

**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**

Leandro Batista de Castro

**GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA - MS**

**Paranaíba/MS
2016**

Leandro Batista de Castro

**GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA - MS**

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. Maria Helena Bimbatti Moreira

**Paranaíba/MS
2016**

C351g Castro, Leandro Batista de
Gênero, diversidade sexual e educação: concepções de professoras da
educação básica no município de Paranaíba - MS/Leandro Batista de Castro.--
Paranaíba, MS: UEMS, 2016.
130f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Bimbatti Moreira.

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

1. Gênero. 2. Diversidade Sexual. 3. Professoras. 4. Educação Básica.
5. Sexualidade. I. Castro, Leandro Batista de. II. Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III.
Título.

CDD – 370.11

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

LEANDRO BATISTA DE CASTRO

**GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO: considerações de professores da
educação básica no município de Paranaíba – MS**

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 04 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Maria Helena Bimbatti Moreira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof.ª. Dra. Maria Jaqueline Coelho Pinto
Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP)



Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Essa dissertação é dedicada, primeiramente, aos meus pais, que me deram a vida e me oportunizaram estudar, mesmo com todas as adversidades pelas quais passamos.

A todas as pessoas que se sentem ou se sentiram em algum momento desqualificadas, preteridas, perseguidas e, até mesmo, aquelas que foram mortas pela norma heterossexual vigente em nossa cultura.

Por fim, dedico a todas aquelas que têm feito pesquisas científicas e produzido sobre este tema. Àquelas que lutam por igualdade e dignidade e a todas as pessoas que corajosamente têm possibilitado vidas que valem a pena ser vividas.

AGRADECIMENTOS

No árduo caminho de construir o processo psíquico, afetivo e intelectual para tornar-se pesquisador, muitas mudanças são desencadeadas na estrutura daqueles que seguem por essa vereda. O exercício contínuo do dialogar ideias, procurar respostas, investigar determinado objeto, trazem consigo alegrias e sofrimentos que são constantemente experimentados na elaboração do trabalho de pesquisa.

Devemos reconhecer que não nos formamos sozinhos, que não realizamos nenhum trabalho científico sem a ajuda dos que vieram antes de nós e deixaram suas contribuições, bem como daquelas pessoas que estiveram conosco e colaboraram para que nosso processo pessoal e acadêmico pudesse se tornar realidade.

De toda a gratidão que tenho à vida e ao fato de poder ter vivido essa trajetória, agradeço às pessoas que foram e são parte de minha história:

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela unidade de Paranaíba, por haver disponibilizado o Programa de *Mestrado em Educação* na cidade onde nasci e me criei, onde vivem meus pais, e onde pude cursar o programa com todo o conforto de um lar.

Aos meus pais, Josefa e Antônio, por haver me possibilitado tudo o que estava e ainda está ao alcance para que eu me constitua ser humano realizado e feliz. Minha irmã Mônica, por todos os momentos em que precisei de ajuda e a tive como exemplo de perseverança e disciplina.

Aos meus amigos íntimos, Cledione, Júnior e Erica, por me darem suporte nos momentos em que eu me vi angustiado e desacreditado, me consolaram e ajudaram a me manter firme em meu propósito, muito obrigado. Agradeço os amigos que assistiram minha Banca de Defesa, Prof.^a Dr.^a Lucélia, Marília e Douglas.

A todos os colegas de sala no mestrado, especialmente Radaí e Carlos, os quais tiveram a oportunidade de rir e chorar junto comigo. Em especial, à amiga Professora Fernanda Soratto, que me ajudou muito nos momentos de maior confusão das ideias e objetivos da produção científica, me inspirou confiança e segurança para seguir em frente.

O meu agradecimento muitíssimo especial à minha Orientadora Dra. Maria Helena Bimbatti Moreira, por haver realizado milagres em minha vida, e de quem vou me recordar

sempre, como alguém que é capaz de converter sacrifício em amor. Esta que aceitou o desafio de me orientar e foi o diferencial para que eu chegasse até a Defesa da Dissertação.

Aos Professores convidados a participar de minha banca de qualificação, o Professor interno Dr. José Antônio de Souza e Professor convidado Dr. Fernando Silva Teixeira Filho, e a Professora Dra. Marta Leandro da Silva, mesmo que convidada suplente da banca, leu o trabalho e trouxe suas contribuições pessoalmente à banca de qualificação. Estas pessoas revitalizaram minha dissertação e minhas forças na vontade de concluir com êxito esta etapa de minha vida acadêmica.

Agradeço também, a Professora Dr.^a Maria Jaqueline Coelho Pinto, convidada externa para a Banca de Defesa, por seus apontamentos e contribuições pontuais. Espero que a versão final do trabalho também lhe agrade, e que futuramente possamos usufruir de novas experiências acadêmicas em colaboração.

A todos/todas os/as professores/professoras do Programa de Mestrado em Educação que me ajudaram em diversos momentos, que foram amigos, que desempenharam magistralmente suas aulas, estes que serão meus exemplos do que é ser mestre e dedicar-se a fazer pesquisa científica.

Meu agradecimento mais afetivo à Professora Educadora Irani Nunes de Queiroz, que foi secretária do Programa, que nos encheu a todos de alegria e agradecimentos por seu prestimoso trabalho. Uma das pessoas mais marcantes e inesquecíveis para mim, exemplo de conduta e escolha alegre da felicidade como meta possível na vida.

À Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba, às escolas municipais e suas coordenadoras pedagógicas, por concordarem com a realização da pesquisa; e, em especial, às Professoras do Ensino Fundamental I das duas escolas elencadas pela Secretaria, por participarem respondendo à entrevista em suas “horas atividades”, retirando de seu tempo um momento para ajudar outra pessoa a prosseguir no seu trabalho.

Ao agradecer a todas essas pessoas, expresso também minha intenção de fé, de que sejamos todos abençoados pelo esclarecimento e libertação de que o estudo e o conhecimento científico desatam as nossas vidas. Que essa produção, feita a muitas mãos, possa trazer um pouco de conforto e segurança para nossa geração de seres humanos, bem como para as que ainda advirão.

– Não tenhas rancor contra mim, ó Augusto – disse o jovem. – Não me dirigi a ti para discutir contigo, para provocar uma disputa em torno de palavras. Deveras tens razão: pouco valor têm as opiniões. Mas, com tua licença, direi mais uma coisa: não duvidei de ti nenhum instante. Não duvidei em absoluto de que és o Buda, de que alcançaste o objetivo supremo a cuja busca se encaminharam tantos milhares de brâmanes e filhos de brâmanes. Obtiveste a redenção da morte! Ela te coube em virtude do teu próprio empenho, pelo método que é teu, pelo pensamento, pela meditação, pelo conhecimento, pela iluminação.

Não a conseguiste através da doutrina! E... eis o meu raciocínio, ó Augusto... ninguém chega à redenção mediante a doutrina! A pessoa alguma, ó Venerável, poderás comunicar e revelar por meio de palavras ou ensinamentos o que se deu contigo na hora da tua iluminação! Ela contém muita coisa, a doutrina do esclarecido Buda. A numerosas pessoas indica o caminho para uma vida honesta, afastada do Mal. Mas há uma única coisa que não se acha nessa doutrina, por mais clara e veneranda que ela seja. Não nos é dado saber o segredo daquela experiência que teve o próprio Augusto, só ele entre centenas de milhares de homens. São esses os pensamentos e as percepções que me vieram, quando ouvi a doutrina. Por isso, hei de prosseguir na minha peregrinação, não para ir à procura de outra doutrina melhor, já que sei muito bem que não há nenhuma, senão para separar-me de quaisquer doutrinas e mestres, a fim de que possa alcançar sozinho o meu destino ou então morrer.

Sidarta – Hermann Hesse

RESUMO

Os temas sobre Gênero e Diversidade Sexual na Educação ainda constituem territórios discursivos e práticos com pouco esclarecimento, diretrizes e consensos. Ainda é recente a abertura ao diálogo a estas questões importantes e prementes na contemporaneidade. Pelo exposto, a presente pesquisa teve por objetivo investigar como professoras do Ensino Fundamental I na Rede Pública Municipal de Ensino em Paranaíba, interior do estado de Mato Grosso do Sul, concebem e abordam vivências sobre gênero e diversidade sexual pelas manifestações de seus alunos. Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi inserida com aplicação de entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com o objetivo levantar, descrever e analisar o conhecimento formal, subsídios técnicos emitidos por instâncias governamentais e suporte pedagógico como parâmetros de atuação, e não formal, pelas opiniões das docentes colaboradoras da pesquisa, com a finalidade de compreender como as professoras trabalham questões de gênero em sala de aula, bem como suas concepções sobre diversidade sexual, tanto nos espaços pedagógicos como com os membros das famílias das crianças que frequentam a escola. Primeiramente, houve o contato junto à Secretaria Municipal de Educação, que designou as instituições que deveriam acolher a pesquisa, em seguida, foi apresentada a carta de autorização às coordenações pedagógicas das Escolas que foram nomeadas, as quais deliberaram quais seriam as professoras dispostas a participar da entrevista. A coleta de dados iniciou-se no mês de outubro de 2015, com as primeiras visitas formais junto à Secretaria Municipal de Educação e terminou no mesmo mês de outubro de 2015, com o encerramento da última entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio, com consentimento por escrito e assinado pelas participantes, em seguida, foram transcritas integralmente para, enfim, serem analisadas em categorias acordadas aos objetivos da pesquisa e referenciais teóricos adotados para sua realização. Para dar corpo teórico ao presente estudo, foi realizada uma pesquisa junto à literatura, por meio de referenciais consolidados no meio acadêmico, capazes de fornecer contributos significativos à área investigada. Essa investigação foi desenhada a luz de um estudo exploratório, junto aos pressupostos acadêmicos de pesquisa qualitativa. Cabe destacar que os documentos oficiais emitidos pelos segmentos governamentais não são suficientes para subsidiar uma educação capaz de propiciar reflexão no que diz respeito à atividade docente quanto a questões de gênero e diversidade na Educação Básica, pressupondo que a própria comunidade escolar busque meios para se informar sobre esses temas e se adaptar às demandas afetivas e comportamentais de suas clientelas. Como resultados finais observou-se que grande parte das concepções que as professoras, no Município de Paranaíba – MS têm sobre gênero e diversidade sexual deriva de suas experiências pessoais, e que a falta de parâmetros e esclarecimentos sobre esses temas ainda lhes acarreta grandes dificuldades de atuação.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade Sexual. Professoras. Educação Básica. Sexualidade.

ABSTRACT

Issues of Gender and Sexual Diversity in Education are also discursive and practical territories with little clarification, guidelines and consensus. It is still recent openness to dialogue on these important and pressing issues in contemporary times. For these reasons, the present study aimed to investigate how teachers of the elementary school in the Municipal Public Education Network in Paranaíba, the state of Mato Grosso do Sul, conceive and discuss experiences on gender and sexual diversity by manifestations of their students. To achieve the proposed objectives, the research was included with the application of semi-structured interviews, which were carried out in order to raise, describe and analyze the formal knowledge, technical information issued by government agencies and educational support as parameters of action, and not formal, the opinions of the teachers participating in the research, in order to understand how the teachers work gender issues in the classroom, as well as his views on sexual diversity, both in teaching spaces as with members of the families of children attending school. First, there was the liaison to the Municipal Department of Education, which appointed the institutions that should receive the survey, then was presented the letter of authorization to the pedagogical coordination of the schools that were named, which decided who would be the teachers willing to participate the interview. Data collection began in October 2015, with the first formal visits by the Municipal Department of Education and ended in the same month of October 2015, with the closure of the last interview. The interviews were recorded in audio, with the consent in writing and signed by the participants then were fully transcribed to finally be analyzed in categories agreed to research objectives and theoretical framework adopted for its realization. To give theoretical background to this study, a survey of the literature was performed through theoretical frameworks consolidated in the academic world, able to provide significant contributions to the study area. This research was designed to light an exploratory study, together with the academic assumptions of qualitative research. It should be noted that the official documents issued by government segments are not sufficient to support an education able to propitiate with regard to teaching about gender and diversity issues in elementary school, assuming that their own school community seeks ways to report on these issues and adapt to emotional and behavioral demands of their constituencies. As end results it was observed that many of the concepts that teachers in the municipality of Paranaíba - MS have on gender and sexual diversity derived from their personal experiences, and the lack of parameters and clarification of these issues still brings them great difficulties acting.

Keywords: Gender. Sexual diversity. Teachers. Basic education. Sexuality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	-	Associação Psiquiátrica Americana
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSM	-	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DST	-	Doenças Sexualmente Transmissíveis
FAMERP	-	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MS	-	Mato Grosso do Sul
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
SECAD	-	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SPE	-	Saúde e Prevenção nas Escolas
UEMS	-	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFGD	-	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPEl	-	Universidade Federal de Pelotas
UNEB	-	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	-	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A RELEVÂNCIA DOS TEMAS GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL PARA A EDUCAÇÃO	27
1.1 Produções científicas no Brasil e suas correspondências com o tema da pesquisa	27
1.2 Breve histórico sobre a Escola e a Educação Sexual no Brasil	32
1.3 Especialização, compreensão da sexualidade em questão e suas instâncias discursivas	50
1.4 Entraves institucionais para a Educação Sexual	56
1.5 Sexualidade, educação e cidadania	59
2 APORTE TEÓRICO SOBRE A SEXUALIDADE	63
2.1 Sexualidade infantil, educação e o pensamento de Michel Foucault	63
2.2 Sexualidade infantil, educação e o pensamento de Judith Butler	74
3 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS – DISCURSOS E VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PARANAÍBA (MS) SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO	85
3.1 1º Eixo	85
3.1.1 Compreensão das questões de gênero	85
3.1.2 Inserção curricular do tema gênero no currículo do Ensino Fundamental I	86
3.2 2º Eixo	88
3.2.1 Visibilidade de crianças com comportamentos diversificados da norma heterossexual	88
3.2.2 Como as professoras se relacionam com crianças com comportamento diversificado	89
3.2.3 Como as professoras percebem o relacionamento das crianças que melhor performatizam os papéis sociais de gênero e a norma heterossexual com as crianças que destoam à norma	91
3.2.4 Como as professoras percebem o modo de lidar com a diversidade sexual nas famílias que têm crianças com comportamentos diversificados à norma	93
3.2.5 Como as professoras percebem o que pensam as famílias de crianças com melhor desempenho da norma heterossexual ao tomar	

consciência de que crianças diversificadas convivem próximas de seus filhos na escola	93
3.3 3º Eixo	95
3.3.1 Formação de Professores em questões de gênero e diversidade sexual	95
3.3.2 Conhecimento de documentos oficiais ou locais para abordar gênero e diversidade	97
3.3.3 Apoio de equipe pedagógica e Secretaria Municipal de Educação	98
3.3.4 Fatores que dificultam ou facilitam dialogar sobre gênero e diversidade sexual com crianças	99
3.3.5 Interesse pelo tema de gênero e diversidade sexual por parte de alunos do Ensino Fundamental I e insegurança das professoras para falar sobre isso	100
3.3.6 Preconceito	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	120
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada para Professores do Ensino Fundamental I	122
APÊNDICE C - Memorial do Percorso Formativo e o Interesse pelo Campo investigativo para a Compreensão das questões de Gênero e Diversidade Sexual	125

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto da percepção do pesquisador, pautada em observação sistemática, sobre “dificuldades” que professores podem apresentar ao lidarem com questões de gênero e sexualidade humana, especialmente em relação à diversidade sexual, dado o contexto heterogêneo das instituições de ensino. Este fenômeno pôde ser observado desde o período de estágio supervisionado em Psicologia Escolar, durante a graduação em Psicologia.

Por haver me sensibilizado com esta temática, passei a pesquisar mais sobre o assunto e encontrei, na psicanálise freudiana, os primeiros alicerces para indagar e problematizar sobre as “Inibições, sintomas e ansiedade”, comuns ao fator erótico da condição humana, tal como elucidada Freud (1926 [1925]/1996). As primeiras impressões despertaram novos questionamentos que desencadearam investimento em pesquisas bibliográficas vinculadas à minha prática, enquanto estudante de psicologia.

Mais tarde, como profissional de psicologia clínica, concursado no município de Inocência (MS), atendendo demandas escolares, e cursando pós-graduação *lato-sensu* em *Sexualidade: terapia sexual e orientação* na Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), esse movimento foi expandido e as referências revisitadas e revistas, com objetivo de compor o trabalho de conclusão de curso, referente a capacitação de professoras de creches e séries iniciais nos temas de sexualidade e suas demandas.

Portanto, entende-se que os fatores que motivaram a realização deste estudo perpassam experiências acadêmicas e profissionais, que foram associadas à linha de pesquisa Teorias e Práticas Educacionais no curso de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, tendo em vista problematização e questionamentos associados à possibilidade de oferecer contribuição formal às possíveis dificuldades, inseguranças e falta de preparo/subsídios de professores de escolas públicas, no que tange ao tema Educação, Gênero e Diversidade Sexual na escola.

Ao estudar os postulados freudianos da virada do século XIX para o século XX, observou-se que colocou em evidência a grande dificuldade que pessoas adultas possuem em lidar com questões da sexualidade. Da mesma forma, compreende-se que a sexualidade genital dos adultos busca ignorar ou subestimar as manifestações infantis de excitação, investimento libidinal e afetos; as quais perturbam ou inibem as ações de adultos, sendo geradoras de ansiedade, tal como evidencia Freud (1905, 1907, 1913, 1926 [1925]/1996).

Avançando até os estudos de Butler (2013), compreendeu-se que a contribuição psicanalítica freudiana, abriu espaço para a investigação da subjetividade, campo que alcança todos os seres humanos, enquanto seres passíveis de sofrimento psíquico, por nascerem imersos culturalmente em condições mantenedoras de convenções patriarcais, estruturalistas e normativas; das quais se espera o desempenho íntegro de papéis sociais e o decoro decorrente deles.

Freud, em carta escrita sob o título “*O Esclarecimento Sexual das Crianças*”, em 1907, propôs que as crianças deveriam “ser esclarecidas sobre os fatos da vida sexual” (FREUD, 1907/1996, p. 123), sendo as mesmas portadoras de excitações nervosas desde a concepção, não limitando a sexualidade ao órgão genital desenvolvido. Alertou, também, que os estudiosos do desenvolvimento humano e da pedagogia deveriam buscar informação e formação a respeito da sexualidade para melhor esclarecer as crianças sobre as condições físicas e subjetivas de como os adultos vivenciam o sexo, a concepção e a afetividade (FREUD, 1907/1996).

As contribuições freudianas (FREUD, 1905, 1907, 1913, 1926 [1925]/1996) foram, sem dúvida, os embasamentos teóricos iniciais para minhas investigações sobre a sexualidade e a educação. Ao coadunar os estudos ao exercício da psicologia, na busca de auxiliar o processo de educação, questionei-me se ainda estaríamos sob a égide de convenções arcaicas.

Os estudos posteriores sobre a teoria foucaultiana oportunizaram novas compreensões e questionamentos sobre as formações políticas enquanto produtoras de sujeitos e finalidades (FOUCAULT, 1999).

No entanto, problematiza-se que, se as admoestações freudianas do princípio de suas obras (FREUD, 1905, 1907/1996), de que a sexualidade deveria ser livremente esclarecida para as crianças, em vez de ocultada e mistificada, segundo a hipótese repressiva no pensamento freudiano, ainda não foram compreendidas por grande parte das populações; em contrapartida, os estudos de Foucault (1999) evidenciam que a sexualidade não permanece apenas em instância de ocultamento ou repressão, sendo a mesma fabricada, estimulada e moldada para determinados fins tanto de controle social quanto de servidão.

Sabe-se, por questões epistemológicas, da impossibilidade de reunir num mesmo arcabouço teórico conciso, o pensamento de Freud e Foucault, pois é evidente a crítica foucaultiana ao modelo médico-clínico da psicanálise. Compreende-se, neste trabalho, que a produção freudiana possa ser deslocada da clínica e reutilizada discursivamente em outros contextos sociais, culturais e institucionais, aproximando-se em alguns aspectos da

colaboração incisiva de Foucault (1999), no tocante às discussões de produção de subjetividades.

Em simultâneo, é preciso reconhecer que “Do ponto de vista teórico-metodológico, sabemos que a Pedagogia e a Psicanálise são duas disciplinas que se opõem em estrutura”. (KUPFER, 2002, p. 16). Portanto, deixa-se esclarecido neste ponto que o uso do pensamento psicanalítico nesta produção científica não se refere ao âmbito clínico da aplicabilidade da teoria, antes se busca dialogar com o pensamento do autor e seus debatedores em uníssono ao tema.

Em outro viés, buscou-se ainda compreender melhor como funcionam os aparatos de formação pedagógica, entendidos aqui por moldes em técnicas e formalidades, desde a formação docente ao forte aspecto herdado do positivismo no ensino, que buscam a ordem e a disciplina física para alcançar o adestramento dos corpos que serão educados, como demonstra Louro (2013).

Após os primeiros estudos sobre os apontamentos de Freud (1905, 1907, 1913, 1926 [1925]/1996) em comparação aos de Foucault (1999) com algumas escritoras pós-modernas/feministas como Louro (2012, 2013) e Butler (2003, 2013), foi possível compreender importantes contribuições epistemológicas, que serão traçadas em linhas gerais, com o objetivo de elucidar a linha de raciocínio tomada para a composição deste estudo.

Em princípio, foi observado que Freud (1905, 1907, 1913, 1926 [1925]/1996) ofereceu grande aporte teórico no campo do entendimento da condição infantil de curiosidade sobre a sexualidade e a busca dos adultos em manter conformidade às convenções sociais.

Em seguida, Foucault (1999) contextualizou a condição humana quando teceu comparações históricas dos usos e costumes das práticas sexuais, enquanto categorias de análise das sociedades antigas à modernidade.

Finalmente, os estudos de Butler (2003, 2013) dialogam com os teóricos anteriores, expandindo a questão da sexualidade para a programação de finalidades, a inconformidade dos corpos que não se moldam ou não se sujeitam dentro do pressuposto do que a autora compreende por “binarismo de gênero”, regulados por uma compulsória hegemonia simbólica heterossexual.

A história da educação, tanto em âmbito de nossas ascendências culturais europeias, quanto as constituintes nacionais, sedimentou, em séculos de tradição, a ordem disciplinar, a generalização dos corpos, e a normatização da sexualidade. As instituições de ensino tornaram-se espaços onde operam a regulamentação de todo um aparato que visa disciplinar, formar e conduzir segundo modelos preestabelecidos de comportamento, tal como elucidada Foucault (1999).

Nas palavras de Souza (2004, p. 17), “[...] a história da vida profissional de professores foi até recentemente pouco considerada nos estudos educacionais. [...]”. O que justifica o investimento nessa pesquisa focada em professores de escolas públicas, bem como suas concepções sobre gênero e diversidade sexual na escola. Ao se considerar o professor enquanto protagonista central do enredo instituição, ensino/aprendizagem, busca-se colaborar com o aprimoramento da profissão docente.

A experiência do professor é vivência de constante luta, o que contraria a debilidade do senso comum em comparar essa profissão como das mais fáceis, demonstrado por Maia (2004). André (2010a, 2010b) e Machado (2010) explicam que as dimensões tocadas pela passagem dos educadores na história envolvem pontos e questões das mais diversificadas áreas, como emancipação das mulheres no mercado de trabalho, papéis sociais de gênero, posição financeira e social, moral, cor da pele, descendência, disciplinarização e manutenção do *status quo*, o preconceito, ascensão social, ou até mesmo ao progresso econômico do país.

Sob esta análise, Souza (2004, p. 26) esclarece:

François Dubet e Danilo Martuccelli chamam de *paidéia* republicana, o modelo francês de escola pública criado no final do século XIX por Jules Ferry, e que se expandiu, durante as últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, para vários países do Novo e do Velho Mundo. Ainda hoje, apesar da crise ou esgotamento desse modelo de escola, a tradição que procede da *paidéia* republicana permanece sendo, no imaginário social, a imagem por excelência de escola, referência obrigatória quando se discorre sobre a qualidade do ensino, presença invisível em vários estudos que se debruçam sobre a educação, implicitamente suposta nas denúncias do fracasso da escola atual em cumprir a tarefa de ensinar. O modelo de Dubet e Martuccelli referente ao ensino francês, apesar de simples e esquemático, permite sintetizar uma série de problemas aparentemente análogos no Brasil [...].

[...] o modelo de escola republicana francesa, durante décadas, foi capaz de aglutinar, em torno da instituição escolar, três funções principais. [...] a primeira função da escola republicana seria integrar novas gerações à vida social, entre outras coisas, através do ensino de uma profissão ou de base para o exercício profissional. Essa base seria dada pelos instrumentos fundamentais da cultura: ler, escrever, contar. Visava-se, assim, não somente dar continuidade à vida social, mas com diferentes versões, responder a uma utopia de progresso, a um modelo normativo de sociedade futura. A ideia era que a educação seria capaz de solucionar crises e conflitos da sociedade às voltas com o progresso e a industrialização, que então se iniciava. (p. 26; grifos da autora).

Dada a explanação de Souza (2004), depreende-se que o modelo disciplinar e compartimentado consolidou-se às concepções positivistas em voga no final do século XIX, adotado por motivações políticas na França, com ideais iluministas que vislumbravam a construção de uma sociedade ordeira e normativa, ou seja, calcada em modelos delimitados de cidadania e de família.

Seguindo as palavras da autora anteriormente referenciada, percebe-se que a escola moderna teria a pretensão de projetar uma identidade coletiva para seus educandos. Acarretando que os espaços de ensino se tornassem cada vez mais impessoais e objetivados, fortificando o que Butler (2003, 2013) considera como subjetivação; algo já explicitado em Foucault (1999), quando coloca que os sujeitos são produzidos pelo discurso das instituições, sendo submissos às hierarquias de poder sem conseguir compreender a matriz que os produz.

A crítica a esse modelo se dá pelo que Louro (2012) reconhece como enfraquecimento das potencialidades de autenticidade do sujeito, que leva a maioria a aceitar inquestionavelmente os modelos preconcebidos pelas estruturas de poder hierárquico, ao que Souza (2004, p. 15) destaca que, “Conforme assinalou Habermas, identidade liga-se à memória porque o que nos torna diferentes é a nossa própria história e o que nos iguala é o nosso esquecimento”. Este conceito pode ser traduzido por esquecimento de si ou da consciência da pluralidade ou diversidade possível entre os seres humanos, em nome de uma universalidade presumida, ou mais perfeita, idealmente correta.

Para Mezan (2007), embora o século XX tenha sido o apogeu tecnológico e científico da humanidade, com duas grandes guerras apenas em sua primeira metade, explosão demográfica, avanços na medicina, viagens espaciais, e infinitas outras mudanças em comparação ao século XIX e anteriores da história humana, os postulados freudianos permanecem atuais na descrição da sexualidade como tabu ainda não elaborado coletivamente.

No pensamento de Foucault (1999), as ciências médicas após a modernidade, elaboraram uma explosão discursiva sobre sexo e sexualidade; como numa contracorrente à repressão do período vitoriano, do silêncio e discricção, a ordem discursiva médica e normativa alastra uma torrente sobre o que é sexo e seus desdobramentos. Mas apenas os médicos estariam aptos a tratar o tema.

Segundo Figueiró (2010), a humanidade passou a ter duas categorias antagônicas e ao mesmo tempo complementares, pois se há volume discursivo sobre sexo, o mesmo encontra-se represado espacialmente em locais médicos, clínicos, seguidos por literaturas e sites de informação popular, que buscam traduzir a linguagem médica ou científica para os leigos.

Como exemplificado com base em estudos sobre as obras de Beauvoir (1980), Scott (1995), Butler (2003) e Louro (2012, 2013), em toda a história da pedagogia e da sexualidade ainda não foram elaborados curricularmente estudos que contemplem a práxis de ensino literalmente transversal às questões da sexualidade, compreendendo concatenações como a construção do gênero e a diversidade de orientação sexual.

Mas, para espanto e pavor de uma “maioria”, todo esse envoltório místico dos orifícios, das mucosas, das secreções, dos odores, das glândulas, das anatomias, das seduções, dos enganos e infidelidades, das prevaricações, das inversões e dos fetiches, estaria habitando quotidianamente o imaginário social, sendo os espaços institucionais os lugares em que essas questões ainda parecem ser mal vistas.

Por força da cultura, é comum ao segmento escolar institucional encontrar-se preso aos domínios místicos da religião, e grande parte dos professores adquire postura quase celibatária e austera em sua atuação pedagógica. Nega que também é um ser sexuado, que possui desejo, libido e afetos. Em atuação, deseja acreditar que perde toda a sua eroticidade volúpia e sedução, e rechaça toda e qualquer manifestação de cunho erótico por parte de seu público.

A dual relação de prazer-asco que a humanidade desenvolveu com a sexualidade, acabou por banalizar o sexo e sua importância, ridicularizá-lo, situá-lo em plano inferior ao abstrato universo da intelectualidade (MELO, 2004). Diante de todas as transformações sociais ocorridas durante o século XX, Figueiró (2010, p. 128-129) observa:

É preciso alertar as pessoas sobre o fato de que a descompressão sexual, que se faz presente em todos os níveis sociais, conduz à falsa ideia de liberdade; por não proibir nada, por permitir tudo, parece isenta de poder controlador. Porém, o poder está presente na descompressão e age sobre a vida das pessoas, controlando, impondo formas de agir. Portanto, é fundamental que descompressão sexual seja compreendida não apenas num nível moral, mas dentro de uma visão [...] da estrutura social como um todo.

Pelas palavras de Figueiró (2010) compreende-se o que Foucault (1999) problematizou, ao relatar que a sexualidade tornou-se uma forma de mecanismo de controle pelo qual as biopolíticas se tornam possíveis. No investimento discursivo e na superexposição do sexo, criou-se uma falsa ideia de espontaneidade e de “liberdade sexual”, que será abordado mais adiante, durante os relatos das participantes entrevistadas nesta pesquisa.

A própria concepção de corpo e sexualidade possui, em tese, um distanciamento das atividades intelectuais superiores por “[...] oposições binárias (corpo-alma, carne-espírito, instinto-razão, pulsões-consciência) que pareciam referir o sexo a uma pura mecânica sem razão [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 76), como se fosse antagônico o desejo sexual e a potencialidade intelectual dos seres humanos, o que leva a questionar por que a espécie humana sentiu necessidade de criar uma diferenciação entre a produção intelectual e a física; sendo a primeira de condição superior, do mundo das ideias platônicas, das preocupações filosóficas, das artes e das ciências do espírito ou da natureza, ao que as manifestações sexuais

foram encaradas como necessárias para a manutenção da espécie, ao mesmo tempo, pertencentes ao artigo mais primevo da condição humana (FREUD, 1905, 1907, 1913, 1926 [1925]/1996; FOUCAULT, 1999).

A compreensão do comportamento sobre a sexualidade perpassa territórios íngremes para as ciências sociais e de ensino, como exemplificado por Foucault (1999, p. 9), “Parece que, por muito tempo, teríamos suportado um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos ainda hoje. A pudicícia imperial figuraria no brasão de nossa sexualidade contida, muda, hipócrita. [...]” o que pode ser comprovado até o momento.

Ainda pode-se perceber o interesse que as instituições possuem de amainar as manifestações de sexualidade por parte de suas crianças e até mesmo dos jovens. Uma necessidade de reprimi-las como única possibilidade de se desenvolverem intelectualmente:

É certo que na literatura sobre o assunto encontramos notas ocasionais acerca da atividade sexual precoce em crianças pequenas, sobre ereções, masturbação e até mesmo atividades semelhantes ao coito. Mas elas são sempre citadas apenas como processos excepcionais, curiosidades ou exemplos assustadores de depravação precoce. Nenhum autor, ao que eu saiba, reconheceu com clareza a normatividade da pulsão sexual na infância, e, nos escritos já numerosos sobre o desenvolvimento infantil, o capítulo sobre o ‘Desenvolvimento Sexual’ costuma ser omitido. (FREUD, 1905/1996, p. 162).

Em face das palavras acima, apela-se para a necessidade urgente da tomada de posse do discurso médico sobre a sexualidade, pelas classes de professores e suas comunidades. Pois apenas o envolvimento com essas questões vitais poderia nos garantir o exercício do debate, do diálogo e da ruptura com políticas de dominação e tentativas de obnubilar o corpo e a sexualidade.

Dadas as condições atuais da rede pública federal, estaduais e municipais, há uma grande parcela de desconhecimento permeado por algumas dificuldades apresentadas pelos educadores quando o tema é a sexualidade humana. Essas informações estão explicitadas nos estudos realizados por várias autorias no Brasil, das quais se pode destacar Louro (2012) e Figueiró (2010). O que leva a questionar se este “desconhecimento” também faça parte da produção das tecnologias de poder e assujeitamento, conforme problematizado por Foucault (1999).

Enquanto reprodutora de papéis sociais, a escola vê o conflito ao educar as novas gerações pelos costumes e a moralidade convencionais. Perdendo espaço para as mídias tecnológicas no que tange à informação e formação do caráter e conhecimento, a escola busca o diálogo entre a transmissão dos saberes curriculares do ensino e o desamparo pelo qual se encontram as juventudes diante da construção de suas subjetividades (DAYRELL, 2007).

A sexualidade encontra-se entre os temas mais confusos e geradores de insegurança, tanto por parte dos professores que temem exposição desnecessária, que leva alguns a defender a não-transversalidade do tema sexualidade na escola; bem como pelos alunos, envoltos em curiosidade, com pouco conhecimento sobre o corpo, suas possibilidades vitais e psicológicas, tal como enfatiza Chauí (1991).

Permeado por este diálogo, Aquino (1997) defende que, entre as diversas concepções sobre sexualidade, evidenciam-se quão polêmicas são suas questões. Os principais assuntos como masturbação, gravidez na adolescência e homossexualidade incomodam grande parte dos professores que atuam nas redes públicas de educação. Eles reclamam sobre as dificuldades em poder ensinar o conteúdo curricular quando seus alunos são acometidos por tantas outras questões biológicas e psicossociais.

