

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Onde “está” a sexualidade?:
representações de sexualidade num curso de formação de professoras**

Patrícia Abel Balestrin

Porto Alegre, RS

2007

Patrícia Abel Balestrin

**Onde “está” a sexualidade?:
representações de sexualidade num curso de formação de professoras**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul para obtenção do título de
Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Guacira Lopes
Louro**

Porto Alegre, RS

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B184o Balestrin, Patrícia Abel
Onde “está” a sexualidade? [manuscrito] : representações de sexualidade num curso de formação de professoras / Patrícia Abel Balestrin. - 2007.
196 f.; 29 cm.

Cópia de computador.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil, 2007.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Guacira Lopes Louro.

1. Educação 2. Sexualidade 3. Educação Sexual
4. Professor: Formação I. Título

CDU: 396:613.88
371.13

Bibliotecária Responsável: Patrícia G. Sousa Cerezer CRB –10/1592

Patrícia Abel Balestrin

**Onde “está” a sexualidade?:
representações de sexualidade num curso de formação de professoras**

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Dagmar Meyer (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Jimena Furlani (UDESC)

Prof^a. Dr^a. Nara Bernardes (PUCRS)

*Dedico esta dissertação ao meu afilhado,
Guilherme Balestrin Froemming,
por tanto estimular minha “Louca da Casa”...
que sigamos inventando e re-inventando
muitas brincadeiras divertidas e
histórias encantadas.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Guacira Lopes Louro por tudo! Tê-la como orientadora nesses dois anos de mestrado foi um presente em minha vida e ela sabe disso. Um presente daqueles que, com o passar do tempo, torna-se ainda melhor... um presente daqueles que, ao 'ganharmos', o queremos sempre por perto...

Agradeço as valiosas contribuições de Dagmar Meyer e Jimena Furlani: seus olhares sobre o projeto de dissertação ampliaram os nossos...

Agradeço imensamente às estudantes, professoras, supervisoras, coordenadora do Curso Normal pesquisado, secretária e diretora da Escola por terem gentilmente me acolhido e contribuído de forma direta para a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, agradeço pela oportunidade de me tornar uma pesquisadora.

Agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo, acompanhando por um determinado tempo (ou por todo tempo) essa minha trajetória enquanto mestranda, especialmente as nomeadas abaixo. Cada uma/cada um sabe do lugar que ocupa/ocupou em minha vida ao longo desses dois anos. A todas/os vocês, carinhosamente, meu muito obrigada!

Maria Tereza da Silva Abel

Jacqueline Balestrin Froemming

Guilherme Balestrin Froemming

Belmiro José da Cunda Nascimento

Carlos Alberto Froemming

Elysia Abel

Bruna Abel Nascimento

Maria de Lourdes Figueiredo

Paulo Cezar Flores Balestrin

Guaraci Figueiredo Balestrin

Débora da Luz

Naira Scavone

Priscila Dornelles

Cristiane Rios Reck

Jane Felipe

Adriane Câmara

Rosângela Soares

Marco Stigger

Carla Algayer

Mateus Ceni de Oliveira

Fernando Seffner

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco de análise representações de sexualidade presentes num Curso Normal noturno, de uma escola particular católica de Porto Alegre. Inserida no campo dos estudos feministas numa perspectiva pós-estruturalista, a pesquisa tomou como inspiração metodológica a etnografia e a produção de dados se deu a partir de observações sistemáticas ao longo de um semestre, análise documental e entrevistas individuais com as estudantes. A questão central da pesquisa - “Onde “está” a sexualidade num curso de formação de professoras?” - ampliou-se para a discussão de *quando, onde e como* a sexualidade entrava em cena naquele contexto escolar. Para tanto, foram criados três eixos analíticos que dizem do “currículo da sexualidade” neste curso: o “tempo” da sexualidade; o “espaço” da sexualidade e o “tom” da sexualidade. Esses três eixos se atravessam, e talvez seja possível afirmar que cada representação de sexualidade tem o seu tempo, o seu espaço e o seu tom para se fazer visível. Em relação ao primeiro eixo, enfatizo que, assim como é atribuído um “tempo da sexualidade” no curso (contando com *uma* aula específica sobre o tema), também na vida humana a sexualidade parece ter *um* tempo devido para aparecer, para se manifestar, para se desenvolver... Sobre o eixo “espaço da sexualidade”, volto o olhar para pelo menos dois “lugares”: os documentos da Escola e do Curso (mais especificamente o Projeto Educativo da Congregação da qual a escola faz parte, os Regimentos da Escola e do Curso Normal e os Planos de Estudos) e os espaços físicos onde questões de sexualidade puderam emergir – salientando que a sala de aula é um dentre outros lugares os quais desenham uma “geografia da sexualidade” naquele curso. E finalmente, sobre o “tom da sexualidade”, procuro mapear não só os discursos que foram utilizados, mas, principalmente, os modos como esses discursos se articulavam para dar conta das explicações, dos comentários, das recomendações e “dicas” em torno da sexualidade. O *tom* se refere, pois, ao *como* a sexualidade entrava em cena neste curso.

Palavras-chave: Representações de Sexualidade; Estudos Feministas; Perspectiva pós-estruturalista; Formação de Professoras; Educação Sexual.

ABSTRACT

This research had as its main focus of analysis some sexual representations presented in a night course for Teachers' Formation of a private Catholic school in Porto Alegre. Inserted in the field of feminist studies and in a post-structuralist perspective, the research had as its methodological inspiration the ethnography. The production of data was done through systematic observations during a term, documental analysis and individual interviews with the students. The core issue in this research - "Where is sexuality in a course to form teachers?" – was amplified to the discussion of *when, where and how* the sexuality started to become part of the course in that context. Three analytical axes were created in order to explain the "curriculum of sexuality" in this course: "time" for sexuality; "space" for sexuality and "tone" for sexuality. These three axes cross each other and it is possible to state that each representation of sexuality has its own time, space and tone to become apparent. In relation to the first axis, I emphasize that as it is given a "time for sexuality" in the course (being *one* specific class about the issue) the same happens in human life, the sexuality seems to have only *one* specific time to arise, to disclose, to develop... About the axis "space for sexuality", I concentrate in at least two "places": the School and Course documents (more specifically to the Educative Project of the Congregation which the school belongs to, the Internal Rules of the School and Teachers' Formation Course and the Study Plans) and the physical spaces where the issues of sexuality could emerge – pointing out that the classroom is a place (among others) which draws the "geography of sexuality" in that course. Finally, about the "tone of sexuality", I tried to map not only the speeches (informal talks) which were made, but also, the ways those speeches were articulated to favor their explanations, their comments, recommendations and "cues" concerning sexuality. The *tone* refers to *how* the sexuality comes on stage in the mentioned course.

Key-words: Sexual Representations; Feminist Studies; Post-structuralist Perspective; Teachers' Formation; Sexual Education.

SUMÁRIO

Sinopse.....	09
1 Aproximações iniciais de um campo teórico-metodológico.....	12
1.1 A sexualidade como uma questão central.....	18
1.2 Diálogos (feministas) sobre sexualidade, gênero, corpo e poder.....	36
1.3 Pedagogias da Sexualidade em cena.....	50
2 ‘Imersões’ no campo de pesquisa: sobre as escolhas possíveis.....	67
2.1 Elementos para pensar uma “pesquisa pós-estruturalista de inspiração etnográfica” ou vice-versa.....	69
2.2 Olhares sobre um campo de pesquisa.....	77
2.2.1 Sobre um estranhamento inicial do Normal	77
2.2.2 Aproximações iniciais de um campo de pesquisa	81
3 Afinal, onde “está” a sexualidade?.....	92
3.1 O tempo da sexualidade.....	96
3.1.1 A sexualidade num curso Normal: seus tempos e contratempos.....	98
3.1.2 A sexualidade no curso da vida - entre fases e idades: “ <i>uma eterna busca</i> ”?...110	
3.2 O espaço da sexualidade.....	119
3.2.1 O Curso Normal, seus espaços e entre-espaços: uma geografia quase invisível da sexualidade.....	119
3.2.2 Entre normas e registros, entre místicas e metáforas: a “sexualidade” nos documentos “oficiais”	135
3.3 O tom da sexualidade.....	146
3.3.1 Pedagogias da Prescrição: sobre um ‘concerto sexual’ no Curso Normal....	147
3.3.2 Pedagogias da Discrição e da Vergonha: para que o <i>Normal</i> persista.....	164
Finalização.....	174
Referências.....	179
Anexos.....	189

Sinopse

Onde “está” a sexualidade num curso de formação de professoras¹? Eis a questão central desta pesquisa.

O título da pesquisa pode nos remeter ao livro *Onde está Wally?* de Martin Handford, surgido no Brasil em 1990 e composto apenas de ilustrações a partir das quais o/a leitor/a é convidado/a a encontrar o rapaz Wally em meio a multidões nas mais diferentes cenas e cenários. “*Quem nunca gastou um pouco de tempo procurando um sujeito magricelo que usa óculos, bengala e camisa listrada no meio de uma multidão de personagens, nos livros da série Onde está Wally?*”²

Achar Wally num papel branco é trivial. Um Wally cercado de objetos iguais, como bóias ou árvores, também é: Wally simplesmente salta aos olhos. Mas em meio a outras figuras semelhantes, o tempo para achar Wally depende do número de “distratores”: quanto mais pessoas parecidas com Wally a imagem tiver, mais tempo se leva para encontrá-lo.³

No que esta dissertação se assemelha com e no que difere do jogo “*Onde está Wally?*”? Estive dentro de uma escola, observando situações de um curso de formação de professoras, onde procurei marcas, rastros, palavras, gestos, falas, tentando perceber onde, quando e como representações de sexualidade “estavam”, ou seja, “apareciam” neste cenário⁴. A diferença é que o que procuro não tem características assim tão simples como as características de Wally, que veste sempre a mesma roupa, o mesmo óculos e se apresenta sempre com o mesmo

¹ Utilizo o termo professoras no feminino justamente porque, neste território de pesquisa, as mulheres constituem a grande maioria; esta tem sido uma estratégia feminista para forçar algumas mudanças emergentes no uso da linguagem que, em geral, segue masculina mesmo em ambientes onde o gênero feminino é visivelmente a maioria.

² http://www.cinemaemcena.com.br/not_cinenews_filme.asp?cod=2025 (07/01/2006)

A ideia de utilizar a metáfora do Wally para este trabalho começou a se construir numa reunião com meu grupo de orientação, quando buscávamos definir o foco da minha pesquisa e sua pergunta central.

³ www.cerebronosso.bio.br/paginas/Wally.html (07/01/2006)

⁴ Estou chamando de cenário tudo o que compôs as cenas investidas de observação e análise durante a pesquisa. Cenário enquanto parte das cenas e não apenas o ambiente onde se dá a cena. Num palco, o cenário diz respeito a tudo o que está ali representado; tanto o que está na luz, como o que está à sombra; tudo que estiver em cena faz parte do cenário, assim como tudo que compuser o cenário também fará parte da cena de alguma forma. O que chamarei de cenário escolar estará composto pela trama de acontecimentos que se dá dia após dia dentro da escola. Cenário aqui contém um caráter de constante movimento, sempre em construção.

corpo magricela. A sexualidade aparece através de múltiplas representações que estão o tempo todo em construção, que não se fixam (ainda que haja esta pretensão de fixidez em algumas teorizações e movimentos sociais). A sexualidade veste as mais variadas roupagens e não se deixa definir tão facilmente.

Quem é Wally, todos/as nós - que alguma vez já pegamos um livro desses nas mãos - sabemos. Wally tem sua identidade “bem definida”. Não importa em que cena ele apareça, em que lugar, com que pessoas, ele mantém “marcas identitárias” que lhe são próprias, justamente para se diferenciar em meio a multidões. Já a sexualidade, ao longo do tempo, desde que se fala sobre ela, ganhou muitos nomes, teorias, e até mesmo identidades que lhe foram sendo incorporadas a partir dos mais diversos discursos. Conforme o grupo onde estivermos, a sexualidade será representada de um jeito e não de outro.

No jogo de Wally é interessante perceber que, em algumas cenas, ele aparece de forma saliente, no centro e/ou bem visível, enquanto que em outras, ele aparece mais escondido e/ou camuflado, por vezes, quase fora de cena. É possível que as representações de sexualidade também apareçam de inúmeras formas: ora metamorfoseadas, ora revestidas de importância e legitimidade, ora tão sutilmente “abafadas” que passem quase despercebidas, imperceptíveis, como algo que devesse estar fora de cena, por ser considerada até mesmo obscena! Talvez por isso, as representações de sexualidade presentes na escola nos escapem muito mais do que nos escapa Wally.

Mas o que estou chamando aqui de sexualidade? Como definir, para esta pesquisa, este conceito central? Que discursos e representações da sexualidade estão presentes neste curso de formação de professoras? Que questões têm sido formuladas a respeito da sexualidade na contemporaneidade e em que circunstâncias essas questões puderam emergir neste campo de pesquisa? Que outras representações têm sido associadas à sexualidade neste contexto específico?

Estas foram as principais questões que movimentaram meu pensar (e meu fazer) durante esta pesquisa e que, agora, irão guiar-me pelos caminhos da escrita.

Assim como Wally, algumas dessas questões estarão mais “ao fundo” enquanto outras se tornarão mais visíveis, tomando a frente no texto.

A forma como o trabalho foi organizado caracteriza-se pela divisão em três blocos, além da sinopse e da finalização. No primeiro bloco, apresentarei minhas aproximações do campo teórico-metodológico e da temática que incluirá discussões sobre sexualidade, gênero, corpo e poder na perspectiva dos estudos feministas, além de historicizar as andanças da educação sexual no Brasil. No bloco seguinte, trarei alguns elementos para pensar sobre uma pesquisa pós-estruturalista de “inspiração etnográfica” ou vice-versa e procurarei descrever como realizei a pesquisa, mencionando as escolhas metodológicas e os contextos históricos necessários para entender este espaço específico de pesquisa: um curso *Normal* na contemporaneidade. E, no último bloco, intitulado “*Afinal, onde está a sexualidade?*”, trabalharei a partir de três “eixos analíticos” assim denominados: “o tempo da sexualidade”, “o espaço da sexualidade” e o “o tom da sexualidade”. Aqui arriscarei algumas possibilidades de análise acerca de *quando, onde e como* as representações de sexualidade “surgiram” neste campo de pesquisa. Cada bloco contará ainda com uma breve (ou nem tão breve assim) introdução.

1 Aproximações iniciais de um campo teórico-metodológico

Uma dissertação é como uma aposta. Escrever é apostar o tempo inteiro. Escrever é apostar na força que uma determinada linguagem tem, no poder que algumas palavras podem exercer, no potencial que pequenas variações no texto podem gerar em termos de 'efeitos especiais'... Um/a leitor/a dirá que o texto lhe seduz, lhe prende ou simplesmente lhe chama atenção na medida em que se sente convidado/a a interagir, a refletir, a movimentar-se diante daquilo que provoca alguma coisa em seu corpo, em suas idéias, em seus sentimentos, no instante mesmo em que lê. Muitas foram as leituras que me interpelaram ao longo desses dois anos de curso - autores e autoras⁵ que me instigavam a movimentar modos de pensar, de escrever e por que não dizer também de 'vir a ser'...

O estudo das relações de gênero e das sexualidades me remete imediatamente a pensar nas relações do cotidiano, nas relações em nossas vidas, na vida das relações... Quase como um vício de psicóloga, aliado à perspectiva feminista, não conseguia (e não consigo) separar as reflexões acadêmicas das reflexões que faço acerca dos meus próprios processos de subjetivação...

Essa dissertação traz muito do que eu me tornei. Se antes era uma profissional mais cheia de convicções e certezas (ao menos acerca do mundo psi, das coisas do inconsciente e dos simbolismos) hoje sou menos convicta, convivo melhor com as incertezas (não que elas me acomodem, pelo contrário, vivem me desestabilizando...) e posso dizer mais vezes sem tanta culpa: "não sei", "não tenho certeza disso", "talvez seja assim", "parece que é", "quem sabe...".

Na área profissional-acadêmica, eu costumava dizer que minha passagem pelos dois estágios no Hospital Psiquiátrico São Pedro tinha sido um marco na minha vida por se constituir em experiências intensas no campo psi. Hoje posso afirmar que um outro marco está em construção: a minha 'passagem' pelo Mestrado

⁵ Deixarei para nomeá-los/as ao longo do trabalho, porque a lista seria grande demais para inseri-la nesta introdução...

em Educação na Linha de Pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”.

Nossas histórias de vida são contadas a partir de escolhas que fomos/vamos fazendo... Este curso tem operado mudanças no meu modo de pensar, de agir, de sentir, de expressar... Posso afirmar que os efeitos desse contato com as pessoas e com as teorizações que encontrei neste programa foram/são múltiplos e talvez não encontre palavras para nomeá-los, para descrevê-los. A cada aula, no contato com cada uma das pessoas da LP⁶, nas atividades desenvolvidas pelo GEERGE, nas viagens que realizei a eventos, nos trabalhos que escrevi e apresentei, nas experiências todas que constituíram essa minha trajetória acadêmica nesses dois últimos anos, fui descobrindo-me em meio a percepções, emoções, pensamentos que me tomavam de todos os lados...

Como uma daquelas leituras que nos levam a lugares inusitados, fiz uma trajetória inesperada ao longo do curso... Não imaginava, ao embarcar nesse “navio”, que dimensão o mestrado tomaria em minha vida e a que rumos me levaria... Aos poucos fui abdicando de outros trabalhos para dedicar-me a este que ganhava o centro das atenções. A partir do segundo ano, passei a contar com uma bolsa do CNPq que me permitiu a experiência de realizar o curso com “dedicação exclusiva”. O tempo e o espaço que o Mestrado ‘ganhou’ em minha vida fala de escolhas, de tempos e espaços outros que foram (e estão sendo) repensados e problematizados... isto sem contar os tons, os novos tons que estão sendo experimentados nesse percurso... a começar pelo tom que gostaria de imprimir nessa escrita... nesse ensaio...

Jorge Larrosa (2004) afirma que o ensaio “*é uma escrita e um pensamento em primeira pessoa*” e que esta primeira pessoa não aparece necessariamente como “tema”,

⁶ LP é a sigla utilizada para “Linha de Pesquisa”. Refiro-me aqui a todas as pessoas que fazem parte da LP “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero” e do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da qual também sou integrante.

mas como ponto de vista, como olhar, como posição discursiva, como posição pensante. O ensaísta, necessariamente não põe a si mesmo em sua escrita, em sua linguagem ou em seu pensamento, mas, sem dúvida, tira algo de si e, acima de tudo, faz algo consigo mesmo escrevendo, pensando, ensaiando. (LARROSA, 2004, p. 36-37)

Para que eu me sinta verdadeiramente autora de um texto, preciso me ver nele, preciso enxergar minha cara ‘aqui e ali’ entre outras caras – as dos/as autores/as que escolhi para participarem comigo de tal empreitada. Preciso ouvir minha voz nas palavras escolhidas para esta composição. Mesmo que concorde com Faulkner (In Monteiro, Rosa, 2004, p. 14) de que “*todos escrevemos sobre o que os outros escreveram*”, ainda que nosso texto não traga nada de inédito, creio que o tom da escrita e a linguagem que lhe constitui precisa ter uma certa autoria. Talvez o tom de um texto possa dizer mais do texto – e por conseguinte do/a seu/sua autor/a – do que propriamente o “conteúdo” que deseja dizer.

Para a escrita desta dissertação pensei num exercício de desconstrução⁷ de alguns tons que acompanharam meus textos durante anos de formação acadêmica e que, agora, clamam por “revolução”! No lugar de prescritivo, fazê-lo provocativo! Em vez de militante, torná-lo consistentemente político – de forma que uma posição política esteja ali colocada, ao longo de todo texto, sem que precise aparecer uma bandeira ao fundo... E por fim, no lugar de cansativo, que se torne fascinante!

Foi abrindo a porta para a *Louca da Casa*⁸ que pensei em outros modos de escrever esta dissertação com a porta aberta, ou com o texto aberto... Refiro-me aqui ao que Barthes chamou de “textos escrevíveis”. Tomaz Tadeu da Silva (2003b)

⁷ Utilizo o termo desconstrução “em sentido amplo” como Tomaz Tadeu da Silva (2000) o define no seu vocabulário crítico: “qualquer análise que questione operações ou processos que tendam a ocultar ou olvidar o trabalho envolvido em sua construção social, tais como a naturalização, o essencialismo, a universalização ou o fundacionalismo.” (p.36)

⁸ Este livro foi uma das fontes de inspiração durante o mestrado, tanto para as escritas que nos são solicitadas a cada semestre como para este que é o maior trabalho escrito já realizado por mim. Rosa Montero (2004), em “A Louca da Casa”, conta inúmeras histórias que parecem autobiográficas e histórias de outros/as escritores/as, enfatizando como se dá o processo de escrever e a função da imaginação tanto na escrita como na vida. A Louca da Casa é o nome atribuído à própria imaginação... Leituras como essa e o exercício de estimular a imaginação podem se constituir em ingredientes úteis e interessantes para nossas produções acadêmicas... Esta foi uma das leituras indicadas pela professora Dagmar Meyer durante o Seminário Avançado “Pesquisas pós-estruturalistas em educação: olhar metodológico” (2006/01) num semestre em que tivemos a oportunidade de mais uma vez “estudar por escrito”. Foi a partir do contato com este método de estudo experimentado no segundo e terceiro semestres do curso de Mestrado em Seminários com a professora Dagmar Meyer que ampliei minhas produções escritas que, até então, costumavam ficar restritas a uma única ‘leitora esporádica’ (eu) e passaram a habitar outros ambientes públicos ou mais ou menos privados.

explica: *“Por sua abertura e indeterminação, o texto escrevível permite que o leitor se torne um produtor. O texto apenas “legível”, em contraste, não permite mais do que a leitura: uma leitura. O texto legível não pode ser “escrito”, mas tão-somente “lido”.*” (p.39) De um modo geral, todo texto que se insere na perspectiva pós-estruturalista ou que é lido a partir desta perspectiva pode ser considerado um “texto escrevível”...

Na tentativa de escrever um “texto escrevível” abrimos a possibilidade de perturbar um pouco a ordem das coisas e seus sentidos. Partimos para um exercício de questionar o que parece ter sido naturalmente dado e passamos a suspeitar desses sentidos que estamos condicionados/as a atribuir sem nem percebermos que foram, em algum momento, construídos culturalmente. Atentamos que todos esses sentidos não foram instituídos fora de redes de poder, como se fosse um “legado cultural” neutro isento de disputas e de força política.

Ainda que eu esteja arriscando aqui algumas interpretações, certamente, sobre essas, outras tantas podem ser traçadas, refeitas, desfeitas... Talvez corra o risco de fazer o que, na área psi, chamamos de “interpretação” - quando alguém interpreta algo que, naquele contexto, parece um tanto quanto descabível, “fora da casinha”, “fora do contexto”...⁹ Escrever é correr riscos também. Escrever é aventurar-se no mundo das palavras e códigos que nos são legíveis numa determinada cultura, mas é também navegar por fronteiras desconhecidas, ousando transgredir um sentido, uma norma, uma regra...

Como nos lembra Foucault (2005b) *“Não há nada absolutamente primário a interpretar, porque no fundo já tudo é interpretação, cada símbolo é em si mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas a interpretação de outros símbolos.”* (p.57) Nesta perspectiva não existiria um ponto inicial e absoluto sobre a qual múltiplas interpretações seriam traçadas. São múltiplos os pontos e redes de

⁹ Um exemplo de “interpretação” bastante citado no meio psi que chega a ser caricato é de uma criança que é interpretada e interpelada como depressiva porque só usa a cor preta em seus desenhos e, após a interpretação, descobrem que era o único lápis que tinha ponta no seu material e que, não tendo como apontar os demais, seguia utilizando apenas o preto...

significados que se entrelaçam sem ter um início e um fim... Em última análise, tudo já é uma interpretação de outra interpretação de outra interpretação...

Ainda na 'ante-sala', é preciso mapear o contexto em que esta pesquisa foi imaginada e construída... E para isso, trago alguns elementos da minha trajetória que, de certa forma, prepararam o terreno para esta dissertação nascer...

Nas experiências que tive em escolas, especialmente nas de educação infantil, quando as crianças manifestavam algo da ordem do prazer do encontro físico com o/a outro/a ou consigo mesmo/a isto era, em geral, motivo de preocupação. Havia um investimento maior no disciplinamento dos corpos de meninas e meninos que tivessem determinados comportamentos classificados como "manifestações da sexualidade" na escola. E geralmente, quando tais manifestações se evidenciavam, a área de saber que era acionada para intervir costumava ser a psicologia - quando se tinha um/a representante desta trabalhando na instituição.

Na posição de psicóloga, passei por algumas experiências que me fizeram apostar na relevância deste tema, tanto para pesquisa em educação, como para intervenções em escolas, especialmente no que se refere à formação de professoras que costumam se queixar da falta de preparo para lidar com tais questões. E como professora que também sou, tendo passado pelo curso de Magistério e por outros espaços de formação docente, percebo que esta não é uma queixa sem fundamento.

Estas experiências no campo da educação aliadas à perspectiva teórica com a qual me identifiquei ao aproximar-me da possibilidade de realizar este mestrado têm justificado as minhas escolhas pela temática e pela proposta metodológica já delineada no projeto de dissertação: um trabalho que envolveu o retornar à escola e, especificamente, a um Curso Normal para realizar minha pesquisa e analisar as representações de sexualidade ali presentes. Colocar em evidência tais representações poderá abrir possibilidades de repensarmos como vêm se trabalhando, ou não, estas questões na escola. Além disso, tais análises podem nos levar a ampliar o olhar sobre os efeitos de algumas manifestações que, infelizmente, têm sido freqüentes no meio escolar: a homofobia, o sexismo e a misoginia - e que,

ora mais intimamente, ora mais distantemente, se inter-relacionam com ou se constituem em representações de sexualidade.

Penso que questões relacionadas à sexualidade precisam ser cada vez mais debatidas, aprofundadas, trazidas à tona, tanto dentro como fora da escola, em todos os níveis de ensino, porque entendo que a sexualidade é um dispositivo que está permeando todas as nossas relações, especialmente as relações que se dão nos espaços disciplinares como a escola. A disciplina está diretamente ligada à contenção do corpo, assim como a sexualidade se exerce a partir do corpo, dentro, fora e sobre o corpo. Por tudo isso, tenho esperança de que pesquisas como esta possam suscitar ou ajudar à construção de políticas educacionais que privilegiem uma formação de qualidade para professoras, dando uma ênfase maior à temática *sexualidade e relações de gênero*.

Este primeiro bloco é a 'porta de entrada' da dissertação, não que seja a principal, mas é nesta ante-sala que apresentarei os conceitos com as quais pretendo operar numa revisão teórica que prepara a passagem para outras salas... talvez nesta ante-sala já vislumbremos algumas saídas e aberturas, chaves que abrem e fecham futuras (?) possibilidades de análise.

1.1 A sexualidade como uma questão central

Não há uma “sexualidade natural” nem uma forma de praticar a sexualidade mais natural do que outra; há só construções sociais e históricas da sexualidade que implicam sempre determinados tipos de encontro com o poder. (Adelman, Miriam, 2000, p. 2)

Há tempos atrás, conheci um artista fabuloso e tivemos um princípio de romance (quase mágico – fantástico – platônico) e dias antes de concluir esta dissertação descobri que ele atualmente namora um outro homem-mulher - um sujeito que vive nesta fronteira de gênero e escolhe, a cada dia, como deseja “sair de casa” (ou quem sabe “sair do armário”)... No álbum do Orkut¹⁰ do artista fotos do casal revelam identidades nômades, ora feminina ora masculina para seu/sua amante que também possui um perfil “curioso” nessa comunidade virtual: a ambigüidade da linguagem que o/a define nos deixa dúvidas... afinal é um homem *ou* uma mulher?

