendidos, não tem probabilidade de modificação e não atua efetivamente, como colocam também algumas professoras em seus relatos.

Dessa forma, idealizado de modo determinado conforme a biologia, o ser humano já nasce completo, dotado de valores, costumes, pensamentos e emoções e isso remete a uma sociedade que impossibilita a mobilidade social, embora o discurso liberal a afirme. Nessa perspectiva, temos uma sociedade capitalista que valoriza o individual em detrimento do social, gerando competitividade, acirrando as diferenças de classe, gênero e etnia. Considera-se, também, que o resultado da aprendizagem é exclusivamente do aluno, isentando de responsabilidade o professor e a escola (REGO, 1998).

Os fundamentos da abordagem histórico-crítica que surgem como uma crítica às abordagens anteriores encontram-se de forma quase imperceptível em uma minoria das narrativas, o que demonstra o quanto a principal ideia desta concepção – o conhecimento não decorre da experiência exclusiva dos objetos, nem de uma programação inata, mas de constituições constantes de novas estruturas – está distante da realidade pesquisada.

Dessa forma, tendo como sustentação teórica a concepção histórico-crítica, é possível constatar, valendo-se das narrativas das professoras, no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade, que estas não estão subsidiando as crianças para que elas alcancem a autonomia e a independência, dificultando, assim, a transformação social. Trata-se, portanto, de questões que são imprescindíveis a abordagem histórico-crítica da educação.

Penso que um movimento pedagógico em busca de uma postura histórico-crítica fundamentada cientificamente seja um caminho próspero para a educação e especialmente para o trabalho com temas relacionados ao gênero e à sexualidade. Essa trajetória torna-se

importante, sobretudo para o alcance de uma prática embasada nos princípios da concepção histórico-cultural do ser humano, que entendo complementar a visão da abordagem histórico-crítica, preconizada por Saviani (2001).

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991) se diferencia das demais por conceber o ser humano em sua totalidade, não reduzindo-o por meio de uma dimensão, fugindo, assim, “do modo abstrato e idealista pelo qual a conduta humana é vista” (CHAUÍ, 1995, p. 414).

Norteadas pela concepção histórico-cultural, entendo que a aprendizagem sobre gênero e sexualidade está intimamente relacionada com as condições materiais da sociedade, com a ação das pessoas no tempo e com a realidade existente, onde o sujeito possa ser capaz de fazer uma leitura crítica das contradições sociais.

Neste sentido, de acordo com a abordagem histórico-cultural, a forma de as pessoas e, neste caso, das professoras compreenderem a relação de gênero e a dinâmica da sexualidade está relacionada aos processos de apropriação que elas criaram no decorrer do seu desenvolvimento.

A concepção histórico-cultural entende que os indivíduos e a sociedade estão em ininterrupta mutação, em uma relação de influência mútua, voltando-se não apenas para os interesses de uma minoria detentora de poder, mas da coletividade (MEDEIROS, 1986).

Dessa forma, torna-se fácil a compreensão de que os seres humanos nunca estão prontos, que as transformações pessoais são parte de um processo lógico. Portanto, gênero e sexualidade são conteúdos plurais, não fechados em si mesmos e, por isso, constituídos historicamente conforme a cultura de um povo.

Educar para um mundo mais justo significa também não educar meninos e meninas de uma forma inteiramente diferente. Quando as crianças adentram as escolas, elas já passaram por uma socialização inicial da construção dos gêneros e de sexualidade na família. Entretanto, a escola deve atentar-se para não permitir a reprodução do preconceito, trabalhando em sala de aula o respeito ao outro e às diferenças individuais.

As narrativas apresentadas pelas professoras são, neste sentido, importantes contribuições porque retratam as diferenças individuais que também necessitam ser respeitadas e vistas livres de preconceitos e de julgamentos, pois elas também são seres humanos que constituem e são constituídas pela dinâmica sociocultural.

Neste sentido, as palavras de Goldman (1991) expressam características próprias do pensamento dialético que, entendo, um pesquisador necessita desenvolvê-lo. Assim,

O pensamento dialético afirma [...] que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no Conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como a perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente. (GOLDMAN, 1991, p. 76).

É em direção a essa dinâmica, a esse movimento não linear do pensamento, e, portanto, dialético, ao conhecimento das partes e do todo ou do todo e das partes, bem como das agitações ou das calmarias, do dito e do não dito, e por isso, dito com mais evidência, que vejo nas narrativas dessas professoras um valioso instrumento de pesquisa, em que elas, inevitavelmente, se mostram, revelando-se na sua singularidade e ao mesmo tempo na coletividade, demonstrando que são, simultaneamente, constituintes e constituídas em sociedade, em determinada cultura, dentro de um determinado recorte histórico.

Ainda cabe ressaltar que as práticas educativas são, de acordo com Freud, determinadas pelos recalamentos sofridos pelo próprio educador. Dessa maneira, para compreender a criança é necessário que o educador compreenda sua própria infância. Para Freud a negação da sexualidade infantil se dá justamente pelo esquecimento que o adulto tem com relação aos primeiros anos da sua infância. Freud na obra *Os Três Ensaio sobre Sexualidade* afirma que esse esquecimento funciona como uma recusa dos adultos em reconhecer os próprios impulsos sexuais. Dessa forma, se reconciliar com a criança existente em cada um de nós é um caminho promissor, que nos ajudará a compreender os pensamentos e as curiosidades das crianças.

A seguir apresento, no último capítulo deste trabalho, as narrativas das crianças e suas concepções sobre a temática de gênero e sexualidade. Ao dar visibilidade às palavras das meninas e dos meninos, pretendi vê-las como seres ativos, sujeitos sociais, que pensam e que se emocionam e, por isso, importantes na constituição do saber-fazer de toda a conjuntura da sociedade.

5 NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: A SUPERAÇÃO DO DITO E DO NÃO DITO

Os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem. Este é um conselho sábio para investigadores da infância

Christensen; James (2005)

De acordo com Christensen e James para que os adultos compreendam o mundo a partir da concepção das crianças, estas precisam explicar como elas o entende. Os autores consideram ainda que buscar as próprias crianças para expressar o que vivem é um sábio conselho.

Dessa perspectiva, os trabalhos de Christensen e James (2005), Corsaro (2009), Sarmiento e Pinto (1997), entre outros, são estudos recentes que indicam a passagem da representação da criança como ser incompleto, ingênuo e assexuado e, por isso, invisível, para a representação da criança que é compreendida de forma global como sujeito, ator, dotada de pensamentos e sentimentos, possuidora de palavra reconhecida no discurso social.

Gomes (2008, p. 24-25) contribui com essa temática ao esclarecer que:

Etimologicamente, a palavra infância, do latim *infans*, significa a incapacidade de falar, e às vezes se pensava que essa incapacidade, atribuída em geral ao período chamado de primeira infância, se estendia até os 7 anos, quando se daria a passagem para a idade da razão. Entendemos que a perspectiva da infância no século XXI supõe não só garantir os direitos legais conquistados, mas também avançar para além deles, dando curso a ações que venham a efetivá-los.

Neste sentido, Larrosa (2010, p. 184) entende que a infância, quando ouvida e reconhecida, desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

Desse modo, uma das formas para melhorar o trabalho de gênero e sexualidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais é ouvir as crianças com atenção, respeitando-as para que sintam a importância de suas narrativas, palavras, e vozes na construção de uma realidade melhor para elas e para toda a sociedade. Ao descrever sua vida, suas experiências, sua maneira de ver o mundo, as pessoas e as coisas, a criança reconstrói sua maneira de ver a realidade que ela conhece e produz novas aprendizagens.

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO; PINTO, 1997b, p. 25).

A criança é considerada ator social quando é percebida de forma plena. Desse modo, seus direitos precisam ser garantidos, a criança necessita ser respeitada como criança, vista como um ser plural, que faz parte de um contexto marcado por classe social, gênero, sexualidade, cultura, etnia, enfim, por vários mundos.

Nessa perspectiva, de acordo com Triviños (1992, p. 39), na abordagem qualitativa, as narrativas infantis apresentam-se como um instrumento adequado, tendo em vista “a natureza do problema investigado, os objetivos do estudo, a subjetividade dos dados e a flexibilidade das etapas da pesquisa”.

De acordo com Corsaro (1997), ao olhar para uma criança olhamos não para uma ideia, mas para uma pessoa, que é historicamente ativa, tendo em vista à forma como aborda as suas questões do cotidiano. Assim sendo, “as crianças são atores sociais e informadores de direito próprio e a infância é uma característica estrutural em todas as sociedades”; não meramente o período inicial do percurso de vida (JAMES, JENKS; PROUT, 1998, p. 32).

Com base no exposto, as formas de representação do mundo e da apreensão da realidade estão presentes nas vozes das crianças que foram pesquisadas. Não tenho dúvida de que as vozes das crianças e as imagens com as quais representaram o gênero e a sexualidade são os melhores testemunhos dessa pesquisa.

5.1 A importância das narrativas das crianças

Os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem. Este é um conselho sábio para investigadores da infância. Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levam a cabo com crianças, mais do que, simplesmente, sobre as crianças. (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, a finalidade deste momento da pesquisa consistiu em ver e escutar as crianças, a partir de si mesmas, como crianças cidadãs, produtoras de culturas, com características próprias, que se exprimem nos modos diferenciados, por meio dos quais elas se

interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções de mundo, interagem com outras crianças e com adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado. Assim, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança, com suas experiências sociais e culturais.

A sociedade passa por um processo em constante mudança, assim, os estudos voltados para a educação da criança têm ampliado bastante nos últimos anos, no entanto, grande parte deles refere-se especialmente às questões de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança. De acordo com Rosemberg (1994), pouco se escreveu sobre a educação de meninas e meninos. Durante a realização desta pesquisa, comprovei que entre os estudos existentes, poucos são os autores do campo da Educação e dos estudos sobre a infância no Brasil que dão ênfase aos aspectos históricos, sociais e culturais relacionados às questões de gênero e de sexualidade.

Corsaro (1997) assinala que pensar a criança em uma sociedade complexa e em constantes mudanças exige o abandono das concepções tradicionais construídas ao longo do século XX, em que as crianças eram vistas como irracionais, incompetentes e inferiores em relação ao adulto. Desse modo, preocupado em reconstruir o conceito de socialização na perspectiva sociológica, Corsaro (1997) assegura que esse é um processo que requer a reinvenção, conforme uma visão que considera a importância do coletivo, de como as crianças compartilham culturas com os adultos e com outras crianças.

Ainda neste raciocínio, Corsaro (1997, p. 18) explica que “as crianças são constringidas pela estrutura social que impõe a internalização das regras sociais, mas, ao mesmo tempo, estão ativamente contribuindo para a produção e mudança cultural”. Com base nessa mudança cultural e na compreensão da criança como investigadora é que propus esta investigação etnográfica, na qual a criança tivesse a oportunidade de se expressar de modos variados.

Christensen e James (2003), sociólogos italianos renomados na área da pesquisa com crianças, consideram que apesar da concepção de infância já ter mudado bastante, chamam a atenção para a variedade de temas teóricos, práticos, éticos e morais que ainda fazem parte dos estudos da infância. Salientam, ainda, que “as crianças são a fonte primária de conhecimento sobre as suas próprias opiniões e experiências” (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 274).

Nessa direção, Christensen e James (2003) salienta que o pesquisador precisa ir além de uma orientação futura da vida das crianças. Necessita entender a vida das crianças no seu

contexto presente e, assim, compreende que utilizar diferentes instrumentos pode facilitar o diálogo e ajudar na compreensão da complexidade, das semelhanças e das diferenças na vida e nas experiências das crianças.

Dessa maneira, é interessante considerar o ponto de vista das crianças sobre diferentes procedimentos em suas vidas, entre os quais o de socialização na escola, o que exige o esforço para abandonar o ponto de vista adulto e compreender que “texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais” (KRAMER, 1996, p. 38).

Desse modo, a pesquisa com crianças implica em gastar tempo em vários contextos diferentes das suas vidas, tornando os momentos e eventos mais agradáveis. Portanto, ao usar métodos diversificados, proporcionei mais oportunidades às crianças para participar, já que puderam usar diferentes linguagens para se expressarem.

Neste processo, fiquei impressionada com diferentes situações, pois me envolvi na prática das culturas e das comunicações com as crianças, sempre focada em suas ações sociais, suas linguagens, atentando-me também para os significados que as crianças colocam nas palavras, interpretando suas ações no contexto do tempo e do espaço na Escola de Tempo Integral “A”.

Ao apontar o caminho promissor introduzido por Vygotsky na Psicologia, quando analisa o caráter cultural do psiquismo humano, Pino (2005, p. 89) contribui com essa reflexão salientando que “[...] a linguagem verbal, culturalmente herdada. [...] É pela apropriação da linguagem que a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como objeto de reflexão e como ser reflexivo, como espectador e espetáculo, como pensador e objeto pensado”.

Nesse sentido, a criança precisa ser vista como um ser em movimento, capaz de ter suas próprias opiniões; capaz de participar nas decisões que as envolvem, seja em casa seja na escola; capaz de influenciar a realidade que a cerca; pois, além de ser investigada ela pode ser investigadora.

Christensen e James (2003) salienta que o pesquisador precisa ir além de uma orientação futura da vida das crianças. Necessita entender a vida das crianças no seu contexto presente e, assim, compreende que utilizar diferentes abordagens etnográficas facilita o diálogo e ajuda na compreensão da complexidade, das semelhanças e das diferenças na vida e nas experiências das crianças.

Dessa maneira, compreender a criança como agente social tem sido a tônica de diversos autores, sobretudo, no campo da Sociologia da Infância e da Educação, cujos

trabalhos exemplares servem de marco teórico para pesquisa, como esta, que envolve crianças, cuja finalidade é olhar a criança de modo a levar em conta sua alteridade, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar sobre suas experiências e assim identificar informações importantes para a concretização das pesquisas, e, conseqüentemente, para a transformação social, em que a emancipação social se torne uma realidade.

5.2 As concepções das crianças sobre gênero e sexualidade

Neste item, apresento o registro das narrativas das crianças, um tema que tem crescido, muito recorrente na contemporaneidade, incluindo as crianças como sujeitos ativos de direitos e não como objetos de pesquisa, cujas vozes ainda são pouco valorizadas pelas Políticas Educacionais da Educação Básica no Brasil.

Nesse sentido, de acordo com Triviños (1992), na perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa, o recurso às narrativas infantis apresenta-se como instrumento metodológico adequado, tendo em vista o caráter do problema investigado, os objetivos do estudo, e a subjetividade dos dados da pesquisa.

A reflexão na infância, sobre a qual se baseia a presente proposta, permeia as diferentes abordagens realizadas nos últimos anos por pesquisadores preocupados em atribuir à criança o estatuto de sujeito de direito, conforme atestam as publicações mais recentes nessa área. Os trabalhos de Corsaro (2009), Cruz (2008), Christensen e James (2003) e Pino (2005), entre outros, em diferentes países, sinalizam que essas transformações implicam a passagem da representação da criança como ser incompleto e imperfeito, para aquela que insere sua palavra no discurso social.

A presente investigação, ao tomar como instrumento de pesquisa as narrativas de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, como elemento relevante a ser estudado na contemporaneidade, “ancora-se tanto na reflexividade da criança, quanto na reflexividade do pesquisador, admitindo que cada um, ao seu modo, opera o distanciamento de si para uma construção efetiva de ato de pesquisar” (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 276).

É dessa forma que o estudo das narrativas produzidas pela criança, sobre as suas experiências cotidianas na escola, torna-se uma ferramenta preciosa para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que se passa em suas vidas e, assim, entendermos a subjetividade humana e sua complexidade. Essa nova prática de ouvir crianças e dar autonomia a elas cresce cada vez mais. Segundo Kramer (1996, p. 123) “é mais que uma técnica, é uma opção teórica e metodológica, que aponta para a possibilidade de focar o outro”.

Assim, para pesquisar e compreender os significados e as opiniões das crianças, é fundamental abandonar algumas suposições adultas, tais como, a certeza de que já conhece o que as crianças são, que suas ações cotidianas são comuns, que elas necessitam ser controladas ou que são passivas na aprendizagem dos seus papéis e dos seus comportamentos sociais. Portanto, reconhecê-las como sujeitos e não como objetos de pesquisa é aceitar que as crianças interagem ativamente com os adultos, com outras crianças, com o mundo e são capazes de descrever suas experiências e vivências.

Diante do exposto, a *Relação de Gênero e Sexualidade: Narrativas de Professoras e de Crianças de uma Escola Pública de Tempo Integral, Goiás*, título desta pesquisa, foi investigada com as professoras, as gestoras, as coordenadoras pedagógicas e, especialmente, com as crianças, com o objetivo de registrar suas perspectivas, levando em consideração seus diferentes pontos de vista, já que os estudos “qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

As análises e impressões que absorvi dos comportamentos, falas e posturas das crianças participantes desses encontros, que antecederam o momento propriamente dito das narrativas, serão relatadas no final deste capítulo, junto à reflexão final sobre a pesquisa com as crianças.