Uma vez expostas algumas das questões sensíveis que circundam a educação brasileira, questiona-se, à luz de Melo (2004), se a escola enquanto instituição que busca colaborar com o desenvolvimento intelectual, afetivo e social de seus alunos, encontra-se limitada pela forma como esta se instaurou na sociedade, especialmente em face das mudanças que foram ocorrendo com o passar dos anos, referencialmente das gerações e inovações tecnológicas associadas ao advento dos movimentos sociais e produção de conhecimento científico com seus desdobramentos na sociedade.

Talvez a escola, em sua busca pela reprodução dos modelos de família nos moldes nuclear, com os correspondentes resultantes desse modelo, encontre-se em conflito pela justaposição de outros modelos familiares e padrões comportamentais diferenciados destes na atualidade. Os aportes teóricos evidenciam que ainda vigora, em todos os espaços institucionais das organizações humanas, uma diferenciação entre os caracteres masculino e feminino, estando o último em larga desvantagem nesses constructos sociais, como expõe Almeida (2004).

Entre os resultados desse empenho em manter uma Escola comprometida em ensinar os conteúdos curriculares, no modelo de aprendizagem positivista, reprodutora de uma matriz normativa, tanto da concepção de família quanto da possibilidade de atuação sobre as especificidades de gênero e afetividade, muitos professores encontram-se perdidos com as demandas de suas clientelas quando a sexualidade dessas é evidenciada (LOURO, 2012).

Atualmente, a escola busca intervir somente em casos específicos quando estes são manifestados pelos alunos. Os professores buscam ser “discretos” quando emerge, dentre suas turmas de alunos, alguma ocorrência em que precisarão intervir, ao que Bacha (1999) destaca a busca do silenciamento e a negação das manifestações eróticas e libidinais dos alunos como algo constante na carreira dos profissionais da educação.

Seguido da negação da própria sexualidade, os professores recorrem à fantasia de que seus corpos não abrigam em si, nem sequer despertam desejos eróticos em seus alunos (FREUD, 1905, 1907, 1913/1996). Na condição de educador dentro das salas de aula, o professor imagina conseguir amainar toda e qualquer manifestação de sexualidade, corporeidade ou afetos de caráter erótico na busca da concretização de sua tarefa de ensinar, tal como entende Bacha (1999).

Após as propostas de Louro (2012, 2013) sobre as problematizações entre gênero e diversidade sexual em educação, cabe indagar se o grande desafio para as instituições de ensino e para os profissionais que as integram seja apenas o de compreender os novos conceitos para a sexualidade bem como a diversidade sexual que dela é decorrente; ou ainda outro, de convencer-se de que precisa encarar essas questões para que possa prosseguir em sua tarefa de formar as novas gerações para o convívio e para a cidadania.

Pode-se notar que o gênero ganhou, ao longo da história, um sentido muito mais amplo que o expresso nos dicionários formais da língua ou enciclopédias. Com destaque para os estudos de gênero de Butler (2003), os quais demonstram que há uma matriz sexual e de gênero obrigando os seres humanos a se comportar acordados ao destino de sua anatomia de nascimento, firmado pelas conservas culturais a que se designam estas anatomias, levando ao entendimento de que há dois sexos e dois gêneros e apenas uma vertente sexual legítima, compulsoriamente, heterossexual.

Porém, nem todos os corpos conseguem reproduzir essas performances pragmáticas do gênero binário determinado pela anatomia. Butler (2003) defende, então, a ruptura epistemológica desse paradigma de gênero, alargando-o a demais possibilidades que não apenas estas compreensões do ser masculino e do ser feminino num universo de obrigatoriedade de relações sexuais entre sexos diferenciados.

Mas a problemática do gênero não se limita à crítica ao desempenho dos papéis designados como femininos e masculinos. Louro (2012, p. 29, grifos da autora) se manifesta salientando que “[...] pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. [...]”. Por isso, ressalta-se a complexidade para o entendimento do gênero.

Ao decorrer deste texto, as questões de gênero discutidas são percebidas como matrizes na criação do pensamento coletivo do que é sexo e sexualidade, do que somos ensinados desde a mais tenra infância a acreditar como indissolúveis num processo de manutenção dos estabelecidos arranjos sociais. Consoante à ideia que fazemos do que seja a família, perpassando as instituições e, entre elas, a escola.

As questões de gênero estão muito próximas da diversidade de orientação sexual, o significado do termo “Orientação”, como pode ser percebido e utilizado, trata-se do direcionamento da volição sexual/afetiva do sujeito para com os demais seres que possam compor parcerias. A orientação sexual pode ser classificada de quatro formas diferentes: heterossexual, bissexual, homossexual e assexual, tal como esclarece Figueiró (2010).

Ressalta-se que, apesar da confusão do uso da terminologia “Orientação Sexual” com a concepção sobre o que é Educação Sexual, encontrada em muitas obras – como as de Ribeiro (2004) e Suplicy (1983) e até mesmo nos Temas Transversais dos PCN (BRASIL, 1997); cujo caderno sobre Educação Sexual permanece sob o título Orientação Sexual –, compreende-se que as duas terminologias não se referem ao mesmo processo.

Segundo Burkle (2009), o conceito de “Orientação Sexual” surge no Brasil em meados da década de 1970, junto aos movimentos realizados por gays e lésbicas, quando se buscava combater o preconceito e os rótulos que a Associação Psiquiátrica Americana (APA) havia classificado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

A primeira edição do DSM data de 1952 e trata de um compêndio nosográfico de morbidades passíveis de tratamento pelo exercício da medicina, hoje, encontra-se em sua V (5.^a) edição, com inúmeras alterações e correções de suas versões anteriores.

Costa (1994) e Cardoso (1996) concebem a Orientação Sexual como um composto subjetivo, alinhado a processos de desencadeamento afetivo/volitivo (desejo) e sexual (no sentido de práticas/ações sexuais), na qual a expressão do desejo é exteriorizada de forma singular, sendo então, variável, e até mesmo passível de mudanças no decorrer da vida do sujeito.

Portanto, ao debater questões de gênero e diversidade sexual nesta produção, espera-se colaborar com a articulação de novos dados que possam contribuir com aspectos da educação e da subjetividade de forma significativa abrindo diálogo tanto com as produções acadêmicas correntes na atualidade, tais como: Vianna (2012), Weeks (2013), Britzman (2013) Butler (2013) e Louro (2012, 2013), tanto com os aspectos evidenciados nas entrevistas com as docentes participantes, no município de Paranaíba (MS), e para pesquisas que advirão a esta.

Britzman (2013) assevera que é preciso refletir sobre o modo como a sexualidade é compreendida e dinamizada dentro dos ambientes escolares. Esta autora destaca a necessidade emergencial de estudar, problematizar, debater e intervir no esclarecimento de professores quanto de suas ações diretas para com os educandos, especialmente em razão da visibilidade social que o gênero e a diversidade sexual adquiriram.

Como problema central desta dissertação, elencou-se a questão a respeito de como docentes de duas escolas públicas municipais de Paranaíba, no interior do estado de Mato Grosso do Sul, concebem questões de gênero e diversidade de orientação sexual por parte de seus alunos dentro dos espaços institucionais de ensino.

O método escolhido para a realização recorreu à pesquisa qualitativa, obtido por intermédio de estudo exploratório, o qual possibilita compreender o fenômeno da investigação ao mesmo tempo em que insere o pesquisador nos espaços onde suas dúvidas e questionamentos são delineados, tal como definem Marconi e Lakatos (2008). Segundo Creswell (2007), o pesquisador qualitativo vai ao local onde está o colaborador para conduzir a pesquisa, pois o local está altamente envolvido nas experiências reais dos participantes.

Martins (2010) enfatiza que as pesquisas qualitativas podem abranger maior alcance de seus dados, permitindo que o fenômeno estudado seja utilizado outras vezes como amostra, revisitado e debatido sob outros aspectos ou diferentes opiniões. Esse ponto de vista torna-se interessante e perspicaz pelas intencionalidades desta pesquisa, em que as relações humanas possam ser reestudadas e revistas.

Adentrar as instituições de ensino e coletar dados, segundo Beillerot (2010, p. 71), “Trata-se de uma tarefa delicada, porque ela diz respeito às pessoas nas suas dimensões afetivas e sociais; e deve ser realizada sem ilusões [...]”. Por esta razão, buscou-se a não identificação dos participantes e o sigilo com relação às unidades escolares escolhidas.

Sabe-se que as instituições sociais não são estanques, pelo contrário, estão interligadas, buscam conexão e coesão entre si. E a escolha do segmento escolar como objeto de pesquisa é bem esclarecido nas palavras de André (2010a, p. 46), quando diz que:

A opção pela escola como foco de estudo não implica abordá-la apenas em função de suas relações internas. Trata-se, ao contrário, de considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento.

A escola, por esta configuração, é compreendida como espaço contínuo de outros segmentos sociais, que deles não se aparta. Reproduz as relações interpessoais exteriores a si, bem como produz o sujeito e as relações sociais de dentro para fora de seus espaços. Não há exterioridade que também não seja vivenciada nos espaços institucionais de ensino, portanto, estes também precisam ser ouvidos e estudados enquanto fenômenos sociais.

Para André (2010a, p. 46-47),

O enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas. O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social, e isso vai exigir, do ponto de vista teórico, o manejo de grandes categorias sociais como classe, cultura, hegemonia etc. Do ponto de vista metodológico isto implica complementar as observações de campo com dados advindos de outras ordens sociais, como por exemplo a política educacional do país, as diversas organizações sociais que exercem alguma influência na escola etc.

O propósito de compreender o cotidiano das professoras, colhido nesta pesquisa pelas entrevistas semiestruturadas, objetivou evidenciar o quanto as questões levantadas são pertinentes e se fazem carentes de debates e reflexão, tanto pelo meio acadêmico quanto pelos demais segmentos escolares, estaduais, municipais e sociais.

Conforme já exposto, o dispositivo utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (Apêndice B), gravada em áudio com o termo de livre consentimento e esclarecimento assinado pelas colaboradoras (Apêndice A). As entrevistas com as professoras participantes foram realizadas em suas escolas de atuação, nos horários denominados por “hora atividade”, um momento que as professoras têm para organizar suas atividades docentes dentro da escola.

A escolha da coleta de dados por intermédio da entrevista semiestruturada se deu pela praticidade em poder dialogar sobre as perguntas com as pessoas participantes durante o ato da entrevista, em caso de dúvidas ou quando elas pudessem não compreender a formulação da pergunta, sem inferir valores à perspectiva das colaboradoras.

O recurso de questões mais abertas oportunizou que as entrevistadas falassem espontaneamente sobre o que pensam ou vivenciam em suas experiências pessoais, como o tema desta pesquisa. Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de transcrição literal do material coletado que, posteriormente, foi analisado sob a ótica dos teóricos utilizados como referenciais da pesquisa.

No dia 15/10/2015 contactou-se a Secretaria de Educação para formalizar a Carta de Apresentação do pesquisador, emitida pela Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba, e o tema da pesquisa. A secretária pediu prazo a fim de contatar as equipes pedagógicas para os encaminhamentos. Relatou-se, naquele momento, a urgência da pesquisa e a mesma se prontificou em ser breve no retorno.

Na data seguinte, dia 16/10/2015, a secretária ligou e agendou para o dia 19/10/2015 uma reunião com equipe de Apoio Pedagógico da Secretaria da Educação do município, a qual deliberaria quais instituições poderiam colaborar com os dados da pesquisa.

Sequencialmente, da data de 19/10/2015 na Secretaria Municipal de Educação, foi realizada a reunião com três professoras da Equipe de Apoio Pedagógico do município, e após deliberação, foram escolhidas duas escolas do município, para as quais o pesquisador recebeu o encaminhamento para a seleção das pessoas a serem entrevistadas. Para preservar as identidades das participantes não há menção dos nomes das instituições.

No período vespertino, ao comparecer às escolas, foi possível contatar apenas a Coordenação Pedagógica de uma delas, pois as coordenadoras da outra escola possuíam horários diferenciados por se tratar de uma escola que atendia clientela da zona rural do município. Assim, na escola onde o pesquisador foi atendido, a Coordenadora selecionou três professoras e os respectivos dias da semana e horários para que fossem entrevistadas.

Na manhã seguinte, ao ser recebido na outra escola municipal, as coordenadoras prontamente indicaram algumas professoras dispostas a participar da entrevista, três delas manifestaram interesse. Foram, então, agendadas as datas das entrevistas nos dias de suas horas atividades cumpridas na escola.

Esta pesquisa e as entrevistas foram realizadas no município de Paranaíba (MS). Os dados foram coletados em duas escolas municipais que atendem a Educação Básica. A clientela atendida por essas escolas abrange crianças de bairros periféricos e da zona rural. Ambas as escolas atendem camadas populares, de famílias de trabalhadores, com menos recursos financeiros.

Destaca-se que não houve direcionamento por parte do pesquisador ou preferência por escola participante, as duas instituições foram elencadas pela Secretaria Municipal de Educação. As participantes colaboradoras também foram selecionadas pelas Coordenadoras Pedagógicas das escolas, não havendo participação do pesquisador.

Para a realização da pesquisa foram escolhidas três (3) participantes em cada instituição. Descritas abaixo, preservadas suas identidades, conforme o protocolo. A fim de assegurar o sigilo da identidade das professoras, optou-se por não fazer uma tabela que identificasse qual colaboradora possui tal idade, ministra tal disciplina ou séries específicas em que atua. Desse modo, a amostra de colaboradoras da pesquisa possui a seguinte configuração:

- Todas as pessoas entrevistadas são do sexo feminino, com idades entre 25 e 58 anos. Graduada em Pedagogia, História e Matemática. Uma delas cursava a segunda graduação, em Ciências Sociais. Todas possuíam especialização *lato sensu*, as quais se dividiam em Educação no Campo, Séries Iniciais, História e Ensino Fundamental,

Psicopedagogia, Educação Especial e Práticas Educativas, Práticas Pedagógicas, Inclusão, e, por fim, Didática e Metodologia no Ensino Superior.

- Todas as entrevistadas atuavam no Ensino Fundamental I, ministrando aulas entre o primeiro e o quarto ano. O tempo de atuação como professora nessas séries variava entre um (01) e vinte e nove (29) anos em sala de aula.

Na apresentação direta das falas das professoras será utilizada abreviação com distinção entre P. (Professora) e os numerais de 1 a 6, qualificando-as por P1. P2. P3. P4. P5. P6.

Para a elaboração do roteiro das entrevistas com as professoras, pelo prisma das dúvidas da pesquisa, recorreu-se ao pensamento de Britzman (2013), quando esta destaca indagações sobre a necessidade de se investigar junto ao objeto da pesquisa, os professores, o que eles pensam a respeito da sexualidade e seus desdobramentos subjetivos e comportamentais. O que pensam as professoras sobre questões de gênero, se essas profissionais das duas escolas compreendem o que são questões de gênero, e quais seriam as dúvidas que elas poderiam ter no que se refere a gênero e práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I.

Pretendeu-se, com as entrevistas semiestruturadas, evidenciar o exposto por Britzman (2013, p. 89-90):

[...] o que é imaginado quando o sexo é imaginado e o que é imaginado quando aquilo que é eufemisticamente chamado de “educação sexual” é imaginado? [...] quando o inconstante tema do sexo é tão ostensivamente contestado, mascarado, avaliado, narrado, denegado e tomado como sinônimo de nossa identidade?

Ao aproximar a citação anterior com o objetivo desta pesquisa, pode-se reconstruir a indagação de Britzman (2013), questionando: O que é imaginado quando o gênero e a diversidade sexual na escola são imaginados? Seria preciso se utilizar de um dispositivo cunhado por “Educação Sexual” para que pudessemos dialogar com crianças sobre essas questões? Conseguiria a escola amainar o conflito social e as fragilidades que as normatizações históricas construíram em torno da sexualidade e, particularmente, no aspecto das diferenças de gênero e de orientação sexual?

As perguntas das entrevistas foram elaboradas a fim de que pudessem fornecer subsídios de análise dos questionamentos iniciais da pesquisa, partindo de duas categorias discriminadas por gênero e diversidade sexual e concatenando-as com a rotina escolar em sala de aula e com as famílias das crianças que frequentam a escola.

As entrevistas foram realizadas entre as datas de 21 a 27 de outubro de 2015, nas escolas onde as colaboradoras entrevistadas atuavam. Ocorreram individualmente; algumas foram realizadas na sala de recursos, enquanto outras na sala de professores.

Cumpre destacar que esta dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo trata da relevância dos temas gênero e diversidade sexual para a educação, em que são apresentadas algumas considerações sobre a proximidade desses temas e a importância em debatê-los nos domínios educacionais. Versa breve histórico sobre a escola e a educação sexual no Brasil, com o intuito de contextualizar a condição histórica da escola, marcada pela doutrinação religiosa e pelos ideais republicanos de virtudes despertadas nas crianças pela educação coordenada por mulheres. Seguindo com o êxodo feminino para o mercado de trabalho como professora e culminando na reprodução dos papéis de gênero, exercida pelas mulheres no trabalho.

O segundo capítulo apresenta dois teóricos centrais para o embasamento desta pesquisa – Michel Foucault e Judith Butler –, que dão suporte às análises dos resultados da pesquisa, relacionando suas produções intelectuais e científicas com o objetivo deste trabalho.

O terceiro capítulo trata da análise interpretativa dos resultados da pesquisa. Procurou-se, nas considerações finais, promover uma reflexão que comungasse os referenciais teóricos apresentados na dissertação, com os resultados obtidos nas entrevistas junto às professoras no município de Paranaíba.

O presente estudo abre o questionamento sobre a possibilidade de que, no futuro, o predomínio heteronormativo vigente ceda espaço para que outras sexualidades sejam compreendidas como possíveis e equânimes em comparação à heterossexualidade atualmente compulsória, libertando as pessoas dos estanques e binários papéis de gênero.

1 A RELEVÂNCIA DOS TEMAS GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL PARA A EDUCAÇÃO

1.1 Produções científicas no Brasil e suas aproximações com o tema da pesquisa

Segundo Vianna (2012), estudos sobre sexualidade, gênero, diversidade e suas implicações na área de educação, estão em desenvolvimento exponencial nas últimas décadas, no Brasil. A pesquisa científica, em diálogo com esta temática, busca contribuir acadêmica e socialmente com a expansão desses conhecimentos, tal como expõe Abdo (2010).

Esta produção pode ser verificada junto às publicações específicas, aos grupos de pesquisa dos órgãos cadastrados e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a crescente produção de dissertações e teses nas Universidades, que versam sobre a importância do tema da sexualidade na educação, para a construção de uma sociedade capaz de reconhecer a diversidade, ser menos díspar e mais inclusiva, tal como expressam Reis e Ribeiro (2004).

De acordo com o banco de dados do portal Domínio Público¹ sobre dissertações e teses, nos anos de 2009 a 2013, frente o cruzamento das palavras-chave – sexualidade, educação sexual, diversidade sexual, gênero e escola –, as quais estão diretamente ligadas à temática central desta dissertação, foram levantadas produções para diálogo com a presente pesquisa.

No ano de 2009, foram encontradas 11 (onze) dissertações, das quais a maioria corresponde, em algum aspecto, com a presente pesquisa. Entre essas publicações, se destacam as descritas a seguir.

Bacco Junior (2009), em sua dissertação intitulada *Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação*, discorre sobre o que pensam e como se manifestam os professores de jovens e adultos quando o tema é a sexualidade dentro da escola; o que se assemelha a esta pesquisa por evidenciar o discurso dos professores e suas perspectivas de atuação.

Barreto (2009), na produção intitulada *Como veem, o que pensam, como agem os professores e professoras de ciências do município de Aracaju frente à homossexualidade*, delimitou a pesquisa pela vertente dos professores da disciplina de ciências quanto à homossexualidade em relevo nos espaços institucionais. Semelhante processo foi observado na confecção da presente pesquisa, embora em caráter mais amplo tanto pelas áreas de

¹. Endereço <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>.

atuação dos professores participantes, como pelo tema proposto não se limitar à homossexualidade, mas a toda a sexualidade dissonante da concepção heterossexual.

Quanto à produção de Dissertações no ano de 2010, foram localizados 16 (dezesseis) resultados, dos quais apenas 07 (sete) dissertações e 03 (três) teses dialogam com o objeto desta investigação. Os anos de 2011 a 2013 não ofereceram resultados significativos neste portal.

Pela ordem da relação no *site* de pesquisa, destaca-se o trabalho de Barros (2010), intitulado *Corpos, gêneros e sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS*, no qual a autora faz uma análise das concepções de corpo, gênero e sexualidade pelas verbalizações de equipes pedagógicas e diretivas do Ensino Fundamental e Médio no estado do Rio Grande do Sul. Os discursos foram coletados por meio de entrevistas e grupos focais dentro de um curso sobre Educação e Sexualidade que teve financiamento do MEC por meio da Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A pesquisadora problematizou questões com os dirigentes das instituições e coletou informações relevantes, destacando que os temas relativos à sexualidade quase nunca são colocados em pauta nos espaços de ensino; outras vezes, são discutidos apenas pelas disciplinas de ciências e biologia; e que a própria conduta dos dirigentes escolares colabora com a reprodução de comportamentos diferenciados quanto aos sexos.

Martin (2010) desenvolveu sua pesquisa com o título *Educação Sexual na Escola: concepções e práticas de professores*. Realizou um levantamento referente às concepções que professores da rede municipal de Presidente Prudente (SP) possuem sobre educação sexual e de como eles atuam mediante as questões da sexualidade das crianças.

A autora utilizou-se de um curso *on-line* e, ao final de 18 meses, pôde ser verificado se houve algum progresso no sentido desses profissionais trabalharem com maior facilidade os temas do Parâmetro Curricular de número 10 (dez), que versa sobre Orientação Sexual na Escola, pois a maioria das participantes da pesquisa referiu não haver menção a este parâmetro, no projeto político pedagógico das escolas onde atuavam.

Campos (2010) desenvolveu o estudo *Memórias de Infância de Professoras da Educação Infantil: Gênero e Sexualidade*, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no estado de Mato Grosso do Sul.

Nesta pesquisa, problematizou-se o universo da subjetividade de professoras da educação infantil, sobre as vivências/concepções das mesmas a respeito da sexualidade, tanto

nos espaços privados quanto nos sociais, pela construção de suas personalidades desde a infância, modeladas pelos papéis sociais de gênero. Na pesquisa, as participantes tiveram a oportunidade de falar sobre suas memórias e trajetórias. Evidenciou-se a dificuldade que elas possuíam em abordar francamente o tema da sexualidade com seus alunos na escola, apontando para um desconhecimento dos conceitos científicos tanto de gênero quanto de sexualidade.

Santos (2010), em sua dissertação *O Gênero e a Sexualidade na Escola: um estudo com docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana – BA*, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Teve como principal objetivo investigar como os professores compreendem/concebem as identidades de gênero e a sexualidade no exercício da docência e foi realizada em uma instituição delimitada pela pesquisadora. Para tal, seguiu a linha dos Estudos Culturais, e expôs a complexidade das relações sociais marcadas pelo conflito de culturas. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio, buscando dialogar com o Currículo Oficial da instituição e o caderno de Orientação Sexual dos PCN.

Prado (2010), em sua dissertação intitulada *Sexualidade(s) em Cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar*, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Destacou as potencialidades audiovisuais ou midiáticas para que os estudantes e professores pudessem refletir/argumentar as construções/reproduções da subjetividade, das identidades de gênero e da sexualidade. Em busca da ação de desestabilizar as perspectivas que constroem representações sobre gêneros e sexualidades pelo processo biológico naturalizante. Fomentando a possibilidade de que os cidadãos questionem as mídias antes da internalização de um discurso nem sempre verdadeiro que elas mesmas induzem sobre os papéis de gênero.

Lusa (2009) escreveu sobre os *Anos Iniciais da Escolarização e Relações de Gênero: representações de docentes sobre gênero*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul, retratou as concepções de duas professoras e um professor, por meio de entrevistas semiestruturadas, sobre as representações de feminilidades e masculinidades dentro do processo de ensino/aprendizagem. Averigou se há diferenciação no tratamento por parte dos professores para com o sexo de seus alunos/alunas. Utilizando-se da teoria social feminista, buscou expor as diferenças entre os sexos na educação, lançou mão dos estudos culturais e dos conceitos de

identidade e representação. Em suas considerações destacou que apesar de discordar da opressão sobre as minorias sexuais, os professores sentem grandes dificuldades em superar as matrizes ideológicas das performances de gênero em suas atuações pedagógicas.

Milhomem (2010) problematizou em sua dissertação *As Representações de Gênero na Formação de Professores Indígenas Xerente e Expressão da Violência*, apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), analisou as representações sociais e de gênero da comunidade indígena Xerente, descrevendo como se dá o processo de manutenção da sobreposição sexual do macho à fêmea. Discorreu sobre a hierarquização e discriminação de um grupo social já discriminado pela cultura ocidental capitalista.

Também relatou a diferenciação entre os sexos e de como é mantida entre os Xerente, fazendo comparações tanto com o processo de inserção da cultura exterior, quanto das similitudes com essa cultura indígena no trato às questões de gênero e sexualidade. Coletou entrevistas no formato de histórias de vida, de 6 (seis) mulheres professoras e dois caciques da etnia; ao final, considerou que os papéis sexuais são bem delimitados e, por força da cultura, ainda se encontram arraigados ao eixo dominador masculino.

Quanto às teses de Doutorado, destacam-se: Cisotto (2010) – *A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública do município de Diadema*. A ótica de professores participantes e gestora, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Na qual o pesquisador trabalhou em uma escola pública situada no município de Diadema, São Paulo, para averiguar como ocorre a formação continuada de professores sobre a educação para a sexualidade.

Observou-se que o autor não utilizou a terminologia Educação Sexual, e sim, Educação para a Sexualidade, pois, no país, existem algumas divergências entre as terminologias conforme os grupos de pesquisa e autores, contudo, durante a confecção da tese, o autor não diferenciou estas terminologias, utilizando-se das duas com o mesmo sentido. Pautando-se nas discussões e depoimentos dos professores nos cursos de capacitação, o autor buscou ampliar o conceito de sexualidade por parte dos educadores para com as clientelas das escolas.

Ao final da pesquisa, considerou que há necessidade de formação continuada para que os professores se habilitem, delimitando no projeto pedagógico como lidar com as questões da sexualidade dentro dos seus espaços de atuação e formação.

Freitas (2010), em sua tese – *No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores* – apresentada à Faculdade

de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), buscou demonstrar como professores que participam de cursos de capacitação para habilitarem-se a desenvolver projetos e trabalhar de modo transdisciplinar a sexualidade e suas ampliações nas questões de gênero e orientações sexuais, realmente conduzem melhor esta temática em sala de aula, ou se ao contrário, mesmo obtendo informações e tendo participado de capacitações, esses profissionais permanecem silenciados ou até mesmo constringendo alunos que não se enquadrem na matriz heteronormativa.

Retirou sua amostra de professores participantes de projetos fomentados pela instituição de ensino da UFRJ com parceria do Ministério da Educação. Utilizou-se de questionário aplicado e grupos focais para seu levantamento de dados e concluiu que os professores participantes dessa pesquisa reconhecem a visibilidade da orientação homossexual como expressiva nos espaços sociais, e que esta necessita ser respeitada e articulada nos programas oficiais de ensino.

Finalmente, a tese de Silva (2010), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara, sob o título *Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional*, investigou a ausência ou carência de conteúdos sobre sexualidade, educação sexual, gênero e orientação sexual nos cursos de formação de professores no estado de Rondônia.

A autora investigou os cursos de pedagogia na capital Porto Velho e questionou os discentes sobre o que pensam sobre estas questões, haja vista que as mesmas não se encontravam em suas grades curriculares de formação. Silva (2010) revelou grande dificuldade que professores e alunos do ensino superior possuem para dialogar sobre sexualidade. Desse modo, alerta que a sexualidade, como deveria ser abordada, ainda não pode ser concebida como pertencente ao conteúdo curricular, nem nas universidades, nem nas escolas de ensino fundamental e médio.

Ao final destas leituras, constata-se que estes trabalhos foram relevantes, em virtude do reconhecimento de que problematizações sobre educação e sexualidade estão em debates científicos e que essas produções colaboram com projetos políticos pedagógicos nas instituições educacionais. Espera-se, a partir desta pesquisa, contribuir cientificamente para futuros debates referentes ao gênero, diversidade sexual e educação, em âmbito local ou, quiçá, nacional.

Neste sentido, também foram considerados documentos oficiais pelo Ministério da Educação e pelo Legislativo Federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394-96 aprovada em âmbito federal (BRASIL, 1996) e, sequencialmente, os Temas

Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1997 pelo MEC (BRASIL, 1997), na busca da compreensão de uma escola que respeite e incentive os direitos dos alunos, entre eles: a melhor abrangência da sexualidade.

Estes documentos incentivam os professores a abordarem esta temática em sala de aula, não somente em aspectos restritos aos processos biológicos, mas também aos psicológicos e sociais, envolvendo o respeito às diferenças de gênero, às diversas orientações sexuais, até as matrizes familiares diversificadas do modelo heterossexual (BRASIL, 2006).

Contudo, percebe-se uma carência na implementação e efetivação dos documentos anteriormente citados, especialmente na região onde a pesquisa foi realizada, pois a maioria dos professores participantes relatou “*não ter realizado leitura ou debate entre seus pares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional*”. Este descompasso com a Legislação Nacional compromete a almejada mudança institucional no trato à sexualidade, já que os docentes deveriam estudar coletivamente os documentos governamentais oficializados.

Após as considerações sobre algumas pesquisas realizadas no Brasil e os documentos oficiais basilares para a Educação, inicia-se a problematização desta pesquisa pela concepção da finalidade da escola. Concebida como espaço propício à construção, desconstrução e reconstrução de saberes, acaba por realizar potencialmente uma formação de subjetividades bem diferenciadas no que se refere à intencionalidade verbalizada nos discursos que lhe conferem poder de emancipação intelectual e subjetiva, pelo contrário, a escola busca homogeneizar e padronizar as condutas humanas e suas variantes, conforme será destacado no decorrer desta pesquisa.

1.2 Breve histórico sobre a Escola e a Educação Sexual no Brasil

Segundo Cardoso (2011), tanto o estado de Mato Grosso, quanto o estado do Mato Grosso do Sul foram fortemente marcados pelo ensino jesuíta, especialmente na composição histórica das escolas, tendo, portanto, consubstancial impressão religiosa na didática dos professores. Tanto que, na atualidade, ainda há forte aporte cultural religioso, especialmente nas regiões mais interioranas, ancoradas aos tradicionais enredos do modelo familiar nuclear.

Machado (2010) reforça esta ideia quando declara que, no Brasil, há uma longa história referente ao trajeto pedagógico, fortemente influenciado pelo catolicismo. As primeiras lições e modelos escolares foram ministradas pelos jesuítas, os quais administraram por quase três séculos as mais importantes instituições de ensino no país, incluindo aquelas localizadas na região Centro-Oeste.

Quanto ao ensino das primeiras letras, Souza (2004, p. 20) declara que:

[...] a escola primária nasceu no século XVI, como obra dos padres salesianos, e o intuito principal da escola era recristianizar o povo, através do ensino do catecismo. Quando a escola pública foi instituída na França do final do século XIX, laicizaram-se práticas e rituais da escola religiosa, criou-se uma espécie de moralidade cristã sem menção à religião; no entanto procurou-se no espírito científico, a marca distintiva do ensino que se coloca como oposto à memorização praticada nas aulas de catecismo.

Em concordância com a citação apresentada, Cardoso (2011) relata que, no Brasil, a lenta e gradual divisão da instrução de crianças e jovens com professores que não tivessem apenas formação religiosa deu-se por volta do século XVII e, mesmo assim, grande parte da administração dos colégios mais importantes ainda era realizada por ministros da igreja católica.

O medo ou esquivia da sexualidade encontra no discurso religioso seu mais forte guardião: ícone do Cristianismo, Jesus foi concebido por uma Maria virgem e assexuada. Todo embasamento da cultura religiosa compreendida pela junção Judaísmo e Cristianismo no Ocidente leva a crer que a religião habite representações tanto de controle das ações quanto de culpa pelas faltas ou pecados, por desejos/pensamentos proscritos pelos cânones (ENDJSO, 2014).

A partir do século XIX, as proibições religiosas foram corroboradas também pelas ciências médicas da “saúde” higiênica e asséptica. As doenças sexualmente transmissíveis serão o salário do pecado, do sexo fora dos moldes padronizados da família nuclear. No Brasil, os médicos começam a divulgar índices tanto de doenças quanto de mortalidade, em uma união de discurso religioso associado aos saberes da medicina (RIBEIRO, 2004).

Na história da Educação no Brasil não se pode questionar a influência da moral cristã e do catolicismo, desde a fundação do país. Portanto, ao se pensar o perfil do professor na atualidade, não se pode esquecer que suas convicções são, em grande parte, mesmo que estes se digam ateus ou de outras denominações de fé, formadas por representações e sistema de crenças incrustado de conservadorismos e preconceitos; o que dificulta mudanças quando se busca promover uma escola que repense os valores sociais excludentes e deletérios vivenciados (FIGUEIRÓ, 2010).

Outro fator importante para a compreensão histórica da sedimentação da cultura escolar é que o sexo feminino passou a ser projetado como o melhor para a educação. Nas

palavras de Almeida (2004, p. 61), pode-se observar que, no século XX, o magistério consolidou-se como profissão feminina:

Uma das crenças ilusórias que o imaginário republicano brasileiro entreteceu e que se estendeu ao século XX foi [...] a destinação vocacionada feminina para educar a infância. Essa imagética, que se estruturou nos finais dos oitocentos e persistiu ao longo do século XX, estava voltada principalmente para um simbolismo atávico ancorado no potencial de redenção pela pureza e amor ao próximo, atributos dos quais as mulheres eram/são possuidoras, e teve o efeito de maximizar a importância feminina na educação escolar.