Por que esta questão nos chama tanta atenção? Por que não conseguimos formulá-la de uma outra maneira? Que lógica é essa que nos faz utilizar essas perguntas marcadas pelo “ou” e não pelo “e”? Por que o sexo do indivíduo importa tanto? Será porque achamos que a partir desta definição “todo o resto” estará resolvido???

Em meio às últimas escritas desta dissertação, a partir deste episódio, desta “descoberta”, fui tomada por uma série de questões que não cessavam de eclodir aqui “dentro”... a começar pela não aceitação do meu “estado de choque”! Por que ficaria chocada? Eu lia (aqueles perfis no Orkut) e me perguntava: *“puxa vida! eu que estudo essas coisas, por que me choco com isso?”* Este artista teve uma participação fundamental na minha vida, mas foi uma presença intensa e rápida demais para nos conhecermos ‘mais a fundo’... tudo o que trocamos foram muitas

¹⁰Orkut “É uma rede social filiada ao Google, criada em 22 de janeiro de 2004 com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google.” <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut> (11/03/2006).

histórias de vida, alguns olhares, abraços, toques de mãos e carinhos nos cabelos... quase como adolescentes apaixonados e proibidos/as de avançar o sinal... parece que servimos um ao outro de estímulo para buscar o que desejávamos, o que sonhávamos, embora um/a não fizesse parte do sonho futuro do/a outro/a... E ao descobrir essa outra identidade dele e dela, eu não conseguia parar de pensar: “*por que me surpreendo?...*” Ao mesmo tempo em que vibrava com a diferença, algo dentro de mim pulsava como um estranhamento diante de minha postura... Eu esperava que minha postura já fosse diferente... mas diferente como? Indiferente?

Das tantas formas de entender e conceituar sexualidade, com qual/quais estarei trabalhando ao longo desta pesquisa? Quando me refiro à sexualidade, o que está em jogo?

Para Foucault (2005a), a sexualidade é um dispositivo histórico e contingente que reúne práticas sociais em torno do corpo, seus usos e prazeres.¹¹ Vale lembrar que ele entende dispositivo como um conjunto de estratégias de poder e saber que se ligam a determinados discursos para que exerçam efeitos de verdade. Sobre o dispositivo de sexualidade, podemos pensar que foi preciso que “a verdade” sobre o sexo fosse dita e disseminada para que pudesse reger os comportamentos e desejos dos sujeitos de uma cultura. Ainda hoje, vemos essa “vontade de saber” muito associada ao sexo e à sexualidade. A indefinição do sexo e/ou da orientação sexual de um sujeito parece ser objeto de muita curiosidade em nossa sociedade regida por um pensamento binário que opera no sentido de dizer se um sujeito é homem *ou* mulher, se é hetero *ou* homossexual. Ainda pertence ao campo do impensável, especialmente em contextos escolares (e disciplinares), a possibilidade de um sujeito ser homem e mulher, homo e hetero, e não se deixar fixar numa identidade única e estável... Muitas têm sido as experimentações em torno da sexualidade e, por certo, sua divulgação tem sido ampliada. Mas, mesmo quando

¹¹ “A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à 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, 2005a, p. 100)

pensamos que nossas teorizações estão impulsionando certos “avanços” nos sistemas de pensamento e na produção de conhecimento, ainda assim, encontramos situações que desestabilizam nossas poucas certezas...

Estarei partindo, nesta pesquisa, de um amplo conceito de sexualidade que, ao longo do texto, poderá ganhar outros elementos teóricos que o complementem, quiçá o problematizem. Sexualidade aqui se referirá aos modos como os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais. As formas como os sujeitos se relacionam sexualmente e as escolhas que fazem dizem respeito a identidades sexuais que estão o tempo todo em construção. Diferentemente do que em outras matrizes teóricas tem se associado à identidade, na perspectiva pós-estruturalista que privilegio, identidades são concebidas como inacabadas, abertas, mutantes.

É possível que, seja para onde for que nosso olhar se dirija, encontremos referências e representações de sexualidade. A sexualidade parece estar por toda parte. Aparece das mais estranhas formas às mais naturalizadas aos olhos de cada cultura. Inspirada em Eve Sedgwick, Deborah Britzman (2000) afirma: *“Embora cada uma de nós seja um ser sexual, os significados que produzimos a partir de nossos próprios corpos – aquilo que cada uma de nós vê como erótico e prazeroso – serão bastante diferentes.”* (p.91)

No momento em que afirmo que a sexualidade está relacionada às práticas corporais e seus prazeres, há como falar em sexualidade sem falar em corpo? E há como falar em corpo sem pensar em gênero se em nossa cultura um corpo é ‘desde sempre’ um corpo generificado?

No projeto desta dissertação, já levantava a importância de trazer para a discussão sobre sexualidade as relações de gênero que inevitavelmente se imbricam nas vivências sexuais. É sabido que a sexualidade é experimentada diferentemente por homens e mulheres, para feminilidades e masculinidades, assim como, para diferentes etnias, classe social, geração, etc.

No momento em que afirmo que a sexualidade está em toda parte não significa dizer que ela explica tudo ou que é tudo em si mesma. Quando digo que ela

está em toda parte, quero explicitar que ela não é exclusividade de alguns sujeitos ou de alguns lugares em que é permitida e até exacerbada enquanto prática legitimada e desejada, mas que ela faz parte, atravessa as relações humanas de formas por vezes quase imperceptíveis. Mas dizer que a sexualidade faz parte de todo ser humano não pode se constituir numa metanarrativa? Em outras palavras, não estaria lidando com uma verdade que tem a pretensão de ser universal? Como fazer para sacudir esta metanarrativa sem deixar de considerar que a sexualidade especialmente nos dois últimos séculos vem ocupando um lugar de destaque em muitas áreas e setores?

Trabalhar com uma metanarrativa não significa corroborá-la. Um modo pós-estruturalista de pesquisar pode caracterizar-se justamente por trazer uma verdade já bastante legitimada (e até mesmo consagrada) e colocá-la de certo modo sob suspeita, colocá-la em dúvida ou mesmo “sob rasura”¹². Será mesmo que a sexualidade está por toda parte? Será mesmo que ela explica não todos, mas muitos dos fenômenos das relações humanas? Será mesmo que ela faz parte do corpo mesmo quando este corpo não deseja (ao menos “conscientemente”) vivê-la, experimentá-la, pô-la em funcionamento? E em casos de pessoas que decidem viver sem manter relacionamentos íntimos e/ou sexuais, viver sozinhas sem contato com outro corpo (e nem com seu próprio corpo): onde está a sexualidade nessas situações? Será que *tem* que estar em algum lugar? Será que *tem* que habitar um corpo por mais que ele se diga ou se tente experimentar enquanto *assexuado*? Um corpo que não deseje, que não queira experimentar práticas corporais que lhe proporcionem algum tipo de prazer é necessariamente assexuado? Que corpo é este? O que significa dizer que um corpo já é inscrito num gênero a partir do seu sexo e que por isso mesmo não se pode falar em práticas sexuais sem colocá-las em diálogo com gênero?

Não tenho a pretensão de chegar a uma conclusão ou mesmo a respostas definitivas (ou mesmo provisórias) sobre essas tantas questões que têm me

¹² “Diferentemente daquelas formas de crítica que objetivam superar conceitos inadequados, substituindo-os por conceitos “mais verdadeiros” ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo, a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos-chave “sob rasura”.” (HALL, Stuart, 2004, p. 104) Nesse sentido, continuamos a pensar com os conceitos “antigos”, não nos desfazemos deles, nem os substituímos por outros supostamente melhores, mas pensamos com eles a partir de outras perspectivas e olhares.

inquietado e me desacomodado. Porém ‘pressenti’ que era preciso que elas estivessem aqui: próximas ao ponto de partida desta dissertação, porque são elas que têm me motivado e me instigado cada vez mais neste campo de estudo.

Mesmo as práticas sexuais que ocorrem em espaços “extremamente privados”, essas também estão sendo constituídas por práticas sociais¹³ – ou melhor, são práticas sociais. A partir de uma compreensão mais ampla daquela antiga afirmação do movimento feminista de que “*o pessoal é político*”, percebi que esta separação entre o que acontece dentro e o que acontece fora dos lares e intimidades poderia ser, de fato, colocada sob suspeita. Como afirma Guacira Louro (2000a): “*a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política*” e “*é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda uma vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.*” (p.11)

Acreditava-se que entre quatro paredes estivéssemos todos/as protegidos/as do que acontece *lá fora* e vice-versa. No entanto, poderíamos indagar: O *lá fora* não estaria constituindo o *aqui dentro*, assim como o *aqui dentro* constitui o *lá fora*? Entendo que o privado é atravessado e constituído pelo social, e por outro lado, o que acontece no chamado mundo privado pode transbordar e ter efeitos neste outro espaço mais amplo chamado de público e/ou social. Esta não é uma situação nova. Um exemplo antigo disto é colocado por Mary Del Priore (2006), em sua pesquisa histórica sobre o amor no Brasil Colônia:

A relação de poder já implícita no escravismo, presente entre nós desde o século XVI, reproduzia-se nas relações mais íntimas entre maridos, condenando a esposa a ser uma escrava doméstica exemplarmente obediente e submissa. Sua existência justificava-se por cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa e **servir ao chefe da família com seu sexo**. (p. 22) <*grifos meus*>

Passamos a relativizar esta divisão entre dentro e fora, privado e público – porque o limite dessas fronteiras não é assim tão visível, tão identificável – e, pelo que vemos, não se trata de um fenômeno apenas recente.

¹³ Stuart Hall (1997a) argumenta que “todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem têm uma dimensão “cultural””, já que este significado é construído apenas dentro de uma cultura. (p. 32)

Com o desenvolvimento de novas tecnologias e seus mundos virtuais, este limite descobre outros sentidos, produzindo novos modos de se relacionar e também de viver a sexualidade. Esta linha tênue entre o público e o privado é sacudida e até mesmo esfacelada a partir dos mais diversos encontros, confrontos e subversões. Talvez com a mesma rapidez com que o íntimo torna-se público, o que era de ordem mais coletiva passa a invadir os espaços tidos como privados, constituindo redes de poder por toda parte. A mídia e seus meios de comunicação criam práticas discursivas antes inimagináveis e chegam a lugares antes inatingíveis. E nesta explosão midiática, a sexualidade vai se “re-inventando” e se tornando alvo de atenção de inúmeros discursos. Complementando com Guacira Louro (2000a): *“Se as transformações sociais que construíam novas formas de relacionamento e estilos de vida já se mostravam, nos anos 60, profundas e perturbadoras, elas se acelerariam ainda mais, nas décadas seguintes, passando a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais.”* (p.10)

Dentre esses setores a que Guacira Louro (2000a) se refere, encontramos a sexualidade. Embora em determinados discursos a sexualidade ainda seja colocada como um aspecto natural e imutável da vida humana, percebemos que as formas de vivê-la vêm se modificando e participando de outras mudanças culturais.

Pela Internet, vidas são escritas, relacionamentos iniciam e terminam, o sexo descobre outras maneiras de acontecer, enfim, uma quantidade infindável de ferramentas é colocada à disposição do/a usuário/a que se dispõe a experimentar relações in-comuns. Blogs¹⁴, o Orkut e outras tantas criações permitem que intimidades sejam expostas na tela do computador de quem possa se interessar. O voyeurismo e tentativas de deixar o corpo físico literalmente “de fora” são estimulados nessas novas tecnologias dos prazeres. Isto, sem contar os apelos sexuais e corporais para se vender qualquer idéia. Na página inicial dos provedores com maior destaque na Internet, é comum encontrarmos alguma imagem de um corpo sensual e seminu (na maioria das vezes, feminino) para atrair seus consumidores. Da mesma forma, propagandas televisivas aludem ao corpo e seus

¹⁴ “Um weblog ou blog é um registro publicado na Internet relativo a algum assunto organizado cronologicamente (como um histórico ou diário).” <http://pt.wikipedia.org> (11/03/2006)

prazeres para venderem produtos, sejam eles, idéias, artefatos culturais¹⁵ ou de consumo direto.

As relações estão mudando e com elas, representações de sexualidade se modificam tanto numa tentativa de retornar ao passado, como para manter as atuais ou ainda para inventar formas diferentes de viver as paixões, os desejos, os prazeres.

No jornal, hoje em dia, é possível lermos notícias¹⁶ como esta:

Um jovem casal brasileiro se conhece num chat de relacionamentos e começa a namorar pela Internet e por telefone. Ela está no Brasil e ele encontra-se no exterior. Decidem se casar antes mesmo de se conhecerem face a face, sem nem tocarem seus corpos físicos. No dia do casamento civil, por procuração, ambos comemoram com seus/suas amigos/as e familiares em festas distantes, diferentes, mas sintonizadas por um motivo comum: o matrimônio "virtual". Parece que depois disto, o jovem casal, enfim, se encontraria pessoalmente. Ambos afirmavam, em entrevistas à imprensa, que se amavam e tinham certeza que seriam felizes juntos.

De alguma forma, esta situação atual pode nos remeter a histórias da Antigüidade e às representações de amor romântico ainda muito presentes na contemporaneidade. Se não fosse uma escolha mútua, poderíamos relacioná-la até mesmo aos casamentos arranjados da Idade Média em que os homens da família decidiam o destino das filhas e dos filhos. Muitas vezes, o noivo e a noiva nem se conheciam e eram obrigados/as a casarem-se; e a Igreja santificava tais uniões¹⁷. (CAMPBELL, Joseph, 1990, p. 199)

¹⁵ Artefatos culturais são tomados aqui como produtos da cultura que veiculam determinadas representações e que têm "efeitos de verdade". Eles fazem parte do que têm se chamado "pedagogias culturais", pois ensinam modos de ser, de viver, de se comportar, enfim, produzem sujeitos e identidades a partir de discursos os mais variados.

¹⁶O texto que segue é de minha autoria baseado em uma matéria publicada no Jornal Zero, no verão de 2006... Infelizmente, desta vez, não guardei a referência desta notícia (data e página) para poder citá-la na íntegra e/ou citá-la dentro das normas exigidas neste tipo de trabalho.

¹⁷ Joseph Campbell, no capítulo intitulado "Histórias de Amor e Matrimônio", do seu livro "O Poder do Mito", fala sobre esses casamentos arranjados, contrapondo-os àquelas histórias e mitos de amor e paixão. (CAMPBELL, 1990, p. 199)

Poderíamos nos perguntar que representação de sexualidade pode estar presente numa situação como esta? Estaria este casal “negando” sua sexualidade ou estaria inventando um outro jeito de vivê-la? O fato de seus corpos não terem se tocado mutuamente (ainda), significa que suas sexualidades estão fora desta cena? Onde estaria então a sexualidade neste casamento virtual?

Uma regra que regeu a vida pré-nupcial de muitos casais, por longo tempo, foi (e ainda será?) a de que a mulher deveria manter-se virgem até o dia do ritual de casamento. Talvez hoje, tenhamos outras normas regendo as relações e, entre elas, uma norma geral (que costuma aparecer em literatura de auto-ajuda e em espaços de aconselhamento psicológico): é preciso se conhecer (em todos os aspectos possíveis, inclusive no *sentido bíblico* da palavra “conhecer”¹⁸) antes de assumir um compromisso mais sério como o casamento. Entre muitos grupos de jovens, hoje, a ordem passa a ser “quanto mais experiência sexual melhor”; claro que com diferenças marcantes entre as experiências de meninos e de meninas – as últimas, provavelmente, com mais restrições se querem manter “alguma moral” diante dos rapazes.

Michel Foucault (2000) nos mostra como a sexualidade tornou-se uma questão central na nossa cultura a partir do final do século XVIII e início do século XIX, ao analisar os discursos de cada época e as estratégias de poder que os constituíram/constituem.

No fundo, por que a sexualidade se tornou, no século XIX, um campo cuja importância estratégica foi capital? Eu creio que, se a sexualidade foi importante, foi por uma porção de razões, mas em especial houve estas: de um lado, a sexualidade, enquanto comportamento exatamente corporal, depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente (e os famosos controles, por exemplo, da masturbação que foram exercidos sobre as crianças desde o fim do século XVIII até o século XX, e isto no meio familiar, no meio escolar, etc., representam exatamente esse lado de controle disciplinar da sexualidade); e depois, por outro lado, a sexualidade se insere e adquire efeito, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo do indivíduo mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população. **A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação.** (FOUCAULT, 2000, p.300) <grifos meus>

¹⁸ Dentre os significados encontrados para o termo *conhecer* no dicionário, deparamo-nos com este no último item: “Ter ou manter relações sexuais”. (Rocha, Ruth, 1996, p. 159)

É nessa articulação entre disciplina individualizante e regulamentação coletiva que as sexualidades vão se constituindo em tempos e espaços que lhe são apropriados em cada contexto, em cada cultura.

Na Antigüidade, as práticas não só “misturavam” as gerações, os sexos, os gêneros como não distinguiam o íntimo/privado do público. Têm-se registros de práticas sexuais na Grécia Antiga, por exemplo, que aconteciam em espaços públicos, sem separar crianças de adultos, tampouco dividir e classificar tais práticas em homossexual, heterossexual, bissexual, etc.

A sexualidade era experimentada e vivida, assim como outros aspectos da vida, até aproximadamente o fim do século XVI, de forma mais coletiva e pública. Foucault (2005a) refere-se ao momento em que a sexualidade passou ao espaço mais privado, após longos tempos em que era vivida de forma aparentemente mais livre:

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 e 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. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. (FOUCAULT, 2005a, p. 9 -10)

Podemos pensar que vários fatores se entrecruzaram para que a sexualidade passasse ao âmbito do privado, especialmente os interesses do capitalismo que necessitava de um maior controle social dos corpos e suas práticas. Discursos os mais diversos (do científico ao religioso, do Direito à Psiquiatria e outros tantos) foram se articulando - ora convergindo, ora entrando em choque - para que a sexualidade fosse controlada, disfarçada, coibida e, ao mesmo tempo, exacerbadamente falada, colocada em discurso, colocada “pra fora”. Era preciso controlar a taxa de natalidade, o Estado interessava-se por este controle, ao mesmo tempo em que a Igreja se colocava completamente contra qualquer tipo de método contraceptivo, divulgando a verdade de que o sexo só era permitido se fosse para procriação¹⁹. Este discurso ainda reúne seus/suas adeptos/as nos núcleos mais

¹⁹ Na obra “Educação Sexual – seus fundamentos e seus progressos”, publicada pela primeira vez em 1925, o padre Paul-Eugène Charbonneau reitera, de forma contundente, esta afirmação bastante presente no discurso religioso da época: “Existe um projeto no corpo humano no tocante à sexualidade: é a vida a ser procriada.” (p.

duros da Igreja Católica estimulados pelos pronunciamentos do Papa Bento XVI. Além de ter lançado uma campanha anti-gay (barrando homens com “tendência homossexual” à vocação de sacerdócio²⁰), o atual Papa tem se posicionado radicalmente contra o uso de preservativos²¹ (caminhando na contramão das inúmeras campanhas de prevenção à AIDS).

Mary Del Priore (2006), em sua obra sobre a história do amor no Brasil, afirma que se o matrimônio passou a ser a “*etapa superior das relações amorosas, garantidor da saúde da humanidade e da estabilidade social*” como queriam alguns autores, nada melhor do que transformá-lo em necessidade para todos.” (p. 253) A autora, no capítulo denominado “*Da modinha à revolução sexual*”, descreve as inúmeras desigualdades de gênero que se construíram em torno das vivências amorosas e sexuais no período entre o final do século XIX e início do século XX. Feministas eram motivo de “*riso e pena*” e as mulheres não-casadas eram classificadas em “*solteirona*” ou “*solteira*” – a primeira estava fora do “*mercado matrimonial*”²², sem chances de casar, enquanto a segunda “*ainda não tinha sido escolhida*”, mas era considerada “*casável*”. (p. 254) E havia todo um investimento na “*educação sexual entre os jovens*” para que a ordem do lar e do matrimônio fosse mantida... Era preciso “*aprender a ser feliz*” nessas condições de possibilidade e isto “*significava literalmente aprender a ter relações sexuais regradas e contidas*”. (DEL PRIORE, Mary, 2005, p. 255)

Foucault (2005a) chama de “*incitação aos discursos*” sobre o sexo este fenômeno que acompanhou a chamada *censura e repressão* relacionadas à

154) E prossegue: “O sexo não é um instrumento de gozo, deve ser um instrumento do amor, uma manifestação do amor responsável. O sexo só pode ser exercido, em termos humanos, quando exprime o amor e dentro de condições que permitem o amor procriador.” (CHARBONNEAU, 1979, p. 155)

²⁰ O Papa Bento XVI aprovou, em 31 de agosto de 2005, o documento da Congregação para a Educação Católica onde “fecha as portas dos seminários e do sacerdócio “aqueles que praticam o homossexualismo, apresentam tendências homossexuais profundamente arraigadas ou apóiam a cultura gay.”” (Jornal Zero Hora, 30 de novembro de 2005, p. 29)

²¹ Ainda que o Papa tenha autorizado discussão sobre o uso de preservativos entre portadores de HIV dentro do casamento, “Atualmente, a posição oficial do Vaticano permanece a mesma: proíbe os católicos de utilizar qualquer método contraceptivo, mesmo para evitar a transmissão do vírus HIV entre parceiros casados. Recomenda a fidelidade dentro do casamento ou a abstinência como a melhor maneira de combater a Aids.” (Jornal Zero Hora, 03 de março de 2007, p. 24)

²² Esta expressão foi utilizada por Elza Berquó (1998) em seu estudo “Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica”.

sexualidade a partir do fim do século XVI. Ao mesmo tempo: proibiam-se determinadas práticas antes lícitas, exigia-se um jeito mais “refinado” para se falar sobre o sexo, autorizavam-se determinados discursos e se rejeitavam outros. Todo esse movimento que poderia até ser referido como a época da “repressão”, veio acompanhado de um movimento outro que a própria “repressão” ajudou a constituir: a vontade de saber, a necessidade de dizer a verdade sobre o sexo. Uma verdadeira proliferação de discursos, os mais variados, incumbiram-se de buscar tal verdade. Parece que a chamada “repressão”, teve um efeito paradoxal. Do mesmo modo, talvez seja possível pensar que discursos libertários contribuíram, muitas vezes, na propagação das próprias formas de reprimir. O mesmo autor nos desafia a pensar para além disso ainda: *“A questão que gostaria de colocar não é por que somos reprimidos mas, por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?”* (FOUCAULT, 2005a, p. 14)

Neste processo, operam-se, então, dois movimentos opostos e, de certa forma, complementares: um que leva a sexualidade para dentro do lar, e outro que a coloca para fora, no sentido de fazer o corpo expressar, preferencialmente através da fala, o que se passa no próprio corpo: todos os sentidos, sabores e prazeres possíveis de se experimentar. Livros como *“Os novos prazeres do sexo”* (1994)²³ serão escritos e recomendados por médicos que farão do discurso médico um poderoso termômetro que medirá o quanto se deve estimular e o quanto se sugere frear os chamados impulsos sexuais. Dicas de como fazer, do que é normal e do que não é, os riscos da vida sexual, os efeitos de determinadas práticas – tudo isto e muito mais será encontrado na literatura tida como científica e em artefatos culturais a partir do final do século XIX e início do século XX.

Ao mesmo tempo em que estimulavam práticas sexuais que produzissem sensações de maior prazer nos corpos de homens e mulheres, buscava-se controlar determinadas práticas que transgredissem, por exemplo, as fronteiras de gênero. Percebe-se que os autores destes livros, na grande maioria, serão homens, ou seja,

²³ No prefácio desta obra, o autor afirma tê-la escrito há quase vinte anos e a edição pesquisada data de 1994, ou seja, foi escrita há mais ou menos trinta anos atrás. Ainda no prefácio, Comfort (1994) diz que seu livro é “sobre comportamentos sexuais válidos, com mais algumas informações sobre como funcionam e por que funcionam.” (p.10)

é a partir do olhar masculino que o prazer será dissecado e posto em prática. Junto com estas “dicas de prazer”, outras informações sobre o sexo e a saúde, por vezes carregadas de moralismos e preconceitos, ganharão destaque em tais publicações como vemos a seguir:

Ser ativamente bissexual cria problemas em nossa sociedade (...). A medicina se preocupa com esse grupo porque, junto com as pessoas que usam drogas injetáveis ou que recebem derivados do sangue, disseminam o vírus da AIDS na comunidade sexual em geral (as mulheres bissexuais não apresentam esse risco, a menos que se infectem acidentalmente, porque a AIDS dificilmente é transmitida entre lésbicas). (...) **Os homens francamente bissexuais são um grupo de alto risco** e seus parceiros de ambos os sexos precisam ter consciência disso e tomar medidas de precaução. (COMFORT, Alex, 1994, p. 213) <*grifos meus*>

Como vemos este não é um fenômeno restrito ao século passado. Ainda hoje, proliferam os discursos em torno da sexualidade e, dentre outros campos, a medicina segue exercendo intensos efeitos de verdade em nossa sociedade. Aliando o prazer à saúde, os discursos médicos ampliam seu campo de atuação, divulgando “verdades” que costumam vir com um “selo de garantia” de que “foi comprovado cientificamente...” – e isto as tornam, muitas vezes, inquestionáveis.

Nos textos publicados em atualizados sites na Internet brasileira/mundial o que mais se encontram são dicas, orientações, precauções sobre sexualidade, direcionadas muito mais ao público feminino do que ao masculino.²⁴ Por que será?

É muito interessante acompanhar com Foucault os discursos em torno da sexualidade ao longo da história e verificar, especialmente: quem pôde falar sobre o sexo? Quando? De que forma? Onde? Para que(m)? Com que finalidades? E a partir de que verdades? E que verdade é essa que parece que só pode ser dita através do sexo? Que discursos sobre o sexo estiveram e estão mais presentes em nossa cultura? *“Sempre é útil compreender a contingência histórica dos fatos, ver como e por que as coisas chegaram a ser como são”*. (FOUCAULT, 2005b, p. 42)

²⁴ A sexualidade feminina foi e ainda é mais pesquisada, analisada, “dissecada” do que a masculina. Em pesquisa rápida no maior site de busca da Internet (Google), em toda web, encontramos aproximadamente 2.300.000 referências para a palavra “sexualidade”. Com o mesmo termo em inglês, os números se multiplicam para 92.300.000. Além disso, encontramos 66.500 para a expressão “sexualidade feminina” e 24.100 para “sexualidade masculina”. (acesso em 13/03/2006)

Pensando junto com Foucault (2005a), observamos que, ao mesmo tempo em que a sexualidade se muda para o quarto dos pais, torna-se indispensável perceber e interceder em todas as outras formas de sua manifestação, ou seja, em todos os outros lugares em que ela possa “aparecer”. Ela precisa ser dita, ainda que seja para a sua manifestação ser inter-dita/da. “Privatiza-se” um jeito de viver a sexualidade (matrimônio, monogâmico, heterossexual), enquanto se “denunciam publicamente” todos os outros jeitos de vivê-la que não se enquadrem nesta norma. Anseia-se pelo estabelecimento de uma norma. Fabricam-se normas e fronteiras. As normas afinal tornam-se visíveis apenas a partir da sua diferença, ou seja, o normal só é nomeado em função do que não é normal. E a classificação se dá a partir da medida da distância entre o sujeito e a linha tênue da fronteira chamada norma.

Ao longo do tempo observamos, contudo, mudanças nos significados atribuídos à *norma*:

O sentido de “normal” nos séculos XVI e XVII era: retangular, perpendicular, posicionado em ângulo reto. Em seu sentido atual, entretanto, a palavra revela nitidamente conotações dadas no século XIX: normal no sentido de regular (1828); escola normal para treinamento de professores (1834), normal no sentido de média em física (1859); normalizar (1865); normativo (1880) e normal no sentido de comum (1890). (HILLMAN, James, 1997, p. 35-36)

Também percebemos que seu funcionamento foi se alterando ao longo do tempo. “(...) a sua referência já não é o esquadro, mas a média, a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico.” (EWALD, François, 1993, p. 79)

A importância da linguagem na perspectiva pós-estruturalista nos leva a pensar: Como um mesmo significante (no caso, a palavra *norma*) pôde “ganhar” tantos significados distintos a partir do século XIX? Como se produziram e se produzem esses significados? Através de que mecanismos de poder, um significado recebe maior ou menor visibilidade e uso do que outro? E ainda, qual a relação existente entre o uso do termo *normal* tal como o conhecemos hoje e a nomenclatura do *Curso Normal*?