Com a finalidade de organizar esta fase da pesquisa, após negociar as datas com a professora regente e com as crianças, elaborei e entreguei previamente um programa para as professoras, coordenadoras, gestoras e os pais, cujo objetivo era minha interação com o contexto escolar, nesta fase da pesquisa, especialmente com as crianças, e que esta interação ocorresse de forma a exercer menos interferência possível, tendo em vista que o calendário, elaborado com a ajuda das professoras e das crianças já estava pronto.

Todos os nomes apresentados nessa fase da pesquisa são fictícios e foram trocados com o intuito de preservar a identidade das crianças participantes.

FIGURA 5 - As crianças assistindo ao filme *Meninos e Meninas*

Fonte: Arquivo da pesquisadora em 20/04/2013.

O primeiro momento desta fase da pesquisa foi agendar um horário com a professora regente da turma para a exposição do projeto de pesquisa. Essa ação foi tranquila e rápida, pois eu e a professora já nos conhecíamos por termos trabalhado juntas em outra instituição educativa da cidade. Então, dia 14/03/2013, no período matutino, nos encontramos na escola, iniciando, assim, esta fase da pesquisa.

Sem que a professora perguntasse, expliquei-lhe os motivos de a turma dela ter sido selecionada para a pesquisa: eram crianças com idade entre 8 (oito) e 11 (onze) anos e, segundo a professora regente anterior, bastante curiosas no que diz respeito à sexualidade; eram muito falantes e, como pesquisadora iniciante, entendi que seria mais fácil para mim, uma vez que utilizaríamos narrativas; conforme avaliação da escola era uma turma indisciplinada e, nas entrelinhas das falas das coordenadoras pedagógicas, eu entendi que elas queriam que eu as ajudasse, de alguma forma; e, ainda, porque de todas as turmas da escola, essa turma do 3º ano chamou mais a minha atenção pela vivacidade que as crianças demonstraram no momento do nosso primeiro contato.

Após as primeiras conversas, solicitei que fôssemos para a sala de aula, para que eu pudesse apresentar o projeto e pedir a ajuda das crianças para a realização da pesquisa. Ao chegar à sala de aula do 3º ano, muitas crianças vieram correndo me abraçar, dizendo que estavam com saudades, pois se lembraram de mim dos momentos de observação e interação geral na escola quando as visitei, cantamos e ofereci a elas uma pequena miniatura de plástico. Expliquei que eu estava de volta para continuarmos o trabalho.

QUADRO 1 - Etapas das narrativas das crianças

Oficinas/Narrativas 3º ano
1º Encontro: Apresentação do projeto para a professora e para as crianças.
2º Encontro: Reunião com os pais, apresentação do projeto, solicitação de permissão para a participação das crianças na pesquisa e assinatura dos termos de consentimento.
3º Encontro: Música e o corpo.
4º Encontro: Desenho de presentes para aniversariantes.
5º Encontro: Filme Turma da Mônica e Narrativas orais gravadas com 15 crianças do 3º ano.
6º Encontro: Agradecimentos, Confraternização.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 20/04/2013.

Entreguei uma cópia do projeto à professora e procedemos à leitura de partes principais do mesmo, previamente sublinhadas por mim e, assim, fui explicando cada item para as crianças. Elas fizeram várias perguntas relacionadas ao trabalho que realizaríamos juntas e se sentiram bem ao saber que poderiam me ajudar. Expliquei-lhes que em um primeiro momento faríamos atividades com todos juntos e que uma atividade seria com a metade das crianças, ou seja, 15 (quinze) delas. Informei às crianças que só começaríamos após a reunião com os pais porque, além delas terem aceitado, precisaríamos do consentimento dos pais ou responsáveis por elas. Percebi que as crianças ficaram motivadas e algumas falaram: *“Tia minha mãe deixa... Pode por meu nome aí”*; *“Minha avó também”*; *“Tia eu moro com o meu pai e minha irmã, mas eu posso sim”*. Nesse clima de alegria e curiosidade de ambas as partes, despedimo-nos.

O segundo momento desta fase da pesquisa ocorreu dia 08/04/2013, na sala das crianças, onde fizemos a reunião com os seus pais ou responsáveis. Novamente eu e a professora lemos as partes principais do projeto, tiramos dúvidas de alguns pais, mostrei os termos de consentimento, enfatizando que estavam livres para aceitar ou não a participação dos seus filhos na pesquisa. Junto com os pais, promovi o sorteio de 15 (quinze) crianças que participariam das narrativas. Das crianças sorteadas, apenas uma mãe não permitiu a participação de sua criança. Sobre esse caso, a professora me contou, em particular, que a mãe não deixou que a criança participasse por ela apresentar traços bastante femininos e talvez tenha ficado com medo da criança se expor nesse sentido.

A reunião foi muito produtiva. Percebi que os pais estavam interessados, faziam perguntas e se mostraram abertos, permitindo gravações e também fotografias, caso fosse necessário. Despedimo-nos e propus convidá-los para a devolução final na escola, após a publicação da pesquisa.

Com a intenção de criar vínculos positivos com as crianças, conhecer o seu contexto e observar o relacionamento entre elas, bem como entre elas e as professoras, preparei o terceiro momento para o dia 27/04/2013, no segundo turno, espaço destinado às Oficinas Curriculares. Nesse dia cantamos a música “*Sai sai piaba*”, cantada por Jacy Paraguassu, fazendo os gestos corporais. Meus objetivos eram promover a alegria, consolidar os vínculos afetivos positivos e, principalmente, observar o comportamento das crianças nesses momentos de proximidade física e afetiva.

*Sai, sai, sai, ó, piaba, saia da lagoa.
Bota a mão na cabeça, a outra na cintura.
Dá um remelexo no corpo,
Dá uma umbigada no outro!*

Na sequência, sugeri às crianças que realizassem desenhos do corpo de algumas crianças explorando o que elas quisessem, para que eu pudesse perceber onde estava a maior atenção das crianças. Para esse momento, cheguei à escola bem cedinho – sete horas da manhã – e acompanhei a rotina dos primeiros momentos da escola. Inicialmente, as crianças são reunidas todas no pátio, cantam um hino (nacional, da bandeira, de Goiás ou de Jataí) e fazem oração.

A professora me entregou a turma, justificando estar com problema com sua criança que está na creche e diz para eu desculpá-la por não poder acompanhar as atividades nesse dia. Convidei as crianças para nos cumprimentarmos, utilizando a música “*Legal, legal, legal*”, de Jacy Paraguassu e pedi a colaboração delas para que ouvissem com atenção e falassem uma de cada vez, para que nosso trabalho fosse produtivo.

*Legal, legal, legal, legal, legal, legal, legal
Legal, legal, legal, legal, legal, legal, legal
Olá como vai, olá, como vai?
Eu vou bem, eu vou bem e você vai bem também?*

Logo após, coloquei uma música instrumental e chamei a atenção das crianças para que saíssem de suas cadeiras e andassem pela sala, prestando atenção no seu corpo e no corpo dos colegas. Depois, já sentadas, exploramos as características do nosso corpo, buscando ouvir as próprias crianças. Nesse momento, minha postura era de tranquilidade e percebi que as crianças, apesar de curiosas, mantinham certa naturalidade ao abordar essa questão.

FIGURA 6 - Momento da oficina sobre o corpo, conhecimento e exploração de suas partes



Fonte: Arquivo da pesquisadora em abril de 2013.

Convidei 3 (três) crianças voluntárias para se deitarem no papel e solicitei mais 3 (três) para fazerem o contorno do corpo dos colegas. Este foi um momento interessante, em que as crianças ficaram bastante curiosas. Vieram 4 (quatro) meninos e 2 (duas) meninas, e 3 meninos deitaram-se para serem contornados, enquanto 2 (duas) meninas e 1 (um) menino fizeram o contorno dos colegas. Nesta atividade percebi maior predisposição dos meninos em serem contornados. Rapidamente se prontificaram e foram logo se deitando no papel. Para contornar com pincel o corpo do colega, os meninos tiveram mais resistências.

Houve colaboração de todas as crianças, no sentido de observação atenta, participação na feitura do desenho e escrita dos nomes das partes do corpo no desenho-contorno que fizeram. No final, sugeri que as crianças elessem um nome para cada cartaz – contorno feito – e após a sugestão dos nomes – Lindo, Lindinho e Lindão – os quais as crianças relacionaram aos tamanhos dos colegas, sendo Lindinho para o menor, Lindão para o maior e Lindo para o médio. Após, pedi às crianças que afixassem cada cartaz à lousa e que, ordenadamente, falassem o que quisessem sobre o desenho.

FIGURA 7 - Desenhos das partes do corpo na Oficina realizada em sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 20/04/2013.

As crianças falaram das partes do corpo, sua importância, dos cuidados higiênicos, das doenças, das diferenças entre os meninos e as meninas, mas tudo se referindo apenas às questões físicas. De pé, no pátio da escola, ensinei a música “*Cabeça, ombro, joelho e pé*”, cantamos de diversas maneiras e percebi que as crianças gostaram bastante. Dei um pirulito para cada uma delas, despedi-me da turma e fui embora.

Iniciei o quarto encontro com as crianças no dia 13/05/2013, convidando-as para cantarem uma música de Toquinho (2007), “*Cada um é como é*”.

*Papai é como é, entendo ele até,
Sua vida não é mole, não.
Sai pra trabalhar, só volta pro jantar,
Cochila em frente da televisão.*

*Mamãe foi sempre assim, cuidou sempre de mim,
Uma adorável chateação:
É um tal de toma banho, escova os dentes,
Troca de roupa e vai fazer sua lição.*

*Homem e mulher, que confusão,
Cada um é como é.
Por fora, tudo bem, por dentro não.
Ninguém parece com ninguém.*

Vovó é genial, da casa é a mais normal,

*Com suas manobras radicais.
Escondido ela me dá dinheiro pra gastar,
Nunca conta nada pros meus pais.*

*Vovô é o que há, tem sempre pra falar
Uma novidade genial.
Se esquece e conta sempre a mesma história
E adormece entre as notícias do jornal.*

Após cantarmos essa música uma criança solicitou que cantássemos mais uma vez a música “*Legal, legal, legal*”, de Jacy Paraguassu, que já havíamos cantado em outro encontro e atendemos ao pedido. Perguntei se tinha alguma criança que gostaria de falar algo sobre a música e muitas se manifestaram, até com críticas a alguns trechos, como “*vovô tem sempre pra falar uma novidade genial*”, demonstrando que compreenderam a mensagem da música. Digo às crianças que naquele dia faríamos algo que elas iriam gostar. Previamente, eu havia verificado se tinham crianças aniversariando em março. Vi que duas crianças – uma menina e um menino – faziam aniversário naquele mês, assim, iniciei um diálogo, o qual transcrevo a seguir, com nomes fictícios das crianças, a fim de preservar a sua identidade.

Pesquisadora: Olha só, estamos em qual mês do ano?

Crianças: Março professora.

Pesquisadora: Eu gostaria de saber se nessa sala tem alguém que já fez aniversário este mês...

Um menino diz: Todo mês tem professora, é só olhar no cartaz que a professora fez!

Uma menina: Amanhã é o aniversário da Nicole.

Pesquisadora: Hum... legal, tem mais alguém?

Um menino responde: Dia 29 é o meu aniversário professora, mas não vai ter aula!

Pesquisadora: Muito bom, nós temos duas pessoas fazendo aniversário este mês então...

Uma menina: Professora, escreve o nome deles no quadro, senão você esquece.

Pesquisadora: Ótima ideia! Fale para mim os nomes então.

Um garoto lá no fundo da sala diz: Professora, deixa eu falar, ainda não falei nada, eu sei tudo, os nomes e quantos anos eles vão fazer...

Pesquisadora: Que legal, obrigada, vocês estão sendo bons comigo, têm me ajudado bastante!

O garoto completa: O aniversário da Nicole é amanhã e ela faz 10 anos e o Pedro faz dia 29 e ele vai fazer... Esqueci... Gente... Fala Pedro... é 11 anos professora, ele está com vergonha de falar!

Após conversarmos um pouco mais sobre aniversários, idades de cada um, perguntei o que gostariam que fizéssemos naquele momento dentro da sala de aula para homenagear os dois colegas que fariam aniversário no mês de março. As crianças foram falando aleatoriamente e fui anotando as sugestões na lousa, que ficou assim: brincar no lago; sair para comer bolo; dar um banho de mangueira neles; comprar um presente para eles; cantar uma música para eles; dar um beijo neles; viajar com eles; almoçar com eles; ir ao parque com eles; fazer um desenho para eles; dar um sorvete para eles.

Novamente, lembrei-os de que era algo que poderíamos fazer com os aniversariantes naquele momento da aula, exatamente às 14 horas e 30 minutos, sem sairmos da escola. Pedi que pensassem. Solicitei que olhassem na lousa e escolhessem 3 (três) atividades. Após alguns minutos de análise, as crianças escolheram em primeiro lugar, cantar uma música; em segundo, dar um beijo; e, por último, fazer um desenho para os colegas.

FIGURA 8 - Oficina em que as crianças desenharam presentes para os colegas que estavam fazendo aniversário no mês



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 20/04/2013.

Este foi um momento bastante rico, em que as crianças demonstraram muito dos valores e concepções sobre a questão de gênero e sexualidade. Assim, busquei focar não muito no que elas diziam, mas na maneira como diziam, as posturas do corpo, os olhares, as atitudes iniciadas e não concluídas, os desejos reprimidos, os desejos concretizados, e o que chamou bastante minha atenção foi a maneira espontânea como beijavam os aniversariantes.

Cantamos a música “*Sai, Sai Piaba*”, escolhida por elas, beijamos os aniversariantes, mas depois muitos queriam se beijar e o “beija-beija” envolveu a todos. Distribuí uma folha de papel sulfite colorido nas cores azul, rosa e amarelo, levadas por mim de propósito para averiguar também a associação tradicional das cores rosa para menina e azul para menino. Propositadamente, também levei mais folhas rosa, de modo que muitos meninos teriam que usar essa cor.

Nesse momento, fui surpreendida, pois de 30 (trinta) crianças, apenas um garoto me procurou e disse baixinho: “*Professora, tem outra folha?*”. Então perguntei o motivo da troca de folha e ele disse: “*Essa é rosa...*”. Perguntei qual era o problema da folha ser rosa e ele respondeu: “*Meu pai não gosta, ele fala que rosa é de menina*”. Entendi que não era momento de intervir, disse para ele que colorida não tinha mais. No entanto, o menino viu em cima da mesa o papel sulfite branco e disse: “*Me dá esse branco professora, não tem problema*”. Atendi ao pedido da criança e passei a observá-la mais atentamente, assim como estava fazendo com outros casos, em virtude de outras situações.

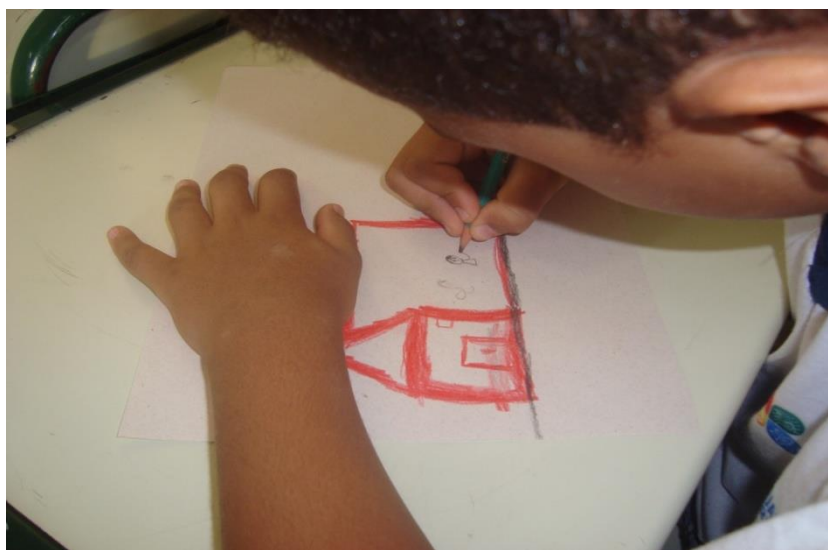
Imediatamente, solicitei que as crianças organizassem a folha como quisessem e desenhassem presentes para a Nicole e para o Pedro, até os próprios aniversariantes poderiam desenhar para eles mesmos. Muitas perguntas surgiram antes de iniciarem os desenhos: “*Tia a folha tem que ficar deitada ou em pé?*”; “*Pode pintar?*”; “*O desenho tem que ser pequeno ou grande?*”; “*Quantos desenhos têm que ser?*”. Respondi que ficassem à vontade e fizessem da forma como achassem melhor, atentando somente para o nosso horário, pois tínhamos 40 (quarenta) minutos para a atividade.