Ainda segundo Almeida (2004), as mulheres aproveitaram o mito da vocação para lecionar e tomaram os espaços institucionais de educação para si, buscando a liberdade dos espaços públicos como profissionais e trabalhadoras que poderiam sustentar a si e até a família, sem dependerem de um casamento ou de benesses parentais para sobreviver; ao mesmo tempo em que trouxeram o carisma e a docilidade atribuídos ao sexo feminino para a escola.

Este fenômeno ocorreu em todo o território nacional, nos espaços mais urbanizados bem como nas regiões mais rurais como o Centro-Oeste e o estado de Mato Grosso, “[...] enquanto o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastou também das salas de aula os homens, que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos administrativos.” (ALMEIDA, 2004, p. 61).

O afastamento dos homens do cargo de professor, para Souza (2004), pode ser compreendido da seguinte maneira:

Muitas vezes foi perceptível um certo desgosto do intelectual pela profissão docente, principalmente pelo magistério primário – porque ensinar foi percebido como uma espécie de retração intelectual, na qual o professor, no nível em que se situa, se via constrangido a se comunicar com alunos localizados num estado ultrapassado de seu saber e de sua capacidade. Tudo isso, no ensino elementar sobretudo, em condições ingratas de um sistema simbólico ainda flutuante, em curso de fixação. (SOUZA, 2004, p. 118-119).

Pode-se perceber, nesse processo, uma rejeição masculina e forte tendência à feminização dos espaços institucionais de ensino no decorrer do século passado. Como as próprias mulheres se submeteram a imposições e regras para que pudessem “governar” esses locais, esse fenômeno pode ser compreendido por uma internalização pouco crítica da

dominação masculina e, logo após, a reprodução das regras da sociedade patriarcal e machista pelas docentes, tal como aponta Bacha (2000).

Do convincente discurso da vocação feminina para a aceitação popular, Souza (2004, p. 118) esclarece que:

Tudo se passou como se as mulheres se submetessem de melhor grado ao dispositivo político-econômico perverso subjacente ao fenômeno de escolarização em massa, cujo enredo já conhecemos. Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o professor homem, que tinha mais facilmente reconhecido o investimento na formação, se via com direito à autonomia – senão ao conhecimento, pelo menos ao modo de transmiti-lo – e procurava espaços não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não é tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que esse discurso foi dirigido às mulheres.

Portanto, pode-se entender que a escola, com a inserção e administração maciça das mulheres no século XX, desempenhou muito bem a função uniforme e disciplinar que os governantes e lideranças econômicas esperavam da população, evidenciado por Almeida (2004, p. 61, grifos nossos) da seguinte maneira:

[...] a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa. [...] vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e *moralizar os costumes*. A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso [...].

Compreende-se, assim, que as mulheres professoras deveriam, segundo a confiança que se depositou nelas, repassar para as novas gerações todos os valores e códigos morais delegados pelas gerações anteriores. Ao aceitarem essa *missão*, essas professoras perpetuaram valores que nem sempre lhes colocavam em pé de igualdade com os homens. Mesmo assim, a carreira da docência tornou-se baluarte feminino e tábua de salvação.

Talvez, pela própria história da inserção das mulheres nas instituições de ensino, compreende-se como é difícil para a Educação na atualidade romper com as convenções que privilegiam atributos de masculinidades em detrimento à feminilidade. Nas palavras de Bacha (2000, p. 12), assimila-se:

Que a aversão ao feminino seja onipresente na cultura, eis uma tecla tão insistentemente batida que não é o caso de tentar demonstrá-la mais uma vez. Embora sua presença seja virulenta no cristianismo primitivo e período medieval, o ataque misógino é uma constante cultural. Ele avança como um exército sobre os

campos da teologia, da medicina e da ciência, da mitologia e da filosofia, da arte e do folclore, regendo toda a cultura.

Acredita-se que a Escola, ao desempenhar o papel de portadora de transmissão do patrimônio cultural da humanidade, mesmo que pelas mãos das mulheres, acaba por disseminar e manter a cultura de sobreposição sexual, de superioridade masculina e necessidade de contenção ou constrição de tudo o que é feminino, tanto por homens como por mulheres, conclusões que já haviam sido teorizadas por Freud (1905/1996).

Ainda, segundo Butler (2003, 2013) os mitos sobre a condição servil feminina convieram bem aos propósitos governamentais para a permanência das próprias desigualdades econômicas e sociais. O adestramento gerado por essa onda servil conseguiu, até o presente momento, sustentar pilares da atual conjuntura social que privilegiam uma norma de conduta performática e, ao mesmo tempo, hipócrita.

Na busca de adequação e inserção no mercado de trabalho, as mulheres professoras aderiram consciente ou inconscientemente ao discurso de que a educação da nação brasileira avançaria pela mão de obra feminina,

[...] constrói a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a *capacidade natural* de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências. (ALMEIDA 2004, p. 62, grifos nossos).

Dessa forma, a essas mulheres destinou-se, pelo discurso patriótico do servir e ser útil, a incumbência de gerir o ensino. Em consoante, Bueno e Santos-Bossolo (2011) acrescentam que, com a expansão da Pedagogia pelo território nacional, muitas professoras se deslocaram do estado de São Paulo, das primeiras escolas de formação, para os interiores de outros estados, entre eles o estado de Mato Grosso, assumindo dupla jornada para cuidar dos afazeres domésticos da casa, do marido, dos filhos e da escola em sala de aula.

Ao se tratar das adversidades da Educação no Brasil, considerar-se-á que a educação passou e ainda passe por dificuldades em todas as nações; abrindo mão da ingenuidade de pensar que apenas países pobres ou emergentes teriam problemas na educação. Como destaca Souza (2004, p. 18), “A crise da cultura escolar tem peculiaridades e singularidades brasileiras; no entanto constitui um fenômeno mundial”.

No Brasil, a formação docente foi preterida, ou ainda continua sendo. Poucos investimentos financeiros foram e ainda são destinados para a melhoria do ensino de forma abrangente, como destacado por Souza (2004, p. 18):

Da perspectiva da política educacional, a experiência docente era percebida quase sempre como resistência ou obstáculo colocado diante de inovações. Tanto a experiência dos professores era desqualificada, quanto o papel dos professores enquanto sujeitos históricos era subestimado: procurava-se percebê-los no passado como meros reprodutores, para poder moldá-los no presente como transmissores ou aplicadores de conhecimentos e técnicas elaborados em outros lugares. Atribuía-se a burocratização, a tendência à inércia e à rotina, a um processo inerente ao saber-fazer autônomo, ou seja, ao professor deixado livre de cursos de reciclagem e de avaliações administrativas. Quando a experiência docente escapava a esses estereótipos, era vista como excepcional e, portanto, não-generalizável; irrelevante social e historicamente.

Compreende-se que houve um desincentivo político e até mesmo institucional, no Brasil, a qualquer esmero no fazer docente. Souza (2004) esclarece que essa cultura desqualificada da educação não poderia escapar às intencionalidades governamentais, somadas ao abandono progressivo de investimentos em educação.

Almeida (2004) demonstra que a partir da década de 1960 a profissão de Professora não era mais desempenhada apenas por mulheres oriundas de classes abastadas, já que as classes mais populares tiveram acesso à graduação e puderam sonhar com a ascensão material que dela poderia decorrer, embora a remuneração salarial fosse inferior se comparada às profissões desempenhadas essencialmente por homens.

Para Tanuri (2000), a carreira docente em todo o Brasil, e consequentemente no Estado de Mato Grosso, ganhou status profissional, mesmo que mal remunerada, após a popularização do Ensino, quando um grande número de mulheres e, em menor quantidade, homens, afluíram para a educação.

Conforme exemplifica Carvalho (2008), as mudanças sociais no final do século XX ocasionaram impacto sobre os processos escolares e, apesar de ainda buscar manter o discurso positivista, os professores testemunharam a denominada falência estrutural, na tentativa de manutenção de poder, uma vez que as camadas mais desfavorecidas encontravam-se desesperançadas com a educação enquanto meio de ascensão social.

Em seu texto, Souza (2004) questiona se há possibilidade de haver uma escola legitimamente emancipatória nos dias atuais, se nos finais do século XIX para o início do século XX a América do Norte, mais explicitamente os Estados Unidos da América, passou a exercer forte influência mundial, com a expansão de valores consumistas, associados ao exercício da cidadania e até mesmo da felicidade.

Ainda conforme Souza (2004), o modelo de produção em série das fábricas norte-americanas logo passa a ser incorporado pelas matrizes escolares, tornando-as desejosas de formatação de um padrão de pensamento homogêneo aos educandos, ao mesmo tempo em que se consolidavam: as tabelas classificatórias, os rankings de inteligência ou na indicação de aptos ou inaptos nas provas admissionais.

O que dificultaria a dissolução desses modelos prontos e consolidados como legítimos é exemplificado da seguinte maneira por Souza (2004, p. 15): “O caráter reificado da identidade – que os americanos em geral reservam para categorias de raça, gênero, etnia – não permite que se sustente simultaneamente a igualdade e a diferença”. Podemos compreender, por estas palavras, que as categorias classificatórias/divisórias das quais as instituições desta sociedade são fundamentadas trazem em si a incitação à separação das pessoas por características físicas, morfológicas ou de identidades, sejam estas autênticas ou programadas, conforme exemplificado por Butler (2003, 2013).

Ainda, de acordo com Souza (2004, p. 27):

Aqui no Brasil, essa ideia de sociedade futura foi especialmente acentuada; só que, ao contrário do modelo francês, em que essa utopia estava calcada em alguma forma mais abstrata ou normativa de progresso, as políticas educacionais procuraram, como é sabido, adequar a escola brasileira a imagens concretas e recorrentes que espelhavam o presente de países que, assim se acreditava, tinham conseguido simultaneamente civilização e riqueza. Nesse sentido, como não raras vezes os Estados Unidos serviam imagem a esses ideais de progresso, a tradição da grande cultura ocidental foi muitas vezes relativizada em favor de uma versão mais pragmática e de menor alcance, tornando-se, a partir da década de vinte, a concepção de base da cultura escolar brasileira.

Mas não foi apenas nesse momento de corrida para uma aceleração do desenvolvimento que a escola tornou-se objetiva e impessoal. Souza (2004) afirma que, desde seu bojo, a escola foi projetada segundo intencionalidades; tomando-se como ponto de partida o modelo francês e seus fundamentos sobre educação, percebe-se que a promoção do que as sociedades entendem por cidadania seria realizada, ou até mesmo uniformizada, pelos agrupamentos de ensino. Ao que a autora esclarece:

Voltando a Dubet e Martucelli: a segunda função da escola seria proporcionar o desenvolvimento físico e moral ao indivíduo. E por indivíduo se imaginava um ser que, pelo menos teoricamente, se opunha à sociedade, pelo fato de constituir uma unidade vista como biológica e natural. Caberia à terceira, finalmente, realizar o ideal iluminista de alargar culturalmente o horizonte da criança para colocá-la com a grande cultura universal, ligada ao humanismo clássico e ao iluminismo. De várias formas, tanto aqui como na França, com todas as ressalvas cabíveis, essas funções tornavam a fórmula escolar tensa e paradoxal: desenvolver ao mesmo tempo

que disciplinar o indivíduo, profissionalizar ao mesmo tempo que abrir horizontes, responder às demandas do presente imediato e fornecer uma educação voltada para um futuro. Principalmente quando se trata da educação das camadas populares, esses objetivos eram reduzidos a opções mutuamente excludentes. Tanto aqui como na França, quase sempre aí se preferiu profissionalizar em vez de abrir horizontes, disciplinar em vez de desenvolver, deixar de lado o futuro e educar para o presente, expresso pelas necessidades do mercado de trabalho e pela imposição da ideologia do trabalho livre. (SOUZA, 2004, p. 27).

A concepção de indivíduo para a Escola estava calcada na ideia de que estes nasceriam associáveis e, pela pedagogia, seriam programados para as noções de cidadania, absorvendo aspectos culturais, internalizando regras, para posteriormente reproduzir o perfil idealizado.

Conforme Souza (2004), o grande conflito ou a grande incoerência dessa escola ideal seria a incompatibilidade entre a disciplinarização e a emancipação dos indivíduos por ela formados. E este dilema ainda permanece como paradoxo nos dias atuais, pois a escola não conseguiu relativizar a proposta de tornar todas as crianças em adultos sociáveis e produtivos para a manutenção da sociedade e, ao mesmo tempo, autênticos, críticos de suas condições.

Assim como na França, no Brasil, com a abertura da escola pública para as classes populares e pobres, os colégios também tiveram de ser adaptados entre o ensino das elites e o ensino das classes populares. Quanto ao ensino elitizado, Souza (2004, p. 27-28) destaca:

Quando, na educação das elites, se pensava nessas funções [profissionalizar ou fazer pensar], a tensão se mantinha, mas de forma mediatizada: procurar educar o indivíduo na tradição da cultura, atender às demandas de mão-de-obra de uma sociedade moderna, disciplinar e desenvolver, guardavam relações de sentido. A educação era concebida, dizem Dubet e Martucelli, como o acesso aos universais do humanismo, porém filtrados pelo *logos* da ciência e da razão. Assim, a cultura escolar conduziria a uma cultura racional e objetiva, cumulativa, transmitida sob o *ethos* do progresso. Essa cultura era pensada como pertinente à modernidade porque guiada por um projeto de secularização, em que as explicações científicas tomavam o posto de fórmulas míticas ou religiosas. Graças à fé no progresso intrínseco da ciência, a cultura era ao mesmo tempo desinteressada e útil. A amplitude do termo ‘disciplina’, na escola, propicia a percepção desse esforço de colocar a cultura ao alcance de demandas sociais: a disciplina escolar referia-se simultaneamente à repartição dos campos dos saberes, à ascensão intelectual, à formação profissional e à preparação para o trabalho, tornando-se assim, em alguns casos, tanto quanto, senão mais importante do que os conhecimentos ensinados pela escola. (SOUZA, 2004, p. 27-28).

Pode-se perceber que, com a popularização da educação escolarizada para as classes menos abastadas, a escola divide-se em duas linhas: as compartimentações dos conteúdos curriculares e entre elite e classe popular. Contudo, Foucault (1999) dispara que, independente da linha, o que não escapa é o forte caráter uniforme e docilizador dos corpos ingressantes.

Após o enfraquecimento das primeiras instituições religiosas de ensino no ocidente, e com o fortalecimento das escolas governamentais, a moral cristã foi substituída pelas alianças éticas compreendidas como democráticas e imparciais, dentro do conceito de cidadania desenvolvido pela escola governamental:

Assim, a ideia de formação da cidadania fundamentava-se na ideia da existência da possibilidade de criação de uma *moral laica*; por trás do anticlericalismo algumas vezes explícito, procurava-se copiar a moral católica sem explicitação e sem o apoio da fé cristã. Buscava-se substituir a fé religiosa pela crença na nação, fundamento do patriotismo, respaldada porém, até onde era possível, num espírito racional, objetivo, permeado de valores universais. Através do ensino da história e da geografia, privilegiava-se a origem e expansão da nação, procurava-se impor a imagem de um território unificado pelas fronteiras naturais da língua, cultura e acidentes geográficos – isto é, na ideia de que esse patriotismo fundamentava-se em dados ‘objetivos’ porque tomados ‘naturais’. Eventuais conflitos entre a Igreja e o Estado não impediram que a escola pública se apropriasse de símbolos, rituais e disciplinas religiosas; construindo nela discursos e representações que apontam para uma espécie de ‘religião do estado’, onde certamente seus professores e professoras eram missionários. (SOUZA, 2004, p. 28-29, grifos nossos).

Compreende-se que a laicidade da escola moderna é, na verdade, uma paródia da moral católica. Até mesmo quando a escola, que se autodenomina laica, nega a sua base religiosa fundante, reproduz uma moral pautada nos sistemas familiares nucleados, de caráter patriarcal, submissos e dogmáticos. Uma Escola regida por professores “missionários”, compreendidos por assexuados, na nova religião do Estado.

Pela consolidação dessas práticas pedagógicas fragmentadas pelo currículo da escola, esta também consolida o imaginário de apartamento entre a rotina escolar e seus conteúdos e a vida social dos integrantes da instituição fora dela, conforme considera Souza (2004, p. 29-30, grifos nossos):

Colocada como um espaço de transmissão de saberes universais, a ideia era transformar a escola em *suporte de relacionamentos impessoais*, graças aos quais, se pensava, os alunos se libertavam de pertinências sociais particulares e locais. Constituindo um eixo fundamental de socialização, a escola conferiria uma marca identificatória que fazia de seu portador alguém que teria uma dívida simbólica com uma tradição cultural que o constituía enquanto sujeito. Daí a extraterritorialidade da escola – o lugar distinto, o tempo próprio, a disciplina específica, a distância entre os saberes escolares das atividades sociais. (SOUZA, 2004, p. 29-30, grifos nossos).

Depreende-se que a impessoalidade idealizada pela escola seria, em grande parte, responsável pela reificação de seus elementos integrantes. Segundo Butler (2003, 2013), ao recorrer ao pensamento de Foucault (1999), a escola desencadeou os processos de

assujeitamento dos cidadãos que pretendia ou ainda pretende “formar”. Da obra de Foucault (1999) extrai-se a compreensão da violência praticada pelas instituições pedagógicas de ensino, que está em consonância com a colocação de Souza (2004, p. 30), para quem:

[...] dessa socialização realizada pela escola advinha um efeito inesperado: a cultura escolar, sendo mais impositiva que sedutora, explicitando cruamente em vez de sugerir, criava jogos de adesão e de crítica em relação a si mesma, e, mais amplamente, à cultura maior que lhe servia de respaldo e que devia transmitir. Da sua violência e parcialidade advinha o efeito de fazer tanto os indivíduos internalizarem a cultura quanto torná-la objetiva [...].

Assim, as bases fundantes da escola moderna e positivista desconsideram as experiências ou vivências pessoais de seus integrantes. Em concordância, Louro (2013) assevera que a escola funciona mais pelo princípio impositivo que conotativo, para a compreensão das relações humanas e com a própria natureza biológica e material.

Souza (2004) contextualiza que, durante o século XX, os interesses da Escola foram sendo modificados, ganhando características particulares nos diversos países da Europa e das Américas; embora em todo esse território pudesse ser observado o fenômeno da busca pela praticidade do ensino curricular da escola no exercício das atividades seculares fora dela. O conteúdo programático da escola foi, ao longo dos anos, sendo reelaborado e reduzido:

No intuito de aproximar a cultura escolar de uma pretensa cultura popular, ou do cotidiano, passou-se a eliminar do currículo, num primeiro momento, aquilo que aparentemente não tinha utilidade ou não encontrava ressonância no saber do homem comum – a filosofia, as humanidades, as línguas mortas, depois algumas línguas vivas. (SOUZA, 2004, p. 30).

Em consonância, Louro (2012, 2013) pontua que, neste período, a escola consolidou diferenças, diferenciações ou delimitações entre as pessoas – pela classe social, cor de pele, intelectualidade e sexo –, ao invés de realizar o seu oposto, qual seja, comungar as diferenças idiossincráticas entre as pessoas como necessárias, buscando equalizar as diferenças entre ricos e pobres e do acesso aos bens materiais e de consumo.

De particular interesse para esta pesquisa, as diferenciações que a escola produziu e consolidou, atingem o epicentro da presente discussão, quando Souza (2004, p. 32-33) expõe o seguinte:

A seguir, foram introduzidas no currículo o que se aproximava das culturas utilitárias – a cozinha e a puericultura para as meninas, a jardinagem para os rapazes.

Foi a vez de se perceber na escola, a artificialidade da escolarização desse tipo de conteúdo: um punhado de meninas a ordenadamente empunhar poucas panelas e ingredientes já medidos, estreitos jardins ocupados por turmas de meninos, em que o tempo escolar não coincidia com o tempo de nascimento e crescimento das plantas. Lugares enfim em que se ensinavam para meninas e meninos aquilo que eles já sabiam ou aprendiam de forma menos artificial na família e no trabalho. Depois vieram a educação sexual, a educação para a higiene, para o trânsito, para o consumo e o que mais estivesse em evidência. De novo, se mostrou o desajeitamento e a impropriedade da escola de ensinar aquilo que era exterior a sua cultura.

Na tentativa de provar sua eficiência na produção da cidadania, a Escola inseriu disciplinas que buscavam preparar as crianças e jovens para exercer os papéis sociais na vida adulta. E, mais uma vez, a escola performatiza, nos educandos, modelos estanques por meio da diferenciação dos dois sexos e consolida essa diferenciação, ao que Butler (2003) elucida que a escola foi e ainda é a maior instituição produtora das generificações.

De acordo com Souza (2004), a pedagogia, ao inserir o que seria a rotina de trabalho de muitos dos pais das crianças matriculadas nas escolas, acaba por artificializar as relações em virtude do caráter impessoal com que a escola lê a realidade à sua volta.

Nesta mesma linha de análise, Louro (2013) enfatiza que a Educação Sexual realizada nas escolas do Brasil sempre prezou pela manutenção das normas estabelecidas pela família nuclear, mesmo que a grande maioria dos trabalhadores nas escolas seja do sexo feminino, a pedagogia corrobora a cultura machista, branca e elitista em todos os seus momentos históricos, nas escolas deste país.

Embora a produção e discussão científica no que tange às performances de gênero sejam recentes na história da humanidade, pode-se citar como marco a publicação da obra da escritora francesa, Simone de Beauvoir, que em 1949 publicou *O Segundo Sexo*, marcando as diferenças na proposição de um mundo criado para homens, denunciando a chamada supremacia do macho em detrimento à fêmea (BEAUVOIR, 1980).

Tão importante quanto à obra da filósofa francesa, são as da escritora norte-americana Margaret Mead, que desencadearam mais estudos sobre o gênero, “*Sexo e Temperamento e Macho e Fêmea*, em 1935 e 1949 respectivamente. Desde o surgimento do feminismo moderno, a distinção entre sexo fisiológico e sexo social (papéis sociais) tem sido discutida cada vez mais” (FRY; MACRAE, 1985, p. 9).

Desde então, a emergência do gênero abriu espaço para novas lutas ideológicas, discutindo o que é ser homem e o que é ser mulher nas constituições sociais. A produção científica fortaleceu o movimento feminista em grande parte das nações ocidentais bem como orientais.

As mulheres passaram a dialogar nos espaços públicos sobre suas condições subalternas e servis, evidenciando melhor a dominação masculina. No final da década de 1960, inicia-se uma efervescência de revoluções, entre elas a segunda onda do movimento feminista, tal como destaca Louro (2012).

Este movimento colaborou significativamente para várias outras lutas de caráter sexual, uma vez que a reivindicação de direitos iguais para ocupar cargos, espaços públicos, liberdade e emancipação feminina, gerou uma avalanche de estudos científicos sobre o que é sexo, gênero e sexualidade e por que é tão importante sua compreensão.

Dada a importância destas manifestações e seus desdobramentos na história da humanidade, pode-se destacar a insatisfação em que se encontravam estudantes, mulheres, e outros cidadãos marginalizados. Nas palavras de Louro (2012, p. 19-20):

Já se tornou lugar comum referir-se ao ano de 1968 como um marco da rebeldia e da contestação. A referência é útil para assinalar de uma forma muito concreta, a manifestação coletiva da insatisfação e do protesto que já vinham sendo gestados há algum tempo. França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuara se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades.

Esses movimentos conclamaram a sociedade mundial para o debate das personificações ou rótulos. Entre as discussões, a questão do gênero ganha força junto ao movimento feminista, com destaque para “[...] *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) – marcaram esse novo momento. [...]” (LOURO, 2012, p. 20) e “[...] no Brasil, já no final dos anos 80 que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, as feministas passarão a utilizar o termo ‘gênero’” (LOURO, 2012, p. 27).

Para Figueiró (2010), a Educação Sexual nas escolas do Brasil obteve moldes regulatórios, sempre embasados pelo modelo de clínica médica e higienista; a autora chega a relatar que, durante muitos anos, a *práxis* pedagógica da sexualidade separava os sujeitos de acordo com o sexo anatômico, concluindo que havia assuntos que deveriam ser ensinados para os meninos e rapazes e outros assuntos diferenciados para as meninas e moças, ao que Costa (2004, p. 16) acrescenta:

[...] o controle educativo-terapêutico instaurado pela higiene iniciou um modo de regulação política da vida dos indivíduos, que, até hoje, vem se mostrando eficiente. Através da tutela terapêutica o corpo, o sexo e as relações afetivas entre os membros da família, [...], passaram a ser usados, de modo sistemático e calculado, como meio de manutenção e reprodução da ordem social burguesa. Todavia, a ação deste tipo de tutela vai mais além. Recupera os efeitos imprevistos desta manipulação, ocultando-lhes a origem e o caráter político-social.

Compreende-se que as ordens discursivas médicas e jurídicas foram e são instaladas e programadas nas futuras gerações pela pedagogia. Consoante, Figueiró (2010) ressalta que, embora o Brasil seja um país vasto territorialmente e mais concentrado populacionalmente, até meados do século XX, nas capitais de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte foi semelhante, no que tange à Educação Sexual em todos os estados.

Quanto à Educação Sexual, Maia (2004) explicita que, durante a década de 1970, algumas escolas das regiões mais centralizadas nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo tiveram alguns programas de educação sexual, mas conduzidos de forma voluntária por professores que tinham interesse em transmitir informações aos alunos. O conteúdo se tratava mais de palestras, como aconselhamento, e não era curricular, mas constava “nos programas de saúde no segundo grau sob a anuência do Conselho Federal de Educação” (MAIA, 2004, p. 158).

Destaca-se, dessa forma, o caráter informal com que a Educação Sexual foi tratada. Maia (2004) expõe a não-curricularidade dos temas de sexualidade, a voluntariedade de alguns/algumas professores(as) para falar sobre o assunto; e, por fim, a visão de que a Educação Sexual não seja considerada conteúdo a respeito do exercício da cidadania dos alunos, em conformidade com os documentos nacionais sobre saúde e educação.

No desenvolvimento de sua contextualização histórica da Educação Sexual no Brasil, Maia (2004) relata que, ao final dos anos 1970, a Educação sofreu grande influência dos temas da sexualidade humana e ganhou destaque nos debates sobre a condição feminina e os movimentos sociais para garantia de direitos e acesso pelos grupos marginalizados ou vulneráveis, o planejamento familiar e a influência das mídias sobre a juventude e a sociedade como um todo. E, nas universidades brasileiras, surgiram os primeiros estudos sobre minorias, enquanto categorias de excluídos ou vilipendiados socialmente.

Neste sentido, destaca-se o quanto é recente o debate e a inserção de temas como sexualidade, gênero, diversidade sexual, grupos marginalizados e mais vulneráveis, o conceito de família e a influência das tecnologias sobre a sociedade como um todo. Ainda de acordo

com Maia (2004), apenas no final da década de 1970 vão aparecer os primeiros grupos de estudos científicos formalizados para estudar todas as emergências que tomaram visibilidade.

Avançando as discussões, Maia (2004) destaca que, neste período, grandes dificuldades somaram-se aos fazeres docentes, junto à explosão de problemas sociais que desaguaram na escola e não poderiam mais ser ocultados. Os anos 1980 marcam tanto o final do período de ditadura militar no Brasil, quanto o término da negação dos problemas educacionais, das políticas de dominação e poder, e por fim, do fracasso do desempenho escolar por parte das classes mais vulneráveis materialmente.

Na sequência de seu pensamento, Maia (2004, p. 159) coloca que “Em 1980, um programa de televisão de grande audiência abriu também um espaço para a sexóloga Marta Suplicy esclarecer dúvidas da população sobre a sexualidade”. A autora expõe que a década de 1980 foi uma década de grande produção científica acadêmica, de debates e desdobramentos sociais tanto no Brasil quanto mundialmente, no que se refere aos comportamentos humanos e ao exercício da sexualidade.

No entanto, os professores, neste período, não receberam formação, nem tiveram cursos de curta ou longa duração que os habilitassem a dinamizar os temas da sexualidade dentro da escola. O que aconteceu naquele momento foi a tomada midiática de uma figura exponencial que possuiria conhecimento para falar sobre as dúvidas dos adultos em veiculação televisiva.

Os desafios encontrados na fundação dos programas na década de 1980, segundo Maia (2004), ainda são muito semelhantes três décadas depois, em razão da resistência das governanças políticas, parte dos professores e até mesmo de algumas famílias de alunos que estudam nas instituições escolares.

Segundo Boarini (2004), as noções de sexualidade no Brasil e no mundo, passaram por diversos momentos diferenciados, e isto é bastante compreensível, já que acompanham a evolução política e social no desenvolvimento das nações, ancoradas na luta pelos direitos humanos.

Nunes e Silva (2000) explicam que a educação sexual normativa e parenética têm como fundamentos os preceitos religiosos e conservadores da sociedade brasileira nos anos 1960. Os manuais são voltados para a moral, o casamento e a família, denunciam as doenças como uma degradação à maternidade, à paternidade e à família cristã, contrariamente à revolução dos costumes e do avanço da modernização e da industrialização emergentes.

O segundo modelo, decorrente do primeiro, que surgiu nos anos 1970 e ainda é atual, é o modelo médico-biologista que tem fundamentos em uma abordagem higienista e médico-profilática (mecanismos de prevenção descritivos, formalistas e receituários), enfatizando o aspecto biológico. Um terceiro modelo seria o terapêutico-descompressivo, nascido de uma conjuntura de militância social libertária característica dos anos 1980, mas centrado no papel educativo – e também regulador – dos comportamentos libertários por meio da influência da mídia (MAIA, 2004).

Almeida (2004, p. 62) aponta para outra questão importante:

[...] os professores e as professoras também se tornaram reféns do sistema e, ao acumular aulas em várias escolas para aumentar seus proventos e fazer frente às humanas necessidades de sobrevivência, enfrentar em sala de aula o sinistro espetáculo da violência social, submeter-se a condições de trabalho difíceis e curvar-se ante o poder da hierarquia, também foram cooptados e transformados em reféns [...] pela voragem de um mundo desumanizado.

Compreende-se como a trama social se encarregou de adestrar grande parte daqueles que se propuseram a seguir a carreira docente e, ao mesmo tempo, minar suas forças para que não pudessem contrariar instâncias superiores e governamentais, uma vez que sofreram violência e exploração de suas condições de trabalho.

A memória das condições históricas dos docentes no Brasil também é algo questionado por Souza (2004, p. 17), quando a autora considera que:

Toda essa reflexão [...] veio encontrar uma escuta sensível entre os que trabalhavam com formação de professores, apesar de todas as resistências colocadas ao apelo à memória pelo pensamento educacional. Há uma dissociação fundante, que tem peculiaridades brasileiras, entre a memória e a educação. A transformação de descrições teóricas (principalmente psicológicas) em práticas pedagógicas, apoiadas na autoridade de um discurso percebido como ‘científico’, ‘natural’ e ‘moderno’, levou a aceitação acrítica de teorias, muitas vezes na sua versão pasteurizada, para o ensino de professores. Tomando a educação como campo de aplicação, estabeleceu-se uma confusão entre o ‘prático’ e o ‘empírico’, servindo a ciência como ‘teoria’ e a prática educacional como ‘empíria’, e a justaposição equivocada do discurso científico a um discurso técnico, retórico e prescritivo. Pouca atenção foi dada à irredutibilidade mútua existente entre o universo da práxis e o universo empírico-teórico, e suas complexas mediações.

Destaca-se, como uma das grandes dificuldades para uma pedagogia mais assertiva e verdadeiramente conectada com a população que atende a perda da importância da memória entre as gerações de educadores, de suas lutas transgeracionais e da recepção irreflexiva de teorias pouco substanciais. Ainda pela citação de Souza (2004), depreende-se o binarismo da

falsa dicotomia entre práticas e teorias. Tais particularidades históricas da Escola no Brasil colocam em relevo os seguintes fatores:

Para além de todas as polêmicas, existe em educação um consenso: a negatividade daquilo que é passado. Práticas tradicionais foram rotuladas de ‘atrasadas’: o ditado, a cópia, a leitura oral, por exemplo, quase banidos da escola, até que pesquisas modernas [mais atuais] vieram recuperar o seu valor na aprendizagem da leitura e da escrita. Experiências consagradas de instituições liminarmente foram tidas como rotineiras; e principalmente, histórias de vida e de formação escolar, apenas interessantes. As descobertas chamadas ‘científicas’, no fundo meramente técnicas, atropelam a experiência de escolas, a história dos alunos e dos professores. (SOUZA, 2004, p. 17).

Dessa forma, entende-se melhor como ocorreu a reificação das identidades pela escola brasileira, após meados do século XX. Souza (2004) coloca em evidência uma perda gradual da importância das histórias pessoais das vidas que compõem ou compuseram as instituições de ensino; as inovações tecnológicas também depreciaram a escola ao deslocarem a atenção das relações dialogadas entre os interlocutores para as assistidas e utilitárias.

Com base no pensamento de Almeida (2004), podem-se destacar dois fatores depreciativos para a escola aberta à discussão de valores morais e sociais, sendo estes a feminização da pedagogia e o apartamento da categoria da infância. Assim como as mulheres já haviam sofrido pela dominação masculina na sociedade patriarcal, as crianças sofrem o processo de exclusão e sujeição. E, semelhantes às mulheres, elas são consideradas *puras* e *incapazes*.

Mas o processo de assujeitamento da condição feminina, no decorrer do século XX, também teve suas estruturas abaladas. Os movimentos femininos, que principiaram nas classes mais altas, também vieram a se popularizar. As mulheres lutaram por espaço e dignidade. A esse respeito, Almeida (2004, p. 63) menciona que:

[...] No rastro das reivindicações e conquistas femininas, movimentos emergentes, que tinham em sua agenda a superação das desigualdades e injustiças sociais, organizaram-se em objetivos comuns, buscando principalmente retirar da invisibilidade segmentos sociais até então acobertados sob o manto da ignorância e do preconceito, em busca do reconhecimento e, por consequência, de um mundo mais humanizado.