A partir do século XIX, *norma* passa a diferenciar-se de *regra*, como aponta François Ewald (1993), a norma “*vai designar ao mesmo tempo um certo tipo de regras, uma maneira de as produzir e, sobretudo, um princípio de valorização.*” (p. 79) A norma, diferentemente da lei e de outras regras, funciona de forma que nem a percebamos, pois quanto mais eficiente é a norma, menos ela “aparece” como tal; ou seja, o objetivo maior da norma é se fazer presente, sem ser vista - normalizando comportamentos, pensamentos, atitudes a partir de discursos que, em geral, são carregados de legitimidade e poder. E por mais que a norma esteja em pleno funcionamento, ou melhor, para que de fato funcione, ela precisa do que está fora dela exatamente para se diferenciar e “garantir” seu espaço de “normalidade”.

Retomando a metáfora inspiradora do título deste trabalho, da mesma forma que o tempo para encontrar Wally em meio às multidões depende do número de “distratores” que surgem no caminho do/a leitor/a, não poderíamos pensar que o funcionamento da norma também tem a ver com o número de “distratores” que surgem para criar desvios, perturbando-a na sua atuação? Ou seja, quanto maior o perigo de “se distrair” e assim acabar se afastando da norma, não será mais intensificado ainda o seu exercício? Quanto mais “distratores” tentam nos impedir de encontrarmos Wally na cena, mais atenção precisamos despender em sua procura; assim também a norma precisa de um atento investimento contínuo para poder se manter como tal.

Para esta pesquisa é fundamental pensarmos nas normas que regeram e regem a vivência da sexualidade de homens e mulheres, de crianças e adolescentes ao longo dos tempos. Todos esses elementos parecem-me importantes como o “cenário” constituinte dessa investigação. Reitero aqui que vejo o cenário não como algo externo à trama, mas integrado a ela. Daí que a “centralidade” da sexualidade na cultura é parte integrante (e vital) das suas representações no espaço escolar.

Antes de avançar, porém, é preciso reconhecer que foi a partir do final do século XIX que as chamadas sexualidades desviantes tornaram-se alvo de estudos, pesquisas, investigações, intervenções, terapêuticas, normalizações.

Nascia a sexologia. Inventavam-se tipos sexuais, decidia-se o que era normal ou patológico e esses tipos passavam a ser hierarquizados. Buscava-se,

tenazmente, conhecer, explicar, identificar e também classificar, dividir, regradar e disciplinar a sexualidade. Tais discursos, carregados da autoridade da ciência, gozavam do estatuto de verdade e se confrontavam ou se combinavam com os discursos da igreja, da moral e da lei. (LOURO, 2005, p. 3)

Neste momento, foi preciso que as práticas sexuais fossem classificadas. Surgem termos antes inexistentes: homossexual²⁵ e, após, heterossexual para designar as diferentes práticas sexuais²⁶. Surgem muitos manuais, dentre eles, os de psicopatologia (que abordarão num capítulo específico as chamadas disfunções sexuais e perversões, como o DSM – Manual de Diagnóstico em Saúde Mental), os manuais da Igreja Católica (que tratarão como desvios todas as práticas que não se conformam às suas regras), os manuais para educar crianças, adolescentes, esposas, enfim, manuais que tentarão, ao longo do tempo, demarcar os limites do normal e do anormal, do certo e do errado, indicando caminhos para “curar” ou se “converter” das possíveis aberrações e anormalidades que o sujeito, por descuido às normas, acabou “contraíndo”. Tenho uma impressão de que quando a sexualidade entra em questão, o exercício dessas normas se intensifica, porque “o perigo e o pecado moram ao lado”.

Por tudo isso, vale lembrar que, quando pensamos em fixar um significado onipresente em relação à sexualidade, logo um outro vem para o palco, brigar pela cena, brigar por representação. Por mais que se tensione ou se deseje que haja um significado inerente, essencial, hegemônico, o que vemos acontecer, especialmente a partir dos movimentos de política de identidade e dos movimentos e teorias pós-identitários, é que a sexualidade vem sendo marcada por uma multiplicidade de discursos e, portanto, por uma multiplicidade de representações.

²⁵ Em pesquisa realizada por Jonathan Ned Katz (1996) que resultou no seu livro *A invenção da heterossexualidade*, o autor afirma que o termo homossexual teria sido criado antes do heterossexual, embora não se tenha precisão e consenso sobre as datas estabelecidas. O primeiro teria surgido por volta de 1868. Antes que se passasse ao uso comum desses termos, “as pessoas não concebiam um universo social polarizado em hetero e homo. Se não quisermos impor a nossa visão moderna ao passado, teremos primeiro de perguntar que termos e conceitos as pessoas de uma determinada era costumavam aplicar às relações sexuais e afetivas entre mulheres e homens. Teremos de transcender a divisão hetero-homo.” (KATZ, Jonathan, 1996, p.21)

²⁶ Jonathan Katz (1996) dá ênfase à construção histórica dessas práticas sexuais: “Ainda assim eu falo sobre a invenção histórica da heterossexualidade para contestar diretamente a nossa admissão comum da hipótese de que a heterossexualidade é eterna, para sugerir o **status histórico relativo e instável de uma idéia e uma sexualidade** que geralmente supomos que foram há muito tempo esculpidas em pedra.” (p.24/25) “Eu argumento que a heterossexualidade significa **um arranjo histórico particular dos sexos e de seus prazeres.**” (p.25) < *grifos meus*>

Neste momento, parece importante indicar como estou tomando o conceito de representação nesta pesquisa. No campo dos Estudos Culturais²⁷, representação é a própria materialidade daquilo que se nomeia, é aquilo que se torna visível. “A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento.” (SILVA, Tomaz, 2003, p. 32)

Na perspectiva pós-estruturalista, o foco de nossa atenção volta-se para os processos pelos quais se constroem e se produzem significados acerca de determinadas práticas e as relações de poder ali envolvidas. Portanto, não estaremos preocupadas/os em “desvendar” os “verdadeiros” significados e sentidos atribuídos a cada representação e sim, nos perguntarmos como esses significados chegaram a se constituir como o *significado verdadeiro* e, da mesma forma, questionarmos: como determinada representação se estabeleceu como a *hegemônica*? quem a está enunciando? com que autoridade? a partir de que discursos? “A representação é sempre uma representação autorizada: sua força e sentido dependem também dessa autoridade que está necessariamente ligada ao poder. O processo de significação é também um jogo de poder.” (SILVA, 2003b, p. 67)

É através dos sistemas de linguagem que atribuímos significados a diferentes situações e representações. A linguagem²⁸ ganha importância nesta perspectiva na medida em que ela nos fala deste processo de significação e das relações de poder que o movimentam.

²⁷ Este recente campo de estudos questionou o conceito de cultura vigente nos anos de 1990 que valorizava mais determinadas obras e produções como sendo representantes da “verdadeira” Cultura (forçando uma divisão entre alta e baixa cultura) para um entendimento de que todas as experiências e produções de grupos sociais faziam/fazem parte da cultura. Mesmo com todas as transformações já ocorridas neste campo, “continuou sendo fundamental uma concepção que vê a cultura como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política.” (SILVA, 2000, p. 56)

²⁸ Stuart Hall sugere que as linguagens funcionam *através da representação*, pois são *sistemas de representação*. As práticas de significação funcionam como linguagem, “não por serem escritas ou faladas; (não o são), mas por utilizarem algum elemento que signifique ou represente o que queiramos dizer, expressar ou comunicar.” (HALL, 1997b, p. 4)

A chamada “virada cultural”, analisada por Stuart Hall (1997a),

está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (p. 29)

Sabendo-se que representações dependem de e são constituídas por redes de poder e que o poder se materializa no próprio movimento das relações, como garantir que uma representação permaneça idêntica, imóvel, paralisada? Garantia não há, mas mecanismos para que uma representação se torne e/ou pareça fixa estão em constante produção. E neste ponto, podemos relacionar representação à norma. As representações de sexualidade que estou pesquisando devem estar se constituindo em meio a relações de poder, processos de significação, além de processos de normalização. *“Nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se estivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder.”* (WEEKS, Jeffrey, 2000, p. 42)

Podemos pensar que todas as formas de representar a sexualidade até hoje, desde que essa se tornou um campo de saber-poder, passaram por (ou se fizeram através de) sistemas de linguagem. Os discursos sobre sexualidade estão, assim como outros discursos, carregados de significação e, portanto, de efeitos de verdade e de poder. Ainda que esta pesquisa tenha como foco de análise especificamente as representações que circulam dentro da escola, é importante lembrar que tais representações são um produto da cultura e que, para além da cultura escolar, as práticas educativas são atravessadas por outras culturas e saberes. Assim como existe uma pedagogia que poderíamos chamar de escolar, existem inúmeras pedagogias culturais ocorrendo e concorrendo por espaços de poder e visibilidade em nossa sociedade.

Através dessas pedagogias culturais aprendemos sobre sexualidade, gênero, corpo e tantos outros aspectos que nos constituem enquanto sujeitos de uma cultura. Guacira Louro (2000) refere-se a “pedagogias da sexualidade” que seriam os diversos mecanismos que, de uma forma ou de outra, “ensinam” modos de viver a sexualidade, os prazeres, os desejos, as vontades; promovem valores, crenças e comportamentos em torno da sexualidade nas mais variadas instâncias sociais²⁹.

²⁹ Outros estudos têm privilegiado as pedagogias culturais e seus efeitos, especialmente alguns desenvolvidos em nossa Linha de Pesquisa e na LP Estudos Culturais em Educação. Também me dediquei, na fase inicial desse projeto de pesquisa, a fazer um breve levantamento de representações de sexualidade em artefatos culturais, porém, neste trabalho estarei privilegiando um olhar sobre as representações (e as pedagogias) da sexualidade que circulam/atuaem/se fazem presentes na escola, ou melhor, *numa* escola.

1.2 Diálogos (feministas) sobre sexualidade, gênero, corpo e poder

A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 2004b, p. 63)

Uma questão que esta pesquisa tem me instigado a pensar é: até que ponto os feminismos estão dando conta das discussões sobre sexualidade e a implicação deste campo (da sexualidade) na vida de mulheres e homens. As discussões sobre gênero foram privilegiadas nos movimentos e teorizações feministas e, talvez também por isso, tiveram maior alcance também nas práticas educativas. É visível que questões de gênero circulam com muito mais facilidade do que questões ligadas às sexualidades nos espaços escolares. Parece que sexualidade ficou num plano menor diante das reivindicações e denúncias feministas em torno das desigualdades de gênero. Seria este um “buraco”, uma “brecha” a ser problematizada neste campo?

Eu diria que este “buraco” nos estudos feministas nos sugere algo... Não teria a sexualidade sido tratada dentro dos próprios movimentos feministas como uma questão não prioritária, de menor valor, sem tanta importância? Quem sabe ela seria um assunto de homens? Seria um assunto mais ligado às masculinidades?

Talvez tenha se minimizado o fato de que nas vivências sexuais se exerce (e muito) relações de poder (e, por vezes, de violência) e que essas relações são inevitavelmente atravessadas por relações de gênero.³⁰ Isto não significa estabelecer uma relação causal entre gênero e sexualidade, tampouco estabelecer uma hierarquia na qual um desses marcadores sociais seria mais “poderoso”. Isto significa reconhecer que, embora sejam dois marcadores sociais que definem posições-de-sujeito em campos distintos, esses dois campos se entrecruzam com

³⁰ Entendo que sexualidade e gênero se articulam de inúmeras maneiras ao se constituírem como marcas fundamentais na constituição dos sujeitos contemporâneos. Os debates feministas estão longe de chegarem a um consenso sobre esta articulação e seus efeitos. Como refere Adriana Piscitelli (2005), “(...) não há convergências em termos de tratar sexualidade e gênero como analiticamente distintos e, portanto, não há convergências sobre as possíveis relações entre ambos. Certas linhas feministas, refletindo sobre a subordinação das mulheres, particularmente as que desenvolvem uma crítica à prostituição e à pornografia, acabam confundindo, num raciocínio circular, sexualidade e gênero.” (p. 18)

maior ou menor intensidade dependendo das circunstâncias, das condições de possibilidade (e de impossibilidade) da cada momento histórico.

Sabendo-se da relevância que a categoria gênero teve na compreensão do magistério e percebendo que esta marca histórica segue como uma característica atual dos cursos Normais, eu não teria como deixar de abordar esta questão neste estudo. Saliento, porém, que o foco desta pesquisa recai sobre a sexualidade e as questões de gênero serão, de certo modo, complementares ou articuladas ao foco central.

Segundo Nuria Varela (2005) o chamado “feminismo radical” desenvolvido entre 1967 e 1975 diferenciou-se das tendências anteriores por seu notório interesse pelas questões ligadas à sexualidade, incluindo a desvinculação entre sexualidade e reprodução, além de temas como direitos sexuais e reprodutivos. Como afirma a autora: *“Com eslogan de <<lo personal es político>>, las radicales identificaron como centros de la dominación áreas de la vida que hasta entonces se consideraban <<privadas>> y revolucionaron la teoría política al analizar las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad.”* (p. 106)

Maria Filomena Gregori (2004), em pesquisa sobre pornografia e feminismos, enfatiza, a partir de uma formulação de Gayle Rubin que *“a relação entre o sexo e o feminismo sempre foi complexa. E o é pelo fato de a sexualidade ser o nexos da relação entre gêneros e muito de a opressão nascer, ser medida e se constituir a partir dela.”* (p. 240) A autora demonstra que dessa complexidade surgem pelo menos duas correntes dentro do feminismo que se posicionam de forma antagônica: de um lado o feminismo radical que se opõe a práticas como pornografia, prostituição, sadomasoquismo, promiscuidade sexual (e tem como uma das precursoras, a teórica feminista Catharine Mackinnon) e, de outro lado, um feminismo que problematiza as restrições do comportamento sexual das mulheres, ligado aos movimentos de liberação sexual dos anos 1960. Gregori (2004) afirma, ainda, que essa última tendência criou e produziu *“estudos e práticas inovadoras relativas ao prazer e escolhas sexuais”*, complementando que: *“A relevância do artigo “Thinking sex” de Rubin, segundo Judith Butler, deve-se ao fato de ela ali ter*

salientado que o feminismo não é o único discurso – ou o mais apropriado – a tratar das relações de poder formadas e reguladas pela sexualidade.” (p.240)

Adriana Piscitelli (2003), em comentário sobre a obra de Gayle Rubin, afirma:

Na atualidade são, sobretudo, os estudos feitos da perspectiva gay e lésbica que parecem atualizar o espírito contestador de certas linhas do pensamento feminista em relação à sexualidade. Esses estudos, destacando a distinção entre sexualidade e reprodução, insistem veementemente na distinção analítica entre gênero e sexualidade. (p.214-215)

Guacira Louro (2004c) complementa ainda que entre esses campos (dos Estudos Feministas, dos Estudos Gays e Lésbicos e incluindo também a Teoria Queer) *“há sérias tensões”*. (p. 58)

Nesse sentido, Rubin (In Piscitelli, 2003) nos mostra a necessidade de distinguirmos conceitualmente gênero e sexualidade como uma estratégia teórico-política para desconstruir pressupostos que embasaram práticas discriminatórias as mais variadas. Se gênero enquanto conceito foi produzido/construído pelas mulheres que se sentiam/se sentem, de alguma forma, discriminadas pela sua posição de gênero, parece que não foi nesse mesmo contexto que sexualidade pôde ser mais amplamente discutida e problematizada. Foi justamente pelos grupos que se sentiam/se sentem discriminados pela sua posição de sexualidade (gay, lésbica, bi, trans...) que essas outras questões puderam ser formuladas.

Rubin acredita que *“o feminismo é a teoria da opressão de gênero”* (Piscitelli, 2003) e que *“as relações sexuais não podem ser reduzidas às posições de gênero”* (Gregori, 2004). Assim como Gayle Rubin questiona se seria o feminismo um discurso produtivo e estratégico para se levantar e discutir questões de sexualidade, poderíamos nos perguntar que elementos do feminismo poderiam impulsionar tais discussões no sentido de problematizar e instigar novas questões para se pensar em torno das sexualidades. Enquanto os feminismos não “tomam conta” disso, outros discursos, outras formulações vão sendo construídas em torno da sexualidade para cumprir com o que Foucault (2005a) chamou de “incitação ao

discurso” sobre o sexo [e sexualidade] ou, também em suas palavras, pelo “saber do prazer, prazer de saber o prazer, prazer-saber” (p.75)

Nenhuma teorização se constrói fora de relações de poder e de disputas teóricas e políticas e, no que se refere às sexualidades, essas disputas são marcadas por valores morais, ideais de amor, de relacionamentos, além do que Rubin chamou de “*sistema hierárquico de valorização sexual*” (Gregori, 2003), onde situações e comportamentos colocam-se numa escala de maior ou menor valorização social. Nessa hierarquia, o casal heterossexual monogâmico com filhos/as estaria no topo da norma desejada e quanto mais o sujeito se afasta desta norma, tanto mais sofrerá uma desvalorização e uma insistência para que “retorne” à norma, ou tente ao menos incorporar um ou mais dos itens daquele “pacote”... Por exemplo, se for um casal lésbico, que procure ser monogâmico e, na medida do possível, adote um/a filho/a.

Eis um tema que vem sendo bastante discutido dentro dos próprios movimentos gays e lésbicos com argumentos que vão desde a valorização do modelo de família mais tradicional – tão valorizado pela Igreja Católica e, por vezes, pelo Estado, ainda que com orientações sexuais diferentes do “modelo original” - até movimentos que procuram desconstruir os modelos já existentes na tentativa de quebrar normas e padrões preestabelecidos, criando outras formas de viver as relações de parentesco. Miriam Grossi (2003) em seu estudo sobre famílias gays e lésbicas no Brasil afirma que, especialmente no movimento lésbico, a mobilização por reconhecimento de parceria civil se deve em boa parte pela possibilidade de realizar o desejo de maternidade. (p. 267)

Permanece pois a necessidade – pelo menos para fins acadêmicos – de definir ou conceituar gênero e sexualidade. Algumas observações (ou fragmentos de observações) que realizei ainda no “pré-trabalho-de-campo” me serviram como impulso inicial para ensaiar uma breve revisão destes conceitos.

Início com o relato de um trabalho realizado por um grupo de alunas/o a partir de uma oficina sobre gênero e literatura com uma professora convidada.

Nos cartazes, líamos:

<p>Deveres das Mulheres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesmo que trabalhando ela tem o dever de manter a ordem organização do lar - Ser educada, frágil, delicada e prestativa <p>Direitos das Mulheres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Igualdade - ser valorizada

<p>Deveres dos homens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajudar - Pôr-se no lugar da mulher <p>Direitos dos Homens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Podem chorar sem ser reprimido

Parece não haver muita diferença entre o que as alunas e o aluno do curso levantaram sobre os direitos e deveres das mulheres e dos homens se comparados com os discursos veiculados na primeira metade do século passado.³¹

A turma, neste dia, se dividiu em pequenos grupos e cada um recebeu uma proposta de trabalho a ser feita a partir da leitura de determinado livro de literatura infanto-juvenil. Os fragmentos acima citados foram escritos num cartaz³² por um dos grupos, justamente aquele onde se fazia presente o único homem da sala (ou melhor, o único aluno do curso de magistério naquele ano). Para este grupo, coube escrever, a partir da história do livro, quais são os direitos e deveres das mulheres e dos homens hoje.

Ser educada, frágil, delicada e prestativa são colocados como alguns atributos que as mulheres têm como deveres! A mulher *deve* ser assim. Que condições favorecem este discurso e que movimentos podem desestabilizar tais verdades? A mulher *educada, frágil, delicada e prestativa* está a serviço de quê e de

³¹ Marina Maluf e Maria Lúcia Mott (1998) analisam algumas publicações das décadas de 40 e 50 no texto "Recônditos do Mundo Feminino". Há que se fazer uma triste aproximação entre as formulações das alunas nesta oficina em 2005 e o antigo *Decálogo da esposa* a que as autoras acima se referem e que contém os mandamentos das mulheres-esposas, entre eles: "Espera teu esposo com teu lar sempre em ordem e o semblante risonho; mas não te aflijas excessivamente se alguma vez ele não reparar nisso." (p. 394)

³² Procurei transcrever o cartaz conforme foi escrito/confeccionado pelo grupo.

quem? Como estes atributos adquiriram efeitos de verdade tão poderosos a ponto de atravessar gerações e gerações e seguir em pleno funcionamento? A organização do lar segue aos cuidados das mulheres, e dos homens espera-se que apenas “ajudem” e se “coloquem no lugar da mulher”.

Apesar de tentar suspender o meu julgamento durante a observação e valorizar a iniciativa de se ter um espaço como este para abordar as questões de gênero, foi inevitável meu incômodo com a falta de problematização do que foi colocado nesses cartazes. Nem as professoras presentes naquela sala, nem as/o alunas/o que da oficina participavam se opuseram àqueles enunciados. Logo após a apresentação do grupo, fiquei esperando uma intervenção da professora para questioná-las/o de alguma forma e, para minha surpresa, esta intervenção não ocorreu.³³ Teria faltado tempo para entrar nesta discussão? Não seria o espaço mais apropriado? Mas não era também sobre gênero a oficina? Que condições e circunstâncias poderiam ter impulsionado um outro final para esta história?

As “verdades” dos cartazes pareciam quase intocadas pela história dos movimentos organizados de mulheres e das teorizações feministas que a partir deles foram inicialmente constituídas. A noção de gênero e a luta política e teórica que o formulara pareciam distantes...

Nos anos 1970, o conceito de gênero surge como ferramenta teórica para denunciar as desigualdades existentes entre homens e mulheres e demarcar que as diferenças entre feminino e masculino são socialmente construídas e, por isso mesmo, poderiam/deveriam ser transformadas. Os movimentos e teorizações feministas passam a questionar a suposta natureza feminina, para dizer que o gênero era construído na cultura e que dependia das relações sociais para se constituir. Desta forma, a certeza anterior de que a diferença entre homens e mulheres era biológica e, portanto, natural foi desestabilizada. Estas primeiras iniciativas deixaram intocado o sexo, que seguiu (e ainda segue em algumas teorizações e movimentos) como algo naturalmente dado. Em resumo, as primeiras

³³ Eu, enquanto pesquisadora, ensaiando uma proposta metodológica que incluía observações *silenciosas*, sem intervenção alguma, precisei exercitar, com grande esforço, o permanecer quieta nessa hora. Era o meu segundo momento de observação na escola e foi um dos que mais angústia me fez sentir por ter que calar num terreno que a mim movimentava tanto idéias quanto sentimentos e emoções.

teóricas feministas desestabilizaram o suposto caráter natural do gênero na tentativa de mudar as relações de opressão que as mulheres sofriam, mas

a ênfase na construção social e cultural do masculino e do feminino não tensionou o pressuposto da existência de uma 'natureza' biológica universalizável do corpo e do sexo. Ou seja, em algumas dessas vertentes continua-se operando com o pressuposto de que o social e a cultura agem sobre uma biologia humana universal que os antecede. (MEYER, Dagmar, 2004, p.15)

Na observação de uma aula sobre sexualidade³⁴ no curso já referido, a professora lança a pergunta: “O que se entende por sexualidade?”³⁵ logo no início da aula. Parte das respostas elaboradas pelas alunas vem carregada do que Linda Nicholson chamou de “*fundacionalismo biológico*”. A autora cria este conceito numa tentativa de problematizar o chamado “*determinismo biológico*”, forçando-nos a pensar no processo que levou a biologia a ser considerada como fundante e causadora das principais diferenças entre homens e mulheres. Linda Nicholson (2000) argumenta que, embora o fundacionalismo biológico inclua aspectos do construcionismo social, ele não desestabiliza a noção de fixidez do corpo biológico.³⁶ Vejamos uma das respostas formuladas pelas alunas sobre *o que se entende por sexualidade*:

“Entende-se como sendo as características e mudanças fisiológicas de cada ser humano. É o que diferencia o ser feminino do masculino e todos os processos a que cada um está sujeito.”

³⁴ Vale adiantar que durante todo o curso, as alunas têm uma aula de três horas para abordar este tema, dentro da grade curricular de “Princípios Metodológicos de Ciências”. Esta foi uma aula que rendeu muitas páginas de registro da observação e que poderia render uma dissertação se optássemos por analisar apenas as representações presentes no espaço onde a sexualidade está sendo explicitamente e formalmente planejada e trabalhada neste curso. No semestre seguinte, quando já estava realizando o trabalho de campo propriamente dito, observei novamente esta aula, optando por gravá-la em fita cassete.

³⁵ As respostas a esta questão serão relatadas na íntegra no próximo capítulo “Pedagogias da sexualidade em cena”.

³⁶ “Pressupor que a construção do corpo funciona como uma variável que não muda através de diferentes trechos da história humana, e que se combina com outros elementos culturais relativamente estáticos para criar certos aspectos comuns na formação da personalidade através dessa história, denota uma versão muito significativa do fundacionalismo biológico.” (Nicholson, Linda, 2000, p. 28)

Nesta frase³⁷, podemos perceber o peso da biologia e suas marcas no corpo e a associação direta entre sexualidade e gênero (a sexualidade é referida às características físicas e associada às diferenças entre ser feminino e ser masculino). Temos a impressão de que sexualidade aqui é tomada inicialmente como sinônimo de sexo e depois como sinônimo de gênero. A conceituação ainda se encerra com uma ampla afirmação que toma a sexualidade como “*todos os processos a que cada um está sujeito*”. Esta afirmação parece estar inspirada numa metanarrativa psicanalítica³⁸ que coloca a sexualidade como o centro de nossas vidas. Encontramos inúmeras formulações, tanto no campo psi como no meio pedagógico, que vão nesta mesma direção. Um exemplo disso é a conceituação que abre o capítulo sobre sexualidade de um livro de psicologia do desenvolvimento: “*A questão sexual se constitui desde sempre em um elemento importante da vida. Tão importante que impregnou todos os atos da existência humana.*” (Chagas, Eva Regina, 2000, p. 147) Sem sexualidade, o que restaria de nós? Se ela inclui “*todos os processos*” pelas quais passamos, o que estaria fora do campo da sexualidade? Se ela “*impregna todos os atos de nossa existência*” como existir sem ela? Aqui a sexualidade parece ganhar um espaço e uma importância fundamental, como se ela fosse, efetivamente, explicar todo o restante da vida...

Percebemos também, nestas respostas, o funcionamento de uma lógica binária que tem regido nosso pensamento e, neste caso, nosso modo de entender gênero e sexualidade, ou seja: temos dois sexos (fêmea/macho) que implicam em dois gêneros (feminino/masculino) que, por fim, determinam uma sexualidade “normal” que *deve* ser dirigida ao sexo/gênero oposto.

Referindo-se à lógica do binarismo que, segundo Jaques Derrida, rege nosso pensamento ocidental, Guacira Louro (2004c) explica o processo pelo qual tal lógica pode ser desestabilizada – processo este que Derrida denominou “*desconstrução*”:

Trabalhando para mostrar que cada pólo contém o outro, de forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada pólo carrega vestígios do outro

³⁷ Procuro copiar o que é escrito no quadro de giz, durante as aulas, do jeito como elas escrevem. A frase foi escrita por uma aluna e sublinhada pela professora durante a discussão sobre as respostas.