Observei uma menina já bastante adiantada nos desenhos e percebi que predominava a cor azul em sua pintura, tanto nos desenhos do Pedro como nos desenhos da Nicole. Aproximei-me da mesinha dela e disse: “*Percebo que você gosta de desenhar!*”. A colega do lado diz: “*Mas professora a Amanda gosta muito de azul e quem gosta de azul é homem*”. Antes, porém, que eu dissesse algo, Amanda retruca: “*Não é nada, não tem nada a ver isso. Meu pai e minha mãe falam que todo mundo pode usar qualquer cor!*”. Outra garota interfere: “*Gente, para com isso. Deus fez as cores para todas as pessoas, credo!*” Outro menino no fundo da sala gritou: “*Mas mulher usa mais coisa de homem do que homem de mulher*”. Fernanda, com quase 12 (doze) anos de idade completa: “*Para com isso gente, cada um usa o que quiser e pronto, isso não muda nada, homem é homem e mulher é mulher.*”.

As crianças ficaram descontraídas, trabalharam tranquilamente. Quase no final da atividade, uma criança, percebendo que estava muito atrasada em relação ao tempo

estipulado, pergunta: “*Professora estou cansada, queria dar presente só para um dos colegas, posso?*” Eu disse a ela que tudo bem, mas um menino grita do seu lugar: “*Aposto que ela escolheu dar presente para a Nicole e agora o Pedro fica sem!*”. A garota, já irritada talvez com sua própria lentidão, pega seu desenho, mostra pra toda a turma e fala alto: “*Gustavo, você não sabe de nada, eu desenhei presentes para o Pedro*”. E olhando para Nicole diz: “*Nicole o seu eu vou fazer em casa e vou trazer amanhã, ta?*”.

FIGURA 9 - Desenho de um menino para uma menina: uma casa



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 20/04/2013.

Durante a atividade, passei em todas as mesinhas e fotografei todos os desenhos, como meio de incentivar as crianças a continuarem e capricharem na atividade. Elas demonstraram gostar muito, sentindo-se valorizadas. Vencido o tempo, recolhi os desenhos e convidei todas as crianças para fazermos alguns exercícios físicos a fim de movimentarmos o corpo. As crianças pularam alegremente, se exercitando. Despedimo-nos, entreguei um Bis (chocolate) para as crianças e fui embora.

Com esta atividade, meu objetivo era reunir mais informações para enriquecer a análise dos conteúdos das narrativas que seriam realizadas, posteriormente, pelas crianças. Entretanto, em razão da riqueza dos dados observados e presenciados, tomei a decisão de elaborar um quadro resumo desse momento que julguei ser muito valioso no processo da presente pesquisa e, a seguir, faço algumas ponderações com base, exclusivamente, nesta oficina de desenhos.

QUADRO 2 - Nome/quantidade de crianças, tipo de desenho feito e destinatário

Criança/ Quantidade	Idade	O que desenharam	Presentes para
Meninas (12)	8-10 anos	Bola, picolé, computador, moto, vestido, maquiagem, peteca, celular, videogame, flor, coração, skate, perfume, bolacha, corda, carro, boneca, upa-upa (cavalo), xadrez, ping-pong, aparelho de som, bolo, bicicleta, short.	Nicole
		Videogame, computador, bola, camisa, flor, skate, perfume, corda, moto, bicicleta, bolo, coração, peteca, óculos, tênis, <i>play station</i> , bolinha de gude, boné, boneco, creme para o rosto, maçã, celular, bicicleta, meia, cueca.	Pedro
Meninos (16)	8-11 anos	Vestido, boneca, coração, maquiagem, esmalte, bola, corda, <i>notebook</i> , celular, vassoura, pula-pula, blusa, tênis, sol, casa, cachorrinho, porta retrato, boné, perfume, amarelinha, bicicleta, livro, balão, biquine.	Nicole
		Bola, corda, computador, celular, Naruto, revólver, bicicleta, tênis, calça, <i>short</i> , meia, churrasqueira, coelho, sanduíche, bolo, piscina, carro, pipa, <i>pendrive</i> , perfume.	Pedro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 20/04/2013.

Ao todo, participaram dessa oficina 28 (vinte e oito) crianças com idade entre 8 (oito) e 11 (onze) anos, sendo 12 (doze) meninas e 16 (dezesesseis) meninos. Minha intenção foi a de verificar que tipo de brinquedos meninas e meninos desenhariam para os colegas aniversariantes – uma menina e um menino – para que eu pudesse analisar, assim, as marcas culturais, os preconceitos ou não, subjacentes a estes desenhos no que se refere às questões de gênero e de sexualidade.

Como demonstra o quadro 02 e o comportamento das crianças no momento da atividade não houve distinções significativas quanto ao tipo de presente da menina e do menino, ou seja, nesse grupo do 3º ano, tanto meninas quanto meninos podem ter brinquedos variados, iguais ou diferentes. As ideias e práticas sexistas existentes na cultura brasileira, goiana e jataiense, não conseguiram determinar o pensamento e a prática da maioria das crianças participantes dessa pesquisa.

Esse fato é importante porque comprova a teoria histórico-cultural de que o ser humano é constituído e ao mesmo tempo constitui a história, a cultura e seus próprios valores por meio de suas interações sociais (VIGOTSKY, 1998, p. 23). A própria contradição vivenciada pelas crianças nas instituições das quais fazem parte oferece-lhes a oportunidade de reflexão, como seres racionais e inteligentes que são. Na análise dos conteúdos das narrativas, explicitarei outras reflexões importantes a respeito dos dados expressos no Quadro 2 (dois).

FIGURA 10 - Ilustração da capa do filme *Meninos e Meninas*⁹

Fonte: CINE... (2011).

Como instrumento de pesquisa com as crianças participantes, optei pela narrativa oral gravada e, posteriormente, transcrita, ao invés da narrativa escrita, como realizado com as professoras, uma vez que as crianças que participaram da pesquisa ainda não dominavam a linguagem escrita. Desse modo, o registro das narrativas foi realizado no quinto encontro, no dia 28/05/2013.

Como de costume, cheguei à escola um pouco antes das sete horas da manhã, encontrando as crianças já reunidas em fila no pátio para o momento devocional. Ao me verem, as crianças jogavam beijos e algumas vieram ao meu encontro para dar um abraço. Eu ficava feliz pelo vínculo positivo com as crianças, mas, ao mesmo tempo, um pouco apreensiva porque notava que a professora regente parecia enciumada com essas manifestações de carinho das crianças.

Após esse momento inicial, conversei com a professora, que com boa vontade já havia preparado o local para este momento com as crianças. Previamente, eu havia solicitado na escola o projetor de mídias e o computador. Instalei-os no laboratório de informática, onde teria o primeiro momento com as 15 crianças, anteriormente sorteadas, porém, antes disso, fui até a sala de aula para receber a turma.

A professora chegou expressando sua insatisfação com a grande quantidade de alunos na sala de aula, por ser esta muito pequena e ainda colocou a necessidade que ela tinha de ter

⁹ Filme animado da Turma da Mônica, apresentado como pretexto às professoras e às crianças para produção das narrativas individuais.

uma monitora, mas, como não possui alunos diagnosticados com algum tipo de disfunção, não tem esse direito. Percebi que ela não estava muito bem e me coloquei à disposição, caso ela sentisse vontade, para conversarmos após a realização das narrativas das crianças, momento em que elas estariam na aula de recreação.

Enquanto isso, as crianças entraram na sala alegres e uma menina falou: *“Professora, você vai dar aula hoje de novo para nós?”*. Outra diz: *“Ei, ela não dá aula, ela faz uma pesquisa”*. Ainda outro garoto completa: *“Ela pesquisa sobre as pessoas, os homens, as mulheres, os velhos, não é tia?”*. Uma menina que demonstrava ser bastante tímida diz: *“Eu acho bom quando a senhora vem aqui!”*. Agradei pelos comentários e disse que também estava feliz em estar com elas e que, na verdade, eu estava apenas organizando a maneira de fazer a pesquisa, mas elas são quem estavam fazendo, elas eram as pessoas principais. Nesses momentos eu percebia que as crianças se sentiam bem. Pareceu-me que não era frequente os adultos lhes dizerem que elas eram importantes, competentes, capazes de ajudar outros adultos.

Após conversarmos um pouquinho, chamei a atenção delas para lembrarmos o que havíamos conversado no encontro anterior. As crianças lembraram-se muito bem. Elogiei-as pela participação e disse que na atividade daquele dia só participariam as 15 (quinze) crianças sorteadas e que tinham consentimento assinado pelos pais. De posse do Termo de consentimento, fui chamando as crianças e pedindo que ficassem de pé. Uma das crianças que chamei, um garoto com 9 (nove) anos de idade me disse que sua mãe tinha assinado, mas seu pai não permitiu e pediu para ele não participar. Ele estava envergonhado, parecia estar com medo de prejudicar algo com aquela decisão.

Eu o tranquilizei, disse que ele já tinha nos auxiliado bastante, que não tinha problema, deveríamos obedecer ao pedido do pai dele, mas algumas crianças comentavam: *“Que besteira, por que seu pai não deixa?”*; *“A professora não vai fazer nada de mal, só de bom!”*; *“Seu pai não leu o papel que a tia mandou? Lá explica direitinho”*. Pedi que as crianças entendessem e respeitassem aquele momento do colega, dizendo que o pai dele, com certeza, tinha os seus motivos.

Mesmo assim, a criança começou a chorar, dizendo que queria muito participar. Imediatamente, uma menina que não havia sido sorteada me pediu para deixá-la ficar no lugar do colega que o pai não permitiu. Eu disse que não poderia, pois ela não tinha autorização dos pais e ela começou a chorar. Getúlio já tinha se calado, saiu de sua mesinha e veio falar com a colega triste: *“Jéssica, eu também não vou e já parei de chorar”*.

É interessante informar que o grupo sorteado ficou bastante heterogêneo. Crianças mais falantes, menos falantes, algumas muito curiosas a respeito da sexualidade, outras menos curiosas, crianças com mais condições financeiras e também aquelas menos privilegiadas economicamente. O meu objetivo era que elas falassem no momento das narrativas, uma vez que o tema envolve sentimentos e sensações sobre as relações afetivas e sexuais, para que eu pudesse captar mais uma vez suas manifestações sobre as relações de gênero, sobre erotismo, desejos, amor e prazer.

Assim, convidei as crianças e fomos para a sala preparada que nos aguardava. Agora eram 14 (quatorze) crianças, sendo 7 (sete) meninas e 7 (sete) meninos. Propus que assistíssemos a um episódio do filme *Meninos e Meninas*, da Turma da Mônica (CINE..., 2011), com duração de apenas 6 (seis) minutos, o mesmo projetado para as professoras no momento em que fizeram suas narrativas escritas. Analisei que, por se tratar do mesmo filme, ficaria mais interessante no momento de analisar as concepções de um grupo e outro sobre as relações de gênero e as vivências da sexualidade, partindo de um mesmo material, ainda que fossem grupos muito distintos.

Como desde o início todas as crianças da turma sabiam dos procedimentos para aquele momento, não tive maiores dificuldades. Perguntei quem conhecia o filme e duas crianças confirmaram conhecê-lo, mas queriam vê-lo novamente porque não se lembravam direito. Expliquei que no primeiro momento todas assistiriam ao filme juntas e, no segundo momento, eu conversaria individualmente com cada uma delas sobre o filme assistido.

Desta maneira, discutimos alguns combinados necessários quanto à postura para assistir ao filme. As crianças concordaram. Então, organizamos a sala em um semicírculo, projetei as imagens na lousa e disse para assistirem com atenção. Algumas crianças ficaram muito ansiosas, desejosas de verem o filme rapidamente. Todas elas assistiram ao filme com bastante atenção e poucas conversas eram ouvidas.

Ao concluir a projeção, não perguntei nada, mas as crianças emitiam algumas opiniões entre si. Então, preparamos alguns computadores, deixei que elas fossem navegando na internet enquanto eu permanecia na sala ao lado conversando individualmente com cada uma delas. Não estipulei um tempo para cada criança, isso seria observado na fluência ou não das falas. Ainda expliquei para as crianças que suas vozes seriam gravadas para auxiliar ainda mais meu trabalho posteriormente.

Dadas essas explicações, perguntei se as crianças tinham alguma sugestão sobre como organizarmos a ordem de cada uma para o momento das conversas comigo, tendo em vista

que seria individual. Duas sugestões apareceram: um menino sugeriu que escrevêssemos em papel os numerais de 1 (um) até o 14 (quatorze) e distribuíssemos um número para cada criança e, então, seguiríamos a ordem começando do número 1; outra criança, agora uma garota, disse que não, que as meninas deveriam começar primeiro porque os meninos tinham que ser cavalheiros e entre elas mesmas seria decidido quem iria em primeiro lugar, segundo lugar e assim por diante. Os meninos não aceitaram e, para sairmos do impasse, eu sugeri que os dois tirassem par ou ímpar e quem ganhasse seguiríamos sua proposta. As crianças aceitaram minha sugestão e as meninas venceram essa brincadeira. Ficou decidido iniciar as narrativas com as meninas e entre elas mesmas se organizariam sobre a sequência das participações.

Para este momento individual selecionei 3 (três) perguntas que foram comuns a todas as crianças:

- 1) O que você entendeu desse filme?
- 2) Qual é sua opinião sobre essa história?
- 3) O que você achou da afirmação da Mônica quando disse que os meninos não entendem nada de amor?

No entanto, transcrevi para esta pesquisa apenas os textos das narrativas relacionadas às questões 2 (dois) e 3 (três), por serem as que vão diretamente ao encontro do assunto pesquisado. Com as crianças menos falantes eu apresentava outros questionamentos com o intuito de levá-las a se expressarem, abordando as temáticas das relações de gênero e as vivências da sexualidade, o que ocorreu somente em 4 (quatro) das 14 (quatorze) narrativas. Assim, todas as narrativas foram gravadas em áudio e transcritas, na íntegra, para análise.

Quanto ao perfil das crianças que participaram da pesquisa, cujas narrativas foram analisadas, as principais características consideradas nas descrições foram: são estudantes da Escola de Tempo Integral “A”; cursam o 3º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais; das 14 (quatorze) crianças participantes 7 (sete) são do sexo feminino e 7 (sete) são do sexo masculino e possuem idade entre 8 e 11 anos.

Para analisar as narrativas infantis registradas estabeleci como critérios os aspectos emocionais, pedagógicos e lingüísticos, considerados a partir das descrições das observações a partir do vínculo e da convivência que construí com as crianças no decorrer da pesquisa, como: o desenvolvimento do autoconceito; vínculo escolar; o interesse pela temática das

relações de gênero e das vivências da sexualidade e a facilidade de expressão oral. Portanto, é de acordo com essas características que as crianças participantes das narrativas serão descritas a seguir.

Com o intuito de não identificar o nome das crianças, sugeri que as mesmas escolhessem codinomes que, a partir de agora serão apresentados em destaque. Assim, as meninas escolheram os seguintes nomes: Nanda, Jasmim, Lua, Estrela, Chuva, Noite e Terra. Os meninos se organizaram com os codinomes: Paulão, Avião, Pardal, Bonito, Guri, Dominó e Cabeção. Alguns trechos das narrativas das crianças estão em **negrito**, opção apresentada a fim de chamar a atenção do leitor para aspectos mais importantes das concepções dessas crianças, considerando a problemática de investigação da presente pesquisa.

FIGURA 11- Momentos antes da narrativa com as crianças da Escola de Tempo Integral “A”, no laboratório de informática



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 20/04/2013.

Estrela, após ter tirado o par ou ímpar com os meninos, conforme a ordem que as meninas apresentaram, foi a primeira a ser convidada para falar comigo. Ela é bastante falante, demonstrou vivacidade e curiosidade sexual, pois durante as aulas nas Oficinas Curriculares é uma das que mais questiona sobre namoro. Tem 9 (nove) anos de idade e de acordo com as professoras ela apresenta facilidade na aprendizagem dos conteúdos escolares. Demonstra gostar da escola, pois quando chega o momento de ir embora, Estrela diz que quer ficar mais na escola. Antes que eu lhe perguntasse algo ela foi rapidamente dizendo:

“Nossa esse filme parece com os meninos e as meninas lá do 5º ano. Eles brigam muito no recreio e na recreação. A professora fica triste porque os meninos não ficam querendo deixar as meninas brincar de futebol no time deles. Elas deixam eles brincar de amarelinha. Eu acho isso estranho porque todo mundo é importante. Deus criou todos, todo mundo vai morrer do mesmo jeito [...] O que eu mais gostei foi quando a Mônica diz que os meninos não entendem de amor. É verdade, só de bola que eles gostam mesmo. Tia, mas tem um menino que eu queria que ele entendesse... Se eu te contar quem você promete que não conta para ninguém? Ele não é da minha sala... É do 4º ano, ele é lindão, mas ninguém pode saber que eu estou te falando isso tá? [...]”. (ESTRELA, grifos nossos).

Em sua narrativa, *Estrela* evidencia que vivencia experiências na escola, em que meninos e meninas brigam, apresentando comportamentos de uma cultura sexista, em que homens e mulheres têm papéis correspondentes, específicos, determinados e a criança diz não concordar com essa atitude, mas, por outro lado, ela afirma que os meninos não entendem de amor mesmo, demonstrando que ela vive um conflito entre as ideias sexistas, e as relações de gênero. Ao falar sobre sexualidade, *Estrela* demonstra claramente seus desejos, sua sensualidade e erotismo, comprovando a teoria de Freud de que as crianças são seres sexuados.