Em contraponto, quanto ao fazer pedagógico, as professoras preservaram a antiga cartilha da obediência, da ordem e da moral. Um discurso que ainda agrada a muitos, estabelece uma relação cômoda entre as oposições e gera certo ar de respeito para

aquelas/aqueles que a pronunciam. Ao que Bacha (2000, p. 16) pontua: “Nesse mundo da fantasia, a educação mal se distingue da religião [...]”.

Para Zaragoza (1999), as esperanças depositadas nas mãos femininas como salvadoras da educação são semelhantes a diversos aspectos dos processos arrebatadores do culto e do credo religiosos. Fantasias que pouco se aproximam à realidade, e que outro resultado não poderia gerar que não a sensação de frustração e fracasso, conforme apresentado pelo adoecimento de tantos docentes, e suas constantes faltas e licenças no trabalho.

A força da crença religiosa como um consolo para o mal estar e o desamparo sustém, ao mesmo tempo, a esperança num alívio para todos os males da humanidade, bem como os dogmas que dela emanam. Como exemplo, a submissão das esposas aos maridos, os papéis de gênero bem definidos e naturalizados, e a condenação daqueles que não coadunam com a matriz estabelecida (FREUD, 1926 [1925]/1996).

Talvez, no presente, a religião esteja menos fortalecida como imposição de dogmas – fator a ser investigado. Mas, historicamente, pelas palavras de Almeida (2004, p. 66-67), pode-se destacar o seguinte:

A religião católica representava o ponto nevrálgico para onde convergiram as relações de poder estabelecidas no nível simbólico e no imaginário. A crença no mundo sobrenatural, o controle da sexualidade, os arquétipos religiosos ditando normas de pureza e mansidão normatizavam o comportamento social, com maior ênfase no sexo feminino [...].

O que leva a questionar se nos espaços da feminilidade, e as instituições onde as mulheres representam maioria ainda possuem, enfaticamente, carga histórica e cultural de subserviência e até mesmo misoginia. E sendo as mulheres cooptadas pela moral cristã, pouco poderiam educar por um princípio mais próximo à laicidade (ALMEIDA, 2004).

Ou seja, a laicidade da escola ainda é desconsiderada pelos saberes não-científicos das liturgias do cristianismo e de seus preceitos. Essa escola, por estar pautada em crenças e práticas de cunho religioso, pouco poderia fazer no sentido de proporcionar esclarecimento em âmbito científico, das ciências biológicas, psicológicas e sociais da constituição humana (LOURO, 2012).

Consoante às descrições tanto geográficas quanto modulares da cultura, estudar as próprias fronteiras e suas limitações pode ajudar a descrever e analisar melhor os fenômenos da Educação e da Sexualidade, pois as regiões, apesar de semelhantes, possuem certas singularidades que as diferenciam das demais. Mezan (2007) oferece significativa

contribuição quando menciona que concebe o conceito de subjetividade na psicanálise como aquilo que não se repete em exato, modificadas quaisquer das variantes.

Ao que Viñar (1994, p. 10) admoesta da seguinte maneira:

Parece-me, então, um imperativo ético e político desprender-se de entidades estáticas que fixam a noção de identidade coletiva a processos que tiveram sua vigência no tempo e no lugar de sua fundação, mas que sofrem o desgaste e a influência das aquisições ou mutações dos processos históricos, para dar àquelas entidades a flexibilidade de um processo em constante reformulação, na exigência de considerar o passado para entender os desafios do presente.

Em consonância, compreende-se que no início da década de 1980, trabalhava-se a sexualidade não porque se acreditava ser importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, mas porque as pessoas começaram a ter a visão de que a educação sexual deveria ser discutida de uma forma que tratasse de questões como a gravidez na adolescência e o uso de drogas, tendo como foco a preocupação de pais e educadores com o aparecimento da AIDS, que começava a “ameaçar” também os jovens e mudar todos os conceitos e maneiras de viverem a própria sexualidade (SANTOS; BRUNS, 2000).

Para Ribeiro (2005), no Brasil, os primeiros trabalhos sobre educação sexual foram direcionados para o enfoque biológico. Tanto que a aula de ciências, “dava conta” do que se acreditava ser um trabalho de educação sexual. Enquanto Louro (2012) relata que, hoje, tem-se claro que o entendimento biológico, apesar de importante, é insuficiente para a compreensão total do indivíduo. E, com isso, a leitura dos aspectos emocionais, socioculturais, históricos, entre outros, torna-se fundamental quando se pensa em trabalhar educação e sexualidade.

Em sua contextualização histórica, Ribeiro (2005) considera que, pela constituição positivista das escolas, muitos professores acreditavam que a sociedade mostrava-se avessa à inclusão da educação sexual no espaço escolar. Segundo Figueiró (2010), na atualidade, projetos e experiências de professores realizados em todo país têm demonstrado justamente o contrário. A cada dia, torna-se fundamental que a escola se prepare para discutir sobre a vida.

Na sequência do seu pensamento, Figueiró (2010) explicita que, normalmente, o que sempre aconteceu foi a negação por parte da sociedade, dos professores e profissionais de saúde, por não saberem como lidar com essa problemática; mesmo quando a escola se depara até os dias atuais com situações nas quais é chamada a intervir, seja nas brincadeiras entre os alunos seja nas “inscrições” registradas por eles nas portas e paredes dos banheiros nas instituições escolares.

O fenômeno descrito buscou nortear este trabalho no sentido de que se possa estudar a história, a composição de instituições de ensino e pessoas que nelas foram e estão inseridas, ao mesmo tempo em que se compreende o constante fluir das relações sociais por processos de formação de subjetividade, ressaltando “[...] a ideia de que o passado é constituído e continuamente reconstruído a partir de uma problemática do presente” (SOUZA, 2004, p. 16).

A escola pode desempenhar um importante papel no combate à falta de informação científica que cria mal-estar, insegurança, isolamento, questões que afetam a autoestima de estudantes e de profissionais de educação. Essa discussão não é recente; já na década de 1920 encontramos registros de escolas que desenvolviam trabalhos na área da educação sexual. Mas é nos anos 1980 que as experiências se sucedem mais frequentemente, com trabalhos desenvolvidos de modo mais sistematizado (BRASIL, 2001).

1.3 Espacialização, compreensão da sexualidade em questão e suas instâncias discursivas

No que se refere à sexualidade, é comum que a escola ainda a conceba como pertencente às vivências íntimas, pessoais e, portanto, devendo habitar restritamente o espaço privado da vida dos sujeitos. Essa concepção possui forte carga histórica e transgeracional, algo fundante das noções de sujeito, família e sociedade na cultura, conforme expressado a seguir:

Enquanto o sexo era uma questão de família, que até o final do século XVIII era regida por um sistema de matrimônio e transmissão de nomes e bens, chamado dispositivo de aliança, a sexualidade foi uma questão individual que concernia aos prazeres individuais mais escondidos e criada por um conjunto de discursos e práticas nascido da separação do sexo e do dispositivo de aliança, chamado dispositivo de sexualidade. (FONSECA, 2011, p. 84).

O autor se refere ao pensamento de Foucault e suas considerações sobre os dispositivos fundantes da sociedade e cultura ocidentais, entre eles o dispositivo de sexualidade, compreendido pelas atividades privadas ou secretas dos sujeitos e, algo separado das demais normas de conduta que deveriam reger as relações humanas. Cumpre destacar que essas regras citadas na *História da Sexualidade* e na *Microfísica do Poder* de Foucault, são internalizadas mediante a repetição discursiva e, pelas autoridades que proferem os discursos.

Essas regras que delineiam a compreensão de subjetividade foram alicerçadas em vasto período histórico, porém, não foram forjadas apenas pela dinâmica das relações

humanas e suas necessidades de sobrevivência, antes, foram projetadas e intencionalmente afirmadas.

Assim como “Foucault faz-nos perceber que o enclausuramento no qual foi posta a subjetividade ao longo dos séculos não pode ser naturalmente concebido, mas sim criado social e historicamente” (SANTOS; OLIVEIRA FILHO, 2013, p. 70).

A localização do exercício da sexualidade em espaço privado, pertencente à vida íntima dos sujeitos, confere simultaneamente responsabilidades e compromissos para com os espaços públicos ou coletivos. As ordens discursivas citadas nas obras de Foucault proferem algo mais que o decoro das relações sociais, pois imprimem nos sujeitos uma concepção de verdade sobre si e os demais.

Por essa linha de raciocínio, Foucault coloca em destaque o pensamento errôneo de inúmeras vertentes teóricas que centralizam problemas da cultura alicerçados em uma “hipótese repressiva” da sexualidade, como norma das relações sociais desde a modernidade. Portanto, não há repressão da sexualidade e, conseqüentemente, os problemas ou sofrimentos decorrentes do aprisionamento da vontade do sexo seriam também, por este prisma, invenções do próprio dispositivo controlador da sexualidade.

Até mesmo Freud, ao final de sua produção de psicanálise, chega à conclusão de que “[...] a existência das neuroses não poderia ser explicada apenas pela repressão atual que a civilização exerce sobre a sexualidade” (MILLOT, 2001, p. 23).

Também, destaca-se, no pensamento de Fonseca (2011, p. 85), que:

Para Foucault, não se trata de aceitar pacificamente a explicação da hipótese repressiva e colocar a questão do por que somos reprimidos, mas antes, de questioná-la, perguntando por que dizemos com tanta convicção que somos reprimidos. Com o intuito de localizar a hipótese repressiva no interior de um regime mais amplo de poder-saber-prazer, realiza críticas a esse modelo explicativo.

Nesse sentido, pode-se expressar que nenhum segmento da cultura está apartado do exercício pleno e discursivo de possibilidades no que refere ao adestramento da sexualidade. Em todas as instâncias o sexo é colocado em discurso por um regime que obriga a se falar sobre ele.

A repressão sexual, como uma hipótese do que viria a ser um ocultar o sexo e suas decorrências, que busca constranger os sujeitos de suas manifestações eróticas e libidinais, na verdade trata-se de ilusão, pois os sujeitos não estariam sendo forçados a abdicar dos ímpetos

da volição apenas, pelo contrário, há uma constante incitação discursiva para se falar sobre o sexo e exaustivamente esta cultura o faz, tal como expressa Fonseca (2011, p. 86):

As críticas que Foucault faz à hipótese repressiva mostram que a noção de repressão ao sexo e o discurso que a acompanha são estratégias de um mecanismo de poder que não pode mais ser compreendido como instância que proíbe e limita. As proibições, recusas e interdições têm uma tática. Daí a hipótese repressiva ser superada e substituída por uma outra noção para explicar aquilo a que Foucault chama de 'colocação do sexo em discurso'. Tal noção envolve uma concepção de poder que se distingue da concepção que vincula poder e repressão e, ao invés de restringir, incita o processo de colocar o sexo em discurso e se beneficia com ele. Há uma 'vontade de saber' ligada à noção de biopoder que aparece em substituição da hipótese repressiva.

Por estas palavras, volta-se à problematização central desta pesquisa, baseado na convicção de que o poder emana das ordens discursivas dos dispositivos controladores da vida. Nossas instituições não estão desvinculadas desse poder sobre a vida dos seres humanos, pelo contrário, são executoras de pretensões de controle, que concebem a moral, a conduta elogiável, programável e estimulável; e suas oposições, as denunciáveis e reprocháveis, que funcionam como parâmetro para as primeiras. As condutas estão, por este aspecto, em constante observação e vigilância, para o bem comum e social.

Para se compreender os dispositivos referidos, Foucault (2012, p. 364) faz a seguinte explicação:

[...] em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Depreende-se, desta explicação, que os dispositivos são mecanismos de poder e de produção da subjetividade. Estão presentes em todas as esferas sociais humanas e, ora são manifestos por discursos de ordem e categorização, ora podem estar implícitos nas relações, velados de verbalização, porém pactuados com a norma para a qual servem. Os espaços de silêncio e ocultação de determinados discursos em alguns ambientes não eximem nenhum segmento da intencionalidade da norma.

O pensamento de que a sexualidade esteja vinculada à esfera privada do sujeito, que faz crer que nos espaços públicos institucionais a mesma não é compatível com os discursos veiculados, possui certa legitimidade e consonância, porém, este represar discursivo das

instituições a respeito da sexualidade e que a insere em foro íntimo, não se trata de qualquer tipo de liberdade concedida ao sujeito para que manifeste sua sexualidade como bem entender.

Como a disciplina e a norma não convivem com a liberdade, a constituição que realizam do indivíduo, quer o tornando objeto dócil-e-útil, quer o tornando sujeito de uma identidade que lhe é atribuída como própria, não permite o exercício da liberdade, uma vez que em seu domínio não há espaço para a relação consigo que possibilite a escolha pessoal e autodeterminação. (FONSECA, 2011, p. 137).

Consta, explicitamente, em todos os códigos de conduta qual sexualidade deve ser reproduzida como possível coerente e benéfica. Esta propriedade discursiva é anterior à formação contemporânea de sociedade, está arraigada às compreensões do que é ser humano e das possibilidades da vida.

Estas explanações corroboram o pensamento e as verbalizações das professoras entrevistadas nesta pesquisa, de que a sexualidade do sujeito pertence ao rol de suas intimidades; compreendemos, portanto, que ao verbalizarem tal concepção, as professoras estão em acordo à norma que as produziu, porém, como será exposto no desenvolvimento deste trabalho, a norma exige sexualidade específica.

Sobre todas as atividades humanas existem regulamentações e justificativas para tais, estas regulamentações são códigos de conduta e estão alicerçadas/sedimentadas em períodos históricos anteriores à fundação da cultura como a conhecemos. No entanto, a forma como as regulamentações são experimentadas foi sendo modificada por propósitos mais intencionais à medida que as sociedades contemporâneas foram se estabelecendo.

Os códigos foram sendo adaptados, reinventados e produzidos para as sociedades modernas, sedimentando o que se compreende por *dispositivo* enquanto algo que exerce um poder sobre a vida, regendo um tanto mais que as condutas possíveis, assim como demonstrado por Fonseca (2011):

O biopoder representa uma transformação fundamental nos mecanismos de poder anteriores à época clássica, pois faz aparecerem mecanismos de incitação, controle e vigilância. A elaboração e o aperfeiçoamento de tais mecanismos têm como fundamento um interesse pela vida do indivíduo e da espécie. (FONSECA, 2011, p. 86).

Experimenta-se este poder sobre a vida juntamente ao império de suas regulamentações em todos os segmentos sociais ou atividades humanas, este possui caráter de

verdade e indubitável credibilidade na cultura como se conhece. Que leva a concordar com o pensamento de Foucault no que se refere ao erro da hipótese repressiva quanto à sexualidade, pois o que rege a vida é a incitação ao discurso sobre o sexo e o escrutínio sobre seu exercício.

Ao aproximar o tema da sexualidade em discussão com a especificidade desta dissertação sobre a escola contemporânea, ressalta-se que, com base no exposto, ao debater questões sobre gênero e diversidade sexual na escola e as dinâmicas vivenciadas nas relações de professores com seus alunos, a pesquisa não está gerando um novo discurso sobre sexualidade na escola, pois se compreende que a sexualidade está presente rotineiramente no fazer docente.

Segundo Junqueira (2009, p. 14), “com frequência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação”. Diante do exposto, percebe-se que em pleno século XXI, a escola oblitera seus pontos de intersecção entre o ensino de conteúdos regulares e programáticos e a formação humana e social dos discentes.

Na atualidade, a Educação Sexual na prática cotidiana das escolas ainda é vista com uma conotação marginal, pois a escola centra em ensinar os conteúdos curriculares, compreendidos como teorias únicas das propriedades de ensino, ignorando os documentos oficiais, tais como os PCN, que fundamentam postura imparcial e compromissada com os direitos humanos e a formação para a cidadania, conforme observa Dinis (2008).

De acordo com Peres (2011, p. 89), “olhares possíveis voltados para a atualidade têm mostrado o quão velozmente têm emergido expressões sexuais e de gêneros que não se enquadram nos referenciais teóricos e metodológicos que temos disponíveis no acervo epistemológico nosográfico”. Somos governados por representantes despreparados, desinformados, ou até mesmo dolosos no tocante aos direitos humanos presentes em nossa sociedade; que vêm dificultando o avanço da compreensão das expressões de gênero expostas pelo autor.

Em consonância, a instituição educacional no Brasil ainda esbarra no pensamento da moral dita cristã e religiosa que, na maioria das vezes, sobrepõe à égide da constituição e dos ideais da democracia, preterindo a ciência e o conhecimento ao mesmo tempo que ignoram a laicidade do Estado.

O modelo de escola reproduzido na atualidade possui, em seu cerne, concepção filosófica positivista, tal como pontua Bacha (1999), pela vigência desse modelo operacional

de educação, pode se compreender as dificuldades que a escola enfrenta no século XXI. Para além, entende-se que há uma herança arcaica, reprodutora de hábitos e costumes antiquados que inibem a emancipação, comprometendo a consolidação de uma condição humana mais saudável e menos preconceituosa.

Diante deste contexto, cabe destacar que a sexualidade, desde a concepção, se faz presente nos seres humanos, sujeitados e determinados pela condição biológica, glandular, neurológica e anatômica de seus corpos, tal como define Costa (1994). Inseparável à condição biológica está a condição social, criada e reproduzida pela cultura e variável entre povos e comunidades a permear as relações afetivas e práticas da sexualidade.

Ao discorrer sobre a sexualidade em Freud, Millot (2001, p. 22, grifo nosso) faz a seguinte constatação:

A definição corrente [no período das teorizações de Freud] da sexualidade como comportamento instintivo, destinado à união dos órgãos genitais de dois parceiros de sexo oposto com vistas à reprodução da espécie, só recobre *parcialmente* a extensão do conceito de sexualidade em psicanálise. A experiência analítica mostra que a sexualidade não poderia ser reduzida à genitalidade. As zonas genitais estão longe de ser as únicas zonas erógenas. Os fins e objetos da pulsão sexual são, de resto, eminentemente variáveis.

Portanto, a pulsão sexual não possui fixidez no instinto biológico, seus direcionamentos de satisfação são intercambiáveis, o prazer pode ser atingido por diversos modos, não há direcionamento do desejo sexual ou afetivo que seja predominante, várias vias podem ser utilizadas para obtenção de gratificação, sendo todas elas úteis (MILLOT, 2001).

Entretanto, os espaços escolares ainda não oportunizam diálogos propícios para a construção de um saber crítico, de atenção e respeito às diferenças. Compreende-se que o processo de produção de subjetividade leva a reconhecer que cada evento é único, proporcionando análise sobre o ocorrido num determinado local e em determinado momento, como impossível de se repetir, tal como Viñar (1994, p. 10) afirma: “[...] somos o que somos não por um fatalismo de imanência essencialista; somos o que coletivamente podemos construir, na dinâmica de um tecido social em contínua metamorfose, e na reformulação contínua de suas expressões jurídicas-institucionais”.

Dessa forma, entende-se que os processos subjetivos e psicológicos consagraram-se enquanto uma ciência afim dos processos educacionais; primeiro por discutir o papel desempenhado pela escola no tocante à produção de subjetividade e, por conseguinte, de

performances “inteligíveis” dentro de uma matriz binária de gêneros, nos quais as instituições de ensino são pautadas (BUTLER, 2013).

Sendo as questões históricas e culturais importantes para a formação do sujeito, acredita-se que seja de extrema relevância provocar reflexão e discussão sobre o exercício pedagógico na educação no que tange às questões referentes à sexualidade na escola, para que sejam movidas novas ações de ensino para as gerações atuais e futuras.

Observando a escola, torna-se possível perceber que a dinâmica dos prédios escolares acompanhou a evolução social: muros altos, portões e cercas eletrônicos, como resposta à violência. Essas ações acabaram por gerar maior distanciamento entre as pessoas, afetando inclusive a possibilidade de vivenciarem novas experiências e até mesmo o acolhimento de profissionais que possam questionar as rotinas de ensino cristalizadas no ambiente escolar, como postulam Veiga-Neto e Saraiva (2011).

Em face dessas considerações, entende-se que a educação sexual sob uma perspectiva emancipatória precisa ser desenvolvida por meio de formação docente continuada, considerando as necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Nas palavras de Bacha (1999, p. 44), “Na modernidade, a escola será o lugar da purificação e do expurgo das paixões”.

1.4 Entraves institucionais para a Educação Sexual

Para Foucault (1999), a sociedade vitoriana acabou por estabelecer limites para o discurso sobre o sexo, de forma a ocupar os espaços do privado, aos sussurros e cálidos gemidos da alcova matrimonial. Fora deste, todo discurso deveria ocupar uma forte conotação sexual, mais do que não se deveria fazer ou falar do que o dito ou feito. Instaurou-se uma contenção, que acabou por marginalizar o sexo, de maneira a confundir o ato sexual e a genitália com a própria sexualidade.

Estes discursos de poder acarretam prejuízos ao buscarem a conformidade e a homogeneização dos corpos dentro e fora dos espaços escolares:

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste. (FREUD, 1913/1996, p. 191).

Em sua obra “*Moral Sexual Civilizada e Doença Nervosa Moderna*”, Freud (1908/1996) expõe que as exigências da moral sexual após a modernidade são suportadas desigualmente pelos sujeitos, pois ao normatizar as regras da conduta sexual, impôs sacrifícios psíquicos à parcela de sujeitos que não conseguem reproduzir a norma, comprometendo o equilíbrio até da maioria pelo excesso dessas exigências (MILLOT, 2001).

Ao citar o pensamento de Foucault (1999) em *A História da Sexualidade I*, Souza (1997, p. 14) explica o momento em que a sexualidade foi tomada pela pedagogia, e qual era seu propósito inicial:

[...] o sexo transforma-se em assunto pedagógico à época da criação dos primeiros liceus. É marcante esse transporte do domínio médico para o pedagógico, quando o objetivo da virtude se alia à exigência da normalidade. Já não é mais a salvação da alma da criança que está em jogo, nem mais o sexo uma questão de consciência. O que se coloca em pauta, de ora em diante, são o corpo e a mente, a vida e a morte, a doença e a saúde, o normal e o patológico; não apenas na existência pessoal do indivíduo, mas igualmente suas repercussões sobre a sociedade e sobre a descendência.

Portanto, pode-se compreender, à luz de Foucault (1999, 2010, 2012), que a busca de normalidade por parte dos professores, constitua-se num dos entraves ou impedimentos para se conceber uma educação com possibilidades emancipatórias no trato da compreensão do corpo e da sexualidade, nas magnitudes culturais e sociais, tanto das convenções estabelecidas quanto dos mecanismos de poder e controle que a busca pela normalidade acarreta.

No pensamento de Millot (2001), Freud foi enfático no que se refere ao desgaste psíquico e, conseqüentemente, físico, decorrente do esforço para conter e adequar as pulsões sexuais pelo sujeito às normas em vigência. O que leva a ressaltar a importância de que a escola possa refletir a respeito da educação de crianças, sustentada na reprodução de papéis sociais de gênero delimitados e cerceados pela heterossexualidade compulsória.

Santos e Bruns (2000) destacam que os saberes da escola ainda se encontram compartimentados pelas disciplinas curriculares, na crença de que as obrigações e responsabilidades dos professores sejam apenas referentes aos conteúdos de formação intelectual, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

Para Souza (1997, p. 14),

Foucault demonstra que, sob a capa da repressão e silêncio sobre a sexualidade, a escola passou a falar incessantemente sobre o sexo: na vigilância constante da criança, no confinamento da infância nas escolas, na separação entre os sexos, na arquitetura escolar, no combate sem tréguas à masturbação.

Pelo exposto, constata-se que a escola, na contemporaneidade, segue o acordo social que a instituiu, pois a pedagogia dita rotineiramente como seus educandos devem agir dentro e fora de seus espaços institucionais. Fabrica a sexualidade de acordo com a anatomia sexual dos sujeitos e a conformidade de gênero, diferenciando o que é ser homem e mulher; porém, na atualidade, a visibilidade de sexualidades dissonantes da matriz a desestabiliza.

Perante esta realidade, percebe-se, na observação do cotidiano escolar, a urgência em se contemplar as ansiedades docentes na escola, geradas pelo despreparo para colocar em pauta questões relativas à sexualidade nas reuniões de planejamento anual do ensino, ou para expressá-las nos diálogos com as famílias dos discentes e, até mesmo, no confronto direto com as situações em que alunos interpelam questões sobre sexualidade.

Os PCN, no livro referente à Orientação Sexual (BRASIL, 1997), salientam que toda a equipe profissional da instituição deve ter condições mínimas/satisfatórias de compreensão da sexualidade e das possibilidades de atuação em conjunto no que se refere ao conteúdo programático, bem como os desdobramentos para a vida dentro e fora da sala de aula. Portanto, este documento procura romper o pensamento que compartimenta a sexualidade como uma disciplina isolada.

Segundo Freud (1913/1996), as competências e habilidades de um professor precisam ser exercitadas com estímulos para uma mente investigativa, curiosa, bem informada e acordada aos processos sociais de seu contexto histórico. E para Britzman (2013), a função docente é de grande responsabilidade, já que a escola exerce uma das maiores influências para a formação intelectual e subjetiva da personalidade humana.

Por esta razão se insiste na necessidade de atenção ao professor para com os processos do desenvolvimento sexual de seus alunos, pois “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las” (FREUD, 1913/1996, p. 190).

A não mobilização para tomada de conhecimento docente a respeito de questões de gênero e diversidade sexual é perfeito exemplo de uma postura lacônica e desinteressada em atender a comunidade inserida nas instituições escolares, pautada em escusas, como a falta de preparo para falar sobre, ou falta de formação/capacitação (FIGUEIRÓ, 2010). O que contraria a ideia de que a própria comunidade deve buscar compreender os fenômenos que a circundam e absorvê-los como parte de si, antes de expurgá-los como objeto estranho.

A escola quer manter-se em um espaço confortável, quando o tema a ser tratado é a sexualidade. E uma de suas alegações é de que a família a pressiona a não abordar a sexualidade, por acreditar que o conhecimento de tais conceitos possa despertar em seus

filhos uma precocidade sexual, como se ao discursar sobre o tema, a escola estivesse “incentivando” práticas sexuais diferenciadas da norma vigente.

Diante desta postura, constata-se que o segredo, o tabu e o horror ao “diferente” permanecem. Ao passo que a manutenção de valores tradicionais é mantida pelo corpo docente, a própria condição juvenil busca meios de conciliar suas vivências na busca do saber sobre si (DAYRELL, 2007).

No pensamento de Boarini (2004), a sustentabilidade beira o limite tolerável, com o escândalo que adultos manifestam ao ver seus jovens utilizarem-se das novas tecnologias eletrônicas em suas práticas afetivas e sexuais, nos programas de celulares compartilhados por eles, em fotos utilizadas para exposição de partes íntimas do corpo, genitálias, masturbações e atos sexuais compartilhados nos ambientes escolares.

Portanto, entende-se, com base nos autores elencados, que a não discussão, ou o adiamento dessas reflexões, acaba por contribuir para a perpetuação de um discurso arcaico, que induz comportamento incompatível com a real necessidade dos educandos, que buscam em outras fontes, muitas vezes não confiáveis ou duvidosas, as respostas para suas curiosidades.

Pelo contrário, problematiza-se nessa pesquisa se esses temas poderiam ser discutidos de forma adequada, com base científica, dentro da própria escola. Pois, no momento, pode ser verificado que a escola perde a oportunidade de dialogar franca e honestamente com a juventude no espaço escolar. E ao não fazer isso, entrega a juventude aos “achismos e à má formação” da exterioridade, já que, muitas vezes, a própria família também se cala.

1.5 Sexualidade, educação e cidadania

Pensadores clássicos, como Sócrates (469 a.C.-399 a.C.) e Descartes (1596-1568), concebem a sexualidade como pertencentes ao rol das paixões impeditivas ou obstrutivas da razão e do intelecto, por isso a teoria freudiana alcança limiares inéditos ao postular que o exercício satisfatório da sexualidade é tão importante e necessário para a vivência saudável de todos os seres humanos e, não apenas uma necessidade primitiva de procriação (BACHA, 2000; CAFFÉ, 1994; HALL, 2000).

Na nota do editor inglês da obra *“Três ensaios sobre a teoria da Sexualidade”* (1905), encontra-se a seguinte proposição: “as crianças são capazes de todas as funções sexuais psíquicas e de muitas das somáticas e que é errôneo supor que a vida sexual só comece na

puberdade.” (FREUD, 1905/1996, p. 121). Admitir esta afirmação seria um grande avanço para as relações humanas, sociais e educacionais das crianças.

“Nos *Três Ensaio*s, a sexualidade é algo que tudo invade, algo que preenche uma função quando a função ultrapassa a simples necessidade, algo que adere a tudo que é intenso, a tudo, enfim, que se configura como ‘excesso’” (SOUZA, 1997, p. 18, grifos da autora).

Neste sentido, emergem questões tais como: Por que alguns tipos de sexualidade permanecem marginais na sociedade? Por que ainda não se consegue tratar as questões sobre a sexualidade com serenidade e clareza? Seria possível avançar nos estudos sobre sexualidade humana e tratar a questão com mais respeito e, assim, dar oportunidade aos mais jovens de encarar a própria sexualidade desmistificada e apaziguada em sua multiplicidade?

Figueiró (2010) assevera que, para que isso ocorresse, necessitaria de mais fomento à pesquisa, com propostas em loco, que saíssem dos portões das universidades e comunidades científicas e alcançassem as demais instituições e extratos sociais.

Ao recorrer ao pensamento de Louro (2013), ressalta-se que esclarecimentos a este respeito precisariam ser difundidos em âmbito social, mesmo que ainda haja forte disseminação do pensamento religioso sobre o que é o sexo. Só assim seriam possíveis avanços, pois cada comunidade, entre os múltiplos temas da sexualidade, se concentraria em suas necessidades, e entre elas, as questões de gênero e diversidade sexual.

Ao se recorrer à Souza (1997, p. 20) percebe-se que:

[...] a escola está certamente filiada a uma tradição iluminista que se fundamenta na ideia de que o conhecimento científico tem um potencial libertador. [...] A psicanálise foi, em parte, responsável pelo fato de se levantar, na escola, o tabu sobre o sexo e de se dar à criança informações sobre a sexualidade, pela afirmação de que a criança tem direito à verdade. Entretanto, a informação sobre o sexo destinada à criança, por meio dos manuais de educação sexual, se apoia na fisiologia do aparelho genital, de forma tal que qualquer criança percebe que um livro educativo explica tudo, menos (infelizmente) o prazer (ou a angústia) do exercício da sexualidade.

O que nos leva a questionar se apenas informações fisiológicas dos aparelhos reprodutores sexuais seriam suficientes para amainar inquietações das quais crianças e adultos são acometidos. “[...] Freud chama a atenção para uma norma sexual que não leva em conta a individualidade e a idiossincrasia de cada um de seus membros, o que torna a moral sexual civilizada uma das principais responsáveis pela neurose” (SOUZA, 1997, p. 21).

Esta norma sexual citada por Freud e demais autorias posteriores, é a norma que busca a uniformização dos corpos, produzidos culturalmente pelas instituições e docilizados para

performatizar as duas atuações possíveis ou inteligíveis do gênero atrelado à anatomia genital, às quais finalizam na orientação sexual, compulsoriamente heterossexual.

Segundo Butler (2003, 2013), o conflito reside na pouca habilidade que alguns sujeitos detêm em desempenhar a norma, essa parcela dos sujeitos que não reproduz cabalmente os papéis sociais de gênero e orientação sexual, constitui a delimitação entre a norma e a não-norma.

Ao explicar o pensamento de Butler, Salih (2012) explicita que, para a autora, na construção das identidades é desencadeada a opressão daquelas que não performatizam satisfatoriamente os estereótipos generificados. O que leva a autora a discutir o que se sucede àquelas identidades que não performatizam tão bem suas caricaturas do modelo hegemônico da heterossexualidade; e se os fracassados em performatizar a sexualidade hegemônica poderiam contribuir para a dúvida ou o questionamento da infalibilidade ou exatidão desta.

Com o objetivo de situar o leitor para que compreenda a discussão exposta neste trabalho, recorreu-se à explanação e contextualização realizada por Salih (2012, p. 13, grifos da autora) sobre o pensamento de Judith Butler e suas problematizações sobre gênero e diversidade sexual:

Para ela [Butler], um exemplo óbvio e relevante disso seriam as noções conservadoras que consideram a homossexualidade como ‘imprópria’, ‘contra a natureza’, ‘anormal’ e como algo a ser proibido e punido. Tais atitudes podem ter a pretensão de ser verdadeiras ou naturalmente ‘corretas’ em algum sentido (religioso, moral, ideológico), mas parte do projeto de Butler consiste em deixar esses termos à mostra, em contextualizar e analisar suas pretensões à verdade, sujeitando-os, assim, à interpretação e à contestação. Por ‘esses termos’, quero me referir a categorias de identidade como ‘gay’, ‘hetero’, ‘bissexual’, ‘transexual’, ‘negro’ e ‘branco’, bem como as noções como ‘verdade’, ‘correto’ e ‘norma’. O trabalho de Butler se envolve numa discussão dialética com as categorias com as quais o sujeito é descrito e constituído, investigando *por que* o sujeito é hoje configurado do modo como é, e sugerindo que é possível fazer com que modos alternativos de descrição estejam disponíveis dentro das estruturas existentes de poder.

Na conferência do exposto, ressalta-se que a cultura está embasada na proposição ou crença, por vias religiosas, médicas ou jurídicas, de que qualquer identidade sexual ou exercício de sexualidade que escape ao padrão da heteronormatividade seja considerado pelas instâncias citadas, pecado, doença/desvio, crime ou improdutividade.

E mesmo que, na atualidade, a medicina tenha retirado de seus compêndios os denominados desvios sexuais de conduta ou preferência sexual; que grupos de Direitos Humanos tenham conseguido reconhecimento jurídico de direitos e cidadania para identidades dissonantes à norma, e mais timidamente, algumas denominações de fé religiosa tenham concedido abertura para configurações diferenciadas ao padrão de família

heterossexual nuclear; pode-se afirmar que ainda prevalece como norma reinante e absoluta sobre qualquer outra, a heterossexualidade e o binarismo dos papéis sociais de gênero.