³⁸ Esta metanarrativa está associada especialmente às formulações de Sigmund Freud (1988) que concebia a sexualidade como o cerne de todas as questões da vida humana.

e depende desse outro para adquirir sentido. A operação sugere também o quanto cada pólo é, em si mesmo, fragmentado e plural. (LOURO, 2004c, p. 43)

Em sua Tese de Doutorado, Jimena Furlani (2005) analisa as representações sexuais e de gênero presentes em duas coleções de livros paradidáticos de educação sexual e reconhece que o discurso biológico, tanto nesses artefatos culturais como nas práticas pedagógicas tem sido o mais evidenciado na produção dessas representações. A autora afirma:

Comumente, aceitamos, mais facilmente, que o gênero seja um construto cultural (feito sobre uma base biológica). No entanto, o sexo e a sexualidade, quase que indiscutivelmente, estão inscritos no corpo, no biológico, geralmente de forma definitiva, no momento do nascimento ou antes dele. O atrelamento à Biologia é sem dúvida evidente na compreensão do gênero e da sexualidade e nenhuma outra ciência exerce tamanha influência. (FURLANI, 2005, p. 37)

Judith Butler (2003) desconstrói o pressuposto básico de grande parte das teorias feministas que concordam/ram em afirmar que o gênero é uma construção social sobre o corpo/sexo que é biológico para dizer que o sexo é um efeito da construção de gênero. Ela desenvolve a teoria da performatividade³⁹ do gênero – gênero enquanto efeito discursivo (conjunto de práticas reguladoras das identidades de gênero que impõe a heterossexualidade obrigatória, uniforme e estável) e sexo enquanto um efeito do gênero. Desde esta formulação, Judith Butler analisa enquanto performatividade a construção do gênero, uma vez que gênero é entendido como algo que se **faz** e não algo que se **é**. (STOLKE, Verena, 2004)

A distinção sexo/gênero e a própria categoria sexual parecem pressupor uma generalização do “corpo” que preexiste à aquisição de seu significado sexuado. Amiúde, esse “corpo” parece ser um meio passivo, que é significado por uma inscrição a partir de uma fonte cultural representada como “externa” em relação a ele. Contudo, quando “o corpo” é apresentado como passivo e anterior ao discurso, qualquer teoria do corpo culturalmente construído tem a obrigação de questioná-lo como um construto cuja generalidade é suspeita. (BUTLER, 2003, p. 186)

Com este questionamento, as teóricas feministas pós-estruturalistas não pretendem negar a materialidade dos corpos, mas enfatizar que nem eles escapam à cultura. *“É somente no interior da cultura que as características físicas podem ser*

³⁹ “Judith Butler toma emprestado da lingüística o conceito de performatividade, para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, “faz” aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos.” (LOURO, 2004c, p. 44)

constituídas como mais ou menos importantes e como mais ou menos pertinentes para a definição de uma identidade de gênero ou sexual.” (LOURO, 2004a, p. 206)

Outro fragmento útil para nossa análise refere-se a um breve e rápido diálogo entre a professora e uma aluna suscitado a partir de uma das respostas à questão já referida (*o que se entende por sexualidade?*). No quadro, lia-se:

É uma qualidade referente ao sexo.
- as características que distinguem macho de fêmea
- relacionado ao órgão sexual

O diálogo:

aluna: - *ou é homem, ou é mulher.*

prof.: - *ah, não tem meio termo?*

aluna: - *não.*

prof. - *Sobre macho, fêmea... características fisiológicas... física, e quanto aos comportamentos? Quem é que define o comportamento, eu pergunto pra vocês.*

aluna: - *cada um?*

prof. - *não é a sociedade a questão de comportamento? O que que a gente espera do homem?*

aluna: *Que seja macho.*

A professora inicialmente lança uma questão que fica pairando por um tempo no ar. “*Ah, não tem meio termo?*” Sua questão é provocativa e supõe uma instabilidade da oposição binária entre homem e mulher, abrindo uma brecha para pensarmos em possíveis atravessamentos de fronteiras e numa desconstrução deste par binário. Depois enfatiza os comportamentos de gênero atribuindo-lhes um caráter social e utiliza, como recurso didático, um texto⁴⁰ sobre os cuidados que a escola deve ter com os estereótipos de gênero – texto que foi lido e comentado pelas estudantes e pela própria professora. Em resposta às angústias das estudantes sobre o que fazer com alunos/as que são diferentes daquilo que se

⁴⁰ O texto referido intitula-se “Vencendo os estereótipos para uma educação saudável” de Eva Regina Carrazoni Chagas (Revista do Professor, 14 (55): 9-10, jul./set.) O ano desta publicação não aparece na cópia do texto que recebi. Este mesmo texto foi utilizado também na aula sobre sexualidade observada em 2006/01.

espera (do comportamento) de um menino e de uma menina, a professora responde: ***“Nossa função é simplesmente não ficar etiquetando”***.

Fica evidente que o sexo na formulação acima é tomado como pertencente ao domínio biológico enquanto o “comportamento” decorrente dele (o gênero) seria construído culturalmente.

A última fala da professora pareceu-me, naquele contexto escolar, impactante! No Curso Normal parece existir esta tendência a tudo etiquetar⁴¹, para saber o que fazer em cada situação, com cada “tipo” de aluno/a, etc. Naquele momento a professora parecia estar “nadando contra esta corrente”... Eu diria que esta seria uma postura próxima ao pós-estruturalismo por desestabilizar certezas e convicções, na tentativa de ampliar os olhares para novas direções e possibilidades no campo dos gêneros. Ousadamente, talvez pudéssemos associá-la a uma ‘postura queer’⁴² que nos instiga a pensar de outros modos, a forçar os limites do que é considerado pensável, a experimentarmos outros modos de conhecer. (LOURO, 2004c)

Nesta aula, um tanto diferente das outras das quais tive notícias, a professora abordou diversos aspectos associados à sexualidade e gênero e se mostrou bastante acolhedora às questões trazidas pelas estudantes. Dedicaram-se à discussão sobre: as chamadas sexualidades desviantes (tecendo comentários sobre o personagem gay da novela já citada no capítulo anterior e sobre uniões homossexuais em geral), as diferenças de gênero e suas desigualdades (questionando o lugar de fragilidade e submissão que as mulheres têm ocupado historicamente), os atravessamentos de religião e raça, etc.

⁴¹ Esta tendência a “tudo etiquetar” está relacionada com uma ‘pedagogia da normalização’ que parece constitutiva dos Cursos Normais. Veremos, mais adiante, como esses processos de normalização passaram a representar uma marca fundamental desses cursos.

⁴² Jimena Furlani (2005), em sua Tese de Doutorado, faz um panorama dos diferentes tipos de abordagem na Educação Sexual e esta situação que descrevo acima talvez pudesse servir de exemplo do tipo de abordagem queer, embora a própria teoria queer não combine com qualquer espécie de classificação e enquadramento, por isso Jimena se questiona: “A teoria queer pode se constituir numa abordagem da Educação Sexual? (ou pode sugerir uma abordagem?). Essa tentativa seria uma ousadia, uma presunção, uma incoerência ou uma impossibilidade?” (p. 233)

De todas essas questões, a que parece ter mobilizado um maior debate e envolvimento da turma foi sobre homossexualidade responsável por pelo menos dois momentos “quentes” da aula. Uma aluna perguntou à professora qual era a sua opinião sobre “casamentos homossexuais”, ao que ela respondeu: *“Eu vou dar minha opinião pessoal. As próprias leis já estão reconhecendo uniões homossexuais, já se tornou jurisprudência. Casamentos homossexuais é um desdobramento dos heterossexuais. Estamos caminhando para esta situação, desde que não seja ostensivo, é normal. Eu nunca vi, mas existe.”*⁴³

A própria pergunta já continha uma referência - o casamento – enquanto uma representação marcante no terreno das relações afetivo-sexuais. O casamento é, em muitos discursos ainda, colocado como a forma privilegiada e mais valorizada de relacionamento entre casais. É também uma representação acompanhada de valores e idéias associadas ao amor romântico⁴⁴. A aluna pede uma opinião da professora e não uma teorização ou análise sobre a questão. A professora enfatiza que dará uma opinião pessoal (num tom de que é apenas uma opinião e não uma afirmação conclusiva sobre o tema) e começa pela via jurídica - das leis que estão escritas - para chegar à norma (a uma definição do que é normal e, por conseguinte, do que pode não ser). Mais adiante, na mesma aula, a professora tenta explicar as causas da homossexualidade. Sua fala, porém, pareceu-me ter muitas reticências e lacunas... Ao final complementava dizendo que *“também não é uma doença”*. A heteronormatividade e a homofobia não foram aqui problematizadas como o foi o sexismo anteriormente.

Nesta fase que, de certo modo, antecedeu à pesquisa propriamente dita, ao observar e pensar nas formas como se lida com essas temáticas nas escolas, eu percebia que ao trabalhar com sexualidade as aulas, em geral, restringiam-se aos modos de viver a relação sexual - o ato sexual em si - remetendo-se praticamente apenas a relações heterossexuais. Além disso, valorizavam-se muito mais os

⁴³ Este também foi o tema que gerou maior debate na aula sobre sexualidade observada no primeiro semestre de 2006 que será analisada no último bloco desta dissertação.

⁴⁴ As reflexões que a prof^a Jane Felipe de Souza instigou durante as suas aulas (Seminário Avançado: Representações de Amor Romântico e Educação para a Sexualidade na escola I e II) e as leituras indicadas para tanto me levam a supor que as representações de sexualidade e gênero presentes na escola podem estar associadas às inúmeras representações de amor romântico que circulam em nossa cultura.

aspectos de prevenção de doenças e gravidez do que outros aspectos relacionados à sexualidade como as “escolhas”, os prazeres, os corpos, as identidades, as relações que não se enquadram nos modelos mais valorizados em nossa cultura. Observava também que ao se trabalhar com gênero, o foco recaía sobre as diferenças entre meninos e meninas e sua construção social, deixando-se outros atravessamentos como raça/etnia, classe e sexualidade de fora. Dagmar Meyer (2004) evidencia a importância de se articular, por exemplo, gênero com outros marcadores sociais como “*classe, raça/etnia, sexualidade, geração, nacionalidade*” e ainda que

cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades e masculinidades, no plural, são (ou podem ser), vividas e experienciadas, por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, ao mesmo tempo ou em diferentes momentos de sua vida. (p.15)

Na aula observada, esses atravessamentos foram não só trazidos pelas alunas a partir das suas experiências na educação infantil como foram colocados em debate e valorizados pela professora. A partir do relato de uma aluna sobre discriminação racial ocorrido na escola onde ela trabalha, a professora comentou que poderia render “*um ótimo trabalho sobre as raças e que tem que ser super valorizado*”. E complementa: “*Um trabalho vapt-vup adianta? Entra por um ouvido e sai pelo outro. A pessoa tem que acreditar. Tem que ser um trabalho continuado. Se não acredita, não vai passar aquilo.*”

Nessa última fala da professora pode ser lida uma dimensão política (e afetiva) que, de certo modo, parece indissociável do trato destes temas. Por serem conceitos que nascem em contextos políticos marcados por lutas e movimentos, dificilmente se afastam por completo de um “tom militante”. Para se dispor a trabalhar com essas temáticas, é preciso acreditar! É preciso insistir!

Os conceitos de sexo, gênero e sexualidade são entendidos de diferentes formas dependendo da área de conhecimento e da perspectiva teórica e, por vezes, são tomados como sinônimos, como já foi mencionado. Como o conceito de gênero nasce no contexto dos movimentos feministas (na luta das mulheres pelos seus

direitos), em muitos lugares, vimos (e ainda vemos) o termo gênero ser utilizado como sinônimo de “mulher”.

Se há um tempo atrás, os debates feministas limitavam-se a discussões sobre “a mulher” (no singular), hoje é preciso que se faça uma análise plural e relacional do gênero⁴⁵, incluindo as diferentes feminilidades e masculinidades, além das muitas identidades sexuais que se articulam com o gênero e com as outras marcas sociais já referidas. Na perspectiva pós-estruturalista, entendemos que o corpo, o gênero e a sexualidade são construtos histórico-culturais e, portanto, são produtos e efeitos das relações de poder que os constituem.

A partir de Foucault (2000), mudamos nossa concepção sobre o poder ou os poderes – acompanhamos com ele a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de normalização, visitamos os poderes nos seus dois mecanismos básicos: aquele que disciplina o corpo do indivíduo e aquele que regulamenta os comportamentos de uma sociedade:

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. (FOUCAULT, 2000, p.302)

Hoje sabemos que esses dois mecanismos de poder coexistem. E Foucault (2000) dirá que o sexo está exatamente no cruzamento, na intersecção desses dois tipos de poder. Nesse sentido, a sexualidade é normalizada tanto a partir de regulações mais coletivas (acerca do que é socialmente aceitável e desejável em torno das práticas sexuais nos diferentes contextos), como nos espaços mais íntimos em que também é preciso vigiar-se, controlar-se, ‘segurar’ os próprios impulsos. Foucault (2005a) complementarmente dizendo que *“Servimo-nos dele [o sexo] como matriz das disciplinas e como princípio das regulações.”* (p.137)

⁴⁵ É importante ressaltar que, ao dizer que o conceito de gênero é relacional, não estou desconsiderando que essas relações continuam pautadas em assimetrias e disputas (desiguais) de poder entre os gêneros. Pelo contrário, apontar para o caráter relacional do gênero significa uma vez mais marcar que se depende dessas relações (de poder) para se constituir enquanto sujeito feminino e/ou sujeito masculino. O termo “relacional” tem gerado controvérsias e discussões entre as feministas, não havendo um consenso sobre a melhor forma de definir gênero hoje.

1.3 Pedagogias da sexualidade em cena

“...os significados que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser.” (WEEKS, Jeffrey, 2000, p. 43)

Mesmo que explicitamente não haja uma educação sexual⁴⁶ sistematizada nas escolas, parece que pedagogias da sexualidade atravessam, perpassam todas as práticas educativas e sociais. Estas pedagogias estão diretamente relacionadas ao disciplinamento dos corpos, à regulamentação dos comportamentos e aos investimentos discursivos que acompanham tais processos. *“Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura.”* (LOURO, 2000a, p. 17)

O argumento teórico a ser desenvolvido nesta pesquisa é o de que constantemente se processam mecanismos diversos que, de uma forma ou de outra, “ensinam” modos de viver a sexualidade, os prazeres, os desejos, as vontades; promovem valores, crenças e comportamentos, movimentando a construção de identidades sexuais. Ainda que seja de uma forma aparentemente silenciada; ainda que não haja palavras para dizê-la; ainda que o sexo siga em muitos contextos como um “velho tabu” – aí também se produz alguma representação de sexualidade. Aí também reside um discurso. E como todo discurso, está constituindo e sendo constituído por relações de poder. Ao desconstruir a hipótese repressiva do sexo, Foucault (2005a) nos lembra das muitas maneiras de se dizer algo. Até mesmo o silêncio e o mutismo - que porventura a “repressão” tenha suscitado – não estão fora de um discurso:

⁴⁶ Utilizarei os termos Educação Sexual e Orientação Sexual de acordo com o período a que estiver me referindo: até o final do século XX, o termo recorrente foi Educação Sexual, já na década de 1990 houve ampla discussão sobre a produtividade que o termo Orientação Sexual poderia ter sobre seu antecessor. Atualmente, na perspectiva teórica com a qual venho pesquisando, talvez a forma para designar o que antes assim foi denominado poderia ser Educação *em* Sexualidade ou *para* a Sexualidade, ou ainda *sobre* sexualidade – já que o termo *sexualidade* sugere uma ampliação nas discussões deste campo, mais do que o *sexual* que, em geral, tem sido associado ao ato sexual em si. Uma discussão mais ampla sobre os sentidos e disputas em torno de tais terminologias pode ser encontrada em Furlani, Jimena, 2005, p.195-201.

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 2005a, p. 30)

Nesta seção, trago recortes da minha trajetória que estive e está constantemente em contato com questões educacionais. Falo a partir de experiências pessoais que tive como aluna, como professora, como profissional da psicologia e, por último, como pesquisadora. Estas experiências são fragmentos que se ligam a um contexto maior. Servem como exemplos de outros tantos fragmentos perdidos e achados na história da Educação Sexual ou da Educação para a Sexualidade nas escolas.

1983. Numa sala de aula de primeira série do primeiro grau (como era denominado na época), a turma era dividida em dois grupos: enquanto um grupo ficava na mesma sala com a professora regente de classe, o outro era convidado a ter uma aula diferente em outra sala com outra professora. Detalhe 1: os grupos eram separados por sexo. Detalhe 2: a aula diferente era sobre sexo e sexualidade. Detalhe 3: ambas professoras (a regente de classe e a responsável pela aula “diferente”) eram religiosas. (eu, aluna)

Parto desta experiência pessoal, para revisitar as andanças da Educação Sexual no Brasil do século XX. Minha educação sexual na escola coincidiu com um momento importante em que este campo foi mais intensamente colocado em discurso (início da década de oitenta) – momento em que diferentes áreas de saber foram incitadas a dar o seu veredicto sobre o sexo e a sexualidade. Discursos “científicos” (tanto da medicina, como da pedagogia, da psicologia e de outras ciências humanas e exatas) eram atravessados por um discurso religioso que parecia ser dominante. Por outro lado, a Igreja Católica deixava-se “influenciar” por outros discursos quando estes pareciam lhe convir para o desenvolvimento de determinadas estratégias de poder.

Fúlvia Rosenberg (1985) dedicou-se a pesquisar sobre a história da Educação Sexual no Brasil, através de fontes documentais, históricas e bibliográficas, além de ter atuado em intervenções neste campo. Em sua pesquisa, acompanhou os principais eventos tanto no âmbito da educação como da Igreja

Católica que, segundo a pesquisadora, “constituiu um dos freios mais poderosos até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar.” (p.12) A autora complementa que a primeira lei nacional sobre educação a ser votada no país teve grande influência da Igreja Católica, no chamado projeto Diretrizes e Bases da Educação.⁴⁷

No final da década de 1970 e início da de 1980, os primeiros estudos e registros sobre educação sexual eram publicados no Brasil. Ainda que, desde a década de 1930, já houvesse experiências em andamento nas escolas, as pesquisas tardaram a surgir. (ROSEMBERG, 1985) “Uma das experiências mais antigas de que se têm notícias sobre Educação Sexual na escola foi realizada na década de 30 no Colégio Batista do Rio de Janeiro, experiência interrompida e que acarretou em abertura de ação judicial contra o professor Stawiarski, responsável pela iniciativa pioneira” (BARROSO & BRUSCHINI *apud* ROSEMBERG, 1985, p. 13).

Essas primeiras experiências parecem coincidir com o desenvolvimento de uma nova tendência pedagógica chamada Escola Nova que privilegiava mais a qualidade do ensino (dando ênfase ao/à aluno/a e aos métodos utilizados) do que a quantidade de conteúdos. (LOURO, 1987)

A melhoria da qualidade significava reformar currículos e métodos de ensino, reforçar a qualificação técnica dos professores, equipar as escolas com novos recursos e laboratórios. Representava também trazer para a educação a contribuição de outras ciências – da psicologia, principalmente, mas também da biologia, da higiene, etc. (LOURO, 1987, p. 15-16)

Sabia-se que era preciso incluir a sexualidade nas práticas pedagógicas, mas isto dependia muito mais de projetos pessoais isolados de pessoas que acreditavam nesta *causa*, do que de projetos mais amplos dentro de uma política institucional e/ou nacional de educação. O que me surpreendeu, ao iniciar o presente estudo, foi perceber que quando se partiu para a construção de uma macropolítica, para um plano nacional, quem estava à frente do poder no campo da Educação era a Igreja Católica.

⁴⁷ O termo *Diretrizes e Bases* mantém-se até hoje nas leis nacionais que regem a educação brasileira, as chamadas LDB's.

Penso que assim como há uma doutrina religiosa marcando o início de um projeto nacional de educação, este projeto nasce com tal sobrenome de *Doutrina*. Uma política chamada *doutrina educacional* já começa nos dizendo algo. Por exemplo, num documento datado de 1984, produzido em Roma pela Sagrada Congregação para a Educação Católica⁴⁸ encontramos em sua introdução:

Este documento, redigido com a ajuda de peritos em problemas educativos e submetido a uma ampla consulta, tem um objetivo preciso: examinar o aspecto pedagógico da educação sexual e indicar algumas orientações para a educação integral do cristão, segundo a vocação de cada um. Apesar de não fazer a citação explícita todas as vezes, pressupõe sempre os princípios doutrinários e as normas morais da matéria em questão, de acordo com o Magistério da Igreja. (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1984, p.3)

Este era um recurso didático que pretendia subsidiar as práticas educativas de professores/as, catequistas, sacerdotes e pais/mães que se dedicassem à educação sexual de seus/suas alunos/as, seguidores/as e filhos/as. Provavelmente o material referido era de uso mais intensificado nas escolas católicas, mas é possível que este discurso tenha produzido efeitos em outras instâncias escolares e governamentais.

Dentre os enunciados proferidos em tal livreto encontramos: a sexualidade como um *“aspecto fundamental da personalidade”* e como um *“modo de viver o amor humano”*; a virgindade e a castidade como condições essenciais a quem tem vocação para amar Deus e a todos/as que não tenham se casado ainda; o matrimônio como o único lugar permitido para se ter relação sexual; as diferenças como complementaridade entre homem e mulher; a educação sexual devendo se dar em diferentes locais que a criança ou adolescente frequenta; a educação para o pudor e a amizade e, na parte final, *“alguns problemas particulares”* tais como: *“relações pré-matrimoniais”*, masturbação (considerada uma grave desordem moral), homossexualidade e uso de drogas associado *“à desordem sexual”*.

Esse discurso religioso que predominava (e talvez ainda predomine) nas instituições católicas movimentou (e ainda movimenta) práticas de Educação Sexual

⁴⁸ Este documento recebe o título *“Orientações educativas sobre o amor humano – linhas gerais para uma educação sexual”* e foi encontrado por mim na biblioteca da escola onde realizei a pesquisa junto a outras bibliografias sobre o tema.

que não se restringem apenas a estas instituições. Essas práticas estariam inseridas em abordagens que Jimena Furlani (2005) denominou “moral tradicionalista” e “religiosa radical”.⁴⁹ Um exemplo desta primeira abordagem seriam os programas de abstinência sexual que nem sempre veiculam explicitamente valores religiosos, mas são constituídos por argumentos similares aos da abordagem “religiosa radical”. Esta última abordagem utiliza enunciados com forte carga religiosa para justificar suas práticas que exaltam o celibato, a castidade, o fortalecimento da instituição casamento, a submissão das mulheres e a ‘condenação’ de identidades não-heterossexuais. Como bem sabemos esses discursos religiosos não se restringem às instituições religiosas; eles atravessam outros discursos e instituições, por vezes de forma contraditória... Como já apontava anteriormente, se por um lado os movimentos gays e lésbicos trouxeram maior visibilidade na luta pelos direitos à livre orientação sexual, também fizeram reacender antigos valores das alas mais conservadoras da sociedade. Sobre esta questão Jimena Furlani (2005) afirma: *“Parece que a chamada “permissividade sexual e de gênero” despertou a extrema-direita conservadora que nas últimas cinco décadas tem demonstrado acirrado empenho em deter as conquistas civis e jurídicas de grupos que defendem identidades sexuais subordinadas, mas que não caracterizam suas lutas apenas no terreno do exercício sexual.”* (p. 213-214)

Michael Apple (2002), em análise sobre os movimentos conservadores da Direita e seus efeitos na educação, aponta como exemplo a crítica à educação sexual nas escolas: *“Ela [a Educação Sexual] é atacada pela Nova Direita como uma forte ameaça ao controle que os pais possuem nas escolas e também por ensinar valores “que não são tradicionais”. Para a coalizão de forças que compõem a Nova Direita, a educação sexual pode destruir a moralidade familiar e religiosa (...).”* (p. 276) Ao citar alguns dos argumentos desses ativistas conservadores percebemos, por exemplo, a articulação desses discursos políticos (da Direita) com os discursos religiosos mais tradicionais.

⁴⁹ No panorama construído por Jimena Furlani (2005) em sua Tese de Doutorado sobre os oito tipos de abordagem de Educação Sexual, além das duas mencionadas aqui e da abordagem queer mencionada anteriormente, teríamos ainda: abordagem biológica-higienista, abordagem terapêutica, abordagem dos direitos humanos, abordagem dos direitos sexuais e abordagem emancipatória.

Voltando ao livreto da Sagrada Congregação para a Educação Católica, percebemos que alguns posicionamentos são facilmente compreendidos pelo/a leitor/as, enquanto outros acabam deixando dúvidas em relação ao discurso “oficial” da Igreja. Por isso, encontramos também ambigüidades: num tema como métodos contraceptivos, por exemplo, não parece bastante evidente qual o posicionamento desta Congregação sobre tais práticas. Estamos na década de 1980, o livreto não se refere especificamente à pílula que já vinha sendo divulgada no mercado e na cultura, mas menciona *que “é importante que os esposos tenham um verdadeiro conhecimento dos métodos naturais para regular a sua fertilidade”* (p. 20). Parece haver uma abertura aqui que desestabiliza aquela antiga (?) lei que regia os matrimônios: em que o sexo só era permitido para fins de procriação. Há uma sutil crítica a métodos contraceptivos chamados *artificiais*, mas que devem ser, apesar disso, ensinados aos/às jovens - observa-se que esses métodos sequer ganham nomes para serem reconhecidos, como vemos a seguir:

É de notar que o uso dos contraceptivos, insistentemente propagados nos nossos dias, contrasta com estes ideais cristãos e estas normas morais das quais a Igreja é Mestra.
Tal facto torna ainda mais urgente a necessidade de que sejam transmitidos aos jovens, na idade oportuna, os ensinamentos da Igreja sobre o uso dos contraceptivos artificiais, explicando-lhes também os motivos de tais ensinamentos, para que se preparem a viver o seu matrimônio responsabilmente, pleno de amor e aberto à vida. (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1984, p. 21)

A chamada Pedagogia Católica se encarregou de formular maneiras (incluindo teorias e técnicas) de como trabalhar com Educação Sexual. Já não se desejava calar sobre e ignorar a sexualidade, mas orientá-la para um sentido cristão.

É importante ressaltar que os discursos todos têm efeitos de verdade e que podem alcançar o que poderíamos chamar de níveis maiores ou menores de aceitação e “aplicação” em determinada sociedade. É de se perguntar, por exemplo, como o discurso religioso alcançou tal efeito de verdade a ponto de assumir uma posição dominante frente às políticas e práticas daquele período. E ainda, como um determinado discurso religioso chegou a ser o dominante dentro de uma instituição (a Igreja Católica) que teve/tem internamente que lidar com inúmeras divergências e conflitos até chegar a uma *“posição final”*.

O ensino católico no país, sob a guarda de ordens estrangeiras, mantinha até a realização do Concílio Vaticano II a segregação sexual nas escolas. Transportando para o país práticas de resguardo ao pudor de seus países de origem, criaram uma galeria de uniformes escolares que, através de feitiço e dos tecidos empregados – inadequados para o Sul do Equador – cobriam e camuflavam o corpo dos/as estudantes.” (ROSEMBERG, 1985, p.12)

Hábitos e dogmas, conceitos e teorias, identidades e práticas eram “importadas” de países ditos desenvolvidos para a educação brasileira. E nesta impossível transposição de valores, crenças e comportamentos nossa cultura encarregava-se tanto de reproduzir tais saberes aqui, como de produzir diferentes nuances e outros saberes acerca da sexualidade. Em geral, dogmas não são criados para serem questionados ou alterados, mas o que vemos ocorrer é que algumas mudanças sociais tiveram/têm tanta força que se torna impossível não ter que, ao menos, falar sobre elas, dar-lhe alguma finalidade, levantar opiniões e posicionamentos, ainda que divergentes.

Acompanhar os movimentos, tensões, conquistas, reflexões que a Educação Sexual suscitou ao longo das últimas décadas é, de certa forma, trazer os movimentos sociais e teóricos de cada época, verificando o que se produziu no campo educacional. Percebemos que inúmeras tentativas de tornar a educação sexual sistemática nas escolas vêm sendo feitas, por vezes de uma forma oficialmente mais reconhecida (como nas formulações de órgãos governamentais) ou ainda a partir de intentos localizados de forma isolada através de grupos e pessoas que se lançam neste desafio.