A narrativa de *Estrela*, levou-me a lembrar de Foucault (1987), que é contra a ideia da “hipótese repressiva” e afirma que a repressão ao sexo só estimula ainda mais suas manifestações. Portanto, se reprimir não resolve definitivamente as questões de sexualidade, que a todo o momento vêm à tona na escola, deve-se abrir espaço para o diálogo.

Terra é a segunda criança a participar do registro da narrativa individual, é mais calada, e tem 11 (onze) anos. Na sala de aula apresenta-se mais quieta, porém nas aulas de recreação reclama muito das regras dos jogos, pois não gosta de perder e, constantemente, coloca a culpa nos colegas pelos resultados negativos, ou seja, quando seu time perde o jogo. Ela diz que não gosta de ficar na escola o dia todo porque se sente cansada de ficar muito tempo fora da sua casa.

“Na verdade, tem menino que gosta de tudo que menina gosta e tem menina que gosta de tudo que menino gosta. Isso não tem problema. Tem menina que gosta de boneca, de carrinho, de bola e tem menino que gosta também. Tem menina que gosta de brincar de pimbolim e menino também gosta. Acho que tem menino que entende de amor, sim. Minha mãe largou do meu pai porque ele gostava de fazer amor e ela não, ele era carinhoso, dava presentes, mas ela não gostava de nada disso, ela vive sozinha até hoje e já tem 5 anos que eles largaram”. (TERRA, grifos nossos).

Terra apresenta uma reflexão de igualdade quanto aos gêneros, ao afirmar que menino e menina podem gostar dos mesmos objetos e das mesmas atividades. Apesar de não explorar

a ideia na narrativa, nas nossas conversas em momentos informais, ela diz que as meninas entendem de amor e no texto acima ela afirma que tem menino que entende de amor também, ancorando-se no comportamento, que vê como amoroso, do seu pai com a sua mãe. **Terra** ainda demonstra suas impressões sobre sexualidade ao citar alguns de seus sinônimos: “fazer amor, carinhoso e presentes”.

Lua é uma das meninas mais participativas da turma. É uma garota crítica, tem 10 (dez) anos, é filha única e já apresenta corpo desenvolvido, definindo alguns contornos, especialmente no quadril e nos seios. Seu vínculo com a escola é positivo, pois ela demonstra sentir-se bem e diz que não gosta do final de semana porque tem que ficar dois dias sem aula.

“A única diferença que tem entre o menino e a menina é que menina tem vagina e menino tem pênis. O resto, se quiser, pode ser tudo igual. Não existe isso de mulher pode fazer isso e homem aquilo, se precisar a gente tem que fazer o que tiver [...] Eu acho que tem menino que não entende muito de amor, mas tem menina que também não. Na minha sala de aula quase todos os meninos entendem, ficam querendo pegar a gente, beija sem a gente deixar, mas tem meninas que também mandam bilhetes, chamam para namorar, até beija”. (risos). (LUA, grifos nossos).

A narrativa de **Lua** evidencia que, mesmo não sendo conhecedora das teorias científicas da sexualidade abordadas nessa pesquisa a partir dos conceitos de Freud e Foucault, ela os explicita em sua vivência no dia a dia ao demonstrar que sexo biológico não determina o gênero, fugindo assim das ideias do senso comum, disseminadas pelos adultos e pelas crianças.

Dessa forma, existe diferença entre sexo e gênero. Neste sentido, Diniz, Vasconcelos e Miranda (2004) distinguem sexo de gênero, quando declaram que o gênero é um produto do social, portanto, é aprendido e transmitido ao longo do processo sociocultural por meio das gerações, portanto, depende histórica e socialmente da cultura conjunta de um povo. Sexo refere-se ao aspecto biológico fêmea e macho. Louro (2011) e Braga (2007) consideram que a diferença sexual física não pode ser pensada de forma independente das construções sociais e culturais da qual fazem parte. Assim, o tipo de roupas e brinquedos que a criança vai receber não precisa necessariamente estar relacionado ao sexo masculino ou feminino.

Chuva tem 8 (oito) anos, é bastante querida por todos os colegas pelo fato de gostar de ajudar a todos os colegas em sala de aula. Esta criança demonstra gostar bastante da escola

pois em todos os momentos, seja dentro ou fora da sala de aula, apresenta-se centrada nas atividades, realizando-as com prazer.

“Professora, eu não importo com isso. Brinco com qualquer coisa, mas perto da minha casa eu já vi quando um menino brinca com boneca os outros chamam ele de mulherzinha. [...] Eu achei isso estranho. A gente tem que viver do jeito que Deus fez a gente. Quem nasceu homem tem pipiu, tem que ficar homem e quem nasceu mulher tem perereca, tem que ficar mulher, mas cada um pode fazer qualquer coisa. [...] Eu ainda não sei disso tia, se menino não entende de amor... Mas menino e menina são inteligentes... Então todos entendem sim”. (CHUVA, grifos nossos).

Chuva, em sua narrativa, embora afirmando que brinca com qualquer objeto, admite a determinação biológica e os preceitos de Deus nas relações entre os gêneros, uma vez que percebe os sexos como determinantes dos gêneros. Ao dizer “*Eu ainda não sei disso tia*”, no que se refere à questão se meninos entendem sobre amor, e pelo semblante demonstrado, *Chuva* deixa transparecer que ela sabe de que amor estamos falando, mas prefere se omitir, por timidez e por medo de dizer algo que não sabe exatamente como expressar por meio de palavras.

Com base no exposto em sua fala, busco em Nunes e Silva (2000, p. 83) alguma orientação:

Nosso papel de educador é o de interferir, no limite de nossa competência, na crítica aos modelos repressivos/ permissivos para a construção de uma sexualidade humanizada, erótica e lúdica, só possível numa relação de confiança e afeto. É papel da escola, assumir um posicionamento acerca da formação dessas identidades, principalmente no intuito de desmistificar essa diferenciação, problematizando se essas características ditas “naturais” são realmente inatas ou social e historicamente construídas. Ao tomar uma postura neutra, ela acaba contribuindo para o aumento da bipolarização entre homens e mulheres [...].

A frase final de *Chuva* – “*Se menino não entende de amor... Mas menino e menina são inteligentes... Então todos entendem sim*” – dita de forma espontânea e tranquila revela um conhecimento que me surpreendeu sobremaneira, naquele momento, por eu estar com minha visão adulta obscurecida. Sobre esse aspecto temos a seguinte contribuição de Sarmiento e Pinto:

[...] o olhar das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (SARMENTO; PINTO, 1997a, p. 24).

Noite, é uma criança com 9 (nove) anos, que demonstra em seu discurso da sala de aula muita curiosidade em saber sobre sexualidade e em conversa informal relatou-me que gosta de ficar na escola, confirmando que tem vínculo positivo com a mesma.

“Eu acho que menina e menino podem brincar de qualquer coisa que seja boa. Não tem nada a ver o brinquedo, o brinquedo não muda nem o menino, nem a menina. Menino também pode gostar de novela de amor, de boneca, de coração... As meninas da minha sala jogam bola, andam de skate, brinca de carrinho. Tia, menino nem menina entendem de amor porque criança não namora, agora depois de grande, os dois vão entender sim”. (NOITE, grifos nossos).

Diante da narrativa de *Noite* quando diz *“Tia, menino nem menina entendem de amor porque criança não namora, agora depois de grande, os dois vão entender sim”*, busquei respaldo em Foucault (1993), para compreender mais profundamente o discurso. Não só “o discurso daquilo que é dito, mas também e principalmente o não-dito, o excluído do discurso” (FOUCAULT, 1993, p. 76).

Dessa forma, *Noite* em certo sentido se cala e, ao mesmo tempo, apresenta em seu discurso questões relacionadas à sexualidade. Demonstra ideias culturalmente enfatizadas de que a criança é assexuada ao afirmar que crianças não entendem de amor, só os adultos. Para *Noite*, a sexualidade está restrita ao ato de namorar e, conversando com *Noite* sobre sua narrativa, ela esclarece que este namoro está necessariamente relacionado à intimidade sexual que pode ser realizada somente pelos adultos.

Guri, é super falante, muito crítico e questionador, tem 11 (onze) anos de idade, é muito preocupado com sua aparência, gosta de cantar e desenhar, é galanteador, sorridente e tem vínculo positivo com a escola.

“Achei uma briga muito boba. Menino e menino, homem e mulher podem usar o que quiser, fazer o que quiser. Se um homem usar saia não tem nada a ver. A gente acostudou desde o início com o homem não usando saia, por isso fica esquisito agora se um homem for usar saia todo mundo vai parar para olhar nele. Engraçado é que a mulher usa calça e ninguém fala nada. [...] Professora é claro que os meninos entendem de amor sim. (sorri, me olha...) Eu mesmo professora sei tudo, quando uma menina me olha, quando ela tá querendo que eu chego perto dela, sei se posso ligar pra ela ou não, também sei do que elas gostam...até se posso chegar mais perto e dar um beijo...Isso é entender de amor?”. (GURI, grifos nossos).

Guri avançou no discurso proposto, se compararmos com as outras narrativas das crianças, pois ele demonstra menos preconceito no que diz respeito aos papéis da mulher e do

homem. Com outras palavras, esta criança defende seguramente que precisa ser vista como um ser sexual, cuja sexualidade é uma força dinâmica e determinante no desenvolvimento de sua felicidade. A pergunta de **Guri** me conduz a afirmar que conceber a criança como sexuada requer não apenas conhecimentos sobre o gênero e a sexualidade infantil, mas sobre posturas responsáveis de pais e, no caso dessa pesquisa, sobretudo de professores, para evitar dúvidas, conflitos e orientações ambivalentes para as crianças.

As possibilidades que **Guri** nos apresenta como um menino que sabe como se aproximar de uma menina, nos alerta para a questão de que a escola é um espaço ideal para o tratamento de questões polêmicas sobre a desigualdade cultural e sexual, pois, além de ser um local onde as diferenças individuais são múltiplas e aparentes, é também um local onde o diálogo deve acontecer ininterruptamente, visando à aprendizagem e à prática do pensamento crítico, promovendo entre os autores da instituição escolar a convivência respeitosa e democrática.

Pardal é observador, tem 10 (dez) anos, é amigo de todos os colegas, muito questionador durante as aulas, demonstra grande interesse por situações relacionadas à sexualidade e afirma que gosta da escola, mas não gosta de ficar no período da tarde.

“Entendi que mulher e homem brigam muito. Mas cada um é do jeito que é, do jeito que quer ser professora. Se uma menina quer brincar de queimada, polícia-ladrão, o que é que tem? Meu primo brinca com bonecas e ele não vira mulher. Mas tem gente que não brinca com boneca e muda tia. Tem homem que não quer ser mulher, quer ser homem e tem homem que não quer ser homem, quer ser mulher, não sei por que isso acontece. É claro que as meninas e os meninos entendem de amor. A gente só não entende mais por que os pais das meninas não deixam elas namorarem com a gente”. [olha para mim e sorri]. (PARDAL, grifos nossos).

Pardal, influenciado pelas relações de poder, tão destacadas por Foucault (1993), apesar de não ter preconceitos quanto aos tipos de brinquedos para meninas e meninos, demonstra certo incômodo ao dizer que tem mulher querendo ser homem e homem querendo ser mulher. Nas entrelinhas de sua fala pude perceber, também, que segundo sua perspectiva, as meninas ainda são criadas de forma diferente dos meninos, pois estes os pais deixam namorar mais cedo que as meninas.

As narrativas de **Terra, Lua, Chuva, Noite, Guri** e **Pardal**, ou seja, 4 (quatro) meninas e 2 (dois) meninos, vão ao encontro do pensamento de Foucault (1993), ao afirmar que nossas definições e comportamentos sexuais não são o resultado de uma evolução natural, mas eles

têm sido construídos no interior de relações de poder. De forma bastante significativa, estas crianças demonstraram claramente as mudanças de comportamento relativas ao gênero e à sexualidade, não conformando com as ideias sexistas, nas quais culturalmente a mulher esteve sempre em uma condição de inferioridade ao homem, não endossando esses preconceitos primitivos em que os homens são vistos como fortes, inteligentes, provedores do lar e, por isso, estão proibidos de emocionarem, são incapazes de manifestarem seus sentimentos, sua polidez, seu amor, sua sensibilidade.

Outra criança, *Jasmim*, de 10 (dez) anos, é vaidosa, muito interessada nos meninos, falante, vai para a escola maquiada, unhas pintadas e grandes decotes. A professora afirma ter tido alguns problemas com essa menina e chamou sua mãe, mas esta ainda não compareceu à escola. Na sala de aula, *Jasmim* pergunta às professoras sobre sexualidade sempre que tem oportunidade. *Jasmim* diz sempre que gosta muito da escola.

“A única diferença que tem entre o menino e a menina é que menina tem vagina e menino tem pênis. O resto, se quiser, pode ser tudo igual. Aqui no Brasil homem não usa saia, mas tem país que eles usam. Meu tio é cabeleireiro e não é gay e minha mãe tem um patrão que parece homem, é até médico e é gay [...] Tem muito menino que não entende de amor, não sabe namorar, mas tem muita menina também. Aqui na escola tem um monte de menina que tem medo dos meninos, eles mal chegam perto e elas correm. É tudo igual mesmo, menino e menina sabem tudo do mesmo jeito”. (JASMIM, grifos nossos).

A partir da narrativa de *Jasmim* e, em algum momento, de todas as outras narrativas das crianças, ficou evidenciado que o nosso agir como homens e mulheres encontra-se relacionado ao processo de socialização em que fomos e estamos inseridos. Isto é, há uma pluralidade de constituições do ser masculino e do ser feminino, pois “diversificados modelos, ideais, padrões e imagens, de diferentes contextos – classes, raças, etnias, nacionalidade, religião – configuram o processo de formação do homem e da mulher” (RIBEIRO, 2007, p. 2).

Jasmim afirma: “Meu tio é cabeleireiro e não é gay e minha mãe tem um patrão que parece homem, é até médico e é gay”. Nesse sentido, percebo, assim como Junqueira (2008, p. 22), que “é preciso também debater os critérios de que nos valem para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes; construir dialogicamente novas regras, novas formas de convívio; repensar o currículo e conceber novas formas de ensinar e de aprender”, a riqueza da narrativa de *Jasmim*, bem como das demais crianças, nos movimenta no sentido de consolidar o conhecimento de que “as crianças não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social” (KRAMER, 2007, p. 17).

Nanda, outra participante das narrativas, demonstra ser muito carinhosa, questionadora e crítica. Tem 10 (dez) anos. Ela apresenta vínculo positivo com a escola, pois ao ser perguntada sobre o que acha da sua escola ela diz que gosta de ir estudar, gosta das professoras, dos colegas e do almoço.

“Tia, minha mãe e meu pai falam que esse negócio de coisas de homem e coisas de mulher já acabou. Meu pai faz comida, limpa casa, meu irmão também porque a gente não tem empregada. Eu jogo futebol... Mas minha mãe disse que quando meu irmão era pequeno, meu pai não gostava que ele brincasse com bonecas nem usasse roupa cor de rosa... acho que ele mudou então. Hum... todos podem amar sim, menino entende de coisas do coração, mas o problema é que eles são mais sem educação, mas tem menino que é mais educado do que menina...” (NANDA, grifos nossos).

Nanda expõe, usando exemplos de sua casa, que os preconceitos sexistas têm sido amenizados, ao falar que seu pai faz em casa trabalhos que antes eram vistos como exclusivos das mulheres. Penso que a narrativa de *Nanda* evidencia uma transição em sua família e, claro, na sociedade, no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade, quando ela relata que o pai mudou o comportamento sobre “*coisas de homem e coisas de mulher*” e revela sua dúvida ao expressar que “*menino entende de coisas do coração... São mais sem educação, mas tem menino que é mais educado que menina*”.

O conflito exposto nos textos de *Nanda*, *Bonito*, *Dominó*, *Cabeção*, *Avião* e *Paulão*, permeado por conceitos recentes e libertadores em relação às manifestações do gênero e às dinâmicas da sexualidade, também ainda imbricados por valores tradicionais, é um dado a mais para comprovar o pensamento de Foucault (1987), quando afirma que a sexualidade é uma invenção social, historicamente constituída por diversos discursos, que a normatizam e determinam saberes, produzindo verdades sobre o sexo.

Bonito é uma criança preocupada com sua aparência em todos os aspectos. Na escola é “celebridade” entre as meninas, sua presença chama a atenção do grupo. Ele tem 11 (onze) anos e demonstra ter vínculo positivo com a escola.

“A briga do filme é sem sentido. Homem e mulher podem fazer o que quiserem, mas... pensando bem, quando venho para a escola a pé, sabe aquele prédio de 15 andares perto do lago? Então, lá tem duas mulheres trabalhado de pedreiro [ele sorri]. Eu não queria namorar com uma menina que fizesse esse trabalho, pensando bem isso é de homem mesmo. Eu acho que tem muito homem que não entende de amor sim, mas tem muita mulher também, acho que é tudo igual então. Nossa professora Joana, quando a gente para pra pensar nessas coisas fica difícil falar [enruga a testa e sorri novamente]”. (BONITO, grifos nossos).