Porém, é preciso deixar claro que, para que a norma heterossexual de papéis delimitados de gênero possa existir, o seu oposto também precisa ocupar espaço e visibilidade, convergente com Beauvoir (1980, p. 11), que articula que “Nenhuma coletividade se define como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si”. O que leva a crer que a heterossexualidade só existe e é inteligível pela sua oposição, qual seja, a homossexualidade.

Para que se possa avançar a discussão, encerra-se este capítulo que aborda as produções científicas sobre gênero e diversidade sexual na atualidade, no Brasil, seguido de breve introdução à compreensão de sexualidade na cultura e dos teóricos que dão suporte à realização deste trabalho. Ocupou-se, também, da problemática institucional da produção de subjetividade e do exercício e visibilidade de sexualidades e intersecções com a educação e o exercício da cidadania.

Buscou-se, também, relatar um pouco sobre a história da Educação no Brasil e sua grande influência de países estrangeiros, ao mesmo tempo em que se contextualizou como as ciências médicas tomaram para si o poder discursivo sobre a sexualidade. A inserção da mulher como mão de obra barata e “humanizadora” no ensino, seguida pelas lutas para sua emancipação e pela pulverização dos temas referentes à sexualidade e direitos humanos no mundo, e de como a educação manteve o acordo social pactuado com a norma heterossexual e de gênero.

A proposta do capítulo seguinte busca tratar mais especificamente o cerne das questões de produção de subjetividades no pensamento foucaultiano e seus desdobramentos nas questões de gênero e diversidade sexual na obra de Judith Butler (2003, 2013), para que a discussão alinhe-se aos objetivos da pesquisa, que se concentram em evidenciar o que pensam e como agem as professoras do Ensino Fundamental I no município de Paranaíba (MS), no que se refere ao gênero e à diversidade sexual no ensino, para posterior análise.

2 APORTE TEÓRICO SOBRE A SEXUALIDADE

2.1 Sexualidade infantil, educação e o pensamento de Michel Foucault

Em sua obra intitulada *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, Foucault (1999) realizou uma jornada histórica e conceitual sobre os mecanismos controladores da sexualidade humana e o que ele denominou por “ordem discursiva”, quais sejam, os discursos elaborados em torno de um assunto do qual se pretende estabelecer relações de poder mediante a criação de regras ou normas convictas, tanto pelos disparadores do discurso quanto por seus subordinados.

Em face deste contexto, descreve o modelo de família que foi construído no decorrer de séculos, da passagem do período feudal/rural para o surgimento das cidades, culminando no modelo nuclear estabelecido a partir do século XVIII para a sociedade industrial, capitalista e burguesa da Europa. O marco divisório para Foucault (1999, p. 38), se dá pela maneira como as convenções sociais eram criadas e estabelecidas, tal como elucida no excerto a seguir:

Até o final do século XVIII, três grandes códigos explícitos – além das regularidades devidas aos costumes e das pressões de opinião – regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã, e a lei civil. Eles fixavam, cada qual à sua maneira, a linha divisória entre o lícito e o ilícito. Todos estavam centrados nas relações matrimoniais: o dever conjugal, a capacidade de desempenhá-lo, a forma pela qual era cumprido, as exigências e as violências que o acompanhavam, as carícias inúteis ou indevidas às quais servia de pretexto, sua fecundidade ou a maneira empregada para torná-lo estéril, os momentos em que era solicitado (períodos perigosos da gravidez e da amamentação, tempos proibidos da quaresma ou das abstinências), sua frequência ou raridade: era sobretudo isso que estava saturado de prescrições. O sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações. A relação matrimonial era o foco mais intenso das constrições; era sobretudo dela que se falava; mais do que qualquer outra tinha que ser confessada em detalhes. Estava sob estreita vigilância: se estivesse em falta, isto tinha que ser mostrado e demonstrado diante de testemunha.

Considerando os elementos trazidos pelo texto apresentado, pode-se perceber que a ascensão da família burguesa no século XVIII passou a privilegiar as relações entre casais monogâmicos que fossem procriativos. Estabeleceu-se, naquele momento, uma conjugação familiar do que se pretendia engendrar para as futuras gerações humanas, aos moldes da família nuclear. Entre as inúmeras regras que estavam sendo sedimentadas estavam costumes que buscavam a polidez, a discrição e o decoro nas relações sociais, resguardando a intimidade do casal legítimo (FOUCAULT, 1999).

Segundo o referido autor, todas essas variantes são transversais à sexualidade. As convenções prezavam pela sutileza diferenciando-se das anteriores regras de conduta mais explícitas e menos privadas dos modelos familiares feudais, por exemplo. Para Foucault (1999, p. 10):

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo.

Com o estabelecimento desse modelo familiar nuclear burguês do século XVIII, instaura-se, ao mesmo tempo, naturalização e austeridade na forma como as pessoas vivenciam e concebem o sexo e a sexualidade. A naturalização se dá pelo fato de que as práticas sexuais deveriam ser sempre monogâmicas e reprodutivas, vistas como legítimas, e as demais formas de relacionamentos sexuais passaram a ser o oposto disso, ou seja, ilegítimas (FOUCAULT, 1999).

Nesta concepção, apenas as pessoas adultas seriam portadoras de sexualidade, tal como expõe Foucault (1999, p. 10):

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. [...] a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber.

Desta forma, observa-se que o discurso e o pensamento sobre o sexo, segundo Foucault (1999), tornou-se um assunto que precisaria ser bem delimitado pela sociedade burguesa. A nova conduta exigia cada vez mais privacidade ao casal procriador, criando cômodos privados nas suas moradias, separando as crianças do quarto conjugal. Impedindo-lhes de ter conhecimento sobre o ato sexual dos adultos, pretendia-se protegê-las ao mesmo tempo que perpetuavam os costumes em vigência.

A família nuclear para se firmar, tomou para si o título institucional, neste período, entre o século XVIII e XIX. Segundo ele, juntamente com o reconhecimento da família nuclear como instituição pelo Estado, houve o estabelecimento da centralidade da figura paterna, como provedor e regente dessa família. O novo pai de família burguês administra sua família com o auxílio da esposa e possui obrigações dentro e fora do espaço doméstico.

As instituições sociais são reconhecidas como pilares da sociedade, ou seja, são mantenedoras do regime ideal de organização, para a qual as sociedades foram projetadas. Foucault (1999) considera que a sexualidade age por caminhos nem sempre fáceis de serem conduzidos, no intuito de se manter a instituição familiar funcionando em plenitude, por isso, haveria a necessidade de gerir alternativas para o exercício da sexualidade, como os prostíbulos, que se destacaram nesta configuração.

Estabeleceu-se, então, uma ordem discursiva sobre o sexo e a sexualidade, para tanto Foucault (1999, p. 12) destaca:

Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. Daí essa solenidade com que se fala, hoje em dia, do sexo. Os primeiros demógrafos e os psiquiatras do século XIX, quando tinham que evocá-lo, acreditavam que deviam pedir desculpas por reter a atenção de seus leitores em assuntos tão baixos e tão fúteis. Há dezenas de anos que nós só falamos de sexo fazendo pose: consciência de desafiar a ordem estabelecida, tom de voz que demonstra saber que é subversivo, ardor em conjurar o presente e aclamar um futuro para cujo apressamento se pensa contribuir.

À luz das palavras citadas, pode-se compreender que a ascensão da família nuclear burguesa, ao mesmo tempo que se consolida como norma, delimita o que deve ou não ser dito, quando o assunto é a sexualidade. Tanto que, neste momento, Foucault (1999) insere o conceito de transgressão das normas, ou seja, a sexualidade para a família burguesa passou a ser encarada como unicamente reprodutiva, e toda a forma de relacionamentos sexuais não reprodutivos seria mal vista.

Para Costa (2004), no século XIX, a medicina afirma-se enquanto ciência que deveria gerir a saúde das pessoas, tornando-as mais saudáveis e longevas. A medicina toma para si a responsabilidade de administrar a sexualidade, antes intermediada pelas crenças religiosas, agora por questões de saúde. Em consoante, Foucault (1999) expõe que a medicina, e mais especificamente a psiquiatria, ditará o que será saudável ou não no tocante à sexualidade, numa verdadeira explosão discursiva sobre o sexo, dito pelas pessoas certas, nos espaços corretos.

No pensamento de Costa (2004), a sexualidade passou, desde aquele momento, a habitar o imaginário coletivo como algo a ser ocultada, experimentada com parcimônia e discrição, falada somente aos pares; ou se houvesse necessidade, que se consultasse um médico especialista nas mais diversas doenças ou desvios para os quais a medicina já havia se encarregado de catalogar.

Este conceito está explícito no pensamento de Foucault, quando afirma (1999, p. 16):

Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana. Daí o fato de que o ponto essencial [...] não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso”.

Seguindo esta linha de raciocínio, nota-se que o referido autor constatou que, do século XIX em diante, com a afirmação da família nuclear enquanto uma instituição e a medicina enquanto a ciência do corpo e da mente, capaz de elaborar um discurso convincente sobre a verdade do sexo e da sexualidade; fez migrar a repressão da sexualidade, como era vivenciada, interdita e escondida, para ser então, administrada.

Foucault (1999) explica que, pelo modelo médico, a sexualidade precisava, portanto, ser especificada; tomou-se então toda a capacidade inquisidora dos modelos jurídicos e religiosos para os quais a sexualidade já havia se conformado anteriormente, passando a ser compreendida daquele momento em diante, pelos moldes assépticos dos hospitais e consultórios médicos. Instaurou-se a investigação e a nosografia para melhor utilidade da sexualidade pela medicina.

Quanto à criação da prole do casal nuclear, aprimoraram-se os cuidados para com a mesma, que passou a ser mais vigiada e sistematicamente cuidada pelos progenitores. Nas palavras de Bacha (2000, p. 6), “Ariès caracteriza a família moderna pelo ‘amor obsessivo’ por essa criança que reinará absoluta no espaço doméstico. E argumenta que a escola viria a preservar a pureza infantil recém-descoberta pelo amor que os adultos agora lhe dedicam”.

Do espaço doméstico para os espaços institucionais, o silenciamento dos adultos para com a sexualidade infantil permaneceu como norma. A desvalorização em torno do que se compreendia ser a sexualidade infantil reinava em prerrogativas de negação em torno de sua existência (FOUCAULT, 1999).

Para que se possa compreender com mais clareza como se deu esse processo, vamos recorrer à citação de Bacha (1999, p. 44):

[...] a escola que conhecemos é um sistema racional idealizado pelo pastor tcheco Comênio no século XVII para funcionar com a precisão de um ‘relógio’ e a impessoalidade da manufatura, acrescentando à batina do professor-padre o automatismo do professor robô voltado para a reprodução em série.

Segundo a referida autora, com a consolidação da família nuclear à afirmação da medicina enquanto uma ciência capaz de produzir uma verdade discursiva sobre o que é a sexualidade e como esta deve ser administrada; solidifica-se simultaneamente, o discurso pedagógico em torno da sexualidade. Conformado aos demais discursos, trouxe toda a impessoalidade dos sistemas produtivos positivistas para a subjetividade com a qual se pretendia formar o homem moderno.

A própria constituição dos prédios escolares e seus regimentos deixa claro a necessidade de uniformização de seus ingressantes para conferir-lhes algo de dócil para a responsabilidade civil. A infância passou a ser encarada como algo a se moldar sem os vícios dos adultos, como observado nas palavras de Bacha (1999, p. 45, grifos da autora):

A escola moderna, que emergiu a partir dos séculos XVI e XVII, surge e se consolida como instrumento de *exclusão* da criança do mundo adulto, como lugar de confinamento da criança. Não é sua função integrar a criança com o mundo adulto, no qual, aliás, Ariès a encontrou já muito bem integrada. Ao contrário, ela é meio de isolar a criança, de separá-la da sociedade dos adultos, inclusive da sua (dele e dela) sexualidade. Portanto, de *instituição* da infância. Mais exatamente, da infância *inocente*.

De acordo com Bacha (1999), as crianças passaram a ser apartadas das conversas licenciosas e dos excessos para os quais muitos dos adultos não se continham. E o melhor lugar para uma boa formação intelectual e cívica seria dentro dos prédios escolares, onde se cultivam os bons hábitos, higiênicos e ordeiros, tanto da instituição escolar, como de seus representantes.

A sexualidade infantil seguia acordada ao pensamento médico, assim como para toda e qualquer sexualidade que se propusesse ser saudável, ou seja, não seria bom que as crianças se entregassem aos vícios como o onanismo ou jogos sexuais entre si, pois isto acarretaria perda de energia vital e, conseqüentemente, intelectual. O que atrapalharia o desenvolvimento físico e da personalidade, ocasionando doenças graves e deletérias (FOUCAULT, 1999).

Todo interesse erótico infantil havia de ser veementemente combatido para o bem estar físico emocional e sexual das novas gerações. Nesse sentido, Bacha (1999, p. 45) destaca:

No século XV, Gerson já se queixava dos “contatos físicos das crianças” e das “pessoas imorais” que “têm prazer, pelas suas palavras e pelos seus atos, em levar as crianças ao pecado, quando estas deveriam ser puras como anjos”. A esse respeito evocava, sobretudo, o hábito dos pais e dos criados de palparem, acariciarem e excitarem o corpo ou o sexo da criança.

Por meio desta citação, pode-se perceber que a moral pudica para a qual a família nuclear estava destinada, já possuía raízes em séculos anteriores. Em concordância, Costa (2004) pontua que será no século XIX, com o estabelecimento da medicina enquanto uma ordem disparadora do discurso sobre a sexualidade, que a atenção sobre o perigo das carícias indecorosas entrará em alerta para a manutenção ou preservação da inocência infantil quanto ao sexo e à sexualidade.

Para Bacha (1999), ainda no século XIX, os discursos sobre a sexualidade aligeiraram-se e a pedagogia mais uma vez não esteve dissociada desses processos disparadores. Emergem novas ciências, que até então estariam inseridas em ramificações da medicina e da filosofia, para o seio da pedagogia, entre elas está a psicologia, “[...] a psicologia da educação [...] é, essencialmente, uma psicologia *da criança*: do seu desenvolvimento, da *sua* aprendizagem e, evidentemente, da *sua* dificuldade e do *seu* tratamento” (BACHA, 1999, p. 45, grifos da autora).

A família nuclear, por melhores condições materiais que possuísse, passou a ser vista pelas instituições de ensino, como falível no processo da boa educação e disciplina de suas proles. Costa (2004, p. 12) acrescenta que seriam necessários “[...] pedagogos, psicoterapeutas e profissionais afins revezando-se na tarefa de assistência às famílias desequilibradas”. A família nuclear perde então o poder de gerir a educação de seus filhos, dividindo sua responsabilidade com os saberes dos médicos e, em seguida, dos pedagogos.

No final do século XIX, as pessoas “[...] cada dia mais apelam para os especialistas, em busca de soluções para seus males domésticos” (COSTA, 2004, p. 12). No pensamento de Foucault (1999), o saber do qual as ciências médicas conseguem um emponderamento, lhes garante poder sobre as vidas dos cidadãos, que passam a ter fé na medicina, para a cura dos males que prejudicavam a saúde e o êxito no trabalho para a prosperidade financeira.

Mediante todos os benefícios trazidos pela medicina, prevenindo infecções e até realizando cirurgias que lhes permitiam viver por mais tempo. Outras variantes também seriam verificadas, como observado por Costa (2004, p. 13): “Por um lado, o corpo, o sexo e os sentimentos conjugais, parentais e filiais passaram a ser programadamente usados como instrumentos de dominação política e diferenciação social [...]”.

A educação ou adestramento/docilização da nova família nuclear foi forjada a duras penas. O convencimento da necessidade do regime em firmação pelas ciências jurídicas-médicas-pedagógicas muitas vezes, não surtia um resultado pleno e/ou satisfatório. Razão para Foucault (1999) explicar o quão árdua foi a sua implantação como conduta legítima:

Os pedagogos e os médicos combateram, realmente, o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-la nesses prazeres tênues, de constituí-los em segredos (ou seja de obrigá-los a esconderem-se para poder descobri-los, procurar-lhes as fontes, segui-los das origens até os efeitos, cercar tudo o que pudesse induzi-los ou somente permiti-los); em todo o canto e onde houvesse o risco de se manifestarem, foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual. (FOUCAULT, 1999, p. 42-43).

As palavras de Foucault (1999) abrem a necessidade de se questionar por que as questões da sexualidade infantil, ainda incomodam os pedagogos? Seria pela herança de suas bases na escola de Comênio, impessoal e vigilante? Talvez ainda vigore o poder do discurso médico do século XIX, como regulador e mantenedor para as dúvidas que os educadores e pais de crianças sentem quando o assunto é a sexualidade das crianças, como exemplificado por Melo (2004).

Ainda no século XIX, os papéis a serem desempenhados pelos membros da família tornaram-se delineados. “Os higienistas colaboraram no processo de hierarquização social da inteligência [...]. Difundiram [...] o preconceito de que o cérebro do homem capacitava-o para as profissões intelectuais, enquanto que o da mulher, só lhe permitia exercer atividades domésticas” (COSTA, 2004, p. 14).

Perante este cenário, afirmam-se as proposições quanto ao gênero masculino e feminino, por meio de discursos diferenciadores e mais uma vez naturalizados. Para Britzman (2013), a pedagogia também se insere nesse contexto na medida em que reforça o tratamento diferenciado entre meninas e meninos na educação, pelas diferenças físicas e intelectuais entre os sexos, para tanto, algumas disciplinas na escola foram destinadas a meninas e outras aos meninos, aperfeiçoando masculinidades e feminilidades.

Segundo Costa (2004, p. 14-15):

A educação sexual que, segundo a higiene, deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles sãs e “raças puras” conseguiu, em grande parte, estes objetivos. A sanidade física da família de elite aumentou, na medida em que as condutas sexuais masculina e feminina foram sendo respectivamente reduzidas às funções sócio-sentimentais do “pai” e da “mãe”. Em contrapartida, esta mesma educação desencadeou uma epidemia de repressão sexual intrafamiliar que, até bem pouco tempo, transformou a casa burguesa numa verdadeira filial da “polícia médica”. Instigados pela higiene, homens passaram a oprimir mulheres com o machismo; mulheres, a tyrannizar homens com o “nervosismo”; adultos, a brutalizar

crianças que se masturbavam; casados, a humilhar solteiros que não casavam; heterossexuais, a reprimir homossexuais, etc. O sexo tornou-se emblema de respeito e poder sociais. Os indivíduos passaram a usá-lo como arma de prestígio, vingança e punição. (COSTA, 2004, p. 14-15).

O conceito de repressão é bastante controverso em diversos aspectos, e não deve ser compreendido de maneira simplificada. Pois esta repressão é, ao mesmo tempo, sinônimo de silenciamento e também constante vigilância, ou seja, mesmo o que não deve ser dito por qualquer pessoa ou de qualquer maneira, é pensado/imaginado e fantasiado por todos, e reassegurado em todos os espaços/ambientes. Ao contrário de ser apenas repressora da sexualidade, a burguesia pretendia administrá-la por intermédio de um dispositivo de controle.

Segundo Britzman (2013, p. 98-99):

Para ele [Foucault], a ideia de que houve um tempo em que o sexo era reprimido e que agora é tempo de descobrir o segredo do sexo, de deixar que sua verdadeira natureza fale, é uma fantasia histórica. A hipótese repressiva está na base de modelos críticos de educação sexual, modelos que vinculam o sexo com emancipação, libertação e domínio do próprio destino.

Acredita-se, com base no conteúdo expresso no excerto supracitado, que a medicina passou a exercer o poder discursivo sobre o que é o sexo e, por conseguinte, a sexualidade humana; confundindo a reprodução desse exercício de poder pelos membros das instituições familiares, escolares e sociais com a própria hipótese repressiva. Segundo Britzman (2013), o exercício do poder não deve ser confundido com uma repressão simplista da sexualidade.

O médico psiquiatra vienense do século XIX mais conhecido em todo o mundo por utilizar a hipótese repressiva em sua etiologia das neuroses, foi Freud. Mas o próprio conceito de repressão em Freud (1905/1996) estaria muito mais ligado ao que o sujeito necessitaria administrar por si próprio na busca do prazer, vencendo obstáculos estabelecidos pelas convenções sociais para a obtenção de satisfação. Neste aspecto, pode-se compreender a repressão como idiossincrática ao sujeito, e não exterior a ele.

Segundo Foucault (1999), apesar dos equívocos e vícios médicos cometidos pela psicanálise freudiana, a mesma conseguiu distanciar-se das ordens discursivas biologicistas do século XIX, se aproximando da denúncia dos dispositivos de poder instalados na sociedade como formas de dominação e exclusão:

E a posição singular da psicanálise no fim do século XIX [...] retomou o projeto de uma tecnologia médica própria do instinto sexual [Teoria das Pulsões], mas procurou liberá-la de suas correlações com a hereditariedade e, portanto, com todos

os racismos e os eugenismos. [...] ela [Psicanálise] foi, até os anos 40, a única que se opôs, rigorosamente, aos efeitos políticos e institucionais do sistema perversão-hereditariedade-degenerescência. (FOUCAULT, 1999, p. 112-113).

Depreende-se, por meio da perspectiva de Foucault (1999), que embora os alicerces psicanalíticos sejam de fundamentação médica; a própria psicanálise passou a ser opositora dos mecanismos de sujeição aos modelos preestabelecidos de comportamento social. Não compactuando com o discurso médico higienista da virada do século, nem para o que se julgava ser sexualidade sadia em adultos e mais acentuadamente em crianças.

A contribuição de Foucault (1999) proporciona o entendimento de como a sexualidade humana, a partir dos séculos XVIII e XIX, tornou-se um mecanismo de poder, tanto dos espaços privados quanto dos institucionais. Há concordância com Costa (2004, p. 15) quando este diz que “[...] a norma familiar produzida pela ordem médica solicita de forma constante a presença de intervenções disciplinares por parte dos agentes de normalização”.

Esses agentes de normalização seriam equipes médicas e de saúde, equipes pedagógicas e derivações destas, que por intermédio de denúncias dos comportamentos desviantes, fugidios às regras, deveriam aplicar sanções ou reprimendas. Para Costa (2004, p. 17), “A normalização das condutas e sentimentos opera [...] nas micropreocupações em torno do corpo, do sexo e do intimismo psicológico”. Tanto para os adultos como para as crianças dentro das instituições escolares.

O escândalo provocado por Freud (1905/1996), no início do século XX, com sua teoria da sexualidade infantil, afirmando que a criança seria uma perversa polimorfa capaz de realizar todas ou quase todas as atividades que os adultos faziam, leva Foucault (1999, p. 29) a concordar com a originalidade dessa teoria ao afirmar que “O mesmo ocorre com o sexo das crianças. Afirma-se frequentemente que a época clássica o submeteu a uma ocultação da qual só se liberou com os *Três Ensaio*s e com as benéficas angústias do pequeno Hans”.

Pelas concepções pedagógicas alicerçadas no século XIX, a sexualidade das crianças seria algo a ser ignorado ou inibido, compreenderia todo um rol de vícios e indisciplinas para as quais os bons hábitos sociais seriam desfavorecidos, tal como expresso por Freud (1905, 1907/1996). Semelhante ao pensamento da psicanálise freudiana, neste aspecto, Foucault (1999, p. 98) faz a seguinte asserção a respeito da sexualidade infantil e as relações de poder:

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre

padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (FOUCAULT, 1999, p. 98).

A sexualidade das crianças e o incômodo que ela provoca nos adultos seria, então, fruto dessa aquisição e composição de família nuclear, regida por estamentos de poder jurídico, médico e pedagógico. Em nenhum outro período houve uma necessidade tão grande de vigiar e administrar a sexualidade infantil, embora a sexualidade infantil desafie ou malogre todas as tentativas dos adultos para torná-la dócil, tal como ilustra Foucault (1999).

Prova disso é que todas as tentativas de controle sobre as manifestações de sexualidade em crianças fracassaram, segundo Foucault (1999, p. 99, grifos do autor), após o século XIX essa tentativa ainda permanecia pelo que ele denominou de:

Pedagogização do sexo da criança: dupla afirmação, de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais “liminares”, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente.

A pedagogia aderiu então ao cuidado, desconfiado, para com as crianças que poderiam se dedicar a algum tipo de “vício”. Mesmo que esses “vícios” pudessem ser aceitos como pertencentes ao desenvolvimento biológico e natural, precisariam ser combatidos ou extintos para o bem do desenvolvimento saudável. Foucault (1999) explica que a medicina pós-freudiana passa a reconhecer parcialmente que as crianças sejam seres sexuais, mas é taxativa ao dizer que a sexualidade infantil precisa ser interdita.

Foucault (1999) desenvolve conceito histórico para a sexualidade, afirmando-a como passível de ser programada nos seres humanos, para além das questões biológicas naturais. A pedagogia, por este viés, seria um grande instrumento de programação para a sexualidade, pela qual, por força da cultura vigente, da família nuclear e do Estado, produz um tipo de subjetividade aprendida, reprodutora da família nuclear como legítima.

Em suas palavras, Foucault (1999, p. 100), explicita esse pensamento da seguinte maneira:

Não se deve concebê-la [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 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 dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 100).

Desde então, estaria a humanidade sob a égide de uma programação do que o próprio Foucault (1999) denominou de *Scientia Sexualis*, a qual se encarrega de administrar por intermédio do discurso do cientista, médico, pedagogo e especialista, a verdade do sexo. A sexualidade não é interdita, é estimulada, mais no sentido de que é preciso se falar sobre ela, de levá-la a escrutínio, de dissecá-la, de descrevê-la em pormenores para o bem da família nuclear.

Foucault (1999, p. 114) também delimita para qual sociedade essa ciência sexual foi proposta e desenvolvida:

[...] foi na família “burguesa”, ou “aristocrática”, que se problematizou inicialmente a sexualidade das crianças ou dos adolescentes; e nela foi medicalizada a sexualidade feminina; ela foi alertada em primeiro lugar para a patologia possível do sexo, a urgência em vigiá-lo e a necessidade de inventar uma tecnologia racional de correção. Foi ela o primeiro lugar de psiquiatrização do sexo. Foi quem entrou, antes de todas, em erotismo sexual, dando-se a medos, inventando receitas, pedindo o socorro das técnicas científicas, suscitando, para repeti-los para si mesma, discursos inumeráveis.

Como explica o referido autor, não demorou muito até que as camadas mais populares aderissem ao modelo burguês asséptico e moral, como sendo uma maneira mais saudável para se conduzir a vida e as relações sociais. Houve então um processo de identificação dessas classes subalternas com as dominantes em relação à sexualidade, e a escola que acolheu os filhos dos trabalhadores braçais, concebeu modelo semelhante do ensino positivista das elites (FOUCAULT, 1999).

Foucault (1999, p. 120) denuncia a maneira hipócrita com que as pessoas desse período em diante passaram a tratar a sexualidade, ao passo que a burguesia, e a classe dominante, “[...] supostamente nega sua própria sexualidade [...]”, maquiando seus interesses por intermédio dos falsos pudores, mentiras e ardis. O proletariado “[...] rejeita a sua por aceitação da ideologia oposta” (FOUCAULT, 1999, p. 120). O cinismo reina no universo da sexualidade, sinônimo de engodo e farsa para muitos.

Foram expressas ao longo deste texto algumas das considerações mais relevantes da obra foucaultiana (1999) para a educação, pelas quais se constata de forma mais explícita as intenções tal como descrito no trecho que se segue:

[...] pode-se compreender a importância assumida pelo sexo como foco de disputa política. É que ele se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. Insere-se, simultaneamente, nos dois registros; dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todos um micropoder sobre o corpo; mas, também, dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. (FOUCAULT, 1999, p. 136-137).

Caminhando para as linhas finais dessa contribuição, apreende-se que há intencionalidade, mesmo que velada ou irrefletida pela maioria dos educadores, acerca da política pedagógica para a qual se produz uma subjetividade inautêntica e programada. O adestramento do corpo e suas consequências naturalizantes do pensamento, para o qual se pretende produzir sujeitos dóceis e férteis para a manutenção da matriz governante, tal como esclarecido por Foucault (1999).

Segundo Louro (2013), o dispositivo de sexualidade dita regras de conduta até os dias atuais, pouco se faz revelar em verdade e emancipação dos corpos, e ainda detém as grandes crenças ou ignorâncias no tocante à possibilidade das manifestações do corpo erógeno e sexual, tanto dos adultos quanto das crianças que por eles são adestradas. A escola continua a ser o espaço da produção da implantação do não reconhecimento ao diferente.

2.2 Sexualidade infantil, educação e o pensamento de Judith Butler

Percorrido o pensamento de Foucault (1999) linearmente, chega-se ao período de produções intelectuais sobre sexualidade e educação na atualidade. Atinente ao pensamento do autor sobre a negação e o controle pedagógico institucionalizado para a sexualidade infantil, coloca-se em relevo que este modelo permanece ativo sob uma ideologia positivista que subestima a sexualidade das crianças.

Segundo Hooks (2013), persiste a ausência de reflexão docente a respeito do caráter erótico presente nos espaços de salas de aula. Esta autora relata, valendo-se de suas próprias experiências enquanto educadora, que a formação para a docência habilitaria ou adestraria a professora a fazer uma leitura da realidade pelo viés “filosófico do dualismo metafísico ocidental” (HOOKS, 2013, p. 115), pois a maioria pensa segundo uma dicotomia entre o corpo e a mente.

Sua crítica se dá justamente a esse ponto, pois, segundo a autora, os docentes, por acreditarem nesse binarismo, fantasiam que em suas personificações didáticas, subtraem suas

corporeidades, alcançando apenas aquilo que diga respeito às ideias, despossuídas de materialidade física, ou seja, “como se apenas a mente estivesse presente e não o corpo” (HOOKS, 2013, p. 115). Esta compreensão é confirmada por Butler (2003, p. 32), quando reitera que:

Na tradição filosófica que se inicia em Platão e continua em Descartes, Husserl e Sartre, a distinção ontológica entre corpo e alma (consciência, mente) sustenta, invariavelmente, relações de subordinação e hierarquia políticas e psíquicas. A mente não só subjuga o corpo, mas nutre ocasionalmente a fantasia de fugir completamente à corporificação.

Para Louro (2013), se as professoras fantasiam um expurgo físico de seus próprios corpos em detrimento das suas condições intelectuais, por conseguinte, estendem essa fantasia aos alunos nos espaços de ensino. A autora explicita o seu pensamento da seguinte maneira:

Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. (LOURO, 2013, p. 26).

Por esta linha de pensamento, pode-se compreender que a negação e a vontade de controle da sexualidade da criança inspiram na professora a esperança de que esta sexualidade deva se manifestar após a criança e, até mesmo o adolescente, deixar o domínio territorial da pedagogia e ingressar na vida adulta. Portanto, é comum que a sexualidade ainda constitua um campo de difícil compreensão e trato na maioria das atuações educacionais (LOURO, 2013).

Segundo Bacha (1999), a escola prossegue atuando, sob uma égide fantasista e mítica, ancorada num arremedo positivista ao acreditar que apenas o adestramento e a disciplinarização dos corpos e mentes dos alunos poderiam conduzi-los ao aprendizado curricular.

Por este modelo educacional, muitas barreiras e restrições foram erigidas quando o assunto é a sexualidade dos alunos. “Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política” (LOURO, 2013, p. 27). Aprendido na infância, reproduzido em toda idade adulta.

A incoerência encontra-se justamente no ponto em que, como mencionadas acima, a censura e o controle exercidos pela educação institucional não correspondem com o ideal de emancipação intelectual e cidadã para o qual a escola se destina discursivamente na

atualidade. É preciso, segundo Louro (2013, p. 30), “[...] discutir as escolas – que, supostamente, devem ser um local para o conhecimento – [e que] são, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento”.

Conforme Weeks (2013, p. 38), “A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico”. O que comprova que o pensamento de que a sexualidade faça parte dos fenômenos restritamente físicos ou fisiológicos trata-se de um equívoco; tratando-se a sexualidade de nossas ideias e imaginação, ela deve ser compreendida como pertencente ao território do diálogo, sem represálias ou condenação.

Para que os professores pudessem compreender melhor a sexualidade, seria preciso que a sua formação lhes garantisse pensá-la não apenas como pertencente à fisiologia e intimidade restrita aos espaços privados. Pelo pensamento de Weeks (2013, p. 38), “[...] a melhor maneira de compreender a sexualidade é como um ‘constructo histórico’”. Sendo a sexualidade construída, ou elaborada culturalmente, ela deve ser passível de questionamentos e mudanças entre as gerações.

Torna-se necessária a apropriação por parte dos educadores de que “Estamos cada vez mais conscientes de que a sexualidade é tanto um produto da linguagem e da cultura quanto da natureza” (WEEKS, 2013, p. 70); ou seja, se a sexualidade é constituída também pela linguagem e pela cultura e não possui imanência unicamente biológica, deveria ser reconhecida como mutante ou polimorfa; assim como apresentada por Freud (1905/1996) em seus “*Três Ensaio*s”.

Pela compreensão dada após os estudos dessas autorias, de que a sexualidade extrapola o desenvolvimento biológico dos seres humanos, e perpassa todo o campo psíquico, intelectual, subjetivo e afetivo no decorrer da trajetória individual. Sabe-se que os primeiros anos de vida são de grande importância para a formação da personalidade adulta, e como esta se pronunciará no mundo, pelo desempenho ou *personificação*. Direciona-se, neste momento, a problematização da sexualidade infantil na escola para os estudos de gênero de Butler (2003, 2013).

Na trajetória explicativa dessa problemática, de que a sexualidade infantil existe desde a concepção e não possui um direcionamento razoável ou especificado pelas normas culturais de uma sociedade (FREUD, 1905/1996); que a mesma foi e ainda é utilizada como política de dominação e poder sobre os corpos, os quais precisam ser criados e economicamente tratados para uma conformidade governamental (FOUCAULT, 1999); Butler (2013) acrescenta:

[...] os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória. (BUTLER, 2013 p. 154).