Jimena Furlani (2005), ao contextualizar a Educação Sexual articulada às transformações culturais dos anos sessenta do século passado, escreve: *“Naquele momento histórico, ao mesmo tempo em que havia uma abertura cultural pela música, pelos costumes, pelas roupas, pelo comportamento dos chamados “anos dourados”, a ditadura militar promovia um fechamento político num clima de violência e repressão”*. (p. 188) A autora exemplifica algumas representações de sexualidade que permeavam os trabalhos de Educação Sexual, citando Isaura Guimarães: *“a masturbação era associada à imaturidade; a homossexualidade era vista como desvio sexual; o amor livre escandalizava; a liberação da mulher*

suscitava o questionamento irônico: como a mulher irá usar sua liberdade?” (GUIMARÃES *apud* FURLANI, 2005, p. 188)

Nesta pesquisa histórica sobre a Educação Sexual no Brasil percebi que dentro da Igreja Católica (a qual costumamos nos referir como uma entidade praticamente homogênea e uniforme) há facções distintas, a partir do Concílio Vaticano II, e *“que assumem posições diversas no debate de problemas nacionais, inclusive sobre a Educação Sexual”*. Na década de 1960, alguns colégios católicos já desenvolviam programas de Educação Sexual. (ROSEMBERG, 1985, p. 13)

Este movimento se estenderá ao circuito do ensino público com experiências inovadoras, mas de vida curta, pois em 1970, o cenário da Educação Sexual novamente se modifica. Um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dará parecer contrário ao projeto de lei da deputada Júlia Steinbuch *“que, em 1968, propunha a inclusão obrigatória de Educação Sexual”* (ROSEMBERG, 1987, p. 13) nos currículos do ensino fundamental e médio (então denominados primário e secundário). Este ato veio acompanhado de outros tantos atos autoritários que visavam ao recrudescimento da moral e dos bons costumes da época.

Conforme Guacira Louro (1987) nos lembra, uma outra tendência pedagógica conhecida como *“tecnicista”* se fazia presente nos espaços escolares nas décadas de 60 e 70:

Com o fechamento político, observamos que a prática educativa pós-64 é controlada e avaliada como nunca fora antes. Apóia-se em modelos e sistemas, e segundo a linguagem da época deve ser *“produtiva”* e *“eficiente”*. É controlada também no sentido ideológico, sendo vigiada para que as idéias *“subversivas”* não se infiltrem nas escolas e não desviem os jovens dos caminhos que a nova ordem considera corretos. (p.18)

Barroso & Bruschini, que também se dedicaram ao estudo da história da Educação Sexual no país, fazem uma interessante afirmação que nos remete ao conceito de *norma* em Foucault:

Curiosamente, não havia nenhuma lei ou proibição formal contra a educação sexual. A interdição era difusa e talvez, por isso mesmo, mais eficiente. O assunto era tabu, existia, mas não se falava mais sobre ele. Orientadores, professores e educadores, de modo geral, passaram a assumir a interdição, temendo represálias e obedecendo a uma lei que, na verdade, nem mesmo existia. (BARROSO & BRUSCHINI *apud* ROSEMBERG, 1985, p. 14)

A década de 1970 foi marcada por inquéritos, audiências e punições, além da fiscalização de práticas e de livros que circulavam nas escolas. Ao que tudo indica, mesmo com pareceres contrários, muitos trabalhos de Educação Sexual seguiram sendo desenvolvidos nas escolas. E em 1978, a Educação Sexual ganha espaço na mídia *“quando um dos programas de maior audiência no país, que vai ao ar domingo à noite, apresentou uma reportagem sobre Educação sexual na Escola.”* (ROSEMBERG, 1985, p. 16) E mesmo que o Ministro de Educação da época se colocasse contra a Educação Sexual, o que se nota é uma necessidade cada vez mais urgente de se falar e de se ouvir sobre o sexo, e a escola não poderia ficar de fora.

Os meios de comunicação de massa se encarregaram de grande parte desta tarefa. O movimento feminista e as teóricas feministas possivelmente trouxeram importante contribuição, embora não diretamente ao debate sobre Educação Sexual na Escola, mas *“através de ações paralelas, sensibilizando a opinião pública”* (ROSEMBERG, 1987, p. 17) sobre o assunto. As mulheres, convencidas de que sua chamada “emancipação” só viria com a educação, se empenharam em trazer para a cena educacional princípios como liberdade e integridade pessoal, respeito pelos outros e igualdade entre homens e mulheres.

A década de 1980 também é marcada pelo advento da AIDS que traz maior visibilidade às chamadas minorias sexuais, porém:

Essa visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro lado setores mais conservadores “renovam (e recrudescem) seus ataques, produzindo desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema violência em relação a esses grupos. (LOURO, 2004a, p. 207)

Carlos Pereira (2004) ao fazer um panorama histórico da militância homossexual, levanta as idéias de “contaminação” e de *“pânico coletivo”* que tomaram conta do imaginário social, com o advento da AIDS, *“reacendendo velhos preconceitos e fazendo ressurgir um discurso violento e excludente que buscava, desesperadamente, reconstruir barreiras e fronteiras recém derrubadas (...) começava a se desenhar no horizonte uma certa postura- anti-gay”.* (p. 56)

Com a pandemia do HIV-AIDS, a sexualidade parece, enfim, ganhar um novo espaço (legitimado) na escola. Ela passa a ser um dos focos de atenção da saúde pública – através de programas de prevenção ao HIV. Saúde e educação se interessam pela sexualidade, mas haverá discursos divergentes e outros nem tanto, dependendo do lugar de onde se fala, por que e/ou para que(m) se fala.

**1995. Numa reunião de professoras de uma Escola de Ensino Fundamental, também de orientação católica, a diretora (que é religiosa) pede que as professoras de quarta série “pulem” o capítulo do livro didático de Ciências que trata do Aparelho Reprodutor Masculino e Feminino. As professoras mais antigas se autorizam a reivindicar que é preciso trabalhar este tema em sala de aula, utilizando argumentos que acabam por convencer a freira da relevância da Educação Sexual na escola.
(eu, estagiária numa turma de quarta série)**

Durante a década de 1990, os movimentos gays e lésbicos se fortalecem. A necessidade de se lidar com a prevenção tanto do vírus HIV como de outras doenças sexualmente transmissíveis leva a sexualidade a ser trabalhada mais em aulas de ciências, sob um enfoque biológico, do que em outras áreas. Nos currículos escolares, era comum encontrarmos este conteúdo no plano de ensino de Ciências, como ocorre com a grade curricular do curso Normal alvo desta pesquisa. Na vivência acima descrita, além de a sexualidade não constar no “currículo oficial” da escola, aqueles conteúdos que pudessem suscitar tais discussões eram ‘cuidadosamente desviados’. O estudo dos chamados aparelhos reprodutores (como se sua função indubitável e única fosse a reprodução) era considerado, pelas religiosas daquela Escola, um incentivo a comportamentos inaceitáveis por elas.

Desde 1997, podemos dizer que um “novo” currículo se anunciava no cenário escolar do ensino fundamental em todo país. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma proposta curricular do Ministério da Educação que tem a função de garantir que conhecimentos considerados *socialmente relevantes* sejam contemplados em todas as escolas brasileiras, respeitando-se *as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas*.

Além de contemplar as áreas de conhecimento já estabelecidas nos currículos escolares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História,

Geografia, Arte e Educação Física), os PCNs trazem seis temas transversais a serem trabalhados articulados com as áreas acima: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais.

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio de diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (BRASIL, PCNs, 1997, p.37)

Sendo a Orientação Sexual um tema transversal, ela deverá se dar

de duas formas: dentro da programação, através dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extra-programação, sempre que questões relacionadas com o tema surgirem nas situações emergentes que exigem do professor” (SÍNTESE DOS PCNs, 1997, p. 29)

Helena Altmann (2001) pesquisou as representações de sexualidade e gênero presentes nesses documentos. A autora posicionou-se de forma crítica, aproximando-se das teorizações pós-estruturalistas sobre gênero e concluiu que: *“Percebe-se nos PCNs um grande destaque para as diferenças entre meninos e meninas. Estas diferenças são consideradas como sendo social e culturalmente construídas, mas em nenhum momento, elas são problematizadas. Não há nenhum destaque para a existência de diferenças entre meninas e entre meninos, mas sim uma oposição entre os gêneros que pressupõe uma unidade interna entre cada um.”* (p.584)

Outro trabalho relacionado a este tema transversal nos PCNs foi desenvolvido por Suzinara Tonatto e Clary Milnitsky Sapiro (2002), que trataram de experiências de orientação sexual⁵⁰ com adolescentes e as contribuições dos PCNs nestas atividades. As autoras levantaram duas críticas importantes: a falta de preparo dos/as professores/as para trabalhar com esta temática e o enfoque biologizante com que a sexualidade é tratada nas escolas. E complementam: *“(...) percebe-se que, apesar de se poder falar mais “abertamente” sobre sexualidade em sala de aula, o enfoque que é dado continua sendo o biológico, principalmente voltado para*

⁵⁰ Orientação Sexual, no referido estudo, é sinônimo de Educação Sexual.

o estabelecimento de uma “normalidade” da conduta sexual e para o tratamento das questões vinculadas à saúde e à doença (...).” (p. 168)

2004. Crianças do Jardim de uma Escola de Educação Infantil, com uma média de cinco anos. Em poucos minutos em que a professora sai da sala de aula, na hora do descanso, dois meninos fazem a seguinte experiência: um beija e/ou chupa o pênis do outro enquanto boa parte da turma dorme, mas alguns colegas que estão acordados vêm e contam para a professora. (eu, psicóloga)

Na minha atividade como psicóloga escolar, em meio a expressões tidas como “técnicas”, tais como “manifestações de sexualidade precoce”, era comum ouvir: “uma menina bem assanhada”, “menino muito feminino”, “comportamento preocupante”, além de “teorias” baseadas em estereótipos como “meninas despertam para a sexualidade mais cedo que os meninos”, etc... O início das perguntas direcionadas à psicóloga geralmente vinha acompanhado do seguinte “prefixo”: “*É normal...???*” (uma criança de tal idade fazer isto ou aquilo... duas crianças fazerem isto ou aquilo...)

A situação relatada que tive oportunidade de acompanhar causou grande mal-estar em muitas pessoas envolvidas com o trabalho naquela escola. A repercussão do caso foi um escândalo repleto de reclamações, fofocas e ameaças às autoridades daquela instituição. Um dos meninos foi retirado da escola pela família, na mesma semana, interrompendo o seu ano letivo. A família do outro menino (que parece ter sido o que “levou a idéia” para a escola) ficou muito preocupada com seu filho por estar demonstrando “tendência homossexual” ou por estar sendo vítima de abuso sexual por parte de algum familiar adolescente ou adulto. A professora foi questionada por ter deixado as crianças sozinhas na sala de aula.

Não pretendo analisar a situação em si, apenas citá-la para desencadear a breve discussão que vem a seguir sobre heteronormatividade e homofobia. No atendimento realizado com os dois meninos, um deles dizia-me claramente: “- *Eu quero namorar com ele, mas ele não quer...*”

A vergonha dessas duas famílias era algo que ficava evidente, pois logo a notícia se espalhou pela escola inteira e todos os pais e mães que freqüentavam a instituição souberam do caso. A maioria emitia opiniões regadas à homofobia e

moralismos. A vergonha manifestada nesta e em tantas outras situações escolares pode ser um efeito da heteronormatividade que Guacira Louro (2000a) dedica-se a investigar:

As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia. (p. 27)

Geralmente, os pais e as mães demonstram gostar de saber que seus filhos têm namoradinhas na escola e vice-versa (as filhas, namoradinhos) desde que não ultrapasse os “limites normais” de um “namoro infantil” – levar presentinhos, dar um beijo no rosto, se despedir na saída com um abraço, etc... Agora, tratando-se de um namorico entre dois meninos, mesmo que não tivessem chegado às partes íntimas, isto é visto como algo inconcebível dentro de uma escola de educação infantil. A tendência é culpabilizar ou a família ou a escola por terem sido relapsas e/ou incompetentes em ensinar o jeito correto de se relacionar afetivamente, ou seja, que a escolha do objeto de desejo deve ser em direção a alguém do sexo oposto. E assim, a norma da heterossexualidade compulsória tem se mantido, mesmo que muitas teóricas e teóricos venham se dedicando a colocá-la em evidência, como uma estratégia para desestabilizá-la:

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. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento. (LOURO, 2000a, p. 17)

Parece que há diferenças marcantes no que se refere a este investimento em relação a meninas e meninos. Suspeito que em relação aos meninos, a vigilância acentua-se ainda mais para que não sejam “desviados” da norma heterossexual, investindo-se em mecanismos de reiteração da heteronormatividade, já que o perigo maior parece residir no fato de “virarem” gays. Já em relação às meninas, cuida-se para que não sejam tão masculinas, pois o perigo pode estar em deixarem de ser

femininas (aquele feminino que vem se construindo e desconstruindo ao longo da história, mas que se mantém colado numa série de normas de como se comportar, como desejar, como se expressar, etc, etc... normas de como ser uma menina/mulher adequada, uma menina/mulher que, preferentemente, se adapte aos desejos masculinos).

Em pesquisa⁵¹ coordenada pela professora Jane Felipe (2004), observou-se que *“A escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo “a” referência.”* (p.33) complementando que:

As professoras, freqüentemente, acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos parece ainda maior quando eles brincam de bonecas ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas. (FELIPE, 2004, p. 34)

Aos meninos, a escolha do objeto de desejo *deve* ser por uma menina e quanto mais cedo isto ficar evidente, melhor; mais garantida estará a norma heterossexual e menos trabalho para as professoras, pais e mães neste investimento. Em relação às meninas, a ‘espera’ pelo desejo do sexo oposto pode estar intimamente relacionada aos modos como desempenha sua feminilidade e, ainda que muitas transformações estejam em movimento, parece existir um desejo constante de se vincular determinados tipos de feminilidade a maiores ou menores chances de conseguir um ‘bom parceiro’. Então pode ser que os meninos/homens sejam os maiores alvos de ações homofóbicas, enquanto que as meninas/mulheres o sejam de ações sexistas – a elas cabe investir mais na afirmação da identidade de gênero, enquanto que a eles, na afirmação da identidade sexual.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.” (LOURO, 2000a, p. 31)

⁵¹ Esta pesquisa intitula-se “E foram mais ou menos felizes... enquanto puderam: problematizando as questões de gênero e sexualidade nas escolas infantis” e alguns de seus resultados encontram-se no texto: “Entre batons, esmaltes e fantasias” de Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo.

2005. Numa sala de aula do curso Normal, a professora de Ciências planeja uma aula sobre sexualidade, iniciando com a seguinte questão: “O que se entende por sexualidade?” Reunidas em duplas ou trios, as alunas ensaiam respostas numa meia folha de ofício e, após, as escrevem no quadro⁵²: (eu, pesquisadora)

1. O momento em que a criança começa a descobrir o seu corpo, ou seja, a particularidade do seu sexo.
2. É o momento em que a criança desperta a curiosidade e descoberta do seu corpo, diferenciando-o do sexo oposto.
3. Entendemos por sexualidade o processo de mudanças, curiosidades e novas descobertas que ocorrem em diversas fases da vida desde as diferenciações físicas a emocionais.
4. São vontades, desejos e necessidades de um ser humano.
5. Entende-se como sendo as características e mudanças fisiológicas de cada ser humano. É o que diferencia o ser feminino do masculino e todos os processos a que cada um está sujeito.
6. É uma qualidade referente ao sexo.
 - as características que distinguem macho de fêmea
 - relacionado ao órgão sexual

Esta foi uma das observações prévias (já referida na seção anterior) que realizei com vistas à formulação do projeto de pesquisa quando muitas questões começaram a “pulular”.

Observei que as respostas das alunas variavam entre idéias de que a sexualidade se refere a um momento da vida, a um processo, a características, a uma qualidade. Que discursos aparecem com mais força? Parecem ser o da biologia, juntamente com a psicologia do desenvolvimento que traz fortemente a idéia de que a sexualidade se desenvolve em fases, momentos, numa suposta evolução. Na maior parte das teorias psicológicas encontramos a idéia de uma crescente evolução também no que se refere à identidade sexual – como se a pessoa fosse “amadurecendo” e cada vez mais “definindo” sua identidade sexual. Acredita-se, desta forma, que quanto mais madura a pessoa é, menos dúvidas deverá ter sobre quem ela é, por qual sexo se sente atraída, quais são seus desejos

⁵² Transcrevo aqui as frases e palavras tais como as alunas escreveram no quadro. Como já mencionei, a parte grifada foi, de fato, sublinhada e enfatizada pela professora no momento da discussão.

sexuais. Além deste discurso psicologizante, aparece o que chamaria de biologizante, como se a sexualidade fosse explicada a partir das diferenças e necessidades fisiológicas, físicas, biológicas. Aparece também uma referência ao sexo e outra ao gênero que será destacada pela professora e complementada com um texto sobre relações de gênero na escola.

Esta atividade serve para nos mostrar a multiplicidade de discursos sobre sexualidade existentes numa sala de aula e, portanto, em nossa cultura. Como já vimos, a cultura está o tempo todo produzindo significados. Através da linguagem atribuem-se sentidos a determinadas práticas e saberes que terão efeitos de verdade em uma cultura. Podemos pensar numa cultura global e nas culturas locais - como nos sugere Stuart Hall (1997a) - e que uma está inevitavelmente abastecendo e construindo a outra. Poderíamos pensar numa cultura escolar ou em culturas escolares... imaginando que dentro dessas culturas, por mais que se tente, não haverá uma homogeneidade e uniformidade entre todos os sujeitos que dela fazem parte. Uma escola poderá ter regras bem definidas, padrões de comportamento bastante delimitados por essas regras e isto não garante que estas sejam as únicas regras e normas em funcionamento.

Considerando que a cultura é um campo de disputas em torno do significado e que as representações são as formas de tornar visível tal significado, podemos imaginar o quanto distintas representações de sexualidade circulam numa escola. Representações estas que disputarão entre si a posição de mais verdadeira, mais legítima, mais contemporânea. E tratando-se de uma escola de formação de professoras, que representações se mostrarão mais evidentes neste contexto específico? Que discursos estarão atravessando e produzindo tais representações? Que posições de sujeito e que identidades poderão, eventualmente, ser legitimadas nestas representações? E que outras serão consideradas impróprias e ilegítimas? De que modo as práticas escolares neste curso acabam por constituir determinadas representações de sexualidade, enfatizando umas em detrimento de outras?

Partimos então para o segundo bloco desta dissertação. Já não estamos na ante-sala, mas num corredor cheio de salas, cada uma com um número limitado de aberturas e, talvez, com algumas chaves para essas questões. Se não estivermos

em busca de respostas estáveis e confortáveis, talvez seja instigante percorrer este 'labirinto' em direção ao nosso foco de pesquisa – passemos então às escolhas que foram necessárias e possíveis para a realização desta pesquisa.

2 'Imersões' no campo de pesquisa: sobre as escolhas possíveis

Toda pesquisa envolve escolhas e para além do referencial teórico com a qual já vinha trabalhando era preciso escolher um percurso, um jeito de en-caminhar a pesquisa... Aquela primeira aproximação da Escola e do Curso Normal, no final de 2005, foi determinante nos rumos que esta pesquisa tomaria...

Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005), a partir da análise de cenas de um filme, indicam como podemos encarar o trabalho de pesquisa ao experimentar diferentes posições, caminhos e posturas, deixando-nos conduzir pelo inusitado. Numa das cenas analisadas, a protagonista da história manifesta desconforto diante do que via, *“começa a desculpar-se dizendo que talvez não tenha vindo em um bom momento.”* (p.25). A resposta que escuta de uma das mulheres daquele ambiente que lhe era tão estranho (*queer* mesmo!) é a seguinte: *“Aqui não há um bom momento.”* (p.25) Este texto junto com o filme que lhe inspirou me levou a pensar que, de fato, não existem condições ideais para se realizar uma pesquisa.⁵³ Existem condições de possibilidade que tornam uma pesquisa possível. Mas essas condições não estão dadas a priori, não estão prontas para serem 'usadas'... nós vamos construindo essas condições ao longo do trabalho junto com as pessoas que fazem parte desta investigação, tanto as participantes no trabalho de campo, como as pessoas que nos orientam, nos ensinam, nos instigam, nos incentivam a prosseguir...

O plano de vôo foi traçado (no projeto), alguns pontos do itinerário pareciam transmitir-me uma certa tranquilidade diante de tantos destinos imprevisíveis... O percurso incluía: sistemáticas “descidas a campo”, novas leituras que inspirassem

⁵³ Quando já nos aproximávamos do final do semestre e, conseqüentemente, da finalização do meu trabalho de campo, eu desejava entrevistar algumas alunas e para tanto combinei com uma professora para fazê-las no período de sua aula. Tive duas tentativas frustradas: na primeira eu deixei a cargo da professora me avisar quando eu poderia retirar as alunas da sala e ao final da aula concluí que eu poderia ter “me imposto” mais, pois deixando que o fluxo da aula me carregasse acabei não privilegiando as entrevistas... Na segunda tentativa, o argumento para a não-realização das entrevistas foi o seguinte: “Hoje o clima não ta bom, porque algumas alunas ficaram sabendo que não foram aprovadas e por isso não vão poder fazer o estágio, nem se formar no final do ano como as colegas. Uma dessas alunas inclusive fazia parte da comissão de formatura.” (Notas do Diário de Campo, 14.07.2006) Esta situação exemplifica a necessidade de criarmos, junto com as pessoas envolvidas em nossa pesquisa, as condições necessárias para a sua realização numa constante negociação de tempo e espaços imersos em relações de poder.

‘outras formas de ler’, elaboração constante de estratégias (tanto para ‘estar’ em campo, como para pensar sobre o campo), feitura de diários de campo, concentração no foco da pesquisa (porque inúmeros outros temas costumam surgir no caminho, tentando nos distrair feito ‘doces fora de hora’...) e, por fim, reunir este vasto material, fosse ele produtivo ou não, interessante ou não, para arriscar algumas análises. Ufa! Só de relatar, ‘bate um cansaço’!

Desde a construção do projeto desta pesquisa, já assinalava que ela seria de “inspiração etnográfica”, pois acreditava que não seria possível me comprometer rigidamente com todos os passos que uma etnografia no seu sentido mais tradicional exige. Após longas discussões numa disciplina⁵⁴ realizada com o professor Stigger e leituras de alguns textos antropológicos, fiz(emos) a opção de manter esta caracterização, embora no título deste capítulo também esteja arriscando o seu inverso... Esta atividade contribuiu enormemente para as reflexões e análises que pude desenvolver após o trabalho de campo. Naquele momento eu já havia encerrado minhas idas a campo, ao menos as idas ‘presenciais’... porque a partir daquelas aulas - e ouvindo as fitas dos diários de campo e relendo minhas notas - eu era capaz de revisitar o campo de pesquisa inúmeras vezes e, o que se mostrou ainda mais produtivo, ampliar os olhares e percepções sobre aquilo que tinha sido observado e registrado. Aquele campo já não parecia o mesmo...

Este segundo bloco da dissertação pretende apresentar os caminhos desta pesquisa, as escolhas necessárias e possíveis e o modo como me movimentei durante este trabalho. Após levantar algumas reflexões sobre este “casamento” (ou seria melhor uma ‘união não estável’?) entre etnografia e pós-estruturalismo, descreverei de forma não tão densa (como reza a ‘cartilha etnográfica’) o campo de pesquisa. O lócus da pesquisa é o próprio Curso Normal. O ‘objeto’ de pesquisa são as representações de sexualidade neste curso. Até chegarmos na “sala principal”, teremos que percorrer alguns outros espaços que devem nos indicar as “cenas do próximo capítulo”...

⁵⁴ A disciplina “Pesquisa Etnográfica em Educação e Cultura: o campo, a análise, o texto”; foi ministrada pelo professor Marco Paulo Stigger da Escola de Educação Física - EsEF/UFRGS e organizada pela professora Dagmar Meyer em 2006/02.

2.1 Elementos para pensar uma “pesquisa pós-estruturalista de inspiração etnográfica” ou vice-versa

<<Ao chegar na sala de Artes, algumas alunas me reconhecem e me cumprimentam, lembram-se de mim do ano passado, quando estive observando aulas da professora Gisele. Uma mesa já estava cheia, outras com menos alunas... percebo que há diferentes expressões naqueles rostos: cansaço, desânimo, incômodo, interesse, curiosidade... os olhares são muitos, são múltiplos, são diversos... e o olhar da professora também sugere uma multiplicidade de olhares... muitos olhares poderão se espelhar no olhar daquela professora ‘multi’ quando ela diz: *“Existem possibilidades diferentes de ver, de compreender as coisas. A gente passa por uma experiência e se baseia nela para tudo. Tudo tá sempre mudando, cambiando...”* >> (Notas do D.C. 10.04.2006)⁵⁵

A etnografia é conhecida como uma “experiência” de pesquisa (nascida no campo antropológico, mas não restrita a ele) que enfatiza o contato direto e prolongado do/a pesquisador/a com o local e grupo que são alvos de investigação. Uma etnografia envolve a “descrição densa” das observações e entrevistas realizadas, além da referência e análise de documentos que porventura auxiliem na pesquisa.

O antropólogo Clifford Geertz (1989) afirma: *“Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”* (p. 20)

“Verdadeiros/as etnógrafos/as” *devem* contar com um longo trabalho de campo (longo no tempo e na intensidade das observações), com registros e escrita de diários de campo bastante detalhados e com posterior descrição desses dados juntamente com as análises e interpretações suscitadas.

⁵⁵ Utilizarei, a partir de agora, ao longo deste trabalho, a sigla D.C. para designar Diário de Campo, acompanhada do dia da referida observação.

Marli André (1998) sugere que façamos uma adaptação da etnografia para o campo da educação, afirmando que poderíamos utilizar a expressão “*estudos do tipo etnográfico*” no lugar de “*etnografia no seu sentido estrito*”. Segundo a autora, para que um trabalho se caracterize como do tipo etnográfico em educação é preciso fazer “*uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.*” (ANDRÉ, 1998, p.28)

Prefiro dizer que meu trabalho se aproxima deste referencial metodológico, mas não necessariamente segue todos os passos indicados pelas/os autoras/es que trabalharam e trabalham com etnografia tanto no campo da educação como em outros campos de saber. Talvez, em algum/alguns momento/s, tais passos não “combinem” com a perspectiva teórica a qual esta pesquisa está referenciada. Por exemplo, quando a etnografia é tida como uma “descrição cultural” é preciso lembrar que, na perspectiva pós-estruturalista, entendemos que o ato de “descrever” já é em si uma forma de representar.⁵⁶ Inspirei-me num jeito de fazer pesquisa etnográfica para “mergulhar” no cenário escolar em questão e observar onde estão e onde aparentemente não estão (ou estão “escondidas e/ou rejeitadas”), algumas representações de sexualidade – tudo isto com o propósito de pensar e fazer pensar sobre elas e não com a intenção de desvendar suas verdadeiras raízes e significações...