Bonito me fez pensar na tão discutida teoria e prática, em que na teoria defende-se uma ideia, mas a vivência de uma ideia evidencia certo desconforto. Para **Bonito** “*homem e mulher podem fazer o que quiserem*”, mas ele não gostaria de namorar com uma menina que trabalhe na construção, pois este é um trabalho “*de homem mesmo*”.

Interessante é que **Bonito** desconfia de sua própria fala, no sentido de refletir sobre sua própria posição, demonstrando a complexidade que o assunto requer, quando disse: “*Nossa professora Joana, quando a gente pára pra pensar nessas coisas fica difícil falar*”.

A narrativa de **Bonito** é mais uma que também demonstra, mesmo que timidamente, o momento de mudanças em que vive a sociedade brasileira, um misto de valores antigos com novos, no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade.

Dominó é uma criança mais calada, tem 8 (oito) anos de idade, declara que gosta da escola, mas diz que se cansa de ficar tanto tempo fora de casa. Ele queria ficar mais tempo com a família.

“Acho que menino pode brincar com todos os brinquedos e as meninas também, só que meu pai não deixa minha irmã jogar futebol na escola nem eu usar aquele anelzinho de Jesus, sabe? Aquele que tem uma cruzinha. Eu não sei se os meninos entendem de amor... Mas eu gosto muito da mamãe e do papai”. (DOMINÓ, grifos nossos).

Dominó, apesar de ter apenas 8 (oito) anos de idade e de ser bastante retraído, deixa sua importante contribuição na narrativa, apontando que meninas e meninos podem brincar com qualquer tipo de brinquedo e expõe também sua crítica com relação às atitudes de seu pai, que não permite sua irmã jogar futebol nem ele usar o anel que gostaria.

“A vida se vive para poder contá-la (alguns povos a cantam) ao mesmo tempo em que criamos nossos contos para dar sentido à vida” (FERRER, 1995, p. 188). **Dominó**, bem como todas as outras crianças participantes das narrativas, ilustra, em algum aspecto, a afirmação de Ferrer.

Cabeção tem 9 (nove) anos, é falante, questionador, e tem vínculo positivo com a escola. Nas aulas sempre fazia perguntas relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

“Tia, qualquer um pode brincar com o que quiser... Mas tem homem que quer ser mulher e tem mulher que quer ser homem. Minha tia nasceu mulher, ela era linda, mas ela quer ser homem. Ela cortou o cabelo, veste roupa mais parecida com homem. Minha vó ficou muito triste. Eu acho que brincar pode sim agora se nasceu mulher tem que ser mulher e se

nasceu homem tem que ser homem. Se menina entende de amor, então menino também entende porque todos são crianças”. (CABEÇÃO, grifos nossos).

Cabeção, com apenas 9 (nove) anos de idade, exemplifica por meio de sua fala que as crianças constroem suas concepções sobre gênero e sexualidade na relação individual e social com os outros nos primeiros anos da vida. Ele afirma que quem nasce homem tem que continuar sendo homem e quem nasce mulher tem que continuar sendo mulher.

Com essa afirmação a criança demonstra que aprendeu, especialmente na família e na escola – principais instituições de que ele faz parte –, que ser homem ou ser mulher tem ligação exclusiva com a constituição biológica, no sentido de ser do sexo masculino ou feminino. Nessa narrativa também pude perceber a incursão da criança ora em conceitos emancipadores, ora em pré-conceitos produzidos culturalmente, em sociedade, o que até tem perpassado a maioria das narrativas.

Avião demonstra ser uma criança alegre, falante e muito interessado por questões que dizem respeito à sexualidade. Tem 11 (onze) anos de idade, diz que gosta da escola, mas queria ficar mais tempo em casa.

“Nossa, essa história me fez lembrar do meu pai, uma irmã minha usa brinco e tornozeleira, eu acho muito bonito, mas meu pai não deixa eu usar porque ele diz que não fica bem para homem. Eu não vejo nada demais. Eu queria ter cabelos compridos também, mas ele disse que só quando eu ficar adulto e der conta de pagar as minhas contas. Acho que a Mônica se enganou quando ela disse que meninos não entendem de amor, entende sim e tem meninos que são até mais românticos, tem menina que você olha pra ela, pisca e ela nem se mexe, então isso é furada, ela não foi bem nisso”. (AVIÃO, grifos nossos).

O texto de **Avião**, notadamente quando ele se caracteriza como um menino que entende de amor, me remete a refletir que, para compreender melhor a expressão da sexualidade infantil, é importante considerar que a criança se encontra em uma fase de intensas descobertas, desvendando a si própria e ao mundo, descobrindo-se como sujeito e tentando compreender as diversas redes de relações com a realidade que a cerca. Tendo isso em mente, os professores poderão atuar de forma mais livre e ampla sobre seu papel como agente formativo da sexualidade do estudante.

As últimas linhas da narrativa de **Avião**, quando ele relata sobre a concepção de amor dos meninos, ilustram o comentário de Freud (1989, p. 69): “Existem no período da infância as pulsões sexuais: pulsões do prazer de olhar, de exhibir e de crueldade, que, de certa forma,

não apresentam fins para satisfação da atividade sexual erógena, porém estabelecerão posteriormente uma aproximação com a vida sexual”.

Paulão bem humorado, tem 10 (dez) anos, é falante, questionador e tem um cuidado especial pelas meninas menores da sua sala. Demonstra gostar bastante da escola e interessa-se por discussões que envolve a sexualidade.

“Professora lembrei que quando eu tinha 5 anos eu chorei porque queria uma boneca, achava ela cheirosa aí minha avó comprou e eu fiquei todo contente, mas quando meu pai chegou do serviço ele ficou bravo demais com ela [sorri bastante]. Mas se fosse por mim eu queria usar um brinquinho bem pequenininho, daqueles brilhantes, mas tenho medo do meu pai. Eu acho que os homens entendem mais de amor do que as mulheres. Na minha família quem larga é só as mulheres... E os maridos até que são boas pessoas, só o meu pai que é... Nem vou falar...” (PAULÃO, grifos nossos).

Foucault (1993) questiona a onipotência do discurso e, ao mesmo tempo, sua fragilidade e nomeia de hipótese repressiva as perspectivas de análise em geral feitas ao sexo, a que se opõe. A narrativa de **Paulão** ilustra o pensamento de Foucault, pois apesar de **Paulão** relatar que gostaria de usar brinco, seu discurso final é sexista, já que se utiliza de hipótese repressiva quando relata que os homens entendem mais de amor do que as mulheres.

A narrativa de **Paulão** apresenta, por um lado, sua aceitação da igualdade para meninos e meninas quanto ao uso de brinquedos e objetos. Por outro lado, supervaloriza os homens em relação à sexualidade, tendo como base sua realidade familiar quando explica que os homens entendem mais de amor porque em sua família as mulheres são quem mais se separam.

Após a exposição das narrativas das crianças, alguns apontamentos fazem-se necessários, tais como:

- O conjunto das narrativas demonstra que os exemplos de homem e de mulher que as crianças têm à sua volta, na família e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciarão a constituição de suas referências de gênero e de sexualidade.
- Quando a menina e o menino entram para a escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos da sociedade a respeito de quais são os “brinquedos de menino” e quais são os “brinquedos de menina”.
- Ficou evidente que as crianças se interessam pelas questões de gênero e de sexualidade.

- Assim como as professoras, porém em menor proporção, as crianças carregam os valores socialmente construídos, em um determinado período histórico e cultural, reproduzindo-os e mantendo-os de acordo com os modelos que lhes são impostos.
- As crianças, mais que suas professoras, demonstraram maior abertura para a aceitação das diferenças de gênero e sexualidade.
- A postura crítica diante do tema investigado foi evidenciada em maior proporção nas narrativas das crianças que das professoras.
- As concepções de aprendizagens inatista, ambientalista e histórico-crítica apresentadas nas narrativas das professoras também podem ser percebidas nas narrativas das crianças, o que comprova, mais uma vez, a influência dos modelos dos adultos na vida das crianças.

Desse modo, conquanto não seja possível interferir de forma imediata nas aprendizagens das crianças que ocorrem no contexto familiar e social, no que diz respeito ao tema gênero e sexualidade, a escola necessita ter consciência de que sua atuação não é neutra, ela pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais ou para a transformação da sociedade no sentido de sua emancipação e libertação.

Valendo-me das histórias narradas em todos esses textos e pela riqueza das informações que agregam em seu desenvolvimento, considero sensato destacar a importância de se pensar os estudos de gênero e sexualidade na infância, partindo das próprias crianças, considerando seus pontos de vista, privilegiando seus olhares e, assim, romper com a visão centrada no adulto que costuma caracterizar os estudos relacionados a este tema.

Percebi, pelo desejo que as crianças apresentaram em conhecer sobre o tema em estudo, por suas posturas corporais, pelo brilho dos seus olhares, pelos sorrisos compartilhados, que a sexualidade é um dos aspectos mais bonitos do ser humano. Sua descoberta significa a entrada em um mundo de fantasia e de prazer. Por isso a sexualidade é tão fascinante! Assim, é fundamental que a escola, especialmente a Escola de Tempo Integral, valorize esses aspectos e abra definitivamente espaço dentro de seus muros para tratar a sexualidade e as relações de gênero de forma inclusiva, completa e integrada à própria vida das crianças, professores e demais membros da comunidade escolar.

Como síntese do exposto neste trabalho sobre as narrativas, concluo este capítulo com as palavras do Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza, cujas ideias contribuíram muito com esta pesquisa e que, recentemente, sobre as narrativas escreveu:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2006, p. 43).

Trabalhar com narrativas, valorizar as memórias, tem oportunizado reflexões sobre a vida, a formação, a profissão, sobre as histórias e culturas dos diversos lugares, tendo em vista que espaço, tempo e história são interdependentes, caminham juntos nas experiências individuais e coletivas dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação, compreendida de maneira ampla, é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual” (SABAT, 2004, p. 149). Desse modo, por considerar as relações de gênero e as vivências da sexualidade como um dos centros constitucionais da personalidade humana, não se reduzindo apenas a momentos e comportamentos, e que viver a sexualidade com liberdade e responsabilidade afetiva torna as pessoas mais humanizadas e despertas para a vida, saliento o quanto é importante que essa temática seja tratada e debatida abertamente no ambiente educacional, especialmente na escola que funciona em tempo integral.

Desse modo, esta pesquisa teve o objetivo de conhecer como ocorre o processo de constituição das relações de gênero e a dinâmica da sexualidade das crianças com idade entre 8 (oito) e 11 (onze) anos, do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que estudam em uma Escola de Tempo Integral em Jataí, Goiás.

Neste sentido, procurei detectar por meio do dito e do não dito, ou seja, da história de vida de cada sujeito participante da investigação, os elementos que caracterizam a construção da sexualidade na vivência social, sobretudo das professoras e das crianças da Escola de Tempo Integral “A”.

Em muitas ocasiões, durante a realização dessa pesquisa, nos momentos em que estive na escola observando as crianças, as professoras, as gestoras e o processo educativo desenvolvido em sala de aula entre as professoras e as crianças, nos momentos de interação com esses grupos ou durante a realização das entrevistas com as professoras e demais profissionais da Escola de Tempo Integral para a coleta de dados, identifiquei as ideias de Benjamin (1994) quando destaca a importância do pesquisador desenvolver a capacidade de ser ouvinte, esquecendo-se de si mesmo para captar todos os detalhes das relações, posicionamentos e posturas.

Observei que, naqueles momentos, para mim só existia a realidade na qual eu estava imersa. A impressão que eu tinha era a de que o mundo se resumia naquela situação vivida e que eu fazia parte dela, como alguém que era naturalmente daquele local. Esse sentimento motivava-me a continuar trilhando o caminho a que me propusera no início do trabalho da presente pesquisa.

É, então, na direção dos significados vivenciados pelo indivíduo, em seu ambiente, por meio de suas experiências, do seu estar-no-mundo, que as narrativas com as professoras e com as crianças, contribuíram para que eu, como pesquisadora, compreendesse o fenômeno

em estudo, evitando somente dar explicações e buscar soluções. Assim, ao realizar esta pesquisa, percebi que, de alguma forma, deixei marcas que possibilitaram traçar o meu percurso como pesquisadora. Nos caminhos andados e nos não alcançados, sei que influenciei o ambiente e os participantes dessa pesquisa, da mesma forma que fui influenciada por eles.

Nessa direção, a interação do ser humano com a sociedade é um processo no qual as relações estabelecidas são a síntese da formação do próprio ser humano. Embora o processo de interação social ocorra na família, na escola e na comunidade, é a escola que permite a construção e ampliação da consciência do ser humano, a partir da modificação das interações existentes na escola e desta com as organizações políticas e econômicas (MEDEIROS, 1986).

Nessa linha de raciocínio, o papel do professor é fundamental, pois é sua a responsabilidade de proporcionar mediações significativas ao aluno no contexto escolar que, apropriadas, determinam novas relações com a realidade. O espaço da sala de aula exige que o professor promova as interações entre alunos, com o reconhecimento do outro e de si mesmo, atingindo níveis de desenvolvimento que se tornam possíveis somente na relação dialógica (FONTANA, 1997).

O professor deve promover interações necessárias para que a sexualidade se desenvolva em uma dimensão afetiva e prazerosa, rompendo com a tradição judaico-cristã de negação do corpo e dos desejos (VIEIRA, 1993). Sendo assim, ao trabalhar a totalidade do aluno é relevante contemplar a dimensão da sexualidade infantil, negada historicamente para romper com o mito do ser humano como um ser assexuado até a adolescência.

Neste sentido, a escola tem a responsabilidade de não concorrer para o reforço e o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de feminilidade e masculinidade dominantes. Por isso, os professores têm sua parcela de contribuição, são responsáveis pela Educação Sexual dos alunos e devem estar atentos a esse processo.

É necessário refletir, considerando que reprimir a sexualidade da criança é reprimir seu corpo, que se constitui na base real do seu próprio ser, sua relação consigo mesma e sua personalidade. “Porque, afinal, não existe uma separação entre a sexualidade infantil e a sexualidade adulta. Existe sim uma ligação única e uma continuidade entre elas, ou seja, são inseparáveis e conseqüentes” (NUNES; SILVA, 2006, p. 52).

Louro (2008) afirma que, enquanto se faz cada vez mais necessário compartilhar e difundir na coletividade a tarefa da educação sexual, as iniciativas de abordagem desse tema no Brasil têm se dado muito mais na regulação e controle do que na informação e formação

necessárias ao pleno desenvolvimento das individualidades, das subjetividades e aspirações dos sujeitos.

Nessa direção, Luria (1991) entende que é a subjetividade humana que faz a diferença entre o ser humano e o animal, caracterizada pela consciência, pelos sentimentos, concebida a partir da aquisição da linguagem, que amplia os determinantes do seu comportamento para além da experiência individual e do componente biológico, permitindo a apropriação ativa do conhecimento acumulado pela humanidade.

O ser humano é estudado na sua unidade e na sua totalidade, é considerado como um ser multideterminado, ou seja, integral, em uma mesma perspectiva, o homem “enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Dessa forma, esta pesquisa oportunizou-me muitos aprendizados. As diferentes concepções pedagógicas demonstradas pelas professoras me mostraram limites, e também oportunidades diversas. Não coordenei este trabalho em busca do caminho certo ou errado, pois verifiquei que mesmo professoras cheias de vontade e intencionalidade são capazes de tropeçar em consistentes discursos, reproduções e práticas heteronormativas, sexistas, misóginas tão internalizadas, que se tornam invisíveis a vários olhares.

Compreendi, com o desenvolvimento desta pesquisa, que o silêncio de grande parte das professoras em sala de aula, quanto à sexualidade, não contribui para se evitar questionamentos das crianças relacionados ao gênero e à sexualidade. Foi evidenciado, nas narrativas das crianças, o interesse e a necessidade que elas têm de um espaço aberto na escola para conversarem sobre sexualidade e, ao mesmo tempo, se manifestaram nas narrativas das professoras as dificuldades que essas docentes apresentam em suprir esse interesse das crianças.

Nessa perspectiva, por meio da observação, interação, oficina, entrevistas e narrativas das professoras e das crianças, ficou evidente que, independente das professoras realizarem ou não um trabalho intencional sobre gênero e sexualidade, estes assuntos estão no discurso das crianças o tempo todo no ambiente escolar, entre os pares, na internet, nos livros, nas revistas, entre outros.

Desse modo, constata-se, em relação ao Estado de Goiás, a necessidade da oferta de formação continuada para os profissionais da educação sobre os temas que abordem as relações de gênero e sexualidade, primando-se pelos direitos humanos e sexuais, como forma de garantir o direito de todas as crianças presentes na educação, de acesso ao conhecimento integral, produzido historicamente.