Para Foucault (1999), onde há poder, ou seja, tentativa de subjugar ou dominar outrem; haverá também a resistência. Anteriormente, Freud (1905, 1907, 1913/1996) escreveu que a tentativa de constrição ou de inibir a sexualidade dos alunos por parte dos professores seria uma luta vã e desgastante para a pedagogia. Corroborado nas palavras de Butler (2013), de que os corpos (as crianças/os alunos) nas escolas não haveriam de se uniformizar por uma força regulatória.

O último problema a ser apresentado então, passa a ser o seguinte: remontando duas autorias anteriores – Freud (1905, 1907, 1913/1996) e Foucault (1999) – Butler (2003, 2013) delimita o grande problema da educação e a sexualidade na atualidade como uma produção ou *assujeitamento* do corpo por um pragmatismo dogmático, fundamentado na concepção ocidental machista, branca, burguesa e heterossexual como arranjo único para o convívio em sociedade.

Para Butler (2003, 2013), a escola utiliza-se de um modelo de família nuclear e heterossexual para a organização de todo o processo curricular. Por intermédio do discurso e da linguagem adquiridos pela tradição do patriarcado, reabastecidos pela norma institucionalizada. A escola nega mais que a sexualidade infantil, ela nega, ao mesmo tempo, toda e qualquer configuração sexual que não seja pautada no binarismo de gênero macho-fêmea/reprodutivista.

De acordo com Cardoso (1996), além da questão sexual anatômica que diferencia o macho da fêmea, faz-se necessário, em simultâneo, a conformidade do gênero masculino e feminino ao sexo correspondente anatomicamente. Finalizando com a orientação do desejo afetivo e sexual de ambos os sexos/gêneros para os opostos, macho/masculino deverá consubstanciar relações afetivo/sexuais com fêmea/feminino, e vice-versa. Em conformidade, Butler (2003, p. 38) elucidada:

Gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação às normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘feito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual.

Por esta convenção social e política a escola produz seu sujeito, incorporando como regra a heterossexualidade presumida, naturalizada e compulsória; da qual nenhum sujeito poderia escapar, a não ser que sua performance o qualificasse como *diferente* (BUTLER, 2003, 2013).

Para Costa (2004), quando a escola pronuncia sua concepção sobre *família*, aciona uma memória ancestral de um *modelo* de família que esteja acordado com a invenção e consolidação da família nuclear europeia dos séculos XVII, XVIII e XIX; valendo-se dessa configuração para a elaboração do conceito de cidadania e civilidade nas mentes das crianças e jovens. Butler (2003; 2013) afirma que os moldes familiares seguem atrelados à especificidade dos dois gêneros.

A divisão dos gêneros em dois, delimita papéis estanques e rígidos a respeito do que é ser masculino e do que é ser feminino, seguido de uma naturalização desses papéis. A subjetividade é produzida pelas instituições estabelecidas. Por estas delimitações segundo o gênero correspondente ao sexo anatômico de nascimento do sujeito, espera-se que todos internalizem apropriadamente as regras culturais, como diz Butler (2013, p. 160):

De fato, não fica claro que possa haver um 'eu' ou um 'nós' que não tenha sido submetido, que não tenha sido sujeitado ao gênero, onde a generificação é construída, entre outras coisas, pelas relações diferenciadoras pelas quais os sujeitos falantes se transformam em ser. Submetido ao gênero, mas subjetivado pelo gênero, o 'eu' não precede nem segue o processo dessa generificação, mas emerge apenas no interior das próprias relações de gênero e como a matriz dessas relações.

Por não haver espaço para diferenciações da matriz binária e heterossexual do gênero, a escola, assim como as demais instituições de nossa sociedade, busca encaixar ou produzir os sujeitos pelas categorias binárias do sexo/gênero. Para Butler (2013, p. 161, grifos da autora):

Nesse sentido, a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do 'humano'. Consideremos a interpelação médica que, apesar da emergência recente das ecografias transforma uma criança, de um ser 'neutro' em um 'ele' ou em uma 'ela': nessa nomeação, a garota *torna-se* uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse *tornar-se garota* da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma.

Se não há espaço para qualquer corpo desempenhar performance diferenciada que a predestinada pela cultura desta sociedade, como se essa configuração pudesse ser única ou a mais perfeita no tocante à concepção do que é *ser humano*; faz-se necessária a reiteração da

norma generificada e heterossexual por parte de outros seguimentos políticos de poder. Demonstrado por Costa (2004) pelas instâncias médico-jurídicas, que aferem o saudável e o permitido.

A compreensão do termo “performatividade”, do qual Butler (2003, 2013) lança mão, envolve mais que o simples desempenho de papéis pelos dois gêneros; para a autora, a atividade da norma estabelecida produz o sujeito performático, e este reproduz irrefletidamente a mesma:

O paradoxo da subjetivação (*assujétissement*) reside precisamente no fato de que o sujeito que resistiria a essas normas é, ele próprio, possibilitado, quando não produzido, por essas normas. Embora esse constrangimento constitutivo não impeça a possibilidade da agência, ele localiza, sim, a agência como uma prática reiterativa ou rearticulatória imanente ao poder e não como uma relação de oposição externa ao poder. (BUTLER, 2013, p. 169-170).

Assim, todos são, desde a concepção, *sujeitados* à norma, deixando de ser apenas os *sujeitos*, pois não têm escolha para desempenhar outras configurações sexuais que fujam à norma heterossexual e nucleada. O *assujeitamento* imobiliza o pensamento por regras inescapáveis da concepção de sociedade e convivência; mesmo os corpos que não performatizam a norma com perfeição a reconhecem como legítima e soberana (BUTLER, 2003, 2013).

Há uma programação cultural para a produção do sujeito, que mesmo antes de seu nascimento é aguardado sob a idealização binária e, nas palavras de Butler (2013, p. 166, grifo da autora), “A performatividade não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição”.

Por estas palavras, entende-se o não questionamento por parte da grande maioria das pessoas adultas e, em especial, por aquelas que performatizam satisfatoriamente a heteronormatividade; e o que Foucault (1999) pontua pelo que se convencionou chamar de naturalização dessas normas às quais primeiramente recorreu-se à religião judaico-cristã de nossas fundações ocidentais, substituídas pelas ciências da medicina e do direito no século XIX.

Nos desdobramento dessa discussão, de que as crianças são possuidoras de uma sexualidade desde a concepção, ao adentrar as instituições pedagógicas, desenvolvem suas faculdades mentais/intelectuais imbuídas por suas sexualidades inegavelmente presentes em suas vivências privadas e sociais; mas acabam por serem sujeitadas às ordens discursivas

jurídicas-médico-pedagógicas que regem e regulam nossa sociedade; ao que Butler (2013, p. 170) problematiza:

Se a materialidade do sexo é demarcada no discurso, então esta demarcação produzirá um domínio do 'sexo' excluído e deslegitimado. Portanto, será igualmente importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos são construídos, assim como será importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos não são construídos, e, além disso, perguntar, depois, como os corpos que fracassam em se materializar fornecem o 'exterior' – quando não o apoio – necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam.

Butler (2003, 2013) compreende que, nos espaços de ensino, a sexualidade é preterida, os corpos são produzidos com finalidades específicas de manutenção e reprodução do trabalho que a família nuclear desenvolve, sendo que até os corpos que fracassam autenticam a norma.

Ainda segundo Butler (2003, 2013), muito do que incomoda grande parte dos educadores são corpos que não performatizam a contento as normas do gênero. Na teoria de Freud (1905, 1907, 1913/1996) tudo o que é estranho, ou seja, tudo aquilo que escapa às convenções e juízos cristalizados sobre determinado assunto gera desconforto ou até mesmo reações de agressividade ao olhar daqueles que lhe conferem a diferença que, por fim, culmina em ações discriminatórias.

Compreende-se que, para além da divisão estanque entre a performance dos sexos/gêneros, ainda há outra divisão: entre os corpos que performatizam satisfatoriamente o gênero de acordo com o sexo anatômico e aqueles que não conseguem realizar a performance a contento, ou ainda pior, os que fogem à qualquer possibilidade de realizá-la (BUTLER, 2003, 2013). Concordando com a teoria de Freud (1905, 1907, 1913/1996) sobre o estranho, destaca-se:

[...] como sugere Freud em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, é a exceção, o estranho que nos dá a indicação de como se constitui o mundo corriqueiro e presumido dos significados sexuais. É somente a partir de uma posição conscientemente desnaturalizada que podemos ver como a aparência de naturalidade é ela própria constituída. Nossas pressuposições sobre os corpos sexuados, sobre o fato de serem um ou o outro, sobre os significados que lhes são considerados inerentes ou decorrentes de serem de tal ou qual modo sexuados, se vêm repentina e significativamente perturbadas por esses exemplos, que não concordam com as categorias que naturalizam e estabilizam esse campo dos corpos para nós nos termos das convenções culturais vigentes. Consequentemente, é o estranho, o incoerente, o que está “fora” da lei, que nos dá uma maneira de compreender o mundo inquestionado da categorização sexual como um mundo construído, e que certamente poderia ser construído diferentemente. (BUTLER, 2003, p. 160-161).

Em suas indagações sobre as pessoas “*diferentes*”, que não conseguem performatizar a generificação dos sexos e acabam por gerar atenção e repúdio aos demais dentro dos espaços institucionais bem como os privados; vale colocar em relevo as perguntas de Butler (2013, p. 171):

Que questionamento esse domínio excluído e abjeto produz relativamente à hegemonia simbólica? Esse questionamento poderia forçar uma rearticulação radical daquilo que pode ser legitimamente considerado como corpos que pesam [importam], como formas de viver que contam como “vida”, como vidas que vale a pena proteger, como vidas que vale a pena salvar, como vidas que vale a pena prantear?

Por meio destas palavras, pode-se compreender que é patente no pensamento dentro das instituições forjadas pela cultura da família nuclear, mesmo que em instâncias inconscientes, a ameaça do *diferente* aos estabelecidos pela norma. Traduzido pelo discurso da autora como os corpos que importam por serem capazes de manter as leis regulatórias de convivência e as *vidas* destituídas de importância ou negadas/excluídas por não serem uniformes às demais (BUTLER, 2003, 2013).

Para Louro (2013), a escola mantém volitiva concepção, de preservar o pacto com a sociedade nucleada e heterossexual, da qual ela mesma [a escola] foi produzida. Naturalizando as relações de poder e dominação, de sobreposição do macho em detrimento à fêmea. Pelas tradições, são reproduzidos comportamentos compartimentados ao que se espera dos sujeitos machos e fêmeas de acordo com o sexo anatômico de nascimento.

A inquestionabilidade dos fatos alcança patamares excelsos pelo discurso da naturalização, os corpos segundo o sexo, diferenciam-se biologicamente e estruturalmente. Butler (2003, p. 8-9) indaga: “Ser mulher consistiria um ‘fato natural’ ou uma performance cultural, ou seria a ‘naturalidade’ constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas?”.

A discussão chega ao clímax e, neste ponto, alguns questionamentos são cabíveis: Seriam os seres humanos diferenciados naturalmente em suas personalidades ou performatividades segundo a anatomia sexual e fisiológica de seu nascimento? Haveria outras configurações que escapassem ao binarismo macho/fêmea e mesmo assim pudessem ser consideradas apropriadas? Estas questões levantadas por Butler (2003, 2013) precisam ser debatidas na escola.

Segundo Butler (2003), a escola prossegue alicerçada curricularmente ao pensamento da monossexualidade heterossexual, como exposto por Freud (1905/1996), e ao seu formato

docilizador de corpos, que devem obedecer liturgicamente os parâmetros do ensino, exposto no pensamento de Foucault (1999, 2012); e que indubitavelmente rechaça para o silenciamento os corpos dissidentes.

A respeito disso, Louro (2012, 2013) problematiza a questão. Para a autora, adentra-se o campo conhecido por *exclusão*, as crianças e os jovens que não performatizam satisfatoriamente suas generificações são, por toda a esfera institucional, vistas como ameaças à própria estrutura do pensamento fundante das concepções de vida. Prosseguindo em seu pensamento, a autora expõe que a escola ainda não visualiza outra conduta que não a negação ou o silenciamento.

Uma sociedade heterocentrada, no pensamento de Foucault (1999, 2012), denomina-se a si mesma como única válida e possível, exercendo o direito de autorrepresentar-se; se está no poder utiliza-se dele para afirmar-se superior e inegável. Segundo o autor, aqueles que estão em situação majoritária possuem o "direito" de representaram-se a si e aos demais, retirando a possibilidade discursiva ou representativa daqueles que não configuram em perfeição a norma estética e performática na qual os estabelecidos se reconhecem, criando zonas de exclusão.

Para Butler (2003, p. 18, grifo da autora):

Foucault observa que os sistemas jurídicos de poder *produzem* os sujeitos que subsequentemente passam a representar. As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos – isto é, por meio de limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo “proteção” dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha.

A autora prossegue sua explanação teórica da seguinte forma:

[...] a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. O poder jurídico ‘produz’ inevitavelmente o que alega representar [...]. (BUTLER, 2003, p. 19).

Torna-se imperativo, neste momento, a compreensão de que há uma produção em massa ou larga escala, de seres humanos, por esta sociedade nucleada e heterocentrada, para que reproduzam, ou melhor, performatizem, condutas regulamentadas por regimentos soberanos de poder e manipulação. Conforme o pensamento apresentado acima, em

consonância com Freud (1905/1996), as pessoas são, desde a concepção, forçadas a generificar o corpo pela anatomia.

Para Butler (2003, 2013), o grande problema está nos corpos que insistem em não se conformar às regras, sejam os malnascidos, por causa da má formação dos órgãos genitais e demais caracteres diferenciadores entre macho e fêmea, bem como aqueles que não conseguem desempenhar a contento a generificação da heteronormatividade regulamentada pela sociedade da família nuclear. Para Louro (2012, 2013), a escola da sociedade heteronormativa, simula preocupações no tocante à manifestação de pulsões eróticas por parte de suas crianças, mas o maior incômodo para esta escola é a despersonalização do gênero e da orientação do desejo.

Este incômodo visceral e patente que a escola acalenta no tocante às sexualidades dissidentes é exposto por Butler (2003, p. 38) da seguinte maneira:

Em sendo a 'identidade' assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de 'pessoa' se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é 'incoerente' ou 'descontínuo', os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas.

Ao trazer esta problematização para os espaços pedagógicos de crianças pequenas, salienta-se que a escola cumpra papel determinante na programação de subjetividades generificadas, estanques e binárias, pois é de lato conhecimento a divisória educação entre meninos e meninas, numa liturgia acordada em cores diferenciadas e delimitadas, comportamentos esperados e estimulados, punidos e elogiados na reprodução em série da convenção social.

Na pedagogia de crianças, é firmado diariamente o que é ser homem, o que se pode esperar de um homem e o que é ser mulher e suas correspondências na lógica desta cultura. Tudo o que escapa à matriz de comportamentos possíveis ou inteligíveis é considerado perigoso, incompreensível ou passível de exclusão/agressão.

Este discurso está presente o tempo todo na formação das novas gerações, e ora é concebido subliminarmente, pelo que é óbvio e "natural", e em outros momentos precisa ser verbalizado, exposto, pronunciado coletivamente para que as convicções morais e de conduta sejam reproduzidas fielmente.

E mesmo com a visibilidade atual de pessoas que fogem aos padrões de gênero como a cultura os concebe, a norma ainda se resguarda discursivamente de ser a detentora da

configuração legítima e central no que se refere à continuidade da espécie e disposição à vida. Mesmo que, sobre forte pressão exercida pela parcela dos excluídos na cultura, o que se entende por respeito ao “*diferente*”, ainda não viabiliza equanimidade.

Para dar prosseguimento à presente pesquisa, encerra-se este capítulo que buscou versar o pensamento de dois autores-chave na produção desta. Michel Foucault e Judith Butler consagram-se teóricos centrais para esta discussão sobre educação, gênero e diversidade sexual; no entendimento histórico da produção de subjetividade, dos dispositivos disparadores de discursos legitimados e incontestáveis e, por fim, do incômodo causado pelos corpos abjetos, que não reproduzem cabalmente a norma hegemônica.

O capítulo que segue busca cumprir o objetivo de campo deste trabalho, que é evidenciar as concepções das professoras da Educação Básica no município de Paranaíba – MS, no que se refere às questões de Gênero e Diversidade Sexual dos alunos na escola. Por conseguinte, buscou-se contemplar a descrição prática da coleta de dados, após a escolha do método apresentado na introdução com os resultados colhidos, e as análises embasadas na linha de raciocínio das autorias referenciadas neste capítulo, para que, em termo, possam-se fazer reflexões e proposições futuras.

3 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS – DISCURSOS E VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PARANAÍBA (MS) SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO

A análise desta pesquisa foi estruturada em categorias que se dividem em três eixos. O 1º Eixo aborda a compreensão que as professoras possuem sobre gênero e a possibilidade ou impossibilidade de inserção do tema gênero no currículo do Ensino Fundamental I. O 2º Eixo ocupou-se de questões sobre diversidade sexual na escola, nos relacionamentos interpessoais entre professoras e alunos, alunos e alunos, famílias e alunos. O 3º Eixo da entrevista contempla a formação das professoras, seus conhecimentos, como respaldo ou apoio das direções de ensino.

3.1 1º Eixo

3.1.1 Compreensão das questões de gênero

Todas as participantes manifestaram ter dúvidas sobre a especificidade do que trabalhar sobre gênero em educação, disseram ter dúvidas sobre o que poderiam falar em sala de aula.

Resposta da P1 para a primeira questão da entrevista:

As minhas dúvidas estão relacionadas às diferenças entre os gêneros e de como devo trabalhar isso dentro de sala de aula com os alunos. Pois as atividades da escola seguem divisões entre o que são coisas de meninas e coisas de meninos, e fica difícil mudar isso dentro da sala de aula. Pior quando algumas crianças fogem aos padrões, alguns meninos têm comportamentos femininos e isso fica em evidência, chama a atenção de todos os alunos e até de nós, os professores e outros funcionários da escola. Eu tenho dúvidas em como trabalhar as diferenças com os alunos, apesar de que as crianças são mais ingênuas, enquanto os adultos têm mais preconceitos.

A fala da P1 contempla a contento as falas de todas as demais entrevistadas, as outras respostas foram homogêneas a esta. As respostas evidenciam o quão aflitivas são as questões de gênero e diversidade de orientação sexual no ensino de crianças pequenas. Cabe destacar que a professora diz que a situação piora quando alguma criança foge à norma binária e heterossexual.

Butler (2003, p. 26) assinala que, “Para Beauvoir, o gênero é ‘construído’, mas há um agente implicado em sua formulação [...]”. Essa primeira categoria de análise, posteriormente,

leva o pesquisador a questionar se podem as professoras se compreender como agentes da materialização do gênero.

A dúvida que permanece, após as respostas das professoras para a primeira pergunta, é se elas admitiriam para o pesquisador ou para si mesmas, que a lógica do pensamento delas, via exposição por intermédio das entrevistas, segue acordada à hegemonia simbólica da matriz heterossexual.

Pois, em momento algum, as professoras responderam ter consciência de sua participação na produção do gênero, uma vez que apontam para a escola, enquanto instituição que já possui uma dinâmica que é maior que suas possibilidades de atuação em sala de aula com seus alunos, alegando que a escola é quem divide e delimita os papéis de gênero inteligíveis ou não, como se elas não representassem a escola, ou não fossem elas próprias, a escola.

Butler (2003) pontua que as instituições produzem o sujeito desde a concepção, por reiteradas situações em que as normas repetidas serão internalizadas e naturalizadas. Novamente citando Beauvoir, ela esclarece que:

Beauvoir diz claramente que a gente ‘se torna’ mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do ‘sexo’. Não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea. [...] conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva. (BUTLER, 2003, p. 27).

A compulsão, ou obrigatoriedade em se tornar algo, dentro de nossa cultura, claramente não provém da anatomia do nascimento, antes provém da própria matriz ideológica e discursiva que se consolida no seio das instituições.

3.1.2 Inserção curricular do tema gênero no currículo do Ensino Fundamental I

Um dos questionamentos de Briztman (2013, p. 85) indaga “[...] será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria?”. Realocada para a especificidade desta pesquisa, pergunta-se: Questões de gênero e diversidade sexual deveriam ser ensinadas exatamente da mesma maneira que as demais matérias?

Cinco (5), entre as seis (6) colaboradoras da entrevista mencionaram a necessidade de conteúdo curricular específico sobre gênero e diversidade sexual na escola, para que

pudessem trabalhar em sala de aula. As justificativas das professoras foram bastante semelhantes, entre as palavras de suas respostas ficou evidente a esquiva da responsabilidade de ser uma professora que pode questionar junto às crianças, as performances de gênero e seus desdobramentos.

Respostas que pedem a inclusão de conteúdo curricular específico sobre gênero e diversidade sexual na escola, na análise desta pesquisa, não seria algo a ser comemorado por quem vê necessidade em abrir esse diálogo a crianças, muito pelo contrário, pela forma como é construído o pensamento nas falas das professoras, está muito mais próximo de um livramento de suas responsabilidades enquanto formadoras de subjetividades.

As professoras dizem que seria melhor se houvesse conteúdo curricular, pois então deliberariam a respeito dele e talvez até o combatessem, se houvesse. Mas este conteúdo não lhes seria próximo, não lhes pertenceria, mais uma vez, esquivam-se de suas responsabilidades, pois se o conteúdo é exterior a elas, os resultados desencadeados por esse conteúdo também lhes é alheio.

Em contrapartida, P2 respondeu que tem dúvidas se haveria necessidade de ter um conteúdo prévio a ser trabalhado, ou se as professoras deveriam conversar com suas turmas de alunos quando estes manifestassem interesse pelo assunto. Essa professora se aproxima mais da visão de nosso trabalho, de forma mais autêntica expressa em sua resposta a complexidade do tema para além das disciplinas cindidas entre respostas certas ou erradas.

Escapar à obrigatoriedade curricular de questões de gênero e diversidade sexual é compreender que:

[...] nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas. (BRITZMAN, 2013, p. 85-86).

Fugir à autoridade curricular poderia ser considerado possibilidade de autonomia para enxergar-se a si, enquanto agente social na produção do sujeito e da condição social deste. Estar próximo à distinção entre possibilidades culturalmente forjadas como inteligíveis e a compreensão de que estas também não possuem uma verdade essencial, imanente do sujeito.

Para encerrar esta categoria, é válido ressaltar que três (3) professoras, ou seja, a metade das colaboradoras entrevistadas disse ser mais fácil dialogar com crianças pequenas,

por serem estas menos preconceituosas. O que contraria o senso comum em que questões de gênero e diversidade sexual só poderiam ser trabalhadas com adolescentes no Ensino Médio.

3.2 2º Eixo

3.2.1 Visibilidade de crianças com comportamentos diversificados da norma heterossexual

Todas as seis (6) entrevistadas reconheceram a existência de crianças que apresentam comportamento diversificado tanto no desempenho dos papéis de gênero masculino e feminino, bem como de orientação afetiva, em suas turmas de alunos. Quatro (4) professoras responderam que a frequência é média ou regular, duas (2) professoras responderam que é raro.

A visibilidade de crianças com comportamentos diversificados à norma heterossexual é mencionada nas respostas das professoras desde a primeira pergunta da entrevista, evidenciado na resposta da P1 transcrita anteriormente. A P4 respondeu que “*A média é que tenha um caso por sala [...]*.” O que nos leva a crer que há observância por parte das professoras quanto ao desempenho dos papéis de gênero, mesmo em crianças pequenas, padrões de masculinidades e feminilidades já estão bem delimitados pelos adultos, como regra.

Ao que Butler (2003, p. 142-143) explica que:

Para Foucault, ser sexuado é estar submetido a um conjunto de regulações sociais, é ter a lei que norteia essas regulações situada como princípio formador do sexo, do gênero, dos prazeres e dos desejos, e como o princípio hermenêutico de auto-interpretação. A categoria do sexo é, assim, inevitavelmente reguladora, e toda análise que a tome acriticamente como um pressuposto amplia e legítima ainda mais essa estratégia de regulação como regime de poder/conhecimento.

Partindo das verbalizações das colaboradoras da presente pesquisa, pode-se perceber o quanto as regulações sociais estão vivas e permeiam os discursos, moldando plasticamente uma coerência de possibilidades “inteligíveis” de leitura do outro a nós mesmos, firmando-se como verdade, tomada como dogma pela falta de reflexão e crítica, as possibilidades se tornam moldes.

A P2 elaborou uma resposta contemplada em várias categorias de análise da entrevista, quando diz que:

Sim, mas é raro, mas eu penso que nem os demais alunos nem os profissionais da educação não sabem lidar com essas questões. Lembro-me de um caso, que aconteceu em outra escola,

em que uma professora humilhou um garoto que foi maquiado por uma coleguinha de turma; essa professora retirou o aluno de sala de aula por conta disso. Em minha opinião, não havia necessidade de retirar o menino da sala, nem de humilhá-lo perante a turma.

As colaboradoras P2 e P4 utilizam o termo “caso” para se referir que há crianças diversas à norma em suas salas de aula, o termo é regulador e diferenciador pelo aspecto médico que lhe é conferido. A norma binária e heterossexual bem internalizada pelas professoras coloca o termo “caso” em relevo e destaque, edificando polaridade entre as pessoas que desempenham bem as categorias de gênero e as demais.

3.2.2 Como as professoras se relacionam com crianças com comportamento diversificado

Quatro (4) professoras utilizaram a expressão “natural” para suas condutas no que se refere às crianças de comportamento diversificado do padrão heterossexual. A partir desta categoria de análise, as falas das professoras começam a ser mais pontuais e, ao mesmo tempo, reveladoras.

A P4 diz o seguinte:

Procuro tratar com naturalidade, sem corrigir, mas mostrando a maneira como deveria ser. Se estou falando com um menino, me dirijo a ele de acordo com gênero que ele deve ser tratado, pois eu respeito às normas da escola, e entendo que seria complicado falar com um menino do 1º ano do Ensino Fundamental como se ele fosse uma menina, mesmo que ele demonstre trejeitos femininos, mas eu não proíbo ninguém de ser como é.

Ao mesmo tempo em que P4 apela para sua “naturalidade”, se contradiz ao dizer que não busca corrigir as crianças. A P4 demonstra que as crianças que não performatizam a contento os papéis de gênero e orientação heterossexual, necessitam ser corrigidas, ser reconduzidas à norma. E sentencia que mostra a maneira como as crianças deveriam ser.

Não foi perguntado para a professora como ela mostra a maneira como as crianças diversas deveriam ser, mas a mesma expôs sua conformidade e submissão aos padrões de gênero da cultura, desautorizando-se mediante o apelo à hierarquia institucional. Para ela, o gênero decorre da anatomia sexual.

A P3 disse: “*Não me preocupo, tento conversar com eles naturalmente. Eu pergunto o que está acontecendo, se eles acham certo isso que estão fazendo*”. A primeira fala da professora está situada no campo da preocupação, pois ela diz que não se preocupa, mas é decorrente de sua fala que percebe que as outras pessoas se preocupem. Talvez as demais

professoras sejam percebidas por esta colaboradora, como incomodadas em ter que ministrar aulas para crianças com comportamentos diversificados à norma heterossexual.

Na sequência, ela respondeu que tenta conversar com as crianças que fogem às regras de comportamento heterossexual “naturalmente”, ou seja, não é algo tão fácil assim. Talvez a professora esteja reconhecendo suas limitações tanto em conhecimento para poder trabalhar o tema na escola, bem como de seus próprios preconceitos sobre a possibilidade de diversidade sexual manifestada por seus alunos.

Ao finalizar a resposta ela diz que interroga as crianças “diferentes”, faz reinar a norma, algo que demonstra que a chamada “naturalidade” discursiva das professoras é heterocentrada, possível em dois polos: o certo e o errado.

A P6 diz:

Eu busco conversar em particular, pois os colegas de sala costumam fazer piadas a respeito de crianças que não desempenham muito bem o papel de gênero. Eu penso que se um menino tem alguns trejeitos delicados, isso não quer dizer que ele será gay.

P6 entende que proteger as crianças que apresentam comportamentos diversificados é tratá-las com reserva, a diversidade de gênero e orientação sexual não poderia ser dinamizada em conjunto. Particularizando a diversidade e a situando como um problema, mesmo que latente na fala de que os colegas de sala perseguem crianças diversificadas.

As justificativas impregnadas de preconceito e desconhecimento acabam por articular discursos travestidos de boa intencionalidade, respeito às diferenças e promoção à vida, algo que parece permanecer imperceptível sob a égide institucional.

A P2, em sua resposta, conseguiu romper com o pensamento naturalizante que as demais colaboradoras utilizaram, e relata sua dinâmica ao trabalhar diversidade sexual dentro de sala de aula da seguinte maneira:

Eu busco algum texto pra fazer uma roda de conversa para falar sobre o tema, como a leitura de um livro. Para que os alunos possam dar suas opiniões, refletir e aceitar as diferenças, e respeitar todas as pessoas. Tem um livro de literatura infantil, que relata uma história de um menino que agredia outras crianças que apresentavam diferenças de orientação sexual na escola, então a irmã dele revela para ele que ela também gostava de garotas, e ele mudou o comportamento de agressividade com os colegas da escola. Os professores têm um papel muito importante no que tange às questões da diversidade sexual na escola, pois de acordo com a postura deles, os alunos poderão ser influenciados tanto para que possam aceitar as diferenças entre orientações sexuais ou não.

Ao relatar sua conduta, a P2 aproxima-se da seguinte formulação de Britzman (2013, p. 89) quando esta expressa que:

O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do Eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar.

A P2 demonstrou que não necessita de uma disciplina apartada das demais, para poder dialogar sobre sexualidade na escola, ao mesmo tempo que demonstrou interesse em ouvir as opiniões de seus alunos, para então, dinamizar reflexões junto às demais crianças dentro de sala de aula. Ao exemplificar sua ação, citando uma obra de literatura infantil, a P2 valida seu discurso, por demonstrar que tem intimidade e segurança para falar sobre diversidade sexual.

Para finalizar esta categoria de análise, destaca-se o final da resposta da P2, quando menciona seu reconhecimento na formação dos alunos. A P2 se percebe no processo de ensino-aprendizagem, não está alienada de suas atividades docentes e reconhece a influência que o professor tem na formação do pensamento dos alunos no que se refere, também, à diversidade sexual.

3.2.3 Como as professoras percebem o relacionamento das crianças que melhor performatizam os papéis sociais de gênero e a norma heterossexual com as crianças que destoam à norma

Três (3) professoras responderam que as crianças que desempenham melhor as delimitações de gênero masculino e feminino costumam maltratar as demais, ao passo que três (3) professoras responderam que, intermediadas pelo diálogo, as crianças se adaptam às situações e respeitam as diferenças em maior parcela.

Butler (2003, p. 199) articula que “[...] habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero”. Divididas entre a percepção de violências e perseguições entre crianças que performatizam melhor os papéis de gênero e as demais, e a convivência pacífica e coletiva explorada pelo diálogo; as colaboradoras desta pesquisa demonstram que as duas situações são possíveis. Reconhecem a violência institucional ao mesmo tempo que também distinguem a possibilidade de convivência com a alteridade e a diferença.

As crianças com famílias diversas à norma também foram mencionadas na resposta da P3, quando disse:

No início há um baque. Teve um caso de um menino que chegou em mim na sala e me disse que a mãe dele iria se casar com outra mulher, então algumas crianças ficaram espantadas, ao que eu disse que isso é natural. Hoje a mãe desse menino vem na escola e as outras crianças não ficam mais admiradas por ela ser casada com uma mulher, isso passou. Mas eu tive que conversar sobre diversidade sexual com as crianças, eu dei exemplos de pessoas famosas que aparecem na televisão, e disse que isso é normal, pois se eu agisse com espanto, todas as crianças agiriam da mesma forma e isso manteria o preconceito.

A P3 faz menção ao choque inicial como ao primeiro contato com a diversidade da heteronormatividade, e admite que ainda é comum o espanto perante configurações diferenciadas à norma. A entrevistada reconheceu que a situação de conflito atravessou as atividades docentes de sua aula, mas ela buscou os recursos que tinha para dialogar sobre o tema.

Ao falar com as crianças sobre personalidades televisivas, compreende-se que a professora tenha adentrado o imaginário e consumo midiático de seus alunos. Mas o maior exemplo é de sua conduta diante da diversidade, percebendo enquanto participante de um processo de formação de seres humanos, a professora demonstra respeito pela diferença entre as possíveis configurações familiares.

Conjugado ao pensamento de Weeks (2013, p. 77-78), destaca-se que:

[...] a crescente percepção de que há muitos tipos diferentes de família. As famílias mudam ao longo dos ciclos de vida de seus membros. O que é mais importante, entretanto, é que, por razões históricas e culturais, diferentes formas de vida familiar têm se desenvolvido, e o termo “família” é agora muitas vezes usado para descrever arranjos domésticos que são bastante diferentes daquela que era, num dado momento, a “norma”. Os melhores exemplos disso são fornecidos pela expressão “família de pai solteiro” ou “de mãe solteira” e o gradual desaparecimento de estigma de ilegitimidade.

Portanto, o esclarecimento de configurações familiares diversas foi assegurado pela fala da professora aos seus alunos quando lhes explicou que existem outros tipos de famílias além daquelas compostas por casal homem-mulher heterossexual, contemplado na citação de Weeks (2013) de que as concepções de família e suas possibilidades podem sofrer mudanças na cultura.

3.2.4 Como as professoras percebem o modo de lidar com a diversidade sexual nas famílias que têm crianças com comportamentos diversificados à norma

Três (3) professoras (P1, P3, P5) responderam que as famílias de crianças com comportamento diverso do padrão de heterossexualidade maltratam seus filhos e deixam claro a não aceitação da diversidade. P4 respondeu que as famílias fingem não perceber a diversidade no comportamento de suas crianças. P6 respondeu que as famílias preferem não falar sobre o assunto com as professoras. E P2 respondeu que há famílias que aceitam, ao passo que outras não.