Yves Winkin (1998), no seu texto intitulado “*Descer ao campo*”, levantou inúmeras questões que o trabalho etnográfico pode suscitar em nós ‘pesquisadoras-etnógrafas’. Muitas dessas questões me chamaram atenção pela familiaridade existente entre os exemplos que o autor citava e a vivência em campo que eu acabara de concluir. Ao remeter-se às dificuldades que costumam surgir no trabalho de campo, o autor cita a constatação “*Mas não estou vendo nada!*” (p. 141) e comenta que a partir desta, o/a pesquisador/a pode acabar desviando-se do foco ou escapando do seu lugar... Então ele indica, para esses casos, a escrita nos diários de campo dessas sensações e, posteriormente, no mesmo texto, recomenda a

⁵⁶ Será um desafio analisar representações numa ótica pós-estruturalista aliada a este referencial metodológico porque ainda que pretenda apenas descrever alguma situação num dado momento da pesquisa, estarei também produzindo discursos e efeitos de verdade sobre tais representações.

feitura de mapas, esquemas, pequenos desenhos sobre e no campo na tentativa de abrir-nos para ver *“alguma coisa”* nele. Sugere que façamos mapas espaciais e temporais buscando transcrever aquilo que observamos. E ao visualizar esses lugares, atentar também para sua sonoridade, luz, polifonia. (p. 134) Intuitivamente, antes mesmo de ter contato com este autor e seu texto, durante as observações por vezes desenhei mapas das salas de aula, dos grupos formados pelas estudantes e suas características (como se fosse um “espelho de classe”); registrava também minhas sensações, angústias, dúvidas, questões, idéias que surgiam (mesmo que não tivessem relação direta com o foco da pesquisa)... Como exemplo trago algumas notas de campo:

<<No silêncio daquela sala, enquanto as estudantes respondiam atentamente às questões da prova e a professora separava uma série de textos em envelopes que distribuiria na saída para cada aluna (e para mim também), eu desenhava o mapa da sala no meu caderninho de campo e ao lado escrevia questões que aquele dia de prova suscitava em mim: *“Quem observa está numa posição privilegiada só pelo fato de não ter que fazer os trabalhos e atividades avaliativas? O fato de só assistir, olhar, ver e não me manifestar pode se tornar um incômodo para alguém? para quem é observado?”* (...) *“De tudo, verei apenas partes, pequenas partes, fragmentos de um contexto. E desses fragmentos de contexto, tentarei escrever um texto contextualizado. O que é contextualizável numa pesquisa de inspiração etnográfica?”*
>> (Notas do D.C. 05.06.2006)

Segundo Yves Winkin (1998) *“a etnografia hoje é, ao mesmo tempo, uma arte e uma disciplina científica, que consiste em primeiro lugar em saber ver. É em seguida uma disciplina que exige saber estar com, com outros e consigo mesmo, quando você se encontrar perante outras pessoas. Enfim é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e portanto que saiba escrever. Arte de ver, arte de ser, arte de escrever. São estas três competências que a etnografia evoca.”* (p. 132)

A partir destas leituras e das muitas “descidas a campo”, outros desafios e questões foram movimentados: o que é possível conhecer num determinado momento e contexto e a partir de que olhar, de que *lente teórica?* é possível olhar para dentro e a partir de dentro de um campo de pesquisa sem que estejamos

também inseridos em outros campos (como o campo teórico a qual ‘pertencemos’ e o campo de formação de onde viemos)? Sobre os olhares num processo de pesquisa, Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005) afirmam que “(...) *o que nós vemos é o que aprendemos a ver no interior das linguagens e das representações que nos constituem.*” (p. 36) Além disso,

(...) nosso olhar é sempre delimitado e “guiado” por perspectivas que nos fazem buscar conhecimentos que tenham a ver com os aportes no interior dos quais nos movemos e que, algumas vezes, nos incitam, exatamente, a forçar os seus limites e até mesmo a sair de dentro deles.” (p.39)

O trabalho etnográfico nos ensina a exercitar um tipo de ‘olhar desde dentro’, buscando perceber os sentidos que as pessoas daquele grupo e contexto específicos atribuem às suas práticas, evitando um etnocentrismo.⁵⁷ Porém, é importante reconhecer a impossibilidade de olhar para tudo, de ter o “domínio” de todo campo de pesquisa. É preciso uma boa dose de humildade para perceber que o nosso olhar, ainda que tente ser “múltiplo e inovador”, terá seus limites - permitirá enxergar algumas coisas e não enxergar tantas outras. Por isso a pesquisa é feita de muitas escolhas e, por vezes, essas escolhas parecem apostas, porque realmente não sabemos no que vai dar... Quando precisava decidir em que sala eu ficaria em determinada noite, mesmo sem ter como saber onde poderia “render” mais meu trabalho, tinha que optar. Mesmo que ficasse fora das salas, como fiquei algumas vezes nos corredores, escadas e entrada do prédio na tentativa de ver algo novo, algo diferente, ainda assim estava fazendo uma escolha. Houve um momento que eu queria estar em mais de um lugar ao mesmo tempo – foi quando percebi que estava movida por uma idéia de “ver o todo”, de ver tudo possível.

Se, por um lado, este desejo de ampliar o trabalho de campo pode movimentar a pesquisa etnográfica, trazendo novos elementos, outros ângulos, percepções e perspectivas diferentes, por outro lado, pode afastar o olhar daquele algo mínimo que está ali onde parece não estar acontecendo nada de mais... A ampliação exagerada pode dispersar e até mesmo deixar de lado pequenas

⁵⁷ O professor Stigger, na disciplina já mencionada, enfatizou bastante este ponto, alertando-nos para o cuidado de não tomar as nossas referências como centrais e absolutas na interpretação dos dados de um trabalho etnográfico. Etnocentrismo enquanto “*tendência a considerar as características do grupo cultural ao qual se pertence como referências absolutas relativamente às quais as características de outros grupos são consideradas como inferiores*”. (SILVA, 2000, p. 56-57)

sutilezas que podem fazer toda diferença numa pesquisa de inspiração etnográfica. O fato é que era (é) impossível saber o que seria mais importante e produtivo de olhar, assim como era impossível ter uma percepção aguçada de um olhar panorâmico e ao mesmo tempo detalhista... Estaria em jogo a sensibilidade do olhar da pesquisadora?

Por vezes, durante o trabalho de campo, pensava: por que não escolhi uma pesquisa mais fácil? Por que não escolhi focar em artefatos culturais, materiais que depois de publicados não mudam? (parece que mudam apenas as percepções sobre eles, mas os artefatos estariam lá a minha disposição quando eu estivesse afim de olhá-los, de mexer com eles...). A pesquisa etnográfica supõe, inevitavelmente, este “saber estar com” a que Winkin se refere; ela envolve outras pessoas que estarão lá a tua espera - porque sabem que tu vais - independente das tuas condições naquele dia, ainda que não sejam as melhores: teu compromisso te fará ir...⁵⁸

A prática etnográfica exige um constante pensar sobre o lugar da pesquisadora em campo. Este lugar, que é pouco explicitado em boa parte dos trabalhos acadêmicos, torna-se um imperativo numa pesquisa etnográfica: *deve-se* falar dele, *deve-se* posicionar-se em algum lugar, *devem-se* evidenciar suas andanças e seus deslocamentos (e aqui me refiro a deslocamentos físicos – porque toda etnografia exige uma boa dose de movimentos em direção ao campo e a outros tantos deslocamentos que este tipo de pesquisa exige no diálogo com outras teorias, outras perspectivas, outros olhares, outras pessoas...). Esta questão foi crucial para mim desde o início do trabalho de campo. O fato de já ter experimentado tantos outros lugares dentro de escolas me permitia sentir uma familiaridade com diferentes posições e, ao mesmo tempo, um estranhamento diante desta nova posição que eu ocupava pela primeira vez – a de pesquisadora. Ainda no primeiro mês em campo, passei por uma situação bastante delicada em que esta questão veio à tona:

⁵⁸ Saliento que o compromisso nessa pesquisa se estende para além do trabalho de campo. Quando eu negociava a possibilidade de observar suas aulas, a professora de música questionou se eu faria depois uma “devolução dos resultados” da pesquisa para elas. Eu já havia pensado nesta possível “devolução” e a partir da exigência desta professora, me comprometi com as participantes da pesquisa em realizar um momento de “devolução dos resultados” após a defesa da dissertação. Este gesto me surpreendeu positivamente, demonstrando interesse na produção e circulação de conhecimento naquele curso.

Na observação de um dos grupos de estágio, assisti a uma estagiária em crise com sua prática de estágio. Ela chorava e expressava enorme tristeza e frustração diante da postura de sua titular.⁵⁹ A supervisora - que costumava demonstrar um certo 'jeito maternal' em relação às suas estagiárias - tentava lhe acalmar, mas parecia que o efeito era contrário... Diante desta situação em que não podia (ou não sentia que fosse o mais adequado) ficar anotando ou manifestando minhas impressões, cheguei em casa e fui direto registrá-las em meu diário de campo:

<< tive que me segurar para não falar qualquer coisa do tipo – “se quiseres conversar depois... desabafar”... afinal de contas to bastante acostumada com isto... é o meu trabalho... é onde fluo – só que o meu negócio agora é descobrir outros trabalhos – pesquisa é outra coisa – ser pesquisadora é outra coisa, bem diferente apesar de também exercitar este lado investigativo no trabalho como psicóloga, como professora, enfim...” >> (Notas do D.C. 20.03.2006)

Para mim, uma das características centrais da pesquisa etnográfica é o **contato com gente**. É o contato 'por um certo tempo'⁶⁰, num determinado espaço, onde nos encontramos com pessoas, com grupos, com práticas, com elementos vivos que nos permitem pensar sobre questões que se tornaram fundamentais para nós. Este é o ponto mais relevante da etnografia para mim.

Este contato tão impreciso precisa de uma “medida”. Ao experimentá-lo, precisamos exercitar constantemente os exercícios de familiarização e estranhamento, em proporções que nos permitam ver, ouvir, perceber aquilo que buscamos. Marli André (1998) comenta que em estudos etnográficos realizados em ambientes que nos são familiares pode haver um envolvimento que não permita o distanciamento necessário para *preservar o rigor* da pesquisa, distanciamento este

⁵⁹ Inúmeras vezes este tema entrou em pauta durante as reuniões de estágio dos diferentes grupos observados: a relação entre as estagiárias e suas professoras titulares. Essas relações (de poder) pareciam imersas em tensões e disputas numa já conhecida hierarquia existente nas escolas entre as mais jovens e as mais velhas, as “novatas” e as “experientes”... As supervisoras procuravam mediar esses conflitos para não ‘comprometer’ o estágio das estudantes que, de certa forma, dependiam de suas titulares para seguir ensaiando sua prática docente.

⁶⁰ O tempo prolongado a que referem os/as estudiosos/as sobre etnografia pode ser talvez relativizado por nós, pesquisadoras pós-estruturalistas, já que entendemos que esta quantidade de horas e dias em campo não significa que “apreenderemos” melhor os significados daquilo que buscamos...

que *não é sinônimo de neutralidade*. “*Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha.*” (p. 48)

Sobre este mesmo aspecto, Daniela Ripol⁶¹ (2005) afirma que: “*A desfamiliarização é, assim, uma estratégia importante para se chegar ao que parece ser uma das principais funções da etnografia: a de tornar estranho o que nos é familiar (...)*”. (p.51) A autora comenta que uma das críticas ao seu trabalho foi o “estar demais” nos relatos que fazia do seu estágio. Daniela relata que era muito difícil encontrar o “meio-termo” especialmente em situações que lhe pareciam dramáticas e, para isso, exercitava uma outra estratégia: a da “auto-reflexividade”. (RIPOL, 2005, p. 53-54)

Acredito que para evitar o “estar demais” - estar excessivamente no campo e no texto - e o seu extremo oposto - o apagamento da autora na pesquisa e no texto - é preciso experimentar, circular pelo campo, circular por diferentes posições, olhar a partir de diferentes posições, ensaiar deslocamentos... colocar-se no lugar das pessoas que estão lá...

Clifford Geertz (1989) dirá que:

os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda ou terceira mão. (...) Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de fictio – não que sejam falsas, não-factuais ou apenas experimentos de pensamentos. (p. 25-26)

Esta definição de Geertz me inspirou a pensar que num certo sentido, toda pesquisa é uma “pesquisa-ficção” (ainda que grande parte das/os pesquisadoras/es tradicionais provavelmente se horrorizem com esta idéia!). Esta noção de “pesquisa-ficção” nos lembraria de que - desde a ‘fabricação’ dos dados até a própria escrita da análise - estamos num processo de criação e construção de interpretações que o campo da pesquisa nos inspira a (e nos permite) formular...

⁶¹ Daniela Ripol (2005) em sua Tese de Doutorado faz uma ampla e aprofundada discussão sobre o uso da etnografia em estudos pós-modernos. A autora qualifica seu trabalho como “mais ou menos etnográfico” e descreve com densidade os caminhos percorridos em sua pesquisa intitulada: “‘Aprender sobre a sua herança genética já é um começo’: ou de como tornar-se geneticamente responsável”.

Como já referi, as observações que realizei foram *silenciosas*, sem minha participação ativa na sala de aula. Acredito que esta observação que tenho chamado de “silenciosa” pode ser considerada participante, dentro deste referencial metodológico, porque mesmo em silêncio uma pesquisadora dentro da sala de aula não passa despercebida, não observa sem ser observada de algum modo - mesmo que eu não fizesse perguntas e intervenções, as alunas costumavam “puxar conversa” comigo e eu não podia me fazer de múmia ou de muda! A interação acontece independente da nossa “intencionalidade”.

Yves Winkin (1998) concorda que a observação etnográfica não precisa necessariamente ser participante e cita como exemplo:

Não é porque você está fazendo um estudo sobre a vida social de um bar que você tem de ser garçom de bar. É preciso simplesmente estar ali, viver no ritmo do bar. Não há necessidade de desempenhar um papel profissional no lugar estudado. (p. 140)

Há inúmeras maneiras de estar em campo e, como descrevem vários autores, a etnografia é precisamente a possibilidade de após ter “estado lá” (em campo) poder “escrever aqui” (sobre o campo). A única pessoa que poderá escrever sobre o que viu, percebeu, sentiu (no campo e na própria pele) é aquela que, de fato, esteve lá. Como afirma Luis Henrique Sacchi (2005) dos Santos:

São, enfim, muitas as possibilidades de ter estado lá. Possibilidades essas que variam em intensidade, em risco, em capacidade de se “miscigenar”, de se misturar com hábitos, valores, crenças, modos de ver, enfim, de tornar-se mais um(a) daquele lugar (de ser menos estrangeiro(a)). Efetivamente, esta é uma das tentativas do(a) etnógrafo(a). É também por esta experiência que ele(a) é autorizado(a) a falar. (p.11)

2.2 Olhares sobre um campo de pesquisa

2.2.1 Sobre um estranhamento inicial do *Normal*

Quando iniciei o trabalho de campo no curso de formação de professoras alvo desta pesquisa estranhei o termo utilizado para nomeá-lo. Para mim era como se eu estivesse ouvindo pessoas antigas, que pararam no tempo e não incluíram em seu vocabulário as novas nomenclaturas... Eu desconhecia a atualidade e reatualização do Curso *Normal*.

Pensei que valeria a pena problematizar, ainda que de forma breve, os termos que têm sido utilizados ao longo da história e especialmente nos dias de hoje para designar o curso de formação de professoras. O que possibilitou que em 1971 o *Normal* se transformasse em *Magistério* e em 1996 voltasse ao *Normal*?⁶² O que essas nomenclaturas podem significar? Aparentemente, encontramos na última mudança uma crítica à formação de professoras da forma como vinha se constituindo e um desejo de retorno ao passado, ao modo antigo.⁶³

Denise Valduga (2005) assinala que:

Nos anos 70, o real empobrecimento e a desvalorização da profissão docente tornam-se palpável através da Lei 5692/71, tornando o Curso Normal mais uma habilitação dentre outras oferecidas no segundo grau (...). Críticas ao Curso residiam na diminuição considerável de carga horária e no esvaziamento de conteúdo, não contribuindo nem para a formação geral, nem para a pedagógica; o que auxiliou para depreciar ainda mais a formação de docentes. (p. 60)

Segundo esta mesma autora, a *Habilitação Magistério* carregaria o chamado “caráter tecnicista” que caracterizava a educação daquele período e complementa

⁶² “... A Escola Normal apontada na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46), termo utilizado até 1971, quando sofre alteração a partir da reforma do ensino de 1º e 2º Graus, passando a integrar a escola de 2º Grau e se chamar Escola de 2º Grau com Curso de Magistério (Lei nº 5.692/71). Com a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, esta nomenclatura volta a se chamar “Curso de formação de professores em nível médio na modalidade Normal”. Cabe salientar que esta Lei possibilita a criação do curso Normal Superior (em nível superior) ministrados pelos Institutos Superiores de Educação.” (VALDUGA, 2005, p. 55).

⁶³ Muitos são os trabalhos na área de história da educação que problematizaram as mudanças ocorridas no Curso Normal. Não pretendo aprofundar essas reflexões aqui, desejo apenas trazer alguns elementos para pensar neste retorno da nomenclatura que pode também nos dizer algo... este tema específico parece não ter sido problematizado ainda.

que “o Magistério deixou de ser visto como um curso profissionalizante de status para ceder espaço a um trabalho desqualificado que lida mais com prescrições do que com autoria.” (VALDUGA, 2005, p. 61)

Como aponta Guacira Louro (1989) há que se considerar as transformações históricas ocorridas no magistério a começar pelas questões de gênero. “Esta atividade não foi sempre exercida do mesmo modo ou pelos mesmos sujeitos. Não foi primordialmente exercida por mulheres (e sim por homens) e nem pelas mesmas mulheres (quanto à origem de classe).” (p. 32) A autora afirma que nos primeiros tempos os homens tinham autonomia sobre suas atividades docentes podendo escolher “os conteúdos, horários e composição de classes, etc”. “Posteriormente, com o aumento da necessidade de educação básica, surge também a necessidade de maior organização e controle da atividade docente (...)” o que deixará de “servir aos interesses dos homens (que nesta fase passam também a ter novas oportunidades de trabalho) e atraem as mulheres (pois respondem às suas lutas pelo acesso à educação e pelo trabalho fora de casa).” (p. 32) Aliás este foi durante muito tempo um dos únicos trabalhos permitidos às mulheres.

Arnaldo Nogaro (2002) faz uma crítica às condições de formação docente que parecem ainda muito precárias, mesmo com todos os movimentos e lutas pela melhoria em qualidade de ensino e reconhecimento da categoria. Diz ele:

O Movimento Nacional que vem discutindo, desde a década de 70, a formação de professores, sempre procurou defender a idéia de que a formação deste professor deve dar-se na Universidade e que não é possível reformular os Cursos de Pedagogia, independentemente das demais licenciaturas e que reformulação implica profunda mudança do próprio sistema educacional. (NOGARO, 2002, p. 125-126)

Dentre as mudanças ocorridas desde então, destaco a “recriação” dos “Institutos Superiores de Educação” e dos “Cursos Normais Superiores”. Ao estabelecer como formação mínima “o nível médio em modalidade normal”, esta “nova” regulamentação⁶⁴ representa, segundo muitos/as pesquisadores/as em educação, um retrocesso: “(...) embora adequada à desalentadora realidade educacional do país, representa um atraso secular, ao mesmo tempo em que

⁶⁴ Resolução CNE 01/99 com base no que anunciava o art. 62 da Lei nº 9.394/96.

reafirma a tradição de desqualificação desses profissionais em nosso país.” (BAZZO, Vera Lúcia, 2004, p. 275-276)

Considerando que a linguagem importa e muito, que os nomes e termos que são utilizados acabam instituindo sentidos, marcando representações e, com isto, produzindo efeitos de verdade, talvez seja produtiva esta problematização. Que implicações o uso deste termo pode ter na vida de docentes e discentes que fazem parte deste curso e de seus/suas futuros/as alunos/as? Será este nome um sinal indicativo da forma como as estratégias de poder se articulam dentro da escola, especialmente quando se trata de preparar as futuras professoras para lidarem com a norma ou as normas gerais que nossa cultura vem produzindo e pela qual vem sendo produzida?

O campo da educação já parece bastante normalizador, em todos os níveis, ainda mais quando se trata de educação escolar. Agora o campo de educação de educadores/as (ou futuras educadoras, lembrando que se trata de um público quase que totalmente feminino) parece ser ainda mais investido de práticas disciplinadoras que se encarregam de intensificar a norma, para que elas/es estejam preparadas/os para “aplicá-la” da mesma forma com seus alunos e alunas. Tudo em nome da boa educação! Nesse mesmo sentido, Vera Portocarrero (2004) afirma que *“uma escola normal, que é uma escola onde se ensina a ensinar, é onde se instituem experimentalmente métodos pedagógicos normalizados e normalizadores.”* (p. 178) A mesma autora refere que *“A partir do século XVIII, o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação padronizada e a criação das escolas normais.”* (PORTOCARRERO, 2004, p. 174)

Que outros discursos se potencializam nesta trama para que o *Normal* siga governando corpos docentes e discentes, evitando que se desviem, ou ainda que acabem por inventar formas a/normais de lidar com a norma? Quando se torna tão “natural” que algo seja denominado “normal”, pode fazer diferença alguém vir para estranhá-lo, colocá-lo sob suspeita e arrancá-lo da natureza? Confesso que tomei um susto quando ouvi pela primeira vez (neste século!) este termo em pleno funcionamento, mas no terceiro ou quarto dia de observação, o efeito já me era familiar... que perigo! De assustada, estranhada, passei à normalizada!

Vera Portocarrero (2004) sintetiza como se dá este processo de normalização:

A normalização, para Foucault como para Georges Canguilhem, constrange para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças. (p. 175)

Georges Canguilhem (1995) poderia nos inspirar a pensar que um curso de formação de professoras precisaria se pautar muito mais na normatividade da vida – no sentido de criar novas normas diante de diferentes contextos – do que na normalização.⁶⁵ Sabendo-se que na escola não existe um dia igual ao outro, uma aluna igual à outra, que cada situação diferente que se apresenta exige da professora e outros/as profissionais envolvidos/as certa inventividade, criação e recriação, por que esta insistência em reiterar normas já instituídas?

⁶⁵ Georges Canguilhem (1995) diferencia esses dois conceitos (normatividade e normalização) em sua reconhecida obra "O Normal e o Patológico". O autor afirma que "O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes." (p. 146).

2.2.2 Aproximações iniciais de um campo de pesquisa...

Como já havia referido, não pretendo fazer uma “descrição densa” dos dados construídos ao longo do trabalho de campo, mas levantar algumas características importantes do Curso e da Escola⁶⁶ que nos levem a compreender melhor as condições que possibilitaram o surgimento (ou não) de representações de sexualidade neste contexto específico. Além disso, procuro mostrar que o campo de pesquisa escolhido não está isento de afetos e saudosismos de minha parte... Também nesta seção mostro como realizei a pesquisa que incluiu observações, análise de documentos e entrevistas.

Durante o processo de definição do foco desta investigação, se fez necessário realizar uma aproximação inicial do campo de pesquisa. No final de 2005, busquei contato com a coordenação do Curso Normal de uma escola já bastante conhecida por mim, com o intuito de realizar algumas observações nas turmas deste curso que pudessem me auxiliar naquela definição.

A esta escola, onde estudei entre 1980 e 1993, sempre estive ligada de uma forma ou de outra, acompanhando suas notícias, inovações, empreendimentos. Até o início das observações em 2005, o elo de ligação que tinha com a escola era através do meu sobrinho que acompanho como madrinha participando dos eventos onde as crianças se apresentam e buscando-o vez que outra. Quando minha irmã estava procurando uma escola para matriculá-lo, acompanhei-a em algumas visitas a outras escolas e trocamos idéias sobre cada uma. Quando ela visitou o Colégio, onde também ela havia estudado, sentiu-se tão bem acolhida e tranqüila, além de invadida por certa nostalgia e saudade dos ‘velhos tempos’, que decidiu apostar nesta instituição para a educação escolar de seu filho.

⁶⁶ Para este trabalho, optamos por omitir o nome da Escola para preservar a ‘identidade’ das participantes e também por acreditarmos que seria um dado irrelevante para este tipo de pesquisa. As estudantes que foram entrevistadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido onde me responsabilizei em manter em sigilo ético todos os nomes das participantes. Este termo segue, em anexo, ao final da dissertação.

Relato esta situação para dizer que, assim como minha irmã, eu também guardo lembranças e memórias⁶⁷ desta escola que, de certa forma, inspiraram sua escolha como campo de pesquisa.

A Escola ocupa uma grande área num bairro tradicional de Porto Alegre, em sua maior parte, residencial. Possui dois prédios: um mais antigo que abriga as primeiras séries do Ensino Fundamental e algumas turmas da Educação Infantil e outro bem maior, o chamado “prédio azul”, onde funcionam os outros cursos, desde a quinta série até o Ensino Médio, além dos cursos noturnos – Técnico em Informática e o Curso Normal. Em cada um dos prédios, há uma biblioteca direcionada às respectivas faixas etárias. Mais recentemente foi construído um grande ginásio de esportes.

Um dos pátios que, na minha infância, era usado para o recreio e para algumas aulas de educação física, chamado de “areião”, foi transformado em estacionamento interno da escola. Lembro que neste local também havia uma pracinha com brinquedos que foram retirados, além de uma árvore na qual subíamos para colher amoras e brincar. A árvore segue no mesmo lugar, agora entre os carros e protegida por uma cerca de ferro.

Há uma parte mais retirada, aos fundos da Escola, onde funciona o Maternal. É um complexo com duas ou três salas, banheiros infantis e um grande pátio com muitas árvores e brinquedos. Neste pátio acontece o recreio das turmas de Educação Infantil e tem seu uso restrito a estas turmas. Atrás deste pátio, no meu tempo, havia uma horta que as freiras cultivavam e as crianças tinham oportunidade de visitar, o que, pelas notícias do meu sobrinho, continua acontecendo.

Na minha trajetória educacional, a *escola* representou muitas possibilidades de novas experiências e desafios. Depois que ingressei de vez na “carreira escolar”, passei a me relacionar com o conhecimento, com a vida escolar, com a rotina e todo aparato da educação, na grande maioria das vezes, de forma prazerosa. Sentia

⁶⁷ Outra memória que guardo era a tão esperada passagem para o “prédio azul”, quando ingressávamos na quinta série e deixávamos de pertencer ao lugar legítimo da infância naquela instituição – e esta divisão perdura até hoje... Não sei se as crianças seguem chamando o prédio desta forma.

prazer em ir para a escola, em estar na escola, em agitar e fazer os mais diversos movimentos dentro da escola. Não posso deixar de mencionar que esta representação que tive de *escola* se constituiu, em grande parte, pela experiência que tive ao longo dos quatorze anos em que fui estudante daquele Colégio.

Considerarei interessante esta instituição como lócus da minha pesquisa, porque me pareceu que ela poderia, de algum modo, “representar” outras tantas escolas de formação de professoras (ainda que eu não esteja aqui me comprometendo com qualquer teoria de representatividade). Em seus 56 anos de história, passara por transformações que, provavelmente, outras instituições semelhantes passaram também. Hoje a instituição acolhe um público bastante heterogêneo, mesmo sendo uma escola particular. A congregação estipulou que o Curso Normal seria uma forma de “*investimento social*”, o que talvez, o aproxime de realidades como as de escolas públicas. Ao mesmo tempo em que tem este *viés social*, é uma escola de orientação religiosa e, como já vimos, as escolas católicas representaram uma marca importante das primeiras experiências registradas de Educação Sexual no Brasil.

O curso *Normal* esteve sempre presente na história desta Escola (logo após sua regulamentação em Lei Orgânica como já foi referido), mas obteve uma nova modalidade: ao invés do curso regular com duração de três anos e meio passou a curso pós-médio, com duração de um ano e meio. As informações sobre a Escola e o curso foram levantadas desde as primeiras aproximações do campo iniciadas a partir de setembro de 2005 até a finalização do trabalho de campo em julho de 2006. As principais fontes de informação foram as conversas com a coordenadora pedagógica e com a secretária da escola, além de consulta ao site e aos documentos da Escola e do Curso Normal.⁶⁸

Percebi uma boa receptividade por parte de todas as pessoas com a qual tive contato durante aquela “prévia” da pesquisa – tanto da coordenação, como das professoras que tiveram suas aulas observadas e das alunas que, estando em um

⁶⁸ Vale mencionar que, para a realização desta pesquisa, encaminhei à direção da Escola e à coordenação do curso pedido de autorização, tanto para as observações prévias realizadas em 2005, como para as observações no primeiro semestre de 2006. Estas cartas estão em anexo ao final da dissertação.

processo de formação que exige uma carga horária grande de práticas e observações em outras salas de aula, foram bastante acolhedoras comigo. Ao iniciar as observações em 2006, muitas das alunas já me conheciam do ano anterior e isto facilitava minha 'imersão' naquele campo.