Nessa linha de raciocínio, saliento, ainda, a importância dos professores buscarem conhecimento científico sobre o tema em estudo, tendo em vista que o processo de ensino aprendizagem é complexo e demanda uma preparação prévia desses profissionais. Além disso, os docentes não podem deixar de reconhecer o seu papel como cidadãos, como colaboradores da sociedade, pois possuem uma relevante função social no tratamento pedagógico de questões relacionadas ao gênero e às manifestações da sexualidade, contribuindo para a superação de atitudes pedagógicas ultrapassadas.

Dessa maneira, comparando as narrativas das professoras e das crianças, bem como observando e interagindo com as diversas profissionais na Escola de Tempo Integral “A”, pude evidenciar um resultado que, a meu ver, talvez seja o mais surpreendente desta pesquisa: as crianças do 3º ano apresentaram, em suas narrativas, conteúdos diferentes que os de suas professoras, pois em todas as atividades realizadas com as crianças, a maioria delas – mesmo as mais velhas com 10 (dez) e 11 (onze) anos de idade – demonstrou que, apesar da influência do adulto (mães, pais, familiares, sociedade) e, especialmente de suas professoras, veem as relações de gênero e sexualidade de forma menos preconceituosa, mais amigável e de maneira mais adequada do que suas professoras.

Com este entendimento, as crianças em estudo estariam subvertendo a ordem vigente, recusando-se a ser o que o poder dominante direciona para que elas sejam, como comenta Foucault (1987), ao expor sobre a relação entre sexualidade e poder. Diante desses fatos, quanto mais eu avançava na pesquisa, mais dúvida eu tinha de que a melhoria na qualidade da Educação Sexual, decorrente da maior extensão do tempo de permanência da criança na escola, realmente acontecia.

Portanto, considerando os limites encontrados e listados no decorrer deste trabalho no que diz respeito aos conteúdos de gênero e sexualidade, penso ser oportuno e necessário apontar que, na atualidade, a Escola de Tempo Integral “A” ainda não está desenvolvendo integralmente o aluno, pelo menos no que se refere às questões de gênero e das manifestações da sexualidade. Entendo que, dessa forma e de acordo com a abordagem teórica defendida por esta pesquisa, a emancipação plena como ser humano das meninas e dos meninos dessa escola não tem sido possível.

Reitero que meu objetivo ao desenvolver esta pesquisa não foi o de apresentar respostas definitivas às questões levantadas, mas sim traçar uma reflexão sobre elas. A vida não é só objetividade e, por isso, não pode ter uma solução única. Meu esforço e interesse em compreender como a Escola de Tempo Integral “A” tem se encarregado ou não de abordar a

sexualidade de seus alunos, deve-se ao fato de que estas percepções têm norteado as práticas relacionadas à sexualidade seja no âmbito escolar seja fora dele.

Os trabalhos analisados apontaram que os conflitos, avanços e possibilidades da educação sexual permeiam toda a sociedade e devem ser enfrentados por todos os segmentos e camadas sociais. Se a escola e seus agentes têm um importante papel no cotidiano e no fazer pedagógico, as ações e reflexões sobre gênero e sexualidade devem, necessariamente, estar em constante diálogo dentro da escola e também fora dela, com as comunidades locais.

Enfim, os professores necessitam ver a escola e as salas de aula como espaços sexualizados e as crianças como indivíduos imersos em práticas sociais que cedo lhes atribuem um sexo, um gênero e uma identidade sexual. Precisam ainda olhar para si e para as suas práticas pedagógicas, entendendo que ora elas podem manter, ora podem confrontar os discursos e as práticas dominantes que produziram e ainda produzem definições quanto aos gêneros e a sexualidade.

Nesta perspectiva, sexualidade e educação sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites dos pensamentos humanos são transcendidos em nome de outras possibilidades, tanto de conhecer como de amar. Para adentrar outra lógica, professoras e professores necessitam produzir a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade (BRITZMAN, 1999).

Desse modo, com a realização desta pesquisa, foi possível: levantar informações, teórico-práticas sobre como vem sendo desenvolvida na Escola de Tempo Integral “A” as relações de gênero e as vivências da sexualidade; identificar práticas pedagógicas atuais que tratam diretamente da questão de gênero e sexualidade; analisar, tendo como base as práticas identificadas, que tipo de reflexão-ação a Escola de Tempo Integral “A” tem possibilitado às crianças, no que se refere à sexualidade humana; descrever a percepção que as professoras e gestoras da escola “A” têm com relação ao processo de construção de gênero e de sexualidade; verificar as necessidades de educação continuada que ainda persistem no processo de construção de gênero e sexualidade na escola investigada e possibilitar uma reflexão e uma socialização das ideias, para auxiliar professores e demais profissionais da educação nesse processo.

Portanto, em resumo, com base nos questionamentos feitos ao iniciar esta pesquisa, apresento as seguintes ponderações:

- a) A Escola de Tempo Integral “A” não possui um projeto específico para abordar os conteúdos de gênero e sexualidade. Este trabalho fica a cargo das professoras regentes

que, de forma aleatória e seguindo princípios do senso comum, no momento em que consideram oportuno e da forma como consideram correta, realizam esse trabalho, que é até considerado por elas como tarefa que deve ser desenvolvida por outro profissional especializado.

- b) As crianças do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da Escola de Tempo Integral “A” passam um terço do dia juntas e, apesar das posturas das professoras quanto ao trabalho com os conteúdos de gênero e sexualidade, na maioria das vezes, elas se relacionam de maneira amigável, solidária, em um ambiente escolar em que as meninas e os meninos brincam com os mesmos brinquedos e se respeitam como seres humanos, independente de serem do sexo feminino ou masculino.
- c) As narrativas infantis demonstraram que as crianças, mesmo as mais velhas com 10 (dez) e 11(onze) anos de idade, são mais espontâneas que suas professoras quanto às relações de gênero e as vivências da sexualidade e ainda não estão muito preocupadas com os padrões de “normalidade” que as instituições e a sociedade da qual fazem parte impõem.
- d) Os dados das narrativas evidenciaram que o pouco trabalho feito no campo da sexualidade na Escola de Tempo Integral “A” é realizado de forma desarticulada do restante do conteúdo da matriz curricular e de modo pouco significativo para os alunos, pois não são abordados partindo de suas reais necessidades e curiosidades.
- e) A matriz curricular da Educação de Goiás, também adotada para a escola integral, exclui o direito de acesso das crianças à Educação Sexual, isto é, no que se refere ao currículo oficial, as crianças do 1º ao 5º ano, com idade entre 6 (seis) e 11(onze) anos, são vistas como seres assexuados.
- f) Assim como as professoras, também as crianças gostariam que o tema sexualidade fosse inserido na matriz curricular. Isso evidencia a dificuldade das professoras em compreender a transversalidade do tema em questão e o interesse das crianças em vivenciarem esses aspectos indispensáveis para a constituição de si mesmas.
- g) Como a Escola de Tempo Integral “A” ainda se fundamenta principalmente em pressupostos inatistas e/ou ambientalistas de ensino-aprendizagem acaba por não debater situações que reproduzem preconceitos e injustiças no que diz respeito à Educação Sexual, negando às crianças a possibilidade de se apropriarem de conhecimentos científicos, considerados essenciais para o desenvolvimento humano como é o caso das relações de gênero e as vivências do campo da sexualidade, inteiramente vinculados à formação integral dos estudantes.

Diante do exposto, com uma base teórica fundamentada na Psicologia Histórico-cultural na Pedagogia Histórico-crítica, discutidas anteriormente nesta pesquisa, as práticas pedagógicas dessas e de outras professoras e professores, auxiliariam significativamente no processo de formação das relações de gênero e das vivências da sexualidade das crianças no contexto dessa e de outras escolas de tempo integral contribuindo com a formação integral dos estudantes e, conseqüentemente, com a formação de uma sociedade mais justa e mais feliz.

Assim, as atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizando os pressupostos histórico-culturais, propiciam ao professor e ao aluno a oportunidade de desmitificar as diferenças hierarquizadas e romper com “o ideal de ser humano veiculado pela ideologia: homem, branco, jovem, atlético, saudável, inteligente e bem sucedido financeiramente” (PATTO, 1991, p. 94).

Importante se faz lembrar que a escola é um dos lugares privilegiados de relacionamento onde a criança passa a maior parte de sua vida. Ignorar os desejos, anseios e curiosidades das crianças é dificultar suas aprendizagens, subestimar suas capacidades e, por fim, impedi-las de aprender integralmente.

Se este trabalho conseguir, de algum modo, alterar as reflexões de professores sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, cumprirá grande parte de seus objetivos, pois entendo que mudanças de posturas pedagógicas alcançam, necessariamente, a aprendizagem dos estudantes.

É preciso acreditar e trabalhar para que as mudanças aconteçam. Pretendi, nesta pesquisa, escapar das conclusões iluministas, que elucidam as dúvidas e indicam caminhos como verdades únicas a serem seguidas. Se as ideias que eu trouxe aqui contribuirão para estimular discussões e aprofundar o debate acerca do tema em estudo, esta escrita terá realizado seu propósito.

Nessa linha de pensamento, Paulo Freire (2000, p. 40) assevera que “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo”.

Nesse sentido, para que a escola de tempo integral se construa de forma realmente emancipadora, em que a alteridade seja evidenciada, é preciso instituir uma cultura do diálogo e do trabalho coletivo, em que a produção de conhecimento e a formação permanente de professores das crianças da escola de tempo integral, ocorram também de modo a contemplar em seus currículos as questões relacionadas às diversas manifestações de gênero e de acordo com as vivências da sexualidade.

Com esse entendimento, é fundamental que a abordagem da temática gênero e sexualidade seja feita de forma prazerosa e constitua projeto permanente no espaço escolar. Em uma sociedade que ainda mantém muitos preconceitos, a escola deve se assumir como espaço de promoção da cidadania. O professor é chamado a se movimentar, sair da sua zona de conforto e trabalhar com o que lhe parece ameaçador, que é motivo de preconceito, de medo, de vergonha, mas que é inerente a nós, faz parte de nossa essência e é imprescindível ao nosso desenvolvimento, como é o caso da sexualidade humana.

Lembro ainda que a escola não detém todo o poder de transformar essa realidade exposta neste trabalho, uma vez que outros fatores existem e devem ser levados em consideração. Nesse sentido, Louro (1997) salienta que a estruturação da escola que existe hoje não mudará as desigualdades e discriminações, sobretudo as de gênero, que é algo tão intrínseco nas pessoas que até parece natural, mas ela não nega que a escola tem o poder de transformação social.

Diante do exposto nesta pesquisa, enfatizo que a pedagogia atual precisa reconhecer a diferença, promover o pensamento crítico e, assim contribuir com a superação das desigualdades de gênero e os preconceitos existentes, no que diz respeito, à manifestação da sexualidade. De acordo com o que presenciei na Escola de Tempo Integral “A”, essa construção não virá apenas de pesquisas, mas por meio da articulação dos conhecimentos produzidos pelo campo acadêmico, pelos movimentos sociais, pelas práticas inovadoras de professoras e professores que sejam capazes de ressignificar suas práticas pedagógicas e, sobretudo ressignificar a si próprios, como seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, L. S.; LONGHI, M. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. **Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação**: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009. p. 49-63.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587, 2001.
- ANDRADE, S. dos S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 76-81.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**: pesquisas semiológicas. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BECKER, F. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem: J. Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.
- BECKER, H. S. “A new art form: Hipertext fiction”. In: SANTOS, M. L. (Org.). **Cultura & economia** – atas do colóquio realizado em Lisboa, 9-11 nov. 1995. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1995. p. 34-41
- BENJAMIM, W. A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica. In: _____. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D’Água, 1999. p.118-127.
- _____. **Obras Escolhidas** – Magia e Técnica, Arte e Política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOLÍVAR, A. A Escola Que Aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 126-138.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Iberoamericana de Educação**, São Paulo, v. 40, n. 2, out. 2012.
- BRAGA, J. L. Nem rara nem ausente – tentativa. In: COMPÓS, XIX., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Princípios e diretrizes para a gestão do trabalho no SUS**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Lei nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conae>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **PDE/Prova Brasil – Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/documents/prova%brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília: SEB/MEC, 2011b. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/11_passo_a_passo-_mais_educacao_seb.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de Abril. 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural: orientação sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. Disponível em: <<gesusdegerts.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, D. “Curiosidade, sexualidade e currículo.” In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 83-111.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

CAMASMIE, A. T. **Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo a luz do pensamento de Hannah Arendt**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4862>. Acesso em: 2 set. 2013.

CARIDADE, A. **Sexualidade: corpo e metáfora**. São Paulo: Iglu, 1997.

CARTA DE OTTAWA. Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. 1986. Adelaide: OMS, 1988.

CARVALHO, M. C. M. **Construindo o saber**: metodologia científica, fundamentos e técnicas. 8. ed. Campinas: Papirus, 1989.

CARVALHO, M.; TORTATO, C. Gênero: Considerações Sobre o Conceito. In: STANCKI, N.; CARVALHO, M.; CASAGRANDE, L. (Orgs.). **Construindo a Igualdade na Diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 21-33.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALIERE, A. M. A educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ, VI., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. p. 146-157.

_____. Entre o Pioneirismo e o Impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 22-29, 2003.

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 78-94.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 41-53, 2007.

CAVALLARI, V. Z. **Trabalhando com Recreação**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2003.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: esta nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. Introduction: researching children and childhood: cultures of communication. In: _____. **Research with children**. Tradução de Joseph Henry Press. Rotledge: Falmer, 2005. p. 26-59.

_____. **Investigações com crianças**: perspectivas e práticas. Tradução de Paula Frassinetti. Porto: Ediliber, 2003.

CINE Gibi: 4 Meninos x Meninas. Parte 1. **YouTube**, 05 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=cRdQIO5ytdI>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A/Faperj, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Textos do seminário com o autor**: pesquisas com crianças. Porto Alegre: FAGED; UFRGS, 1997.

CORTEZ, M. C.; SOUZA, C. de. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da Psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 26-35.

COSTA, M. V. **Estudos culturais em educação**. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

COSTA, R. P. **Os 11 Sexos: As Múltiplas faces da sexualidade humana**. 3. ed. São Paulo: Gente, 1994.

CRUZ S. **Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 101, p. 65-76, 1997.

CUNHA, M. V. Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, J. M. F. et al. (Orgs.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 146-169.

DAVIS, N. Z. Ritos de violência. **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Coleção Oficinas da História).

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N.; MIRANDA, S. A. O que produz o silenciamento das mulheres no magistério? In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 22-46.

EGYPTO, A. C. **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Cortez, 2003.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FELIPE, J. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 25, n. 94, p. 74-86, 1999.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 145-171.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERRER, V. C. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Tradução de Laertes Cunha. Barcelona: Laertes, 1995. p. 165-190.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009.

_____. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. Londrina: EDUEL, 2011.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de L. F. B. Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **História da Sexualidade**. Tradução de Maria Teresa. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **O que é um autor?** Tradução de Antônio Fernando Cascais, Eduardo Cordeiro. Rio de Janeiro: Vega, 1992.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, M. Conferência proferida no Small Meeting do 2º Congresso Internacional Escolar. Braga, Portugal, maio 2010.

FREUD, S. (1901-1905). Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Valter Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. VII, p.186-198.

_____. (1905). Três ensaios sobre uma teoria da sexualidade. In: _____. **Obras completas**. Buenos Aires: Tradução de Paulo Dias Correia. Amorrortu, 1996. v. VII, p.254-267.

_____. (1908). Moral Sexual ‘Civilizada’ e Doença Nervosa Moderna. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Rego M. A. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. IX, p. 185-208.

_____. (1918). História de uma neurose infantil. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de M. Rego. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVII, p.19-152.

_____. (1923). O Ego e o Id. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XIX, p.212-231.

FREUD, S. (1924). Neurose e psicose. In: _____. **ESB Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de Jorge Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 167-189.

_____. (1924). O Problema Econômico do Masoquismo. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XIX, p. 197-212.

_____. “A hereditariedade e a etiologia das neuroses” e “A sexualidade na etiologia das neuroses”. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Paulo César de Souza. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1994. v. III, p.109-117.

_____. Cinco conferências sobre psicoanálise (Conferência IV). In: _____. **Obras completas**. Tradução de Jayme Salomão. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1906. v. XI, p. 36-44.

_____. Esboço de psicanálise. In: _____. **Obras completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1940. v. XXIII, p. 216-234.

_____. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Angustia y vida pulsional (32ª conferência). In: _____. **Obras completas**. Tradução de Paulo César de Souza. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1989. v. XXII, p. 75-103.

_____. O interesse científico da psicanálise. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. L. Meuer. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII, p. 205-226.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALLO, S. **Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar**. 2011. Disponível em:
<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm>.
Acesso em: 12 jan. 2013.

GARCIA, L. J. V. **O processo de educação sexual na escola: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de Professores da Rede Municipal de Ensino de Camboriú-SC**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações em uns pontos chaves. **Diálogo**, Curitiba, v. 4, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GESSER, M. **Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GIL, A. C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis Profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001.

GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, p. 24-31, jul. 1985.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate. Matrizes Curriculares. Goiânia: SEE, 2009. (Caderno 5).

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia: Seduc/GO, 2013.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral**. Goiânia: Seduc/GO, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino Fundamental. **Escola Estadual de Tempo Integral**. Goiânia: SEE, 2011. (Caderno 1).

GOLDMAN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

GOMES, M. Comunicação pessoal de Margarida Gomes, coordenadora nacional do programa Eco-Escolas, jan. 2008.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 86-97, 2006.

_____. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. Brasília: MEC, 2009.

GUIMARÃES, M. C.; AMARAL, R. do. Gênero na sala de aula. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano XII, n. 48, p. 60-63, nov. 2008/ jan. 2009.

JABCOBY, R. **O fim da utopia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 39-51.

_____. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, v. 116, n.7, p. 41-59, 1996.

_____. Produção Cultural e Educação: Algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papius, 1998b. p. 101-116.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 56-68.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBANEO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI, P. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 48-57.

_____. Valerá à pena investir dinheiro público na escola de tempo integral? In: COLÓQUIO DA LINHA TEORIAS DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UCG, 2006. Mesa-redonda. (mimeografado).

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 72-84.

LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Pensar a sexualidade na contemporaneidade In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2008. p. 29-36.

_____. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: Maria Luiza Heiborn (Org). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jahar, 1999. p. 31- 39.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. **Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. I, p. 71-84.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 123-138.

MADUREIRA, A. F. do A. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática**. 2007. 428 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MAIA, G. Z. A. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil**. 2004. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MARTINEZ, A. **Criatividade, Personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

MEDEIROS, L. de. **A criança da favela e sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar da escola**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

MELO, S. M. M; FREITAS, M; BRASIL, C. S. D. Uma contribuição à Formação de educadores: A inserção Curricular da Disciplina Educação e Sexualidade no Curso de Pedagogia, Modalidade a Distância, no CEAD/UDESC. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Orgs.). **Sexualidade, Cultura e Educação Sexual: proposta para uma reflexão**. Araraquara: FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 81-94.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 158-169.

MINAYO, M. C de S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Conceitos e pressupostos o que podemos dizer quando falamos de educação integral? **Salto para o futuro - Educação integral**, Campinas, Ano XVIII, boletim 13, p. 21-33, 2008.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Projetos Práticos e Pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MONTEIRO, R. A. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: _____. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2003. p. 77-91.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 66-77.

MORIN, E. (1921). **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1986.

NUNES, C. A. Filosofia, Sexualidade e Emancipação Humana. **Revista Brasileira de Filosofia no Ensino Fundamental**, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 9-28, jan.-jul. 2005.

NUNES, C. A.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **A Educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

NUNES, S. A. **O Corpo do Diabo**: entre a cruz e a caldeirinha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

OLIVEIRA, A. S.; KNÖNER, S. F. **A construção do conceito de gênero**: uma reflexão sob o prisma da psicologia. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação), Faculdade de Pedagogia, Blumenau, 2005.

OLIVEIRA, D. de. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARO, V. H. (Org.). **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

_____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 4, n. 29, p. 86-99, 1988.

PATTO, M. H. S. Apresentação. In: ANDALÓ, C. S. de A. **Fala professora!** Petrópolis: Vozes, 1991. p.94-113.

PERES, A. **Educação Intercultural Utopia ou realidade?** Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração das minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves). Porto: Porto Editora, 2000.

PICAZIO, C. **Diferentes desejos**: adolescentes, homo, bi e hetero. São Paulo: GLS, 1998.

PINO, A. **As marcas do humano**: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez. 2005.

QUINTANA, M.M. **Esconderijos do Tempo**. Porto Alegre: L&PM editores, 1980.

REGO, T. C. Educação, Cultura e Desenvolvimento: O que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e Preconceitos na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Sumus, 1998. p. 87-96.

REZENDE, D. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral “A”**. Jataí, GO, 2009.

_____. **Regimento da Escola de Tempo Integral “A”**. Jataí, GO, 2011.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório**. Etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RIBEIRO, P. R. C. **Educação Sexual** - além da informação. São Paulo: EPU, 1990.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997. Tomo III.

ROHDEN, H. **Educação do Homem Integral**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Do fim da infância para a superação da subordinação da infância**. Belo Horizonte: Secretaria da Cultura, 1994.

SABAT, R. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Medição, 2004. p. 95-106.

SACRISTÁN, G.; GOMÉS, P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, S. **Dificuldade de Aprendizagem**: A Psicopedagogia na Relação Sujeito, Família e Escola. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SARMENTO, M. J.; PINTO M. **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997a. (Coleção Infans).

_____. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Bezerra, 1997b. p. 78-83.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAYÃO, R. Saber o sexo? - os problemas de informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 99-112.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1995. p. 178-194.

SCHMIDT, L. Jovens: família, dinheiro, autonomia. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 108/109, p. 645-673, 1990.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 22-31, jul./dez. 1990.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 22-31, jul./dez. 1995.

SILVA, M. P.; CARVALHO, W. L. P. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 124-136, 2005.

SILVA, M. S. M. do M.; ZENAIDE, M. de N. T. Plano de ação em educação em e para Direitos Humanos na educação básica. Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. v. 1, módulo II, p. 99-109.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de Professores e Educadores para Abordagem da Educação Sexual na Escola: o que mostram as pesquisas. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 158-197, 2006. Disponível em: <www.caps.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SILVA, S. M. P.; ALBUQUERQUE, Z. S. Gênero e sexualidade na escola: uma abordagem necessária. In: ENCONTRO MARANHENSE SOBRE EDUCAÇÃO, MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR, I., 2008, São Luís. **Anais...** São Luís: EDUFMA, 2008. p. 116-124.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIMIÃO, D. **As Donas da Palavra**: gênero, justiça e a invenção da violência doméstica em Timor-Leste. 2005. Tese (Doutorado Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SIMONETTI, C. Sexualidade na adolescência e programas de Educação Sexual. **Boletim Transa Legal para Educadores**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 27-35, maio/jun. 1994.

SOUSA, B. S. A. de. **As relações de gênero nas políticas públicas de educação no município de Belo Jardim-PE**: silêncio ou desvelamento? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2006.

SOUZA PINTO, H. D. de. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 123-139.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão [online]**, São Paulo, v. 24, n. 11, 2006. Disponível em: <www.revistaeduquestao.edu.ufrn.br>. Acesso em: 12 mar. 2014.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006

SOUZA, F. C. **Meninos e meninas na escola: um encontro possível?** Porto Alegre: Zouk, 2005.

_____. Gênero. In: _____ (Org.). **Psicologia Social Contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 86-108.

TEIXEIRA, A.S. (1994). **Educação não é privilégio.** 5. ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. (Original publicado em 1957).

_____. (1997). **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** 2. ed. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. (Original publicado em 1936).

_____. **Educação e o mundo moderno.** São Paulo: Nacional, 1977. (Democracia e educação).

TOQUINHO. Cada um é como é. In: TOQUINHO; ANDREATO, E. **Canção de todas as crianças.** São Paulo: Universal, 2007 (CD).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

URLANI, J. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana – Subsídios ao trabalho em Educação Sexual.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

URLANI, J. **O bicho vai pegar! - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis.** 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VANCE, C. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis: Revista de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-31, 1995.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

VIANNA, C. P. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 102-113.

VIEIRA, E. **Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, L. H. **Desvelando o prazer sexual feminino: o preço de uma opressão milenar.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Política, Educação**. Campinas: Autores Associados. 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Narrativas das professoras com base no filme *Meninos e Meninas*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Tendo como base o filme assistido, por favor, escreva um pequeno texto refletindo sobre as seguintes questões:

- 1- Dê sua opinião sobre o filme.
- 2- Escreva sobre o que você acha das relações de gênero entre as crianças e entre os adultos.
- 3- Como é feito o trabalho de Orientação Sexual em sua escola e na sua sala de aula?
- 4- Como você vê a sexualidade humana?

Observação: Não existe resposta certa ou errada. Caso seja necessário, pode usar o verso desta folha.

Obrigada por contribuir com minha pesquisa.

Letras iniciais do nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B - Entrevista com a professora regente do 3º ano

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Entrevista com a professora regente das crianças do 3º ano - T, 35 anos, 8 anos na educação estadual.

- 1- Qual é sua idade?
- 2- Quantos anos você trabalha na educação?
- 3- Você trabalha em uma escola integral. O que acha dessa modalidade de ensino?
- 4- Seus alunos demonstram gostar de ficar na escola por mais tempo?
- 5- Dentro da sala de aula, como é o relacionamento das meninas com os meninos?
- 6- Como seus alunos expressam sua sexualidade em sala de aula?
- 7- A escola integral tem um projeto específico para trabalhar com gênero e sexualidade?
- 8- Na escola em geral, você já viu algum trabalho sobre esse tema? E na outra escola que você trabalha?
- 9- O que você pensa sobre sexualidade humana e infantil? E sobre gênero?
- 10- Você já trabalhou com o tema sexualidade com suas crianças?

APÊNDICE C - Entrevista com uma professora das oficinas curriculares da Escola de Tempo Integral “A”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Entrevista realizada com uma professora das Oficinas Curriculares

- 1- O que significa sexualidade para você?
- 2- O que você entende por masculino e por feminino?
- 3- Você se sente preparada ou despreparada para discutir sexualidade com seus alunos? Comente sobre isso.
- 4- No decorrer do ano letivo em sala de aula você percebe manifestações da sexualidade de seus alunos? Se sim, de que forma?
- 5- Você considera importante as crianças estudarem sobre educação sexual? Por quê? Se concorda, de quem você considera ser a tarefa de educar sexualmente as crianças?
- 6- Você participou da discussão do Projeto Pedagógico de sua escola? Na discussão foi contemplada a temática da educação sexual e as relações de gênero? Fale sobre isso.
- 7- Já participou de alguma discussão sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, mais especificamente sobre o tema transversal Orientação Sexual?
- 8- A escola integral que você trabalha tem um projeto específico para se trabalhar a educação sexual das crianças?
- 9- Você vê alguma relação positiva ou negativa no que se refere ao tempo ampliado das crianças na escola integral e o desenvolvimento/construção de gênero e sexualidade das mesmas?

APÊNDICE D - Entrevista com uma coordenadora pedagógica e uma das gestoras da escola “A”



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

Entrevista realizada com uma coordenadora pedagógica e a gestora da escola integral:

- 1- Como aconteceu o processo de implantação do tempo integral em sua escola?
- 2- Por que todas as escolas públicas ainda não estão inseridas neste projeto?
- 3- Os professores da escola planejam suas aulas? Quando? Como?
- 4- Como gestora da escola, como você percebe o desenvolvimento da sexualidade das crianças?
- 5- O que você entende por masculino e por feminino?
- 6- Há um projeto de Educação Sexual ativo na escola? Explique.
- 7- Você vê alguma relação positiva ou negativa no que se refere ao tempo ampliado das crianças na escola integral e o desenvolvimento/construção de gênero e sexualidade das mesmas?

APÊNDICE E - Narrativas das professoras na íntegra

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Narrativas das professoras do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral com base no filme da Turma da Mônica: *Meninos e Meninas*.

Achei muito bom esse filme, me fez voltar a minha infância. No passado e ainda hoje diferenciam o serviço de homem e de mulher. Muitos serviços de homem as mulheres podem fazer, mas muitos realmente não dão. O mesmo acontece com os homens. Tem serviço que só mulher consegue fazer bem feito sim. Na minha opinião, sexualidade é um assunto individual, de cada pessoa e cabe a família cuidar disso em primeiro lugar. Não me lembro de nenhum projeto trabalhando essas questões de gênero e sexualidade nos oito anos que estou na educação. (P1/A/30 anos - F)

O filme retrata o comportamento diferencial entre meninos e meninas. O que ambos podem ou não fazer, o que combina ou não entre meninos e meninas. Atualmente isso já mudou um pouco, antes algumas profissões, eram destinadas apenas aos homens, hoje, muitas delas são realizadas por mulheres. Na minha opinião, muitas profissões que requerem esforço físico (peso), combina mais com homem. Hoje a sexualidade é mais comentada e é um assunto mais falado, antigamente a maior parte das pessoas tinham medo e vergonha de falar. E a própria sexualidade é assumida, principalmente, depois que a mídia começou a expor. (P2/RMS/42 - F)

Esse filme retrata uma verdade nas famílias e na escola. Atualmente os pais ainda encontram muitas dificuldades para falar sobre sexualidade aos filhos de forma correta... estão despreparados. Mas, por outro lado percebo que deixam as crianças presenciarem cenas de

sexualidade na TV e até mesmo por descuido, as suas próprias intimidades, o que tem ocasionado distúrbios variados, como exemplo o despertar precoce da sexualidade. Na minha turma não trabalho com esse tema porque não é conteúdo nosso. Mas no dia a dia a gente tem sempre que ajudar nesse sentido, mas não gosto, acho que tinha que ter um profissional formado na área para trabalhar essas questões. Acredito que a educação pode contribuir muito da reeducação do caráter. (P3/FTM/38- F)

O filme retrata uma questão que a gente vive diariamente. Essa é uma questão muito complexa, quando vamos falar das relações de gênero entre as crianças ficamos meio sem saber o que dizer principalmente na sala de aula, porque são alunos, vindos de diferentes situações, de pais que não falam com os filhos quase sobre nenhum assunto. E falar de sexo, esse assunto é proibido em determinadas famílias e na escola a gente sempre acha que ta perdendo tempo porque não faz parte da nossa grade curricular. Conversando com algumas alunas descobri que elas não falam com seus pais sobre o assunto. Tinha uma aluna que estava perguntando se passava todos os dias do mês menstruada. O filme nos mostra uma verdade, que começa na infância as diferenças entre mulheres e homens, que existe coisas só para homens e coisas só para mulheres. (P4/SF/47 - F)

O filme é bastante interessante, dá para trabalhar muita coisa. Na verdade há um preconceito sobre a sexualidade, os adultos sem informação as vezes passam para as crianças que tudo tem que ser separados meninos brincam só de carrinho e meninas só de boneca fazendo disso uma regra, quando que na verdade todos podem fazer e brincar com qualquer brinquedo, isso não faz dos meninos mais meninos e nem meninas mais meninas. Hoje a sexualidade humana está muito banalizada, ninguém respeita a orientação sexual de ninguém. Se um menino nasce com desejo de ser menina ele não tem culpa e vice versa. (P5/LMO/37 - F)

O vídeo é atrativo, objetivo e com mensagem clara e reflexiva. As crianças se relacionam melhor quando são do mesmo sexo. Meninas e meninos brincam se batendo, agredindo. Meninas juntas estão sempre no banheiro juntas e andam de mãos dadas; meninos vivem correndo fazem brincadeiras que muitas vezes geram conflitos e discussões: passar a mão no bumbum, beijar o rosto, falar as meninas de gostosas... Em caso de crianças, acho que as atividades têm que ser diferenciadas. Não acho aconselhável meninos brincar com bonecas ou bambolês. A sexualidade das crianças nos dias atuais está distorcida. Crianças de 8, 9, 10 anos já demonstram interesse por crianças do mesmo sexo. (P6/LF/47 - F)

Percebe-se no filme a imaturidade das crianças em relação a sexo e romance. As crianças por falta de diálogo em casa com os pais, não tem esclarecimento sobre as relações de gênero. Ainda há um tabu muito grande sobre o assunto sexualidade humana, pois as crianças para os pais são vistas como um ser puro, inocente incapaz de ter desejos. Sabemos que não é bem assim, mas ainda, para a grande maioria dos pais esse é um assunto proibido em casa. Sendo assim, os pequenos são quem sofrem, pois vivenciam no cotidiano vontades e curiosidades que são reprimidas em casa, sendo na escola o lugar onde acabam liberando esses desejos reprimidos no contato com colegas da mesma faixa etária. (P7/JAM/52 - F)

O filme é muito interessante e dá margem para realização de trabalhos maravilhosos. O mundo está cada vez mais homogêneo e a cada dia, as crianças estão tendo mais contato com esta realidade (romances entre mulheres com mulheres e homens com homens). Tenho alunos que contam sobre isso na sala de aula. Fico sem saber o que falar. Entre os amigos, pela TV, pelas redes sociais, entre outros, essas questões são cada vez mais frequentes. Por isso acho que isso não é orientação sexual, não é que a pessoa nasceu para ser homem ou mulher, mas de tanto ver essas coisas a criança vai imitar, como faz em tudo. Aí temos a prática precoce da sexualidade. Cabe aos pais esclarecê-los de forma clara, de acordo com suas curiosidades e dúvidas. (P8/TCF/ 35 - F)

Sobre o filme, ele mostra que as próprias crianças já crescem com opinião que meninos e meninas são diferentes e por isso tem brincadeiras e atitudes diferentes. Em minha opinião é que se separam sim atividade para homens e para mulheres, por mais que hoje um dia a mulher está evoluindo no trabalho há uma discriminação entre homens e mulheres nesse sentido e de certa forma afeta na sexualidade porque as pessoas estão expressando mais sua opinião sexual. Em minha opinião a sexualidade é uma questão bem íntima e que hoje em dia está muito exposta, não há respeito com o corpo, as pessoas não preservam seus corpos ou sua intimidade. (P9/KOC/ 28 - F)