A P3 enfatiza em sua fala a não aceitação por parte das famílias com crianças com comportamentos diversificados:

A família não aceita, de fora, falar é fácil, mas quando acontece na nossa família é muito difícil pra aceitar. O que dificulta trabalhar com as famílias é que por mais que digam que aceitam seus filhos homossexuais, eles não aceitam, pois eles perseguem seus filhos todos os dias.

A maioria das professoras participantes desta pesquisa concorda que as famílias reajam negativamente à manifestação de condutas que fujam ao padrão heteronormativo. Comportamentos contrários seguem também pela negação e silenciamento, criando barreiras discursivas e possibilidade de diálogos, os quais poderiam ajudar essas famílias e seus filhos. Compreende-se que a carga de preconceito seja grande, embora uma das colaboradoras tenha relatado que há exceções, que existam famílias em formato heteronormativo com crianças diversificadas que mantêm relações saudáveis com seus filhos.

Embora as colaboradoras da pesquisa verbalizassem que há necessidade em esclarecer as famílias sobre diversidade de gênero e de orientação afetivo/sexual, nenhuma delas enxergava a possibilidade de diálogo com as famílias pelos integrantes da comunidade escolar, todas expressaram o anseio de que algum profissional externo à instituição pudesse trabalhar essas questões com as famílias dos alunos.

3.2.5 Como as professoras percebem o que pensam as famílias de crianças com melhor desempenho da norma heterossexual ao tomar consciência de que crianças diversificadas convivem próximas de seus filhos na escola

Cinco (5) professoras responderam que há preconceito por parte das famílias das outras crianças em relação à presença de crianças com comportamentos sexuais diversificados

estudando junto aos seus filhos. Porém, P2 respondeu nunca haver presenciado nenhum tipo de conflito por parte das famílias de crianças que desempenham bem os gêneros masculino e feminino em relação às crianças com comportamentos diversos.

Três (3) professoras responderam que, grande parte dos pais sente receio quando são informados a respeito da existência de crianças com comportamentos diversificados da norma heterossexual, temem que seus filhos sejam influenciados por essas crianças e manifestem comportamentos que não reproduzam a norma.

A esse respeito, a P4 relata o seguinte:

Não aceitam e se preocupam com a possibilidade de que seus filhos sejam influenciados. Alguns pais, quando comparecem à escola e comentam sobre crianças com comportamentos diferenciados, pedem para que nós, professores, conversemos com as famílias dessas crianças e as alertemos sobre os comportamentos de seus filhos.

As respostas das colaboradoras expõem com clareza a vigilância e o preconceito que nossa cultura erige sobre a sexualidade,

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’. Nesse contexto, ‘decorrer’ seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem ser meras falhas do desenvolvimento e impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero. (BUTLER, 2003, p. 39).

Ao pedir para que as professoras “conversem” com os pais de crianças que manifestam diferenciações à norma hegemônica, os pais de crianças com boas performances do gênero e seus correspondentes heteronormativos cobram do segmento institucional que este reconduza as crianças diversificadas ao patamar da equalização da norma.

Bem expressado nas palavras de Butler (2003) ao argumentar que, do ponto de vista cultural, estabelecido e regulado por uma hegemonia, mesmo que simbólica; padrões de comportamento deixam de ser apenas desejáveis ou não e passam a ser inteligíveis ou não, possíveis ou abjetos.

Quando Butler (2003) se reporta à crença em falhas no desenvolvimento, que ocasionam más performances de gênero está se referindo especificamente ao desenvolvimento

infantil, acriticamente sedimentado pela cultura como hábito, ou pior, mau hábito, que não é corrigido durante a infância, cultivado como vício para a idade adulta. Assim como pensam as famílias relatadas pelas professoras colaboradoras da pesquisa.

Porém, as respostas expõem simultaneamente a fragilidade da matriz inteligível heterossexual e simbolicamente hegemônica, pois se há necessidade de vigilância constante, até mesmo é preservado o desejo de correção ou adequação à norma, é patente o medo e a insegurança que esta hegemonia simbólica reage ao ser confrontada pelos corpos dissidentes.

3.3 3º Eixo

3.3.1 Formação de Professores em questões de gênero e diversidade sexual

Quatro (4) professoras responderam nunca haver participado de nenhum projeto de capacitação sobre gênero e diversidade sexual. Duas (2) professoras, P1 e P5, informaram que recentemente assistiram a uma palestra sobre o assunto, mas que esta não fazia parte de projetos subsidiados pela escola ou município, para a educação. Todas as seis (6) participantes da pesquisa asseveraram que há necessidade de capacitar os professores para falar sobre gênero e diversidade sexual.

Um dado importante é que, na formação para professor, desde a graduação, não há espaço curricular ou extracurricular para reflexão sobre questões de gênero e diversidade sexual, explicitado no pensamento de Melo (2004, p. 79) da seguinte maneira:

[...] a grande maioria dos currículos de formação de professores e professoras, apesar de todos os nossos lindos discursos teóricos de respeito ao aluno, ainda desconsidera, ou enviesa, e reprime, numa falsa dicotomia corpo-mente, o desenvolvimento pessoal desse aluno. E isso especialmente no que diz respeito à sua relação com seu corpo e sua sexualidade, ancoradouros de suas percepções e sentimentos e de toda sua formação pessoal.

Portanto, é notória a fragilidade discursiva e intelectual dos professores quando a temática é a sexualidade e seus desdobramentos, por exemplo, o gênero e a diversidade sexual. Desde a formação pedagógica, é instaurada a disparidade cartesiana entre o corpo e a mente nas concepções de professores, o que lhes dificulta romper com esse acordo velado, porém fortemente convencionado para o exercício da profissão docente.

Em âmbito nacional ou ocidentalmente globalizado, destaca-se que:

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas. Na verdade, desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações. (LOURO, 2013, p. 9-10).

Na cidade de Paranaíba, uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul, a informação sobre o que abarca as questões de gênero na educação infantil e questões sobre diversidade sexual ainda são consideradas muito recentes, esses temas são vistos como novos nas falas das professoras entrevistadas, algo justificável e válido nos discursos dessas professoras, que faz reconhecer que ainda é muito recente a veiculação e debate dessas temáticas na educação.

Nesse contexto, a P5 fez o seguinte relato:

Recentemente assisti a uma palestra sobre gênero e educação na Universidade. Havia poucos professores participando, penso que seja uma falha na educação, pois os funcionários mais antigos não participam, é sempre algo mais voltado para quem ainda está cursando faculdade. Penso que a Secretaria de Educação devesse oferecer mais cursos sobre sexualidade, gênero, orientação e diversidade sexual para todos os funcionários da educação. Vejo necessidade em estudar esses temas, pois a maioria dos professores tem pouco conhecimento sobre o assunto, que pode agravar o preconceito e a violência na escola.

Pode-se perceber que a P5 busca, por iniciativa própria, o conhecimento para refletir sobre os temas propostos na entrevista. Em sua percepção da participação de colegas professores, estendida até os demais funcionários da escola, ela relata que não os vê participando de eventos que dinamizem estudos sobre gênero, diversidade sexual e atuação profissional na educação.

A P5 também verbaliza o anseio de que os órgãos governantes investissem em capacitações para todo o corpo trabalhador das unidades de ensino e, ao final de sua resposta, evidencia suas percepções das vivências internas da rotina institucional, em que grande parte dos professores tem pouco conhecimento/esclarecimento sobre questões de gênero e diversidade sexual, e acabam por “*agravar o preconceito e a violência na escola*”.

Essa última fala torna patente a violência contra as más performances de gênero, como assinala Butler (2003), reconhecida no discurso da professora ao dizer que a falta de esclarecimento abre espaço, intencionalmente ou não, para a violência em várias esferas, e que as professoras têm ciência de suas ocorrências.

3.3.2 Conhecimento de documentos oficiais ou locais para abordar gênero e diversidade

Quando indagadas se existem documentos, ou se as mesmas possuem conhecimento sobre documentos que possam ser reconhecidos como parâmetros de atuação no tocante às questões de gênero e diversidade sexual, a metade das entrevistadas respondeu que há menção desses temas, embora breve ou transversal a outros temas nos PCN.

Uma das participantes da entrevista respondeu que não existe nenhum documento oficial que verse sobre gênero e diversidade sexual, ao passo que outra disse não se lembrar da existência ou não de documentos que especifiquem qual deve ser a conduta da escola no aspecto de gênero e diversidade sexual.

Uma das professoras participantes apontou que, no Projeto Político Pedagógico da escola há menção, mas no Plano Anual de Ensino, não. A P3 faz a seguinte asserção: “*Eu trabalho com história, geografia, matemática e português, e no Plano Anual não há nenhum parâmetro sobre orientação sexual a ser trabalhado*”. Reconhece, portanto, que aspectos da sexualidade, como o gênero e a diversidade sexual possam ser contemplados nas mais diversas disciplinas do conteúdo programático e curricular da escola.

Esta fala da professora P3 também coloca em relevo algo que transborda a necessidade de que parâmetros sejam elaborados/produzidos para dar suporte aos professores, ou até mesmo para pressionar-lhes a fim de que traduzam o discurso não enviesado pela norma hegemônica e compulsória da sexualidade, reconhecendo formas de sexualidade não normativas ou possibilitando suas manifestações com maior liberdade ou expressividade.

Aprofundando essa discussão, adentra-se no reconhecimento de questões da sexualidade não biológica e sim cultural dos seres humanos. Ao citar a produção de Joan Scott, Laqueur (2001, p. 24, grifos do autor), profere que:

O gênero, para Joan Scott, não é uma categoria mediadora entre a diferença biológica fixa de um lado e as relações sociais historicamente contingentes do outro. O gênero inclui tanto a biologia quanto a sociedade: “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas em *diferenças aceitas entre os sexos*... uma forma básica de *expressar* relações de poder”.

Voltando à fala da P3 ao citar as disciplinas em que atua, as quais não trazem no plano curricular algo que as interseccione às questões de gênero e diversidade sexual, alia-se ao postulado científico de Laqueur (2001) relatando a produção de Joan Scott, quando este

explicita que o gênero é elemento tecido nas relações culturais, sendo um aspecto não apenas biológico, mas também cultural.

Portanto, está presente na história das relações entre mulheres e homens, na geografia, na espacialidade urbana das ocupações de ambientes divididos entre homens e mulheres, nas diferenças salariais e dos bens de acordo com o sexo e o gênero, e na linguagem, no discurso e na produção intelectual, no acesso à formação e exercício da expressão verbal, tanto nos espaços públicos como privados.

Outra fala relevante para análise foi exposta pela P1, que assinalou o seguinte: *“Quando os PCN foram estudados, há muitos anos atrás, muito se falou sobre o caderno de Orientação Sexual, mas paramos por lá, nunca mais retomamos os estudos sobre os PCN”*.

O que nos faz questionar, mesmo que em análise aligeirada, se a simples inserção ou presença de parâmetros documentais tenham validade expressiva ou significativa para avarar reflexões ou mudanças comportamentais sobre como professores reproduzem, mesmo que inconscientemente, a norma heterossexual, sexista e misógina na produção da subjetividade das novas gerações de pessoas.

Para Lorencini Júnior (1997, p. 93):

Essas questões devem ser consideradas como interdependentes e integradas a um amplo projeto pedagógico da escola, visando à educação sexual num processo educativo interdisciplinar, no qual as disciplinas do currículo contribuam com as dimensões psicológica, filosófica, histórica, sociológica e biológica na construção dos sentidos da sexualidade.

Cumprir destacar que todas as seis (6) participantes verbalizaram ser favoráveis à inserção de conteúdos curriculares sobre gênero e diversidade sexual para as séries do Ensino Fundamental I.

3.3.3 Apoio de equipe pedagógica e Secretaria Municipal de Educação

Quatro (4) participantes responderam que não há orientação por parte da equipe pedagógica sobre qual deve ser a sua conduta no tocante às questões de gênero e diversidade sexual. Duas (2) participantes, P4 e P6 informaram que há orientação da equipe pedagógica mediante ocorrências de crianças com comportamento diverso.

A P4 enfatiza o seguinte: *“[...] quando há ocorrência de algum conflito desencadeado por questões de gênero ou diversidade sexual, a equipe pedagógica nos orienta sobre a melhor maneira de conduzir a situação”*.

Embora a participante não tenha exposto detalhadamente possíveis conflitos, cabe destacar a palavra “*ocorrência*” utilizada em sua verbalização; traduzido por algo que fuja à rotina, ou à norma. As “*ocorrências*” são desencadeadas pelas diferenças, pelas más performances de gênero e orientação afetivo/sexuais (BUTLER, 2003).

Percebe-se que, embora haja tentativas de cuidado e respeito às diferenças, a norma escolar segue pactuada à convenção social heterossexual, pois apenas as ocorrências são extraordinárias à norma heterossexual. Então, quando nenhuma criança destoar o desempenho dos papéis de gênero e da heterossexualidade compulsória, não haverá ocorrências.

Concebido por Louro (2013, p. 17) da seguinte maneira:

A heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais.

A equipe pedagógica da escola, na fala da professora, intervém somente quando a sexualidade presumida não está sendo otimamente performatizada por alguma criança. Essas são as ocorrências que precisam ser avaliadas pela equipe, já que são anormais e precisam ser reencaminhadas à normalidade, ou em alguma instância, toleradas, mas nunca em âmbito que lhe conceda equidade de existência ou de manifestação, cabendo-lhe apenas a diferença ou negação.

3.3.4 Fatores que dificultam ou facilitam dialogar sobre gênero e diversidade sexual com crianças

Quando questionadas sobre quais fatores dificultam dialogar sobre gênero e diversidade sexual com crianças do Ensino Fundamental I, a metade das participantes da pesquisa, ou seja, três (3) professoras, P1, P4 e P6, apontaram como fator de dificuldade as famílias dos alunos. Segundo as respostas dadas às perguntas da entrevista, as famílias dos alunos não querem que a escola e as professoras exponham para as crianças temas como gênero e diversidade sexual, por crer que as crianças possam, a partir de dinâmizações sobre esses temas, voluntariamente manifestar comportamentos que destoem da performance de gênero binária e heterossexual.

Nessa perspectiva, cabe observar a resposta da P4:

O fator que dificulta é como lidar com as famílias das crianças, pois elas não aceitam que os professores falem sobre gênero, diversidade sexual/orientação sexual com seus filhos, pois temem que seus filhos sejam influenciados a ser lésbicas ou gays, ou despertar curiosidade sexual prematuramente.

Outras duas (2) entrevistadas, por sua vez, apontaram como fator de dificuldade maior, a falta do preparo e o preconceito que os próprios professores têm sobre a diversidade sexual. A P5 assevera o seguinte: *“O que dificulta é o preconceito, alguns colegas de trabalho transformam a sexualidade em tabu”*. Analisa-se que, enquanto metade das professoras entrevistadas assinala como causa externa à escola o fator de maior dificuldade, encarregando as famílias dos alunos pela responsabilidade da reprodução da norma heterossexual compulsória dentro dos espaços escolares; duas das participantes evidenciam que a própria instituição escolar teme reflexões que possam abalar as estruturas da norma.

A P6 indica como fator que facilita o debate sobre gênero e diversidade sexual na escola, a possibilidade de *“[...] encaminhar alguns casos para a psicóloga da prefeitura, embora ela atenda o município todo”*. Em reflexão sobre esta resposta da P6 pode-se colocar em relevo o quão angustiante é o tema gênero e diversidade sexual para grande parte das professoras que, diante de seus incômodos, almejam transferir o que julgam ser um problema para instâncias exteriores aos seus espaços de atuação.

Sem que se aperceba, a P6 revela-se exemplo do pacto com a normatividade, pois está explícito em suas palavras que crianças que se diferenciam quanto à performance de gênero e orientação afetiva/sexual carecem de tratamento especializado, clínico, para que sejam reconduzidas à norma, ou que aprendam a conviver com a diferença pela qual serão tratadas desde o presente, como em idade futura, afirmando problema centralizado nas más performances.

Em referência a Foucault; Melo (2004) denota que todos os ambientes são sexualizados, os seres humanos estão aprendendo, produzindo ou reproduzindo algo sobre sexualidade em todas as esferas sociais. Embora o currículo de formação de professores pouco privilegie a compreensão e atuação pedagógica para além da formação e manutenção de subjetividades generificadas e heterocentradas.

3.3.5 Interesse pelo tema de gênero e diversidade sexual por parte de alunos do Ensino Fundamental I e insegurança das professoras para falar sobre isso.

Quatro (4) professoras relataram que os alunos do Ensino Fundamental I não manifestam vontade em receber informações sobre questões de gênero ou diversidade sexual,

ao passo que duas (2) professoras, P1 e P2, responderam afirmativamente que os alunos do Ensino Fundamental I manifestam provocações sobre esses temas.

P3 disse que “*como a gente não aborda o assunto, eles também não falam nada sobre isso*”. Esta resposta leva a questionar a falta de percepção ou negação como resistência que a própria professora desenvolveu no exercício de sua docência com alunos do Ensino Fundamental I, pois ela não percebe a sexualidade das crianças ou nega suas manifestações. Sua resposta também exprime, mesmo que latente, o pensamento de que se ela e as demais professoras não dinamizarem temas como gênero e diversidade sexual, também não serão interpeladas em situações das quais elas ainda sentem conflito com a norma binária e heterossexual vigente.

Como expressado no pensamento de 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.

O que leva a duvidar do discurso de que alunas e alunos que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental não manifestem interpelações/provoações sobre questões de sexualidade, gênero e diversidade sexual. Como exposto anteriormente, os ambientes institucionais estão impregnados por dúvidas, curiosidades e manifestações de eroticidade.

Quanto às duas respostas afirmativas para demonstrações/provoações por parte dos alunos no tocante a questões de gênero e diversidade sexual, as professoras verbalizaram que se sentem incomodadas ou sem condições de dialogar com tranquilidade com os alunos. O sentimento expresso pelas professoras está próximo à insegurança de serem mal interpretadas ou incompreendidas, tanto pelos alunos quanto pelas famílias deles, a direção escolar e pelas demais colegas professoras.

Para Sayão (1997), o temor e a insegurança que paralisam as professoras lhes impedem a reflexão de que não há necessidade de especialista para realizar um trabalho de educação sexual que dinamize temas como gênero e diversidade sexual com alunos nas escolas, pois todos os professores podem desenvolver habilidades para dialogar e refletir esses temas sem necessitar emitir seus próprios pareceres ou convicções.

3.3.6 Preconceito

Ao serem indagadas se percebem atitudes preconceituosas na escola, a metade das participantes, três (3) professoras, P1, P3 e P5, responderam afirmativamente para ocorrências de preconceito e discriminação tanto por parte de alunos e de seus familiares, como também por trabalhadores da educação em todas as esferas, como, por exemplo, em relação às mulheres, à classe, à raça e cor de pele, aos gays e lésbicas, às pessoas com deficiências, ocorrendo rotineiramente no ambiente institucional escolar.

Duas (2) participantes, P4 e P6, informaram que percebem atitudes preconceituosas por parte de alguns alunos ou até mesmo algumas famílias de alunos, porém, em relação à equipe trabalhadora da educação, as mesmas disseram não perceber atitudes de preconceito.

P4 disse o seguinte: *“Às vezes, por parte de alguns alunos, mas nunca presenciei pessoas que trabalham na escola, discriminando crianças que fogem ao padrão de gênero.”* Enquanto que P6 respondeu da seguinte maneira: *“Dos alunos sim, mas das pessoas que trabalham na escola, não. Mas a criação familiar faz a diferença entre uma criança preconceituosa ou não.”* Enquanto P2 respondeu não perceber preconceito na escola.

Entende-se que, ao delatar a instituição escolar como um todo, enquanto passível de agenciar violências contra pessoas, sejam elas adultas ou crianças, o grupo de professoras que respondeu afirmativamente à existência do preconceito está mais próximo do reconhecimento de si enquanto possível agenciador de violências.

Reconhecer-se como possível agenciador do preconceito e da violência decorrente dele é de extrema importância, pois, conforme expõe Crochick (1997, p. 9) “[...] somente quando pudermos reconhecer em nós mesmos a violência que criticamos no outro é que poderemos dar início ao entendimento do problema”. Portanto, ao reconhecer que há preconceito na instituição sendo sujeito inserido nela, poderá reconhecer-se também como sujeito possível de agenciar o preconceito.

Ao especializar a agência do preconceito nos alunos da escola e suas respectivas famílias, retirando o invólucro agenciador do corpo docente, e demais trabalhadores da educação, acredita-se que as professoras neguem suas potências realizadoras de atitudes compreendidas como ruins ou danosas em relação ao próximo.

Consustancial ao pensamento de Vicentin (1997) que salienta que a própria docilização pedagógica constitui violência, pelos rótulos que a escola produz sobre o desvio da norma, em que assevera o diferente e o converte em psicopatia, pois a educação é pautada

no desejo do silenciamento ou ocultação de tudo o que foge à norma. O que pode levar a entender que não apenas alunos e seus familiares são agentes de preconceito, dada a impossível negação das agências produzidas nas relações de poder das quais a instituição escolar está alicerçada.

Por fim, destaca-se, à vista do exposto, que negar o preconceito por parte de qualquer segmento compositor das relações humanas nos espaços de interação social é negar a própria condição das relações sociais na cultura. Por esse ponto de vista, não há neutralidade sobre nenhum aspecto constitutivo biológico ou cultural dos sujeitos, portanto, pode-se dizer que:

Na escola, a sala de aula representa um espaço onde diferentes aspectos que configuram a cultura estão presentes: valores, interesses, ideologias, costumes, crenças, atitudes, tipos de organização familiar, econômica e social, como também diferentes padrões de comportamento sexual. Desse modo, a sala de aula passa a ser um ambiente cultural onde encontramos tensões, contradições e conflitos. (LORENCINI JÚNIOR, 1997, p. 93).

Esses aspectos constituintes são provocadores de tensões e dos preconceitos nascidos nas dificuldades em se compreender a alteridade, o diferente, e os conflitos que os outros despertam ao refletir singularidades temidas nos demais.

Como sugestão para finalizar este eixo, propõe-se que o debate sobre preconceito e seus desdobramentos seja amplamente possibilitado aos profissionais e futuros profissionais de educação, para que se possa, num futuro próximo, avançar, com o intuito de possibilitar melhor condição nas relações ainda degradantes e deletérias pelas quais as hegemonias simbólicas ainda exercem sobre grupos vulneráveis.

Para finalizar a presente descrição e análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, destaca-se duas falas de três participantes ao final das entrevistas, quando indagadas se haveria algo que não lhes fora questionado durante a entrevista e que gostariam de destacar.

A primeira fala destacada é da P1, que verbalizou o seguinte:

O que eu gostaria de destacar é que você não perguntou sobre a formação dos professores e os trabalhos de conscientização das pessoas, no sentido de que estamos vivendo num mundo diferente da época em que nós, professores e pessoas mais velhas fomos criados. E nós precisamos nos adaptar às novas famílias das crianças na escola, com configurações diferentes, por exemplo, com dois pais, duas mães, e pessoas trans.

Pode-se perceber, pela verbalização da P1, sua ansiedade em relatar que apesar das tentativas por parte do corpo institucional escolar em manter acordo pactuado com a norma culturalmente projetada da matriz binária de gênero compulsoriamente heterossexual no ensino de crianças, a própria clientela atendida pela instituição vem se modificando e visibilizando outras configurações possíveis, que fogem à norma.

A exposição da P1 explicita uma rendição ou o próprio esgotamento da norma heterossexual como única possível, saudável ou inteligível. A professora se aproxima do entendimento da inconformidade dos corpos perante a matriz que os determina, conforme demonstrado nos trabalhos de Butler (2003, 2013), e admite que as famílias que a escola atende não são como antigamente, havendo necessidade de que a escola dialogue também com estas.

Embora essa catarse da P1, ao final da entrevista, possa ser compreendida como vontade de melhorias, cabe ressaltar as palavras de Lorencini Júnior (1997, p. 93):

Dada a sua organização e estrutura, a escola, como instituição social, tende a homogeneizar esses aspectos múltiplos da cultura na sala de aula, ignorando-os, reprimindo-os ou 'engessando' as diferenças e contradições. Nesse contexto, a liberdade como uma dimensão da sexualidade, não encontra condições para emergir e se expressar. A ressignificação da sexualidade só será possível se a própria sala de aula for ressignificada, passando a se constituir como um espaço realmente democrático, onde as opiniões, incertezas, divergências e diferenças forem consideradas, discutidas, e, quando possível, superadas.

Ao associar-se a citação próxima à fala da P1, pode-se compreender o pedido de ajuda realizado subliminarmente, pelo reconhecimento de uma formação pedagógica que pouco lhes garante subverter a norma do contexto uniformizador e regulador da produção de subjetividades homogêneas. Pois reconhece que a escola pouco tem privilegiado autenticidades em prol das boas performances binárias, generificadas e heterossexuais desde a mais tenra idade.

O segundo destaque das falas finais das entrevistas corresponde à verbalização da P2, que destacou a vontade de saber qual a origem dos comportamentos ou identidades sexuais diversos, o que levaria alguém a manifestar a diversidade, se poderiam ser experiências sociais e culturais ou uma determinação biológica, anterior ao nascimento. Verbalizada da seguinte forma:

Eu percebo nas conversas com pessoas da educação e da comunidade, a dúvida sobre o que levaria uma pessoa a nascer homossexual. Será que é a alimentação? O que realmente leva uma criança a nascer ou ser assim? Eu penso que seja biológico, outras pessoas dizem que é a criação, então eu fico em dúvida sobre isso.

Destaca-se a pertinência das dúvidas da participante, pois sua verbalização pode contemplar dúvidas de muitas professoras e demais pessoas. A professora explicita em seus anseios uma vontade de saber, semelhante àquela estudada por Foucault (1999) em *A história da Sexualidade* - vol. 1, porém em instância ingênua se comparada à vontade de saber médica e catalográfica da qual se serviu e, até mesmo, produziu as ciências biológicas para gerar poder controlador sobre os corpos.

A busca da origem da homossexualidade, como expressado pela professora, denuncia a crença de que esta seja algo antinatural, um desvio e, portanto, um erro. O que leva a questionar, embora não tenha sido feito na entrevista, se em algum momento a professora se perguntou por que as pessoas, e talvez ela mesma por referência, são “levadas a ser” ou “nascer” heterossexuais. Que leva a crer que determinados grupos performáticos ainda não compreenderam que a lógica assumida para si não é regra universal, nem a única possível.

Por encontrar-se a escola em consonância à matriz cultural que erigiu a heterossexualidade como a única viável no exercício regulatório da vida e usufruto de possibilidades, engendra uma série de dispositivos e lhes confere poder sobre os corpos, como descrito a seguir:

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relógio pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer *não* a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir. (FOUCAULT, 1999, p. 45, grifo do autor).

A busca da origem do desvio pelo ato médico, das doenças da alma pela psiquiatria e dos parâmetros pedagógicos sob o olhar da professora atenta, almeja o laudo finalizado dos “casos” daqueles que realizam más performances da norma, ou que escapam a ela. Enquanto a fantasia da causa originária não se concretiza, o poder é realizado pela hegemonia simbólica que se autorrepresenta e que exerce o controle sobre os demais grupos de pessoas.

Para que houvesse um avanço a fim de possibilitar novas práticas discursivas sobre gênero e diversidade sexual na escola, seria preciso que a escola vencesse a barreira da determinação biológica. No pensamento de Vianna (1997), as diferenciações entre o que se classifica como masculino e feminino bem como a heterossexualidade, fundamentados no determinismo biológico, são frágeis ilusões diante a história da humanidade.

Numa reflexão final para a angústia da professora, cabe destacar a contribuição de Louro (2013, p. 11):

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção do corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Portanto, em resposta abreviada, o que levaria alguém a nascer ou desenvolver a homossexualidade, bem como toda e qualquer sexualidade dissonante à matriz hegemônica da sexualidade, é a própria categorização ou invenção de categorias exortáveis ou censuráveis, já que as agências de produção de subjetividades em nossa cultura são as responsáveis pelas determinações inteligíveis/possíveis ou dissidentes da norma.

Ao citar o pensamento de Foucault sobre a produção do sujeito, Hall (2000, p. 119-120) assinala o seguinte:

Foucault também efetua uma radical historicização da categoria de sujeito. O sujeito é produzido “como um efeito” do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria. [...] os discursos constroem – por meio de suas regras de formação e de suas ‘modalidades de enunciação’ – posições-de-sujeito.

O sujeito homossexual é produzido pela matriz que produz o sujeito heterossexual, e nenhuma dessas possibilidades escapa à ordem discursiva desta. O que leva qualquer ser humano a ser reconhecido como diferente numa norma cultural não está situado ou embutido nos corpos que fogem à regra. A localização do que nomeia a diferença, o elogiável e o execrável está na ordem discursiva que precede o sujeito, que é capaz de nomeá-lo e localizá-lo dentro de uma matriz de categorias anteriores a ele.

Para encerrar a apresentação e análise das entrevistas semiestruturadas, destaca-se a fala da P3, quando foi indagada se havia algo mais a acrescentar, verbalizou não acreditar em

neutralidade no que tange a questões de gênero e diversidade sexual, pois mesmo sem falar sobre o assunto, os professores passam impressões sobre o que concordam, discordam, respeitam ou não.

Como exposto por Viñar (1994, p. 11):

Quando uma comunidade institui seus textos, seus mitos, seus valores éticos e estéticos, está gerando simultaneamente sua margem: o que se institui como marginalidade e dissidência – a cor da pele, a fé religiosa, as condutas sexuais, os loucos e os esquisitos. Michel Foucault vê neste movimento um vetor essencial do motor da história: a produção incessante de divisão e segregação.

Diante do exposto, pode-se concluir que é impossível haver neutralidade por parte de professores e da educação no que se refere a questões de gênero e diversidade sexual, pois a escola segue pactuada à sua referência criadora e para qual sociedade esta escola foi elaborada. Demarca o território elogiável e inteligível nas relações humanas, ao mesmo tempo que põe em destaque o seu oposto.

A fala da P3 aproxima-se das argumentações das autorias referenciadas na confecção desta dissertação, pois assume para si a consciência de ser agente na produção de subjetividades marcadas culturalmente pelas categorias de sexo/gênero, raça, classe e demais categorias das quais os seres humanos possam ser qualificados pela lógica da economia dos corpos.

Cabe salientar que escola que está em vigor, em nossa sociedade, ainda é uma escola que anseia produzir subjetividades dicotômicas, com base nas anatomias sexuais, e torná-las inteligíveis dentro de uma norma excludente, que pune más performances e elogia aquelas que estão mais próximas dos moldes culturalmente tramados. Por este aspecto, toda “neutralidade”, todo silenciamento, toda não manifestação é pactuar com a norma e ser fiel a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por haver necessidade sistemática de concluir o trabalho, coloca-se ressalvas de que esta discussão tão importante e urgente sobre gênero e diversidade sexual na pedagogia do Ensino Fundamental I e na educação como um todo, não se esgota nas considerações finais. Tem-se plena certeza de que muito há por se estudar e produzir para que alguma melhoria quanto à compreensão do problema desta pesquisa seja então aplicada nas bases de ensino e nas relações sociais decorrentes delas.

Em face do propósito inicial de estudar e dialogar sobre a educação de crianças, a sexualidade, o gênero, a diversidade sexual e o exercício da cidadania; direcionou-se o presente estudo para a representação das professoras participantes da pesquisa pela verbalização discursiva, sobre como elas compreendem, agem/reagem, no tocante às questões apresentadas aqui, na educação de crianças das séries iniciais no Ensino Fundamental I.

Dado o objetivo inicial desta pesquisa, cumpre destacar o anseio em trazer para o centro dessa discussão, a disparidade de direitos, as desigualdades sociais, a vulnerabilização de grupos e sujeitos e, por fim, o cerceamento da liberdade de expressão e circulação que parte das pessoas do grupo simbolicamente majoritário exerce sobre as demais. Acredita-se que, trazer essa discussão para a Educação é inserir temática relevante num segmento de grande potencial de transformação de realidades sociais.

Talvez a escola seja, materialmente, um lugar propício para deliberar o futuro das relações humanas e a maneira de conduzir o ensino das próximas gerações, porém, conforme apresentado nos resultados das entrevistas com as professoras do Ensino Fundamental I: a escola segue acordada aos padrões de gênero da cultura que a produziu.

Se a escola é uma instituição fundada nesta cultura e destinada para a mesma, poder-se-ia dizer que, neste momento, seria impossível esperar ruptura estrutural desse pacto da educação com a normatividade, pois, a educação que se tem foi produzida pela normatividade.

Se a Escola se compromettesse incisivamente em combater as desigualdades, perderia parte de seu caráter funcional, ao passo que, para Foucault (2010, p. 44), “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Neste aspecto, o autor estimula a pensar a possibilidade de mudanças via seus agentes diretos; caberia aos professores repensar a escola que se tem e se ela poderia ser modificada em qualquer aspecto.

Conforme apresentado nas falas das professoras participantes deste estudo, a escola preserva a distinção entre comportamentos generificados pela anatomia sexual, e os diferencia como devem ser educados, estimulando “identidades” ou estereótipos dos papéis de gênero de acordo com a norma heterossexual. Essa produção está presente no conteúdo de ensino, porém em maior impacto nas relações sociais dos sujeitos que agem nas instituições.

As relações sociais mediadas pela divisão entre o que é certo e o que é errado, produzem na subjetividade o estimulável e aceitável, e aquilo que não deve ser realizável ou manifestado. Erigem identidades e sedimentam o que se deve esperar do comportamento afetivo e sexual dos sujeitos desde a infância, cristalizando concepções na fase adulta.

O que leva a crer, que a escola sempre teve, em sua estrutura de funcionamento, a preocupação com questões de gênero, bem como a preocupação com o exercício de outras sexualidades que não a heterossexual, sobre a qual se falou e ainda se fala muito, porém, privilegiando a produção do gênero binário e de orientação compulsoriamente heterossexual.

Ao citar Judith Butler e sua obra *Problemas de Gênero* (2003), Salih (2012) pontua que não há liberdade para escolher a performance sexual do sujeito, já que todos nascem numa cultura determinada, que ajusta suas inclinações volitivas sexuais e afetivas, que podem ser produzidas/corrobóadas segundo diferentes fatores como, classe social, rendimentos salariais, até mesmo prestígio em certas comunidades.