O Curso Normal de nível pós-médio habilita as professoras para trabalharem na educação infantil e nos quatro anos iniciais do ensino fundamental. A formação teórica se dá nos dois primeiros semestres, juntamente com 400 horas de prática, chamadas de "*classes de aplicação*". O estágio ocorre no terceiro semestre, podendo cada estudante escolher entre as séries iniciais (de primeira a quarta séries) ou educação infantil. A carga horária total do curso é de 1600 horas.

O Curso Normal desta escola conta atualmente com três turmas: uma para cada semestre. Em média são quase trinta estudantes por turma, sendo que nos dois semestres observados, havia apenas um homem entre as mulheres: em 2005, um rapaz na turma do primeiro semestre que não prosseguiu o curso no ano seguinte e em 2006 um outro rapaz novamente na turma do primeiro semestre. Parece que esta é a média de homens no curso: um para mais ou menos oitenta mulheres. O comentário geral é de que eles não conseguem concluir, iniciam e não terminam...

Segundo a coordenadora do curso, o corpo discente engloba realidades diversas: pessoas que pararam há muito tempo de estudar, pessoas pobres que precisam de assistência social (como por exemplo, uma aluna que não tinha nem como pagar passagem para deslocamento até a escola), profissionais graduados em cursos como Psicologia, Direito, Pedagogia; pessoal que cursou supletivo e que tem defasagem em competências básicas na educação escolar. Em função dessas defasagens, as professoras têm combinado de dar "*maior ênfase para leitura, interpretação e elaboração textual*".

"A escola fez uma opção de investir na questão social" (fala da Coordenadora do curso), facilitando o acesso a todas as pessoas interessadas em fazer o curso. A

mensalidade tem valor acessível⁶⁹ se comparado aos valores dos cursos de ensino médio ou técnico em escolas particulares. Além disso, as alunas que não têm condições de pagar integralmente a mensalidade têm a possibilidade de ganhar bolsas de estudo a partir da análise de sua ficha sócio-econômica. O corpo docente reúne-se semanalmente e procura acompanhar esta realidade com a qual cada aluna/o tem que lidar para conseguir realizar o curso.

A seguir relato uma situação que, de certa forma, indica um pouco do funcionamento da escola:

Houve uma noite em que fui até a escola apenas para acertar os horários de observação com a coordenadora do curso e, naquela noite, a biblioteca estava aberta. Descobri que, no turno da noite, a biblioteca só abre às quartas-feiras, o que foi motivo de queixa das estagiárias cuja única atividade, neste semestre, acontece às segundas-feiras quinzenalmente - as chamadas reuniões de estágio. Vamos ao episódio. Naquela noite, aproveitei para dar uma olhada por dentro na biblioteca e descobri um acervo de 92 exemplares de bibliografias sobre sexualidade e educação sexual - fiz questão de contar! Selecionei alguns títulos⁷⁰ que me interessaram para esta pesquisa, especialmente para o capítulo que estava escrevendo na época que contextualizava historicamente a Educação Sexual no país. Perguntei se como ex-aluna eu poderia retirar livros e a bibliotecária disse que *somente alunos da escola* poderiam retirar. Combinei de retornar no dia seguinte, no turno da manhã, quando o xerox estaria aberto para eu fazer cópia das “reliquias” que havia encontrado.

No dia seguinte (quinta-feira), conversando com a bibliotecária e com a outra funcionária que estava começando a trabalhar naquela semana na biblioteca, tivemos a idéia de eu retirar os livros no nome do meu sobrinho (que, na época, tinha quatro anos e estava no Jardim A). Saindo de lá, avisei a minha irmã (mãe dele) do ocorrido, para evitar qualquer mal-entendido, pois já sabia que sexta-feira

⁶⁹ O valor da mensalidade até 2006 era R\$ 244,00.

⁷⁰ Dois desses títulos já foram citados no primeiro bloco desta dissertação: um trata-se daquele documento católico com orientações para educação sexual e o outro foi uma referência na época (e contava com uns cinco exemplares nesta biblioteca) de autoria do padre Paul-Eugène Charbonneau.

era o dia que a turma do meu sobrinho ia à biblioteca para retirar e devolver livros. O que ocorreu? A irmã⁷¹ que cuida da biblioteca dos pequenos foi perguntar à professora do meu sobrinho acerca dos livros sobre sexo e educação sexual que haviam retirado no nome dele. A professora falou que devia ter sido a mãe dele, que é médica, para a irmã não se preocupar... Depois a professora comentou com a minha irmã, que na hora, não lembrou do que eu havia feito e lhe avisado justamente para evitar o que imaginava que pudesse acontecer (já que agora as bibliotecas possuem sistemas informatizados). Enfim, devolvi os livros, e a irmã, pelo visto, não falou mais nada sobre este assunto – ao menos, não chegou até nós.

Este episódio se liga a outras histórias que serão contadas sobre esta biblioteca mais adiante... A situação demonstra algumas formas de controle e disciplinamento que estão presentes nesta instituição. Muitas questões foram suscitadas a partir disto e, entre elas: haveria esta mesma *preocupação* se os livros retirados não fossem sobre sexo e sexualidade?

Após esta investigação prévia, era preciso iniciar em 2006, o trabalho de campo propriamente dito. Mesmo antes da apresentação da proposta em maio daquele ano, eu já iniciara as observações para poder acompanhar desde o início o ano letivo naquela Escola.

Era preciso eleger alguns espaços e situações para observar, além de escolher um modo para fazê-las. A primeira situação que já constava no roteiro inicial era observar o espaço em que as questões relacionadas à sexualidade estavam sendo explicitamente/ formalmente trabalhadas, ou seja, a aula sobre sexualidade que está no programa das aulas de ciências no segundo semestre do curso. Como já foi mencionado, observei por duas vezes esta aula, tanto no segundo semestre de 2005 como no primeiro semestre de 2006.

Outro momento que me parecia interessante observar consistia nas reuniões de estágio que ocorrem quinzenalmente com os quatro grupos diferentes de estagiárias e suas respectivas supervisoras. Pretendia escolher um dos grupos,

⁷¹ *Irmã* é a denominação mais utilizada para se referir às religiosas ou freiras de uma Congregação Católica.

preferencialmente com a supervisora com a qual já tinha tido contato nas observações prévias realizadas em 2005 (por ser a professora que dá a aula sobre sexualidade e por perceber que há abertura e interesse em pesquisa por parte dela). Inicialmente, pensava em acompanhar todas as reuniões de estágio deste grupo, porém, ao iniciar o ano letivo, percebemos que olhar apenas para um grupo composto de quatro estagiárias seria menos interessante do que circular pelos diferentes grupos de estágio. Reformulamos esta estratégia na medida do possível, já que muitas vezes as reuniões ocorriam em horários simultâneos. Consegui observar três dos quatro grupos de estágio, percebendo características peculiares a cada um deles. O primeiro deles eu observei todas as reuniões; o segundo observei três reuniões e o terceiro, apenas uma vez. Meu interesse nestes grupos de estágio era procurar perceber onde, como e através de que discursos apareciam as representações de sexualidade na prática pedagógica ensaiada pelas futuras professoras e relatada nestas reuniões.

Por fim, pretendia observar algumas aulas mais ou menos “aleatórias” na turma do segundo semestre e outros momentos como pátio, chegada, saída, banheiros, corredores, teatro, eventos, atividades extraclasse e outras que pudessem surgir, mergulhando um pouco mais neste cenário escolar. Já sabia de uma atividade, programada semestralmente (e que havia observado no ano anterior), para troca de vivências entre as turmas do segundo e do terceiro semestre. Este era um momento diferente, em que todos os grupos de estagiárias e suas respectivas supervisoras se encontravam com a outra turma (que já estava se preparando para iniciar o estágio no semestre seguinte) e com demais professoras e coordenadora do curso além da diretora da Escola para compartilharem suas experiências de estágio. De fato, todos esses momentos planejados fizeram parte do roteiro cumprido de observações que foi ampliado após apresentação do projeto de pesquisa.

Ao invés de restringir as observações dessas aulas aleatórias a uma turma (do segundo semestre), incluí também a turma do primeiro semestre para ter uma visão mais ampla do curso. O fluxo da pesquisa me levou, porém, a observar muito mais a turma do segundo semestre do que a do primeiro, pois já havia traçado junto com a coordenadora do curso uma espécie de roteiro das possíveis disciplinas a

serem observadas e seus respectivos horários. Além disso, sentia-me mais próxima desta turma e de suas respectivas professoras o que facilitava o acesso às atividades por elas propostas. Pela temática da pesquisa e pelas características das professoras, a coordenadora foi me sugerindo que aulas eu poderia assistir e eu fui complementando com as que eu desejava assistir... Incluímos nesse roteiro as aulas de Artes, Ciências, Música, Religião, Educação Física, Fundamentos Sociológicos da Educação.

Durante todo o primeiro semestre de 2006, realizei observações sistemáticas que variavam de uma a três vezes por semana, do dia 01.03 a 14.07.2006. Além dos momentos já previstos no roteiro da pesquisa, procurei observar outras atividades que surgiam no caminho, como a aula inaugural que se constituiu numa palestra endereçada às/aos professoras/es, pais, mães e estudantes do Curso Normal; ensaio de formatura; reunião da turma com produtora da formatura; reuniões informais na sala das professoras; etc.

Mantive a mesma postura de observadora “silenciosa” e interagia conforme as participantes da pesquisa me “chamavam” a interagir. Ao final das observações, realizei algumas entrevistas individuais. A escolha de cinco estudantes foi baseada numa percepção de que a turma do segundo semestre que acompanhei por mais vezes era subdividida em grupos com características peculiares. Então escolhi uma estudante de cada um desses grupos que eu havia identificado. Inicialmente achei até engraçado, porque percebia que as integrantes de cada grupo pareciam ter até mesmo características físicas semelhantes. Era possível classificar em: grupo das gordinhas, grupo das loiras, grupo das “mais velhas”, etc... Depois percebi que havia um grupo composto pelas estudantes graduadas ou graduandas. Então, acredito que aqueles grupos formados por afinidades tinham outras características que as uniam de acordo com grau de escolaridade, geração, classe social, raça/etnia. Esses grupos costumavam sentar sempre juntos, mesmo quando trocávamos de sala. Na sala de aula mais utilizada, elas sentavam formando num semicírculo. Nas salas de Artes e Música, sentavam-se em mesas coletivas onde permaneciam nos mesmos grupos formados na outra sala.

A turma do primeiro semestre possuía características diferentes desta. A descrição que fiz no diário de campo foi a seguinte:

<< Percebo que é uma turma mais jovem que as outras já observadas nesse curso. A faixa etária média é entre 20 e 25 anos. Têm apenas duas alunas “mais velhas”, sendo que algumas alunas estão faltando. Uma aluna parece evangélica (pelo jeito se vestir) e é a única aluna negra da sala. Nesta turma está o único homem do curso. No semestre passado, havia um outro estudante que não concluiu o curso. Neste semestre entrou um novo aluno que já trabalha na área da educação com música e, por isso, acreditam suas colegas e professoras que este dará continuidade ao curso, diferentemente dos outros homens que iniciaram e não concluíram. >> (D.C. 14.06.2006)

Experimentei diferentes maneiras de registrar as observações. Enquanto estava em campo, me detinha a anotar alguns pontos das quais não gostaria de me esquecer como frases, posturas, reflexões, comentários, brincadeiras que pudessem, de algum modo, se relacionar com meu tema de pesquisa. Ao chegar em casa, inicialmente, dirigia-me imediatamente ao computador para digitar todas as impressões e cenas que tinham me chamado atenção. Esse método tornou-se bastante demorado e foi substituído por outro melhor... Aprendi a partir da experiência do colega Luis Fernando Alvarenga que poderia gravar essas impressões e depois utilizar as gravações para compor os diários de campo.

Esses diários de campo foram escritos em duas etapas: na primeira incluí todas as informações a que tive acesso e, na segunda, filtrei essas informações deixando apenas aquelas que eu imaginava serem campo fértil para análise. Nos primeiros, eu rabiscava sobre o texto onde encontrava possíveis representações de sexualidade (e inicialmente ainda buscava representações de gênero que foram deixadas num segundo plano para esta pesquisa). Nos diários finais, já rabiscava possíveis “categorias analíticas” para as representações de sexualidade surgidas.

As idéias para essas “categorias” começaram a surgir a partir das observações quando eu me perguntava sobre o tempo e o tom que regiam a sexualidade naquele curso: um assunto ilegítimo? A terceira categoria do “espaço”

da sexualidade foi mais inspirada nos documentos analisados. Vale notar que a pesquisa documental foi em grande parte realizada dentro do espaço escolar, pois não se permitia retirar ou fazer fotocópias dos Planos de Estudos, do Regimento Escolar e do Plano Global da Escola. Portanto, a leitura desses documentos foi realizada na secretaria da Escola o que veio a contribuir ainda mais para a obtenção de informações com a própria secretária que se mostrou sempre disponível a responder a todas as minhas questões e dúvidas. Já o Projeto Educativo da Congregação era editado para ser distribuído e a coordenadora dos estágios que faz parte do Serviço de Orientação Educacional da Escola disponibilizou uma cópia deste para mim.

Retomo então a questão central desta pesquisa que foi, de certa forma, inspirada por Wally: *“Onde está a sexualidade?”* Já vimos que para encontrar o Wally em meio a multidões e nos mais variados cenários é preciso buscar o mesmo, buscar sempre o que se repete, o que é idêntico, o que confere ao Wally uma identidade que lhe é própria e nos é familiar. E para “encontrar” as representações de sexualidade neste contexto escolar? Como fazer? Haverá uma regra? Haverá um modo e uma estratégia específica para “guiar” esta busca? O que busco? Busco o mesmo, o que se repete, o que já se espera? Busco o diferente, o estranho, o excêntrico? Uma busca exclui a outra? Uma busca se sobrepõe à outra? Como fazer esta busca? Como estabelecer uma metodologia compatível com o referencial teórico pós-estruturalista? Como me “desprender” do lugar de professora e de psicóloga para exercer esta outra posição chamada, temporariamente, de pesquisadora? Que estratégias metodológicas podem auxiliar nesta tarefa?

O contato com a perspectiva pós-estruturalista provocou mudanças no meu modo de pensar – e isto parece irreversível! O peso do julgamento e da crítica que beirava um absolutismo foram se dissolvendo a cada orientação, a cada nova leitura, a cada descoberta de um novo conceito, a cada parada em bibliografias obrigatórias ou não (mas quase sempre instigantes). A disposição em permanecer num terreno duvidoso e totalmente incerto, sem querer sair correndo, me faz acreditar que há muito que fertilizar ainda tanto nesta pesquisa, como em outros campos em que pretendo atuar. Aqui, apenas indico um caminho possível para seu desenvolvimento, percebendo que enquanto houver tempo e disposição esses

caminhos podem tomar outros rumos, a qualquer momento, e para direções imprevisíveis. Passemos então à sala principal desta dissertação...

3 Afinal, onde “está” a sexualidade?

Se o sexo é um tema assim tão instável em seus objetivos, conhecimentos, prazeres e práticas, o que pode então, ser exatamente dito sobre ele? São suas instáveis qualidades o que tem feito com que os educadores continuem tão dispostos a argumentar a favor e contra o sexo, a vincular o construto do sexo apropriado ao construto da idade apropriada, e a se preocupar sobre qual conhecimento existe em quais corpos em quais circunstâncias? (BRITZMAN, 2000, p. 93)

Afinal, onde “está” a sexualidade neste curso de formação de professoras? Quando, como e onde representações de sexualidade estiveram “circulando” neste cenário escolar durante o desenvolvimento desta pesquisa? Que momentos de observação foram mais relevantes ao longo do trabalho de campo e podem, agora, indicar alguns caminhos para possíveis análises? Em que espaços houve possibilidade de questões de sexualidade entrarem em cena? E, quando entravam em cena, de que forma se instalavam as discussões, os silêncios e omissões? Que discursos eram acionados para dar conta de debates em torno da sexualidade? Quando era possível falar de sexualidade e quando parecia ser recomendável silenciar? Em que outros “lugares” além das falas e dos silêncios poderíamos “buscar” representações de sexualidade neste contexto escolar?⁷²

Neste bloco, pretendo arriscar algumas análises em torno do que foi possível produzir ao longo do trabalho de campo, na chamada “produção de dados”. É justamente por entender que os dados não estavam lá à espera de uma pesquisadora que os fosse coletar que decidi escrever no título desta dissertação o

⁷² Talvez seja importante ressaltar que, nesta perspectiva, representação e linguagem estão associadas a inúmeras expressões que, de forma alguma, se restringem à linguagem verbal. Existem muitas formas de algo ser dito, de algo ser representado, assim como há inúmeras formas de algo ser lido e interpretado. Porém, acredito que acabei dando maior ênfase às falas - ao que era dito e ao não-dito entre uma fala e outra - deixando um pouco de lado outros meios em que a sexualidade poderia estar, de alguma forma, também representada. Pode ser que mesmo sem perceber, eu tenha feito exatamente o que me foi ensinado ao longo da formação na área psi - a ficar mais atenta a esta linguagem - no sentido do que é dito e do que não pôde ou não quis ser dito em determinado momento e contexto - em detrimento, muitas vezes, de “olhar” para outros espaços de inscrição, marca, registro, enfim, para outras formas de representação. Aqui a ênfase está na palavra. A palavra parece oferecer, nessas teorizações que me formaram, o ponto de partida para qualquer interpretação e o ponto de chegada de qualquer transformação. Tentei ir além disso... nem sempre consegui.

“está” entre aspas.⁷³ A sexualidade não estava lá em algum lugar onde eu pudesse chegar e “capturar” seus sentidos e verdades. A sexualidade não estava lá me aguardando chegar com os “equipamentos de campo”⁷⁴ – que, diga-se de passagem, foram bastante rudimentares – para tomá-la nas mãos e iniciar minhas interpretações e apostas...

Diferentemente do Wally - que no momento em que seu livro é editado, em cada página ele de fato “estará” em apenas *um* lugar - as representações de sexualidade são fluidas, não permanecem por muito tempo do mesmo jeito, trazem consigo perturbações, tensões e continuidades também. O interessante é perceber que até mesmo em algumas continuidades há possibilidades de mudanças e resistências, assim como em discursos tidos como mais “inovadores” existem inúmeras continuidades, algumas tão inesperadas que nos surpreendem...

Em jogos e brincadeiras em que temos que encontrar algo que está escondido, costumamos dizer às crianças quando estão se aproximando do objeto de busca “*está esquentando...*” e quando se afastam dizemos “*ah, tá esfriando...*” e assim vamos dando pistas de onde pode estar o objeto procurado. No jogo do Wally, quando brinco com meu sobrinho e ele começa a pedir para que eu diga onde está por não conseguir encontrá-lo, eu começo a dar este tipo de dica - tá quente, tá frio, tá esquentando... tá esfriando.

Em relação às representações de sexualidade neste curso de formação, também poderíamos experimentar esta brincadeira, percebendo que o tom da

⁷³ O uso do verbo ‘estar’ teve mais a função de se aproximar da metáfora utilizada a partir do jogo “Onde está Wally?” do que propriamente do sentido que lhe é atribuído usualmente que seria “encontrar-se num lugar determinado; ser num momento determinado”. (Rocha, Ruth, 1996, p. 256)

⁷⁴ Refiro-me aqui aos equipamentos que utilizei durante as observações como: gravador, caderno, caneta, além dos equipamentos que estavam “colados” em meu corpo e que, mesmo que eu desejasse que eles ficassem de fora da pesquisa, seria impossível. Junto ao meu corpo carregava/carrego possibilidades de como olhar, escutar e registrar; teorias que me permitiram/permitem pensar sobre sexualidade neste contexto; emoções e saudosismos daquela escola com a qual tive uma longa relação e, em alguns momentos, sentia-me como que voltando no tempo – o que certamente me afastava do tempo presente e do “papel de pesquisadora do agora”; sensações múltiplas e variadas que iam desde um cansaço generalizado em alguns dias a ansiedades e tensões em outros (especialmente enquanto ainda não havia apresentado o projeto de dissertação à banca avaliadora, pois não sabia se aquele procedimento que vinha adotando seria suficiente e, ainda, se seria aproveitável...), sensação de frio exacerbado em algumas noites que nos faziam “encolher o corpo” intercaladas com noites de luar e de excitação por estar fazendo aquilo de que mais gosto. Tudo isso que carregava/carrego atravessado em meu corpo, com maior ou menor intensidade, também fizeram/fazem parte deste fazer, desta pesquisa, deste texto.

sexualidade traz consigo uma temperatura, um clima, uma “áurea”... Ela não vem de uma forma neutra, ainda que os chamados argumentos científicos tentem rebuscá-la, retirar dela outros tons que não combinem com seriedade, verdade científica, comprovação. Haveríamos de nos perguntar então: em que circunstâncias a sexualidade pôde aparecer naquele contexto específico de um curso *Normal*?

Para compor este último bloco da dissertação, três eixos analíticos foram criados: o “tempo” da sexualidade; o “tom” da sexualidade e o “espaço” da sexualidade. Esta divisão diz respeito mais à organização da análise e da escrita propriamente dita do que ao modo como as representações de sexualidade se “mostram” no curso pesquisado. Esses três eixos analíticos se atravessam, e talvez cada representação de sexualidade tenha o seu tempo, o seu espaço e o seu tom para se fazer visível, para se tornar perceptível. Foi, pois, com uma preocupação mais “textual” que procurei verificar qual desses aspectos ganhava maior força quando as questões de sexualidade entravam em cena naquele contexto escolar.

Em relação ao tempo da sexualidade, descreverei, no primeiro capítulo deste bloco, *quando* a sexualidade pôde entrar em cena no curso de formação de professoras. Enfatizarei que assim como lhe é atribuído um *tempo* no curso, também na vida humana a sexualidade parece ter um tempo devido para aparecer, para se manifestar, para se desenvolver...

A categoria “espaço” tentará responder à pergunta que inicialmente era central e que, por isso mesmo, está contida no título deste trabalho: onde aparece a sexualidade no curso? Na tentativa de responder a esta questão, o olhar se voltará para pelo menos dois “lugares” investidos de pesquisa: os documentos da Escola e do Curso (mais especificamente o Projeto Educativo da Congregação, os Regimentos da Escola e do Curso Normal e os Planos de Estudos) e os espaços físicos onde as questões de sexualidade puderam emergir – salientando que a sala de aula é um dos lugares possíveis entre outros que desenharam uma “geografia da sexualidade” naquele curso.

Sobre o tom da sexualidade, procurarei mapear, não só os discursos que foram utilizados, mas, principalmente, os modos como esses discursos se

articulavam para dar conta das explicações, dos comentários, das recomendações e “dicas” em torno da sexualidade. O *tom* se referirá, pois, ao *como* a sexualidade entrava em cena neste curso. Alguns discursos parecem ganhar ali maior destaque - como o psicológico, o pedagógico e o biológico - enquanto que outros discursos se fazem presente, mas não com tanta força quanto historicamente lhes têm sido atribuída – como, por exemplo, o discurso religioso.

Esses três “eixos analíticos” são parte integrante do currículo deste curso ou, mais especificamente, do currículo da sexualidade nesse curso. Tomaz Tadeu da Silva (1995) afirma que: *“Basta examinar as organizações de tempo e espaço, os movimentos, os gestos regulados, os rituais e cerimônias – elementos centrais de qualquer currículo – para compreender a extensão na qual o currículo diz respeito, em grande parte, ao processo de controle físico e corporal.”* O autor complementa ainda que:

A moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes. Aqueles efeitos cognitivos, que consideramos tão centrais e característicos do currículo podem, há muito, ter se apagado. Suas marcas corporais, com certeza, nos acompanharão até a morte. Como dizia Mauss (1992, p. 458), “acho que sou capaz de reconhecer uma moça que foi educada num convento”. (p. 203) <*grifos meus*>

Acredito que esta *“moldagem dos corpos”* e seu disciplinamento estão diretamente ligados às sexualidades num contexto escolar.

3.1 O tempo da sexualidade

“Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo”
 (“Oração do Tempo”,
composição de Caetano Veloso,
na voz de Maria Betânia)

“Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára
Não pára, não, não pára.”
 (“O tempo não pára” de Cazuza e Arnaldo Brandão)

“Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei
Transformai as velhas formas do viver...”
 (“Tempo Rei” na voz de Gilberto Gil)

Norbert Elias (1998) no seu estudo sobre o tempo afirma, em relação às exigências sociais em nossas sociedades contemporâneas, que:

Cada ser humano teve que adaptar o conjunto de suas atividades de se levantar e se deitar, num horário determinado com um rigor cada vez maior. Foi-lhe necessário considerar, cada vez com mais precisão em que momento do futuro ele desejava ou deveria fazer isso ou aquilo. Assim, a auto-disciplina aumentou, simultaneamente, nos planos “social” e “individual”. (p. 116)

Nossos tempos foram divididos em tempos de lazer e tempos de trabalho, tempos de estudar (levado a sério) e tempos de brincar (mais livremente), enfim, nossos tempos parecem regidos por fórmulas binárias que tentam controlar as dosagens, equilibrar e ocupar o tempo cada vez com maior aproveitamento e precisão. Livros de auto-ajuda já direcionam para esta temática com formulações do tipo: “aproveite o seu tempo”, “a hora é agora”, “o presente é um presente”...

Étienne Klein (1995) diz: “o tempo apresenta-se-nos de uma forma quase sempre ambígua, desconcertante e, por vezes, contraditória. É simultaneamente evidente e impalpável, substancial e fugaz, familiar e misterioso, e, embora a sua direcção seja <<orientada por uma seta>>, como dizem os físicos, continua a ser um objecto impossível de encontrar.” (p. 9-10) complementando que: “Por mais que impalpável seja o tempo, nada tem lugar fora dele.” (p. 10)

Parece que cada vez mais precisamos de marcas e medidas do/no tempo. Tempos acelerados, tempos dilacerados, tempos loucos, tempos poucos.⁷⁵ E os tempos nessa Escola? Haverá um tempo para a sexualidade em seu currículo?

⁷⁵ Há poucos dias, li uma crónica no jornal Zero Hora onde o autor brincava com esta questão do tempo dizendo algo assim: “como seria bom se junto com cada livro adquirido ele pudesse “comprar” o tempo para poder lê-lo”...

3.1.1 A sexualidade num Curso Normal: seus tempos e “contra-tempos”

Era outono, uma noite de lua cheia. Estávamos na sala de aula de Artes que ficava no último andar do prédio azul... Era o andar cor cinza e, depois desse andar, havia um espaço para a fantasia... [Pausa no tempo de ser pesquisadora, viagem a um outro tempo: Quando eu estudava naquela Escola, nós imaginávamos que naquele espaço - que deduzíamos ser o sótão do prédio - existiam muitas coisas secretas das irmãs... somente a elas era permitido passar para o lado de lá, o lado de cima, o piso ‘mais superior’... apenas a nossa *louca da casa* poderia habitar aquele espaço e toda vez que *Ela* subia com as “donas” do sótão, voltava diferente... e fazia crescer em nós as possibilidades de tê-la conosco por mais um tempo... Mas a escolarização parece antecipar a morte lenta da *louca*... a cada ano que passava, a curiosidade (em relação ao sótão) diminuía... outras preocupações emergiam e a fantasia e a brincadeira passavam a ocupar menos tempo em nossas vidas... O processo de amadurecimento parecia exigir que se brincasse cada vez menos... crescer exigia que fôssemos nos tornando mais sérias, mais críticas, mais disciplinadas, menos *loucas*... Na minha época não havia aquela sala de Artes... e eu pensava: “que pena! minhas aulas de artes eram na mesma sala de sempre e acabavam repetindo o mesmo tom de sempre... pouca criação, mais reprodução e valorização daqueles que eram considerados os “conteúdos válidos”...] Retorno ao tempo presente: Era a primeira aula de Artes que eu observava no trabalho de campo... Estava naquele momento pensando que nada acontecia de extraordinário enquanto eu realizava as observações, então me perguntava: sobre o que vou falar? o que vou dizer em minha dissertação se nada em torno da sexualidade parecia emergir ali naquele curso? Naquela noite, de luar tão lindo, algo aconteceu:

<<No meio da aula, uma funcionária bate à porta para dar um recado à turma e para chamar algumas alunas. Ela se posiciona na porta, permanecendo nem totalmente dentro, nem totalmente fora da sala. Tem em mãos uma listinha com os nomes das alunas que chamaria, uma a uma, para conversar sobre algum assunto de secretaria. Antes de chamá-las, ela precisava dar um recado, e, neste recado, havia uma palavra-proibida, uma palavra ‘mal-dita’, uma palavra que assim como poderia ser pronunciada de forma que não se tornasse alvo de atenção, poderia também gerar o

que gerou... A funcionária, com muita cautela, disse: “*Se não for esse nome, vocês falam. Se não for, vocês já sabem*”.