O filme demonstra claramente a distinção que a sociedade faz dos gêneros masculino e feminino. E esta é uma cultura social a nível mundial. Acredito que estas revelações estão num momento de transição de uma cultura sexual tradicional para uma cultura liberal, daí seu caráter conflituoso e indefinido. Do ponto de vista social, há distinção. Humanamente pensando, não. Tudo o que pode ser desenvolvido pelo ser humano, abrange a todos. A limitação destas é um fenômeno social e não biológico. A sexualidade humana ocorre em muitas possibilidades. O

que antes tinha por objetivo reprodução e constituição familiar, hoje almeja a satisfação individual. Não nos é exigido que trabalhe esse tema na escola. Na verdade ele é desvalorizado, a gente trabalha da maneira que sabe, do jeito que quer e quando acha que deve. Não há uma cobrança como tem em cima das outras disciplinas. (P10/LPS/29 - F)

O filme é como a realidade, uma “queda de braço” entre homem e mulher. Cada um quer saber e entender mais que os outro, não tem coleguismo, não dividem nada com ninguém, os dois sexos são rivais mesmo. Tem muito preconceito tanto entre crianças e adultos, todos vêem o defeito do outro e não pensa que eles também têm qualidades e defeitos todos a sua maneira são bons ou ruins então a relação fica muito complicada pelo individualismo. Existem atividades sim pra homem e mulher e algumas podem ser feitas juntas. A sexualidade humana está uma bagunça não entendemos mais nada, mas fazer o que e a opção é de cada um. Acho que um assunto tão complicado tinha que ser ensinado por um profissional formado para isso, como é o caso, por exemplo, da matemática. Acho que quando a escola não faz isso, ela demonstra que esse tema de gênero e de sexualidade é menos importante do que os outros. (P11/NGM/60 - F)

A sexualidade é formada, é adquirida. Não existem atividades definidas para homens e mulheres, todas são inerentes a quem quer que seja. Deus deixou a sexualidade para perpetuação da espécie; mas há muitas distorções e isso anda gerando muito sofrimento. O filme mostra que ainda há preconceito entre brincadeiras de meninos e de meninas. Sabemos que não são as brincadeiras infantis que determinam desvios sexuais. As profissões também podem ser exercidas por todos, sem distinção de sexo, raça ou cor. O que precisa acabar é o preconceito. Quando todos se respeitarem o mundo será melhor. (P12/CCC/54 - F)

O filme retrata bem as diferenças entre o menino e a menina, uma vez que o menino tem habilidades diferentes da menina, que é mais delicada e sensível. As relações de gêneros são bastante complexas, uma vez que a sociedade moderna define ou tenta definir o papel de cada um, o homem deve ser forte, macho, e a mulher sensível, delicada e responsável pelos filhos e a casa. Acredito que haja diferentes atividades para homem e para mulher, principalmente devido a este perfil que a sociedade nos coloca, onde existem “coisas de homem” e “coisas de mulher”. A sexualidade humana hoje está muito banalizada, acho que sexo atualmente está sendo tratado sem respeito, e além do fato das crianças começarem a vida sexual muito cedo, eu particularmente não concordo com isso. Enquanto as famílias deixarem só para a escola

trabalhar essas questões o caos vai aumentar. A escola nunca trabalhou e acredito que tão cedo não trabalhará esses conteúdos. O interesse do governo é os alunos aprenderem português e matemática. (P13/JF/33 - F)

A relação entre crianças e adultos precisa ser clara, de confiança e aberta. Os pais não precisam contar tudo aos filhos e sim explicar a eles suas dúvidas e anseios. A sexualidade deve ser tratada com naturalidade, sem melindres. Os filhos precisam se sentir seguros e confiantes em conversar com seus pais quando tiverem curiosidade ou dúvida, pois o mundo ensina de forma deturpada. Não acredito que existe atividades só pra homens ou só para mulheres, porém não me vejo executando atividades tais como: dirigir trator, construir casas, pilotar avião... Isso vai de pessoa para pessoa: como dizem cada um, cada um. Infelizmente, a sexualidade humana nos tempos atuais está sendo tratada de forma errônea e pornográfica, onde o que prevalece é o corpo sarado, “peitão”, “bundão” e muita gente rebolando e expondo o corpo gratuitamente. É uma pena, porque Deus nos deu um corpo para cuidarmos com amor. Acho que a escola não tem cumprido o seu papel nessa questão do gênero e da sexualidade. Falo por mim. Às vezes que falo sobre isso, é por iniciativa própria, não tem um currículo para a gente seguir. (P14/AMC/56 - F)

Não entendi bem o filme porque quase não consegui ouvir o diálogo dos personagens, estou muito gripada e meio surda. Sobre as relações de gênero entre as crianças, normalmente se trata de uma relação bem amigável, saudável e enriquecedora. Ocorrem conflitos considerados normais, visto que todos os seres têm características boas e ruins. Mas os conflitos ocorridos entre crianças são logo deixados de lado e a amizade tem um peso maior nas relações na infância. Quando surgem brigas ou preconceitos nas relações de gênero entre crianças, elas ocorrem por conta de algo que aprenderam com pessoas mais velhas, como pais, irmãos, colegas e na TV. Se os adultos não “ensinarem” o preconceito às crianças, sejam eles de que tipo for, as relações de gênero entre os pequenos, será positiva e poderá se estender até a vida adulta. As relações de gênero entre as pessoas adultas já é diferente da das crianças, pois os adultos se relacionam de acordo com suas afinidades e disponibilidade de tempo. Há preconceitos, conceitos, discriminações etc. Mas entre os seres humanos com boa vontade e educação existe o respeito e consideração pelo outro, independente da amizade ou não. Crescemos numa sociedade que vem separando as atividades consideradas para homens e para mulheres. Essa separação vem sendo diminuída, já que o mercado de trabalho vem sendo um lugar no qual homens e mulheres vêm derrubando essas tradições muito bem

sedimentadas. Então, pode-se dizer que depende muito de cada pessoa se adaptar e querer realizar atividades consideradas próprias para homem ou para mulher. Sobre a sexualidade humana, vejo como uma atividade que faz parte da vida, deixada por Deus como todas as outras. Deve ser vivida e praticada com equilíbrio e responsabilidades, dentro do casamento, entre marido e mulher, como foi determinada por Deus. Esses temas quase não são trabalhados na escola. Em anos anteriores a gente tinha algumas palestras, mas faz tempo que não vejo aqui na escola. Nas reuniões quando a gente toca nesse assunto, todas as professoras demonstram dificuldade, mas ninguém sabe o que fazer. (P15/MSR/45 - F)

APÊNDICE F - Narrativas das crianças na íntegra

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Narrativas das crianças na íntegra com base no filme *Meninos e Meninas*

“Nossa, esse filme parece com os meninos e as meninas lá do 5º ano. Eles brigam muito no recreio e na recreação. A professora fica triste porque os meninos não ficam querendo deixar as meninas brincar de futebol no time deles. Elas deixam eles brincar de amarelinha. Eu acho isso estranho porque todo mundo é importante. Deus criou todos, todo mundo vai morrer do mesmo jeito [...] O que eu mais gostei foi quando a Mônica diz que os meninos não entendem de amor. É verdade, só de bola que eles gostam mesmo. Tia, mas tem um menino que eu queria que ele entendesse... Se eu te contar quem você promete que não conta para ninguém? Ele não é da minha sala... É do 4º ano, ele é lindão, mas ninguém pode saber que eu estou te falando isso ta? [...]”. ESTRELA

“Na verdade tem menino que gosta de tudo que menina gosta e tem menina que gosta de tudo que menino gosta. Isso não tem problema. Tem menina que gosta de boneca, de carrinho, de bola e tem menino que gosta também. Tem menina que gosta de brincar de pimbolim e menino também gosta. Acho que tem menino que entende de amor sim. Minha mãe largou do meu pai porque ele gostava de fazer amor e ela não, ele era carinhoso, dava presentes, mas ela não gostava de nada disso, ela vive sozinha até hoje e já tem 5 anos que eles largaram”. TERRA.

“A única diferença que tem entre o menino e a menina é que menina tem vagina e menino tem pênis. O resto, se quiser, pode ser tudo igual. Não existe isso de mulher pode fazer isso e homem aquilo, se precisar a gente tem que fazer o que tiver [...] Eu acho que tem menino que não entende muito de amor, mas tem menina que também não. Na minha sala de aula quase

todos os meninos entendem, ficam querendo pegar a gente, beija sem a gente deixar, mas tem meninas que também mandam bilhetes, chamam para namorar, até beija”. (risos). LUA.

“Professora, eu não importo com isso. Brinco com qualquer coisa, mas perto da minha casa eu já vi quando um menino brinca com boneca os outros chamam ele de mulherzinha. [...] Eu achei isso estranho. A gente tem que viver do jeito que Deus fez a gente. Quem nasceu homem tem pipiu, tem que ficar homem e quem nasceu mulher tem perereca, tem que ficar mulher, mas cada um pode fazer qualquer coisa. [...] Eu ainda não sei disso tia, se menino não entende de amor... Mas menino e menina são inteligentes... Então todos entendem sim”. CHUVA.

“Eu acho que menina e menino podem brincar de qualquer coisa que seja boa. Não tem nada a ver o brinquedo, o brinquedo não muda nem o menino, nem a menina. Menino também pode gostar de novela de amor, de boneca, de coração... As meninas da minha sala jogam bola, andam de skate, brinca de carrinho. Tia, menino nem menina entendem de amor porque criança não namora, agora depois de grande, os dois vão entender sim”. NOITE.

“Achei uma briga muito boba. Menino e menino, homem e mulher podem usar o que quiser, fazer o que quiser. Se um homem usar saia não tem nada a ver. A gente acostumou desde o início com o homem não usando saia, por isso fica esquisito agora se um homem for usar saia todo mundo vai parar para e olhar nele. Engraçado é que a mulher usa calça e ninguém fala nada. [...] Professora é claro que os meninos entendem de amor sim. [sorri, me olha...] Eu mesmo professora sei tudo, quando uma menina me olha, quando ela ta querendo que eu chego perto dela, sei se posso ligar pra ela ou não, também sei do que elas gostam...até se posso chegar mais perto e dar um beijo...Isso é entender de amor?”. GURI.

“Entendi que mulher e homem brigam muito. Mas cada um é do jeito que é, do jeito que quer ser professora. Se uma menina quer brincar de queimada, polícia-ladrão, o que é que tem? Meu primo brinca com bonecas e ele não vira mulher. Mas tem gente que não brinca com boneca e muda tia. Tem homem que não quer ser mulher, quer ser homem e tem homem que não quer ser homem, quer ser mulher, não sei por que isso acontece. É claro que as meninas e os meninos entendem de amor. A gente só não entende mais por que os pais das meninas não deixam elas namorarem com a gente”. [olha para mim e sorri]. PARDAL.

“A única diferença que tem entre o menino e a menina é que menina tem vagina e menino tem pênis. O resto, se quiser, pode ser tudo igual. Aqui no Brasil homem não usa saia, mas tem país que eles usam. Meu tio é cabeleireiro e não é gay e minha mãe tem um padrão que parece homem, é até médico e é gay [...] Tem muito menino que não entende de amor, não sabe namorar, mas tem muita menina também. Aqui na escola tem um monte de menina que tem medo dos meninos, eles mal chegam perto e elas correm. É tudo igual mesmo, menino e menina sabem tudo do mesmo jeito”. JASMIM.

“Tia, minha mãe e meu pai falam que esse negócio de coisas de homem e coisas de mulher já acabou. Meu pai faz comida, limpa casa, meu irmão também porque a gente não tem empregada. Eu jogo futebol... Mas minha mãe disse que quando meu irmão era pequeno, meu pai não gostava que ele brincasse com bonecas nem usasse roupa cor de rosa... acho que ele mudou então. Hum... todos podem amar sim, menino entende de coisas do coração, mas o problema é que eles são mais sem educação, mas tem menino que é mais educado do que menina...” NANDA.

“A briga do filme é sem sentido. Homem e mulher podem fazer o que quiserem, mas... pensando bem, quando venho para a escola a pé, sabe aquele prédio de 15 andares perto do lago? Então, lá tem duas mulheres trabalhando de pedreiro [ele sorri]. Eu não queria namorar com uma menina que fizesse esse trabalho, pensando bem isso é de homem mesmo. Eu acho que tem muito homem que não entende de amor sim, mas tem muita mulher também, acho que é tudo igual então. Nossa professora Joana, quando a gente para pra pensar nessas coisas fica difícil falar [enruga a testa e sorri novamente]”. BONITO.

“Acho que menino pode brincar com todos os brinquedos e as meninas também, só que meu pai não deixa minha irmã jogar futebol na escola nem eu usar aquele anelzinho de Jesus, sabe? Aquele que tem uma cruzinha. Eu não sei se os meninos entendem de amor... Mas eu gosto muito da mamãe e do papai”. DOMINÓ.

“Tia, qualquer um pode brincar com o que quiser... Mas tem homem que quer ser mulher e tem mulher que quer ser homem. Minha tia nasceu mulher, ela era linda, mas ela quer ser homem. Ela cortou o cabelo, veste roupa mais parecida com homem. Minha vó ficou muito triste. Eu acho que brincar pode sim agora se nasceu mulher tem que ser mulher e se nasceu

homem tem que ser homem. Se menina entende de amor, então menino também entende porque todos são crianças”. CABEÇÃO.

“Nossa, essa história me fez lembrar do meu pai, uma irmã minha usa brinco e tornozeleira, eu acho muito bonito, mas meu pai não deixa eu usar porque ele diz que não fica bem para homem. Eu não vejo nada demais. Eu queria ter cabelos compridos também, mas ele disse que só quando eu ficar adulto e der conta de pagar as minhas contas. Acho que a Mônica se enganou quando ela disse que meninos não entendem de amor, entende sim e tem meninos que são até mais românticos, tem menina que você olha pra ela, pisca e ela nem se mexe, então isso é furada, ela não foi bem nisso”. AVIÃO.

Professora, lembrei que quando eu tinha 5 anos eu chorei porque queria uma boneca, achava ela cheirosa aí minha avó comprou e eu fiquei todo contente, mas quando meu pai chegou do serviço ele ficou bravo demais com ela [sorri bastante]. Mas se fosse por mim eu queria usar um brinquinho bem pequenininho, daqueles brilhantes, mas tenho medo do meu pai. Eu acho que os homens entendem mais de amor do que as mulheres. Na minha família quem larga é só as mulheres... E os maridos até que são boas pessoas, só o meu pai que é... Nem vou falar... PAULÃO.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para adultos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título do Projeto de Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE PARA AS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, JATAÍ, GOIÁS

2. Delineamento do Estudo e Objetivos: - Conhecer como se dá a constituição das relações de gênero e das vivências da sexualidade em uma escola pública de tempo integral na cidade de Jataí - Goiás, a fim de possibilitar aos professores uma reflexão sobre essas dimensões em suas práticas pedagógicas e, sobretudo nas relações sociais no cotidiano escolar.

3. Procedimentos de Pesquisa: A coleta de dados será realizada junto à comunidade escolar, a partir de visitação, observação, entrevistas e narrativas, além de observações das atividades realizadas intra e extra sala de aula (laboratório de informática, recreio, oficinas pedagógicas, aulas de recreação), entre outros. Serão realizadas entrevistas fechadas e abertas com alunos, professores e gestores escolares.

4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa: Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e a coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é o Profa. Doutora Léia Teixeira Lacerda que pode ser encontrado pelos telefones (67) 3901-4614 ou (67) 8117-2124. Se por ventura você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araújo, pelo telefone (67) 3503-1006 ou (67) 3503-1007.

5. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória de análise de conteúdo, sem identificação dos sujeitos participantes.

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

10. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho: após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Escola José Manoel Vilela em Jataí, Goiás.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora _____.

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. **Afirmo ainda que, se necessário, concordo com a publicação de minha imagem por meio de fotografia na pesquisa, desde que meu nome não seja divulgado.**

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do Sujeito Participante

Jataí, GO / /

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

1. Título do Projeto de Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE PARA AS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, JATAÍ, GOIÁS

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa acima descrita. Esclarecemos que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações, gravações, fotografias e desenhos de sua criança serão utilizados somente para os fins desta pesquisa, podendo ser publicadas no trabalho final, mas serão tratadas com o mais absoluto respeito de modo a preservar suas individualidades e a de seu filho (a).

Eu,.....
 (nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE dessa pesquisa.

_____ Data: ____/____/_____
 Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....
 (nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data: ____/____/_____
 Assinatura ou impressão datiloscópica

ANEXO C - Declaração de livre participação e de autorização para publicação de imagens pessoais



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa, dando-me sua autorização para publicação de sua imagem na pesquisa, desde que seu nome não seja revelado.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Assinatura Legível da Pesquisadora

Jataí, GO / /