Dessa forma, as instituições, na cultura atual, funcionam mediatizadas por ordens discursivas, que se fazem crer legítimas e inteligíveis. Estas ordens discursivas produzem todos os sujeitos para os quais reinam, nomeando e classificando as identidades, marcando nos corpos suas possibilidades, variabilidades e finalidades. A mesma lei que cria os sujeitos heterossexuais é a lei que cria a homossexualidade ou as variantes da heterossexualidade.

“O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59), assim como “O gênero não acontece de uma vez por todas quando nascemos, mas é uma sequência de atos repetidos que se enrijece até adquirir a aparência de algo que esteve ali o tempo todo” (SALIH, 2012, p. 94).

Este fenômeno pode ser distinguido na naturalização das relações humanas a partir da linguagem e da cultura, que geram as ordens discursivas e suas propriedades, de “[...] um corpo discursivamente construído, que não pode, pois, ser desvinculado dos atos linguísticos que o nomeiam e o constituem” (SALIH, 2012, p. 124).

Quando as normas adquirem rótulo de naturalidade, também ganham, ao mesmo tempo, o *status* de inquestionabilidade, assim como é perceptível nas respostas que as professoras participantes dessa pesquisa exprimiram em suas opiniões. Torna-se claro, a crença em uma heterossexualidade centralizada e superior a qualquer manifestação de sexualidade “desviante”.

Nas falas das professoras entrevistadas foi possível perceber a crença na heterossexualidade como legítima manifestação da sexualidade. As professoras verbalizam suas tentativas em compreender a diversidade sexual como tão centralizadas ou igualitárias em respeito e cidadania em comparação à heterossexualidade que projetam para si e para as demais pessoas como sendo “a melhor” forma de expressão da vida.

Entretanto, não apenas evidenciado nas verbalizações das professoras participantes dessa pesquisa, destaca-se que “[...] a ‘mentalidade *hetero*’, evidente nos discursos das ciências humanas, ‘nos oprime a todos, lésbicas, mulheres e homens homossexuais’, porque eles ‘aceitam sem questionar que o que funda a sociedade, qualquer sociedade, é a heterossexualidade’” (BUTLER, 2003, p. 168, grifo da autoria).

Levando a crer que as tentativas de compreensão e respeito, por parte das professoras, ainda não podem ser entendidas como reconhecimento de legitimidade de outras performances de gênero e sexuais que não a balizada pela heteronormatividade. As demais performances são periféricas em comparação com a hegemonia simbólica para a qual a tradição heterossexual arroga o direito de representar.

A artificialidade das relações binárias e simbolicamente heterossexuais compõe o estatuto institucional da cultura da qual a escola é parte sequencial. Considera-se, então, que algo de libertador para expressões não-generificadas e de diversidade sexual no segmento escolar só poderia ser dinamizada pela compreensão da não instrumentalidade da expressão sexual.

Conclui-se, portanto, que as discussões sobre gênero e diversidade sexual na escola, e no que se refere à educação de crianças pequenas, incomodam a toda estrutura de ensino, por ameaçar sistemas de crenças da moralidade heterossexual e falocêntrica, que caracterizam relações afetivo/sexuais diferenciadas da norma reprodutivista como sendo desvio não saudável, que ameaça o modelo de família nuclear e que pode até mesmo culminar em outros arranjos sociais, como na divisão material de bens e consumo.

Por enquanto, as leis minimamente contemplam a diversidade quanto às várias orientações sexuais e identidades de gênero na educação, os poucos artigos e projetos/programas que a elas se referem não foram capazes de amainar, até o momento, a

exclusão e a sensação de ser diferente da “maioria” que é contemplada pela norma heterossexual.

Percebe-se, neste momento, com poucas citações e referências para a diversidade, que a educação não consegue contemplar as crianças e os adolescentes com famílias de matrizes diferentes da heteronormativa, ou aquelas que apresentam divergência subjetiva e comportamental das performances binárias do gênero.

Tais evidências levam a crer, e a não duvidar disso, que a educação ainda permanece pactuada unicamente com o modelo de família nuclear e heterossexual. As menções feitas pelas professoras participantes das entrevistas, no tocante ao respeito às diferenças de orientações sexuais ainda não contemplam essas diferenças como tão “naturais” quanto às demais, ou seja, os alunos inseridos em contexto diferenciado da matriz heteronormativa, inconscientemente ou conscientemente sabem que a Escola não foi feita para suas famílias ou para os mesmos.

A escola tem sexo e orientação sexual, seu sexo é o feminino, porque às mulheres, historicamente, foi incumbida a responsabilidade em educar/formar e docilizar as novas gerações; e sua orientação é compulsoriamente heterossexual, pois não há espaço no território da família nuclear para a concepção de uniões que não sejam reprodutoras da espécie.

Ao final, conclui-se que, para que houvesse mudanças, uma opção seria a formação de mais professoras/professores com identidades reconhecidamente dissonantes da matriz de gênero binária e heterossexual, os(as) quais deveriam ser explícitas(os) quanto a suas orientações e diversidade, ocupando cargos de ensino e de supervisão/chefia; alcançando visibilidade política e participando ativamente, a fim de contemplar/criar uma escola mais próxima ou preparada para compreender a diversidade sexual.

Enquanto as identidades diversas como lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais continuarem apartadas dos espaços de ensino, intimidadas pela hegemonia heterossexual e normativa, em condições periféricas, marginalizadas, mudas e excluídas; as crianças e adolescentes com famílias e identidades diversas permanecerão sendo perseguidas, violentadas e oprimidas nos espaços de ensino, bem como nos seguimentos sociais.

E, talvez, a partir da inserção física na escola de pessoas que assumam outras possibilidades de gênero, de afetividade e de sexualidade, torne questionável a necessidade de que se crie uma nova disciplina sobre sexualidade, compartimentada entre todas as demais.

Parafraseando Foucault, nas palavras de Britzman (2013, p. 107), lança-se uma pergunta a ser respondida: “De que forma os educadores e os estudantes podem se envolver

eticamente em uma educação sexual vista como indistinguível de uma prática de liberdade e do cuidado de si?”.

Como provocação para novas investigações, instiga-se problematizar a ética, a liberdade e o cuidado de si, superando as marginalizações que a heteronormatividade produz. Ao final, deixa-se aberta a questão: Se seria possível conceber uma escola livre do binarismo de gênero e da heterossexualidade compulsória?

REFERÊNCIAS

- ABDO, Carmita. **Sexualidade humana e seus transtornos**. 3. ed. São Paulo: Leitura Médica, 2010.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. v. 1, p. 59-108.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 39-50.
- _____. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010b. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 25 nov. 2013.
- AQUINO, Julio Grouppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1997.
- BACCO JUNIOR, Arnaldo Martinez de. **Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação de jovens e adultos**. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- BACHA, Marcia Neder Simões. Escola moderna, purgatório das paixões. **Percurso**, São Paulo, n. 22, p. 43-48, 1º semestre 1999. Disponível em: <http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p22_texto05.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.
- _____. Um Édipo Tupiniquim? O inconsciente na cultura. **Percurso**, São Paulo, n. 25, p. 05-16, 2º semestre 2000. Disponível em: <http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p25_texto01.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.
- BARRETO, Mônica Ismerim. **Como vêem, o que pensam, como agem os professores e professoras de ciências do município de Aracaju frente à homossexualidade**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.
- BARROS, Suzana da Conceição de. **Corpos, gêneros e sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2010.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. II
- BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p. 71-90.

BOARINI, Maria Lúcia. O “Ensino” da sexualidade e a (des)informação do adolescente contemporâneo. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.). **Sexualidade e educação: Aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 181-199.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. v. 8.

_____. Ministério da Saúde. **Marco Teórico e Referencial Saúde Sexual e Reprodutiva de Adolescentes e Jovens**. Brasília, DF: MS, 2006.

BRITZMAN, Deborah. “Curiosidade, sexualidade e currículo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 83-102.

BUENO, Belmira Oliveira; SANTOS-BOSSOLO, Elza Pino dos. O trabalho docente em tempos de transição: a experiência de professoras primárias no Estado de São Paulo. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana WaleskaPollo Campos. (Orgs.). **História da Profissão Docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

BURKLE, Thaaty da Silva. **Uma reflexão crítica sobre as edições do Manual de Diagnóstico de Estatística das Perturbações Mentais – DSM**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Estudos de Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAFFÉ, Mara. Memória: a construção de uma Narrativa. **Percurso**, São Paulo, n. 13, p. 17-27, 2º semestre 1994. Disponível em: <http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p13_texto02.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

CAMPOS, Míria Izabel. **Memórias de infância de professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010.

CARDOSO, Fernando Luiz. **O que é orientação sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CARDOSO, Tereza F. L. A construção da profissão docente no mundo luso-brasileiro a partir dos concursos públicos. In: SIMÕES, Regina Helena; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Orgs.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

CARVALHO, Djalma Querino de. A identidade profissional. In: ARAUJO, D. A. de Castro (Org.). **Pesquisa em Educação: Inclusão, história e política**. Campo Grande: UCDB, 2008. p. 101-112.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CISOTTO, Laurindo. **A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública do município de Diadema: A ótica de professores participantes e gestora**. 2010. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os onze sexos: As múltiplas faces da sexualidade humana**. São Paulo: Gente, 1994.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

DAYRELL Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, ago. 2008.

ENDJSO, Dag Oistein. **Sexo e religião: do baile de virgens ao sexo sagrado homossexual**. São Paulo: Geração, 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. rev. e atual. Londrina: Eduel, 2010.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores.** 2010. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FREUD, Sigmund. (1926 [1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. **Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos (1925-1926).** Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 81-171. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XX).

_____. (1908). Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: _____. **“Gradiva” de Jensen e outros trabalhos (1906-1908).** Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 168-186. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, IX).

_____. (1907). O esclarecimento sexual das crianças. In: _____. **“Gradiva” de Jensen e outros trabalhos (1906-1908).** Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 119-129. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, IX).

_____. O interesse científico da psicanálise. (1913). In: _____. **Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914).** Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 169-192. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XIII).

_____. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos (1901-1905).** Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 117-230. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, VII).

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade.** São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1985.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tradução de Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o Processo Pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 113-123.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 367-444.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação.** O mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: Corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LORENCINI JUNIOR, Álvaro. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, Julio Groupa. **Sexualidade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 6. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 87-95.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUSA, Diana. **Anos iniciais da escolarização e relações de gênero**: representações de docentes sobre gênero. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e Políticas da Educação no Império Brasileiro. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na história da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

MAIA, Nelly Aleotti. Saber fazer e saber ensinar. **Revista da Cultura**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 46-50, 01 dez. 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTIN, Selma Alves de Freitas. **Educação Sexual na Escola**: concepções e práticas de professores. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 51-63.

MELO, Sonia Martins de. O invólucro perfeito: Paradigmas de Coporeidade e Formação de Educadores. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e Educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Artes e Ciência, 2004. p. 73-113.

MEZAN, Renato. Que tipo de ciência é, afinal, a Psicanálise? **Natureza Humana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 319-359, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://cafepsicanaliseecia.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Que-tipo-de-ci%C3%Aancia-%C3%A9-afinal-a-Psican%C3%A1lise.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

MILHOMEM, Maria S. F. dos Santos. **As representações de gênero na formação de professores indígenas Xerente e expressão da violência**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

PERES, Wiliam Siqueira. Tecnologias e programação de sexo e gênero: apontamentos para uma psicologia política QUEER. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e diversidade sexual:** desafios para uma sociedade de direitos. Brasília: CFP, 2011. p. 89-105.

PRADO, Vagner Matias do. **Sexualidade(S) em cena:** as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

REIS, Giselle Volpato dos; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 27-71.

RIBEIRO, Marcos. **Sexo: como orientar seu filho.** Como lidar com aquelas situações delicadas e perguntas que deixam pai e mãe de “cabelo em pé”. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer.** Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTOS, Claudiene; BRUNS, Maria Alves de Toledo. **A educação sexual pede espaço:** Novos horizontes para a *práxis* pedagógica. São Paulo: Ômega, 2000.

SANTOS, Eder Soares; OLIVEIRA FILHO, Mizael José de. Cuidado de si, ser como cuidado e cuidado para ser. In: NALLI, Marcos; MANSANO, Sonia Regina Vargas (Orgs.). **Michel Foucault em múltiplas perspectivas.** Londrina: Eduel, 2013. p. 67-97.

SANTOS, Sílvia Karla Almeida dos. **O gênero e a sexualidade na escola:** um estudo com os docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana - BA. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groupa. **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. 6. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 97-117.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Lucia Rejane Gomes da. **Sexualidade e orientação sexual na formação de professores:** uma análise da política educacional. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, Julio Grouppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-23.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. Petrópolis: Vozes, 1983.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012.

_____. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Grouppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 119-129.

VICENTIN, Maria C. Gonçalves. O educador bilíngue: nas fronteiras da sexualidade e da violência. In: AQUINO, Julio Grouppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 131-143.

VINÃR, Marcelo N. O reconhecimento do próximo. **Percurso**, São Paulo, n. 13, p. 7-15, 2º semestre 1994. Disponível em: <http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p13_texto01.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 35-81.

ZARAGOZA, J. M. Esteve. **O Mal-estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Unidade Universitária de Paranaíba
Avenida Vereador João Rodrigues de Mello, s/n, Jardim Santa Mônica
CEP 79500-000 – Fone/Fax: (67) 3503 1006/3503 1007

Paranaíba (MS), ____ de _____ de 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio do presente termo, eu, Dra. Maria Helena Bimbatti Moreira, professora da Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), solicito vosso consentimento livre e esclarecido, para participar do trabalho de pesquisa que estamos realizando nesta escola do município de Paranaíba (MS).

De acordo com a legislação que regulamenta a execução de trabalhos que dependem de informações de terceiros, o responsável pela execução dos trabalhos deve informar, por escrito, em que consiste a pesquisa e a forma como deve ocorrer a participação da pessoa convidada.

A pesquisa a ser desenvolvida tem como proposta investigar como professores do Ensino Fundamental I que atuam em escolas do município de Paranaíba (MS) concebem questões de gênero e diversidade sexual em suas atuações pedagógicas. O trabalho é requisito parcial para conclusão de curso de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado Acadêmico; Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade; Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas Educacionais. O instrumento para coleta de dados será Entrevista Semiestruturada com seis professoras de duas Escolas Municipais. As aplicações dos instrumentos serão feitas pelo pesquisador discente Leandro Batista de Castro, oportunamente, nas escolas em que estão lotados os professores e/ou local a ser definido de acordo com a disponibilidade e melhor acesso ao sujeito. O material será posteriormente analisado, **garantindo aos sujeitos sigilo absoluto sobre todas as informações pessoais cedidas, sendo resguardado o nome do participante, bem como qualquer informação referente ao professor e local de trabalho. A pesquisa não envolverá riscos de danos físicos ou morais aos participantes.** A conclusão da pesquisa resultará em dissertação que terá resultados divulgados, tendo como finalidade contribuir à área acadêmica. Os dados obtidos possibilitarão análises qualitativas.

Desde já agradecemos pela colaboração.

CIENTE: _____

Assinatura do sujeito de pesquisa

Profa. Dra. Maria Helena Bimbatti Moreira
Orientadora

Leandro Batista de Castro
Mestrando

APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada para Professores do Ensino Fundamental I

Preâmbulo

Essa entrevista faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba, que tem por finalidade investigar como professores do ensino fundamental das séries iniciais compreendem questões de gênero e diversidade sexual, bem como o conhecimento formal e informal que os professores têm sobre esses temas aplicados à atuação na escola. Com o objetivo de compreender se essas questões são trabalhadas, e como são trabalhadas pelos professores. Por esta razão, a sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento deste estudo. Você poderia me conceder sua participação sobre o assunto? Salientando que a sua identidade será preservada eticamente, independentemente das informações dadas. Você permite que eu grave a entrevista? Caso haja necessidade ou alguma dúvida, podemos conversar novamente?

TODOS OS NOMES SERÃO PRESERVADOS, BUSCANDO O SIGILO DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.

IDADE: _____

SEXO: _____

FORMAÇÃO: _____

ESPECIALIZAÇÃO: _____

ATUAÇÃO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ÁREA: _____

QUESTÕES SOBRE GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

QUESTÕES SOBRE GÊNERO

1. Você compreende o que são questões de gênero aplicadas à educação?
 - A. () Sim, tenho informação, leituras e compreensão de boa parte do tema.
 - B. () Razoavelmente, ainda tenho dúvidas.
 - C. () Não, não compreendo nada ou quase nada sobre o que isso quer dizer.

1.a. Se você respondeu sim, seria capaz de explicar ou organizar um grupo de palavras que representaria as questões de gênero na educação.

1.b. Se você respondeu que compreende parcialmente, e ainda tem dúvidas sobre gênero e educação, seria capaz de explicar quais são as dúvidas que tem sobre o assunto?

1.c. Se você respondeu que não compreende nada, ou quase nada sobre o que gênero e educação quer dizer, poderia apresentar um motivo para que ainda não compreendesse?

DIVERSIDADE SEXUAL

Algumas crianças apresentam interesse erótico/afetivo por crianças do mesmo sexo, há casos em que agem como se pertencessem ao sexo oposto ou verbalizam a vontade de pertencer ao outro sexo, o que, em algumas situações, pode ocasionar conflitos na instituição.

2. Em sua atuação, você já presenciou algum caso semelhante? Se presenciou, poderia dizer a frequência? É raro acontecer, ou regularmente acontece?
3. Qual o seu posicionamento quando crianças manifestam comportamentos diversificados do padrão heterossexual na identificação do gênero e afetividade/eroticidade?
4. Como percebe a reação das outras crianças quando alguma(s) delas apresenta diferenciações de gênero (masculino e feminino) quanto sexo anatômico?
5. Como você percebe a reação das famílias de crianças que apresentam divergências entre identidade sexual e identidade de gênero?
6. Saberria dizer o que as famílias pensam sobre a existência de crianças com comportamentos divergentes no desempenho de suas identidades de gênero ou com tendências homoafetivas?

EDUCAÇÃO, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

7. Você já participou de algum projeto de capacitação sobre gênero e diversidade sexual/orientação sexual desenvolvido pela Escola ou Secretaria de Educação? Caso tenha participado, como avalia essa iniciativa? Vê necessidade neste tipo de estudo?
8. No Projeto Político Pedagógico ou no Plano Anual de Ensino há menção de atividades curriculares ou extracurriculares sobre gênero, orientação e diversidade sexual?
9. O que você pensa sobre a inserção de conteúdos curriculares sobre gênero e diversidade/orientação sexual?
10. Há algum tipo de orientação, por parte da equipe pedagógica, sobre qual deve ser a sua conduta no tocante às questões de gênero e diversidade sexual/orientação sexual de crianças na instituição?
11. Qual o posicionamento da Secretaria Municipal de Educação, com relação ao desenvolvimento de atividades pedagógicas vinculadas aos PCN (Orientação Sexual)?
12. É oferecido algum tipo de Apoio Pedagógico da equipe gestora, para trabalhar os Temas Transversais dos PCN, principalmente o caderno referente à Orientação Sexual?
13. Existem fatores que facilitam ou dificultam o diálogo sobre gênero, orientação e diversidade sexual na escola?
14. Como é seu relacionamento com alunas/alunos que apresentam comportamento de diversidade sexual e de gênero?
15. Os alunos manifestam vontade de receber informações com relação à Orientação Sexual?

16. Como você se sente quando há necessidade de falar sobre Orientação Sexual com seus alunos?
17. Você percebe atitudes preconceituosas na escola?
18. Há algo que não lhe foi perguntando e que gostaria de destacar?

APÊNDICE C - Memorial do Percurso Formativo e o Interesse pelo Campo investigativo para a Compreensão das questões de Gênero e Diversidade Sexual

Abordar as dinâmicas e as vivências da sexualidade ainda constitui tema bastante delicado em razão dos tabus que a envolvem, deflagrados pelas convenções sociais explícitas e implícitas presentes nas relações humanas, tendo em vista a ansiedade que a maioria das pessoas sente quando precisam falar ou lidar com temas da sexualidade.

Compreendo que minha história pessoal está intimamente ligada à temática do objeto dessa pesquisa sobre Educação, Gênero e Diversidade Sexual, pois me recordo que, desde tenra idade tive curiosidades sexuais, das quais percebia que não eram bem explicadas por minha mãe, e meu pai estava sempre ausente trabalhando, ou não me permitia liberdade para expressar minhas dúvidas sobre afetividade e sexualidade.

Este memorial foi elaborado para a disciplina *Formação de Professores no Brasil* ministrada pelos professores Ademilson Batista Paes e Eliane Greice Davanço Nogueira, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Unidade Universitária de Paranaíba. Referindo-se este documento, em particular, à aula da Professora Dra. Eliane Greice, em que foram dinamizadas as memórias dos discentes por intermédio de imagens projetadas em *slides* que foram escolhidas pela Professora no preparo da disciplina.

A imagem que escolhi se tratava de uma janela de um escritório ou sala de estudos, com visão para uma rua estreita, num dia chuvoso. Que me passou a sensação de solidão e introspecção. Senti-me captado pela imagem, refleti sobre minha trajetória naquele momento enquanto aspirante a pesquisador; e, após, escrevi estas lembranças de minha vida e a relação que possuo com meu objeto de pesquisa.

Um fator de grande influência em minha criação fora a religiosidade vivenciada por minha mãe, que comungava de uma religião de rígidos dogmas, estudos diários e longas leituras dos textos bíblicos. Estas literaturas específicas buscavam apresentar as concepções da criação divina até a “salvação”, para a vida eterna.

Minha mãe havia se convertido àquela religião alguns anos antes de meu nascimento, e sua conversão tornou-se razão de seu viver. A conduta de minha mãe foi, desde a conversão, mediada pelos ensinamentos morais da doutrina religiosa. Educou meus irmãos e eu nos ensinamentos que aprendera, e não houve um só dia de nossas vidas que um texto bíblico não fora lido em nossa casa.

Em meu desenvolvimento observava, por vezes, desconfiado, as histórias que me eram contadas a respeito da criação divina; e todos de minha família ainda contam histórias de minha primeira infância, como sendo um menino muito original em minhas ideias, com perguntas difíceis de serem respondidas, bem como de minhas invenções de outras histórias sobre o surgimento da vida.

Embora nossas condições financeiras fossem exíguas, meu pai era trabalhador braçal, pouco remunerado. Não tínhamos televisão ou sequer rádio em nossa residência, minha mente era povoada por muitas histórias; cheio de imaginação sentia que precisava criar um mundo de fantasias, que fosse mais colorido e perfeito do que o “novo mundo” da religião de minha mãe.

Sou caçula de uma família de um total de quatro filhos, pela ordem estão os dois mais velhos, minha irmã, e com quatro anos de diferença para ela, sou o mais novo. Meu segundo irmão teve hipóxia ao nascer e, por isso, não desenvolveu personalidade, desde seu nascimento ganhou uma atenção especial e exclusiva por parte de minha mãe. A família naturalizou essa ação de proteção, cuidados e atenção, que minha mãe precisaria dedicar a ele, e nós não víamos nenhum prejuízo no zelo de minha mãe para conosco.

Aos quatro anos, vesti um vestido vermelho de minha irmã, coloquei seus sapatos e “desfilei” na entrada da casa, onde estavam sentadas minha mãe e minha irmã. Essa ação causou espanto nas duas, e imediatamente minha mãe me retirou o vestido, me vestiu com minhas roupas, e me pediu inúmeras vezes que não fizesse mais aquilo, pois não era bom, pois se meu pai soubesse, ficaria bastante zangado. E dessa forma fui chamado por minha mãe à realidade das questões de gênero e dos papéis sexuais e sociais; aos quatro anos de idade.

Este episódio ficou em minha memória, e passei a me perceber como sendo um menino diferente, meu desenvolvimento físico nos anos seguintes foi afetado por inúmeros problemas de saúde, passei a recusar comer legumes e verduras, até mesmo feijão, comi apenas arroz e ovos fritos durante muitos anos; depois aceitei comer carnes e feijão. Até o fim da adolescência ainda tinha muitas rejeições alimentares sem que ninguém descobrisse por quê.

Tornei-me um menino delicado, tinha medo de me machucar, por isso não corria muito, não pulava, tinha medo de subir nos muros, como era hábito dos meninos e meninas da vizinhança. Troquei as brincadeiras físicas por horas solitárias de fazer desenhos e os colorir, e, logo depois, de leitura.

Fui alfabetizado em 1984, aprendi a ler e a escrever aos cinco anos, ensinado por minha mãe. Também, nesse mesmo ano, passei a frequentar a pré-escola e minhas dúvidas

sobre sexualidade e gênero tornaram-se ainda mais frequentes. Em uma ocasião, a professora da escola apanhou em flagrante uma amiga e um amigo de turma, junto a mim, trocando beijos no banheiro. Um escândalo para a professora de longas tranças no cabelo, de religião “evangélica”, roupas austeras e comportadas. Mais uma vez, ouvi o discurso do certo e do errado, do que se podia ou não fazer quando o tema era sexualidade, e novamente minha ação fora coibida sem explicações, apenas proibições.

Tornei-me inibido, tímido, vergonhoso, acreditava que minhas ações eram ruins. Sentia-me um menino estranho e fui percebendo que, a maioria das pessoas me achava diferente, não era como os outros meninos e não me identificava com meu irmão mais velho; não jogava bola, não era agressivo, não brincava de lutar, nem mesmo brigava com os outros meninos, pelo contrário, buscava ficar quieto e sozinho para me proteger do que percebia como cruel e assustador nas relações humanas.

Os anos seguintes foram de reclusão de minhas ideias tão originais e espontâneas, entendi que não podia exteriorizar meus pensamentos, pois poderia magoar meus pais ou envergonhá-los; o segredo passou a ser parte de minha personalidade, eu tinha algo que precisava permanecer oculto. Fora todas as febres, gripes constantes, dores de estômago, dificuldades em evacuar e a baixa imunidade no resultado dos exames das constantes consultas médicas e até internações hospitalares. Meu pai, ausente pelo trabalho, pouco se manifestou, e um pacto de silêncio e luto reinou sobre nossas relações familiares.

Aos oito anos, quando cursava a segunda série da escola primária, manifestava apego por objetos e acessórios do gênero feminino, como pentes, presilha de cabelo, espelho, estojo de maquiagem ou batom velho e gostava de trazê-los comigo, escondidos em algum bolso da mochila ou no estojo; funcionavam como brinquedos para os momentos de privacidade, longe dos olhos dos outros.

Uma vez, a professora me pediu que permanecesse na sala após a aula terminar, chamou-me à sua mesa e me explicou que havia percebido que eu estava agindo diferente dos outros meninos, que já havia visto meus objetos femininos escondidos e me perguntou se eu entendia o que estava acontecendo, após o questionamento da professora do qual eu não soube responder, permaneci em silêncio, paralisado pelo medo e a exposição do meu segredo.

E mais uma vez ouvi reprimendas, agora com um discurso mais institucionalizado, menos afetivo como era o de minha mãe, em que se repetia o horror ao diferente. A Professora disse que os homens que usam acessórios femininos são mal vistos pela sociedade. E para finalizar, me advertiu para os perigos de minhas vivências e escolhas, e que haveria de comunicar minha mãe dos meus hábitos ocultos de cultivar acessórios femininos.

Após este avento, aumentou o pavor à condição do que ainda não compreendia sobre o que era ser um homem que usava coisas femininas. Pensei pela primeira vez no futuro e tive medo, tive muito medo de ser esse homem das represálias de minha professora, que seria mal visto pela sociedade. Comecei a pensar o conceito de destino como algo terrível e assustador.

O novo medo se referia ao futuro, então dizia para minha mãe que eu não gostaria de crescer. Pela primeira vez, cogitei a morte. Ao mesmo tempo, me revoltava contra o “Deus” perfeito da religião de minha mãe, e isso também me afligia e me fazia sentir culpado por algo que eu não entendia.

A energia para esconder o segredo de minha identificação com o gênero feminino era muito dispendiosa, me consumia horas em cansaço e novas aflições. Minha espontaneidade desapareceu por completo e entendi que precisaria ficar calado e quieto o mais que pudesse, para não deixar que as pessoas percebessem, o que eu agora entendia como um menino com jeito de menina.

Recorri a mim mesmo para sobreviver, criei um mundo de fantasia, abandonei totalmente o uso dos objetos femininos e passei a completar as horas de tédio e insatisfação com minhas novas histórias fantásticas, contadas apenas para mim, por causa do segredo. Depois fazia alguns desenhos e os coloria naqueles momentos de privacidade.

As aulas de Educação Física eram uma verdadeira tortura, pois não dava para esconder a minha falta de habilidade para jogar futebol, a ausência de entrosamento com os demais meninos da sala. Não tinha amigos e comecei a inventar minhas desculpas para não participar das sessões de tortura que era as aulas de educação física.

Professoras e colegas começaram a propalar rumores a meu respeito na escola e no bairro onde morávamos. Então, todas as semanas, uma nova dor de garganta ou estômago aparecia, algumas reais, outras simuladas nos momentos de tensão; aos poucos não era mais cobrado para participar das aulas, e um desprezo patente era por mim observado nas indulgências das professoras por minhas inabilidades físicas e sociais.

Sentia-me desprezado pela comunidade escolar e pela vizinhança por diversas razões; por ser pobre, pela religião de minha mãe numa comunidade bastante católica, por minhas inabilidades e desconcertos em performatizar o gênero masculino e, por fim, pelo que passei a ser caçoado dos nove anos em diante, um “viadinho” ou “bichinha” como era chamado sempre que era percebido em minhas fragilidades ou delicadezas pertencentes ao reduto feminino.

Vivenciei um grande dissabor diante da existência, e a religião de minha mãe não atenuava meu sofrimento, pois também, exigia de mim um movimento no sentido de uniformização do qual eu não conseguia reproduzir.

Com as constantes faltas nas aulas de Educação Física, passei a ficar mais tempo solitário na biblioteca da escola, e mais uma vez em minha reclusão, encontrei na literatura um conforto para meu sofrimento. A obra de Monteiro Lobato, *O Sítio do Pica-pau amarelo*, envolveu-me em novas aventuras fantásticas e nas histórias de mitos e fábulas que eram narradas junto aos personagens do *Sítio*, encontrei a mitologia grega. Lembro-me que foi um grande deleite, tive licença para levar os livros para casa e li com avidez histórias de outros deuses e deusas que não eram como o de minha mãe.

Os deuses do Olimpo eram permissivos e viviam entrosados com os seres humanos, sentiam paixões e geravam filhos com as criaturas terrenas, havia deuses para todos os elementos da natureza e eles buscavam a beleza e a felicidade, sem se importar com o futuro, a vida mais importante era a que seria vivida nesta terra, não no paraíso eterno dos ensinamentos cristãos da religião, da qual minha mãe depositava todas as suas esperanças. Um novo segredo havia sido acrescentado no meu imaginário e na minha existência, pois, passei a gostar mais dos deuses “pagãos”.

Aos dez anos, no meu refúgio dentro da escola, encontrei duas obras fantásticas. A primeira me esclareceu a anatomia dos corpos masculino e feminino, e me possibilitou uma melhor compreensão de identidade de gênero e sexualidade; era um livro de capa vermelha, com ilustrações muito bonitas, de linguagem clara para mim, eu podia compreender muito bem a mensagem, que estava sendo passada, retirou o peso da curiosidade sobre as diferenças anatômicas entre os corpos, sobre a cópula para a fecundação de um bebê, da gestação e do nascimento das crianças até a puberdade. Essa obra intitula-se *Mamãe, como eu nasci?* – do escritor e professor Marcos Ribeiro.

A outra obra que me ajudou a pensar em minha condição; apontado pelos outros como um menino diferente e estranho; foi *É proibido miar* – de Pedro Bandeira. Uma história de um cachorrinho, que se identifica com um gato e ao invés de latir, acaba miando, gerando o mal estar de sua família, acaba sendo levado para um canil, foge, e incentivado pelo seu amigo gato consegue escalar um muro e ganhar os telhados como os gatos fazem, depois disso nunca mais foi visto naquela região e a história é finalizada com a possibilidade de que ele tenha ido para um lugar onde não seria rejeitado por ser diferente.

Lembro-me de ter relido aquela história muitas outras vezes; havia algo na composição dela que parecia consolar minha dor e sofrimento por sentir-me diferente dos outros meninos e homens. Encontrei uma esperança para minha condição e comecei a pensar que, em outros lugares haveria outras pessoas diferentes também.

Aos dez anos comecei a entender que o fato de ser diferente não me tornava menos importante que os outros e precisaria lutar para obter o respeito e meu espaço social. Sabia que seria difícil, mas passei a buscar um modo independente de pensar, já que não encontrava acolhida nas pessoas adultas com quem convivia.

Passei um longo tempo buscando adaptação aos ambientes familiares e sociais, construindo, por vezes intencionalmente, o que deveria dizer ou fazer para passar em conformidade e agradar aos outros.

Após dividir o universo em coisas de menino e menina ou coisas de homem e de mulher, passei a copiar exemplos de figuras que eu já havia percebido como bem recompensadas por suas performances. Não era muito autêntico nisso, mas imagina representar ou atuar na vida como em uma peça de teatro ou filme de televisão.

Ao final, posso dizer que minha história pessoal de vida e o objeto de estudo de minha pesquisa de mestrado encontram-se firmemente conectados. Aprendi, por experiência própria, que o binarismo de gênero é atroz quando se trata de pessoas que não o reproduzem fielmente. Não desempenhar muito bem o gênero do sexo de nascimento pode acarretar sérias dificuldades e perdas no desenvolvimento da personalidade.

Esses fatores psicológicos acompanharão o sujeito por toda a vida adulta, ora sob o efeito do “trauma” das inúmeras adaptações ao contexto cultural, ora sob a marginalidade e exclusão pelos grupos simbolicamente majoritários que desempenham melhor a naturalização dos papéis de gênero.