Ela queria falar sobre a proibição do uso de “rabo quente” nas dependências da Escola segundo determinação da CIPA⁷⁶. Após alguns preâmbulos, Auxiliadora⁷⁷ consegue enunciar o termo difícil de ser dito: “rabo quente” e as estudantes confirmam: *É isto!* E a funcionária comenta: *“É que não faz parte do meu vocabulário”*. A professora que estava na sala ri e comenta com “ar de deboche”: *“Ah tá, Auxí...”* E a funcionária faz um último comentário sobre o episódio: *“Olha o nome que minha mãe me colocou...”* e riem... Auxiliadora se retira e a aula segue seu curso. >> (D.C. 10.04.2006)

O que é possível pensar sobre sexualidades a partir deste pequeno e breve fragmento de observação? O que esta palavra difícil de ser pronunciada naquelas circunstâncias pode ter a ver com sexualidade? Que associações podemos fazer em torno deste episódio?

Aqui está um exemplo de brincadeira que movimentou uma aula, numa brecha de tempo. Malícia e um “tom pudico” se mesclam numa representação de sexualidade que permite experimentar um momento de prazer e de risos, mas que ‘precisou’ ser contido através de um apelo religioso, ainda que de forma debochada...

Em nossa cultura, o termo “rabo quente”⁷⁸ é utilizado tanto para referir-se a ebulidor (aparato que, composto de um resistor elétrico, é usado para ferver pequenas quantidades de água) como para designar, em tom erótico, parte do corpo utilizada em práticas sexuais (como, por exemplo, o sexo anal). Quando um termo desses entra em cena com este duplo sentido, parece que a “coisa esquenta...”

⁷⁶ CIPA é a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

⁷⁷ Optei ao longo da dissertação por trocar os nomes de todas as pessoas que participaram de alguma forma desta pesquisa e que foram ou serão citadas no texto. Neste caso, é importante ressaltar que o nome da funcionária é também o nome de uma santa da Igreja Católica – o que a leva a fazer aquele último comentário que encerra a brincadeira... Seu nome também foi substituído por um fictício, porém fazendo permanecer a “santidade” da designação para sua fala ter sentido neste contexto.

⁷⁸ Através de pesquisa rápida ao site do Google, percebi que a grande maioria das referências a esse termo era relacionada a conteúdos eróticos, principalmente com registros sobre corpos femininos chamados de “fogosos” e sensuais.

Seria esta uma metáfora para a sexualidade? Será que a metáfora pode se constituir numa circunstância que permite um ‘conteúdo sexual’ roubar a cena, ainda que por um curto espaço de tempo no espaço escolar?

Mais adiante, na mesma aula, outra vez a sexualidade aparece numa situação de brincadeira:

<<Quando a professora se refere às obras de arte gregas, comenta: “O *ideal de beleza grego era fantástico, diferente dos nossos rapazes de academia, tinha que ter a mente desenvolvida, ou seja, sonho de consumo de qualquer mulher... Deixando as brincadeiras de lado.*” E segue com o conteúdo “mais oficial” da história da arte...>> (D.C. 10.04.2006)

Neste fragmento que foi definido pela própria professora como brincadeira, ela faz uma crítica aos rapazes que cultuam apenas o corpo nas academias e esquecem do desenvolvimento da mente e os compara ao ideal de beleza grego que incluía a mente bem desenvolvida. Seria um estereótipo⁷⁹ de masculinidade? Talvez se possa dizer que sim, já que se trata de uma representação simplificada, econômica e restritiva do que é ser homem na nossa cultura. Esta representação de masculinidade é acompanhada de um suposto ou esperado desejo feminino explicitado na expressão “*sonho de consumo de qualquer mulher*”. Além de generalizar o que *deveria* ser o desejo da mulher (no singular), deixa-se de fora a possibilidade de pensar que também poderia um outro homem desejar aquele tipo físico (e mental) – numa evidência do exercício da heteronormatividade. Não há aqui uma referência explícita à homofobia ou uma manifestação homofóbica em si, mas uma tendência a tomar a heterossexualidade como natural e compulsória. A divisão mente-corpo também parece estar naturalizada neste enunciado.

Mas é “só” uma brincadeira! Parece que na brincadeira há uma certa isenção do pensar mais criticamente... é como se a brincadeira fosse apolítica e não tivesse

⁷⁹ Estereótipo é entendido aqui como uma forma de representar que, em geral, simplifica, generaliza e que tem seus efeitos de verdade assim como o têm outras representações. O estereótipo costuma “brigar” para ocupar o lugar de representação central de determinado aspecto. Estereótipo é então um tipo de representação e, como toda representação, é forjado dentro de uma cultura num campo de luta por significado e poder. “O estereótipo reduz as pessoas a umas poucas características simples, essenciais, que são representadas como fixas pela natureza.” (HALL, Stuart, 1997b, p. 22)

tanta importância... como se o efeito desejado não fosse outro além de “arrancar” do público algumas risadas e naturalmente permitir a todos/as voltarem-se ao ponto de início. Terá a brincadeira um ‘efeito neutro’?

Identifiquei que além dos momentos de brincadeira ocorridos durante as aulas e as reuniões de estágio, também os momentos de intervalo possibilitavam que questões de sexualidade surgissem mais ou menos ao acaso, sem programação, muitas vezes em clima de descontração e prazer. E sexualidade não tem a ver com prazer? Falar de sexo brincando também não provoca prazer? Talvez se torne mais viável para o espaço escolar trazer esta temática em tom de brincadeira do que carregada de seriedade como nos momentos mais formais onde há necessidade de “medir as palavras” e escolher os termos “corretos” em consonância com idéias e valores moralmente aceitos. Numa brincadeira, parece que não existe necessariamente esta pré-ocupação. Geralmente uma brincadeira em torno da sexualidade surge num momento de maior espontaneidade, causa risos e logo se muda de assunto, se muda o foco.

Além desses momentos, percebi que, muitas vezes, representações de sexualidade “surgiam” em brechas de tempo e/ou nos terminos⁸⁰ das reuniões e aulas. Ao habitar essas brechas do tempo, não estaria a sexualidade por vezes envolta em contratempos?

Dos inúmeros sentidos encontrados para o termo “contratempo” destaco: *“circunstância ou incidente inesperado, que impede ou contraria o curso de um acontecimento, de um projeto; obstáculo, estorvo, empecilho; contrariedade, aborrecimento, desgosto”*. Quando não está previsto no plano de aula, o tema da sexualidade parece ocupar outros tempos, ou seriam *entre-tempos*? Penso que esses *entre-tempos* seriam aqueles curtos espaços de tempo em que esta temática entra em cena e desaparece quase de forma despercebida. Estaria localizada entre um assunto e outro, entre uma matéria e outra, sem um espaço de tempo que lhe fosse destinado. Além disso, quando este tempo da sexualidade se alonga além da

⁸⁰ Ao longo do trabalho de campo, eu comentava que parece que a sexualidade aparece nos últimos minutos do segundo tempo. E seguindo nessa comparação com um jogo de futebol, dizia que ela parecia uma bola picando no meio do campo pedindo para entrar numa jogada, receber um impulso e alguma direção...

brincadeira ‘bem comportada’ ou se estica além do tempo aceitável para breves pausas no curso de uma aula é possível que nos deparemos com uma espécie de *contratempo* por se tornar um obstáculo no desenvolvimento dos conteúdos tidos como legítimos...

Sabemos que mesmo com as recomendações do “discurso oficial” da Educação (representado pelos PCNs, desde 1997) e dos muitos projetos de pesquisa e de capacitação que têm incentivado professoras e equipes pedagógicas a se dedicarem mais a essas questões, de um modo geral, sexualidade ainda não é uma temática digna de muita atenção nas escolas - o tempo que se “gasta” com ela é reduzido frente à necessidade de ampliar sua discussão – o que é oficialmente reconhecido.

Como já vimos, de acordo com os PCNs, a sexualidade seria trabalhada em “dois tempos”: o tempo programado e o tempo que está fora do programa – quando, mesmo sem programar, o assunto “surge”. Em geral, as escolas parecem privilegiar a segunda alternativa, ou seja, esperam o assunto surgir, deixando de incluí-lo efetivamente no seu currículo.

Num levantamento realizado pelas alunas e alunos da disciplina eletiva “Educação Sexual na Escola” do curso de Pedagogia da UFRGS, ministrada pela professora Jane Felipe no primeiro semestre de 2006⁸¹, verificou-se que das 13 escolas pesquisadas da rede municipal de Porto Alegre, apenas quatro possuem projetos de Educação Sexual sistemática nos seus programas de ensino. Outras três⁸² escolas desenvolvem atividades não sistemáticas e, por isso, informam que não possuem projetos de Educação Sexual, embora ocorram momentos como palestras, conversas informais com alguns professores e professoras que se

⁸¹ Neste mesmo semestre da referida disciplina, realizei meu estágio docente acompanhada pela professora Jane Felipe a qual agradeço por esta importante experiência na minha trajetória acadêmica. Além de os temas desenvolvidos ao longo da disciplina se mostrarem vinculados com minha pesquisa, pude, mais uma vez, confirmar meu desejo de ser docente e o prazer de trabalhar com essas temáticas nesta perspectiva teórica.

⁸² Dessas três escolas: uma restringe a Educação Sexual às aulas de ciências abordando conteúdos como reprodução e DST's; outra aborda nas aulas de português e ciências questões sobre sistema reprodutor e a terceira “só quando surgem oportunidades, daí o SOE vai nas turmas fazer trabalho de prevenção”. Se as escolas que possuem projetos, mesmo quando procuram transversalizar a temática, acabam caindo em abordagens de enfoque mais biológico, as que não possuem terminam por restringir-se ainda mais nesse enfoque, talvez numa tentativa de evitar que outras questões surjam...

dispõem a falar sobre este tema com os/as alunos/as, ou intervenções do SOE (Serviço de Orientação Educacional), especialmente *“quando há necessidade”*. Este levantamento também permitiu verificar que o enfoque médico e biológico ainda é central nesse tipo de atividades, no sentido de privilegiar mais questões ligadas à higiene, à saúde e à prevenção de doenças, apesar de se registrar que algumas escolas incluem discussões sobre o namorar, o “ficar”, os relacionamentos, etc...

Minha experiência em escolas de educação infantil bem como de séries iniciais indicou que se esperava que o tema surgisse para daí então buscar subsídios para trabalhá-lo... Enquanto isso, as crianças aguardavam o tempo de preparo da professora e, por vezes, de profissionais da equipe diretiva, para dar-lhes algum retorno, alguma resposta. A quem interessava, ou melhor, a que servia este “adiamento”? Estaria qualquer questão de sexualidade colocada como um imprevisto, como um contratempo? E quando não se queria ver que o assunto estava ali “pipocando”? Mais fácil era esperar que aquela curiosidade passasse ou, o que parecia ainda mais eficiente, fazer com que aquela curiosidade se desviasse para outras curiosidades... Será que este modo de lidar com a sexualidade infantil na escola se assemelha ao modo como a sexualidade aparece no Curso Normal? Que diferenças e semelhanças podem existir entre a Educação Sexual destinada às crianças e a formação de professoras para atuarem nesta Educação Sexual?

A professora de Ciências, na aula específica sobre sexualidade, levanta esta questão sobre o “adiamento” ao referir-se à responsabilidade que as professoras têm tanto de observar os comportamentos como de responder às perguntas que são feitas em torno da sexualidade. Diz a professora: *“quem é mãe aqui sabe disso, ta?... a toda hora, têm épocas então que é toda hora, ta? E como trabalhar isso assim oh? Não deixando para depois, porque é muito fácil a gente dizer assim oh “mas agora não é hora, depois a gente conversa sobre isso”*. (D.C. 30.05.2006) Esta fala remete a uma prática insistente na educação escolar (e até mesmo familiar) que prefere adiar, desviar esses assuntos para depois... Nesse sentido parece que o tempo da sexualidade é regido, de fato, por contratempos. E quem vai querer causar contratempo no tempo escolar? Quem vai arriscar?

Durante entrevista com a aluna Juslaine, ela afirma que até poderia ter trazido para discutir na aula do curso situações que vivenciou com sua turma de crianças da educação infantil, “*se o assunto surgisse...*” como não surgiu o assunto, ela não falou... E nessa espera de que o assunto surja... de todas as vezes que eu observei, o assunto só surgiu no espaço “oficial” de aula quando as professoras o impulsionaram - uma vez na aula de ciências e a outra vez na aula de educação física.⁸³ (D.C. 14.07.2006)

Acredito que o tempo da sexualidade nesta escola e, mais especificamente, neste curso é um tempo restrito, a começar pelo espaço de tempo programado para se trabalhar esta temática ao longo do curso. Mesmo não se tratando de uma pesquisa quantitativa, vale a pena trazer alguns dados numéricos, porque, de certa forma, eles nos dizem algo também sobre esse tempo da sexualidade na formação dessas professoras. Das 1.600 horas da carga horária total do curso, 800 horas totalizam a parte teórica que se dá nos dois primeiros semestres, juntamente com as 400 horas de prática, as chamadas “classes de aplicação”. O terceiro semestre é dedicado ao estágio que também soma 400 horas. No módulo de “Princípios Metodológicos de Ciências” que, ao todo, possui 80 horas, o tema da sexualidade ganha *uma* aula especial, com duração de quatro horas/aula, no segundo semestre do curso. Embora no Plano de Estudos do curso não encontremos uma referência à sexualidade na lista de conteúdos, a professora desenvolve esta temática a cada semestre. Esta professora estava se aposentando quando eu findava as observações; então fico me perguntando se esta aula – que não está “oficialmente!” prevista em nenhum programa do curso⁸⁴ – seguirá acontecendo...

Mesmo que uma aula específica sobre sexualidade não siga acontecendo no curso, mesmo que em seu “currículo oficial” não haja um comprometimento explícito com esta temática, sabemos que pedagogias da sexualidade são colocadas em funcionamento em diversos momentos – ainda que em curtos espaços de tempo,

⁸³ Pude confirmar esta constatação através das entrevistas individuais. As alunas lembravam exatamente desses dois momentos e não lembravam de outro momento em que teriam discutido questões de sexualidade no curso. (D.C. 14.07.2006)

⁸⁴ Pelo menos a aula não constava nos programas a que tive acesso, e, pelas informações obtidas tanto na Secretaria da Escola como através da Coordenação Pedagógica do Curso, esses seriam os únicos “currículos” existentes.

semelhantes aos “distratores” de Wally (tentando nos distrair da temática)... Haveria de se perguntar: que pedagogias da sexualidade são colocadas em funcionamento em momentos de brincadeira em torno desta temática? O que se pode aprender e ensinar quando se brinca com temas ligados à sexualidade? Será o brincar em torno dessa temática, nesse contexto, uma forma de constituí-la como irrelevante? como algo que não mereça um espaço reconhecido no currículo escolar?

A brincadeira se confunde com o tempo e com o espaço – há o tempo de brincar e o espaço em que se pode brincar...

Parece que a sexualidade aparece nas horas de brincadeira não apenas quando nos referimos ao curso de formação de professoras, mas também em relação à educação das crianças, pois se espera que as manifestações de sexualidade aconteçam justamente na hora do brincar mais livremente... Durante as atividades “mais sérias”, espera-se que os chamados impulsos sexuais sejam contidos, sublimados, adiados...

A professora de Educação Física, ao instigar as alunas para visitarem a Brinquedolândia da Escola e perceberem a importância deste espaço para as crianças de diversas faixas etárias, comenta: *“A brinquedolândia... é muito legal, é um espaço muito legal. Lá eles extravasam, agressividade, a questão da sexualidade, a gente consegue ver, a questão do contato a gente vê.”* (D.C. 26.05.2006) Volta-se à liberdade vigiada... a brinquedolândia acaba se constituindo num espaço para se brincar livremente e, ao mesmo tempo, para ser minuciosamente observado/a.

Uma das questões surgidas em entrevista com outra aluna do curso foi a respeito de quando se deveria iniciar a Educação Sexual na escola. Joice, na mesma linha de pensamento da colega citada anteriormente, dizia que quando surgisse o assunto da sexualidade, aí se conversava sobre isso. *“em relação às crianças, nós, o professor⁸⁵ em relação às crianças quando surgir a oportunidade, a*

⁸⁵ A linguagem masculina naquele contexto feminino era algo que me chamava atenção. Por mais de uma vez, observei que professoras e alunas, mesmo quando se referiam na primeira pessoa do plural, utilizavam o termo professor no gênero masculino. Isto para mim soava de forma destoante e até mesmo inadequada não apenas do ponto de vista lingüístico como do ponto de vista político. Da mesma forma que a linguagem em geral toma o

situação que a gente possa orientar e discutir com eles; agora eu não sei se totalmente a gente deve entrar da primeira a quarta série nos tópicos [sobre sexualidade].” (D.C. 14.07.2006) Ela coloca em dúvida se a Educação Sexual deveria ocorrer nas séries iniciais. Aqui novamente aparece uma referência ao surgimento espontâneo que pode haver das questões de sexualidade, não necessitando assim de um planejamento, de uma incorporação dessa temática no currículo. Nesta mesma direção, encontramos uma dica da orientadora de estágios na primeira reunião do ano em que estavam presentes quase todas as estudantes que iniciavam seus estágios naquele semestre e que descrevo a seguir:

<<Nesta reunião, após as boas-vindas e a leitura de uma mensagem⁸⁶ - que novamente me chamou especial atenção pela linguagem masculina - uma das supervisoras foi requisitada pela coordenadora dos estágios para “dar algumas dicas” às discentes. De fato, ela tinha em mãos uma lista de dicas na qual se baseou para ‘aconselhar’ as estagiárias que ouviam atentamente. No meio das recomendações do tipo “chamar a criança pelo nome”, “investir na auto-estima, elogiar o trabalho e não a pessoa”, “participar das reuniões com os pais”, de repente veio uma dupla de dicas: “Higiene se trabalha em todas as séries.” e “**Sexualidade, nem precisa, o assunto surge, ficar atenta.**” Seguindo com a recomendação de dar “atividades variadas...” e, mais adiante, “**Mantê-los ocupados o tempo todo.**” >> (D.C. 01.03.2006) <<grifos meus>>

Acredito que esta lista de dicas foi construída como um roteiro pela professora para que não esquecesse de levantar algum ponto que julgava importante nesta que era a primeira reunião com as estagiárias (muitas delas já atuando em sala de aula). A mim chama atenção a possível associação existente nesta seqüência que, (ao acaso?), fez com que higiene “puxasse” sexualidade e sexualidade “puxasse” atividades variadas e, ainda mais adiante, sugerisse “*mantê-los ocupados o tempo todo*”... (Quem sabe desta forma – bem ocupados - assuntos como sexualidade não tivessem nem tempo de emergir...)

masculino como referência, na medida em que nos deixamos impregnar por outras linguagens - por outras formas de nomear objetos e sujeitos, inspiradas pelos movimentos e teorizações feministas - estranhamo-nos com aquilo que está de algum modo naturalizado, “enraizado” em nossa cultura.

⁸⁶ Embora não houvesse um aluno/estagiário/supervisor homem naquela sala, a mensagem era dirigida “a você, educador”. Apenas no cabeçalho da mensagem, aparecia a expressão “ Estimado (a) educador (a)”; ao longo de toda mensagem, o gênero masculino era endereçado às futuras professoras... Esta mensagem está, em anexo, ao final da dissertação.

Esta mesma recomendação apareceu explicitamente em pelo menos outros dois momentos durante as observações realizadas: uma num grupo de estágio e outra no dia dos relatos de experiências das estagiárias.

Num dos grupos de estágio, quando uma estagiária referia-se a algumas dificuldades que enfrentava com a turma em termos de limites e bagunça, a professora supervisora não hesitou em recomendar: *“Não dá folga para eles. Eles sempre têm que estar ocupados, ter coisas para fazer.”* Depois complementava com algo mais ou menos assim: *“Claro que não é para escravizar enchendo de atividades no quadro, precisa variar as atividades...”* mas a idéia central aqui era “ocupar as crianças” para evitar tanta dispersão e bagunça. (D.C. 03.04.2006)

Na noite dos relatos de estágio, após a apresentação da primeira estagiária, sua supervisora teceu o seguinte elogio: *“Ela é maravilhosa! Ela é essa tranqüilidade sempre. [As crianças] Trabalham o tempo inteiro sem parar, sem parar... é um prazer assistir à aula dela; investiu na formação de hábitos.”* (D.C. 29.05.2006)

Numa pesquisa desenvolvida por Guacira Lopes Louro (1995), sobre a formação de meninos cristãos, a partir de um documento originalmente escrito na segunda metade do século XIX, pode-se perceber a importância de se controlar os tempos e espaços nessa formação. A recomendação para manterem os meninos sempre ocupados estava presente também neste Guia das Escolas Maristas que servia para orientar a prática de seus mestres. Comenta a estudiosa:

(...) as recomendações ao mestre apóiam-se primordialmente em seu próprio exemplo e, em seguida, na manutenção dos meninos sempre constantemente ocupados, pois qualquer hesitação, qualquer intervalo mais demorado entre duas lições, poderá servir para a “dissipação, a desordem e a conversa”. (LOURO, 1995, p.97)

A vigilância para possíveis manifestações da sexualidade também era um ponto enfatizado no Guia Marista e parece ser um ponto forte em recomendações pedagógicas sobre o uso do tempo e do espaço na escola.

A partir de constantes dicas nesta direção - em que as supervisoras insistiam na recomendação para que as estagiárias mantivessem as crianças sempre ocupadas com alguma atividade - levanto algumas questões:

Que manifestações corporais, sensoriais, imaginativas precisam ser disciplinadas para que uma criança consiga se manter o tempo todo trabalhando com aquilo que a professora está propondo? Como se dá este disciplinamento dos corpos que se põem a trabalhar “sem dar folga para eles”? Como fica o tempo da sexualidade quando se trabalha sem parar? E o corpo da professora, não pára? Não pode parar?

Como afirma Guacira Lopes Louro (1996), num estudo sobre “A escola e a pluralidade dos tempos e espaços”: “A professora ou professor trata de ocupar-lhes o tempo [dos/as alunos/as], da forma que, *segundo as recomendações pedagógicas do momento*, parece ser a mais adequada.” acrescentando que “professoras e professores parecem precisar ter sempre à mão mais alguma atividade para “dar” aos/às alunos/as (talvez porque nos assuste o “tempo livre”, muitas vezes compreendido pelos tecnocratas como “tempo morto”).” (p. 123-124) Neste texto, Guacira Louro (1996) refere-se à pesquisa de Julia Varela sobre os processos de socialização e normalização no espaço escolar a partir dessas categorias espaço-temporais.

Julia Varela (1996) demonstra que em cada período histórico se produziu um determinado modelo pedagógico⁸⁷ e esses modelos implicam em “*diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício de poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao “saber” e diferentes formas de produção da subjetividade.*” (p.78)

⁸⁷ Os três modelos pedagógicos que Julia Varela (1996) menciona estão em conexão com as formas do exercício de poder teorizadas por Michel Foucault. Assim são denominados pela autora: “as *pedagogias disciplinares* que se generalizam a partir do século XVIII; as *pedagogias corretivas*, que surgem em princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância “anormal”; e, enfim, as *pedagogias psicológicas*, que estão em expansão na atualidade.” (p. 78) Percebo o quanto a formação de professoras é atravessada por essas diferentes tendências pedagógicas que dificilmente aparecem num estado “puro”, pois uma nasce a partir da outra; ainda que em oposição à outra, traz marcas e rastros de antigos regimes...

As tendências pedagógicas podem até se modificar e ganhar outras nuances, mas esta recomendação para manter as crianças e adolescentes o tempo todo ocupados/as parece atravessar gerações e gerações de educadores/as e estudantes.

Além disso, os discursos psi estão presentes nas formulações pedagógicas que indicam a importância de se respeitar o ritmo do/a aluno/a e seus tempos (que também dizem respeito ao “tempo interno” de cada um/a). Julia Varela (1996) ao referir-se às pedagogias psicológicas afirma: “(...) *Cada aluno tem um ritmo próprio, específico, que deve ser respeitado. Toda ação educativa deve procurar que o aluno se expresse, se manifeste, encontre seu estilo próprio, redescubra uma suposta “natureza natural” original e livre de coações.*” (p. 99-100) Mais adiante associa esta prática educativa a “*uma espécie de psicoterapia*”.

A educação escolar apóia-se em discursos os mais diversos (da área psi, médica, jurídica) para justificar suas práticas, fazendo valer noções de tempo e espaço que geralmente acabam priorizando outros tempos e espaços que não são tão livres assim ou, ainda que pareçam livres, neles os sujeitos são intensamente vigiados, controlados e, se necessário, corrigidos.

3.1.2 A sexualidade no curso da vida – entre fases e idades: “*uma eterna busca*”?

Como já referi na introdução deste bloco, é possível pensarmos que o tempo da sexualidade na escola liga-se a um outro tempo: o tempo da sexualidade na vida. Da mesma forma como existe um tempo adequado e talvez mais legítimo para as questões de sexualidade “surgirem” no espaço escolar, também se supõe que exista um tempo para o ‘despertar’ da sexualidade na vida – este último tempo bastante embasado nas teorias psi, especialmente, a psicanálise de Freud que demarcou as fases psicosexuais como marcas universais do desenvolvimento humano.

Pude observar, em minha pesquisa, que essas teorizações estão muito presentes no currículo do Curso Normal que, dentre outros efeitos, acaba por normatizar os comportamentos esperados em cada etapa da vida e demarcar, com isto, os desvios e os anormais. Pode-se dizer que o tempo (no sentido do momento da existência humana) torna-se um fator determinante, já que algumas manifestações da sexualidade - que são tão esperadas em determinada ‘fase do desenvolvimento infantil’ - passam a ser consideradas fora da norma e, portanto, desviantes, patológicas, anormais quando retornam ou se mantêm além do tempo previsto para cada fase. Freud (1988) em “*Três ensaios sobre sexualidade*” descreve como se dá o desenvolvimento sexual, suas fases e os significados atribuídos aos comportamentos sexuais numa perspectiva psicanalítica. Refere que existem atividades sexuais diferenciadas para cada uma das fases psicosexuais e enfatiza que existe *um* desenvolvimento considerado normal⁸⁸ e outros que são marcados por desvios e/ou aberrações.

Na aula específica sobre sexualidade, uma aluna comenta: “*A sexualidade está presente em diferentes etapas: fase oral, anal, fálica, chega na adolescência. E cada fase tem até uma interpretação diferente.*” E a professora diz: “*Exatamente.*”

⁸⁸ “O desfecho do desenvolvimento constitui a chamada **vida sexual normal do adulto**, na qual a obtenção de prazer fica a serviço da função reprodutora, e as pulsões parciais, sob o primado de uma única zona erógena, formam uma organização sólida para a consecução do alvo sexual num objeto sexual alheio.” (Freud, Sigmund, 1988, p. 186) <*grifos meus*>

Embora não se aprofunde a discussão sobre essas fases neste momento e em nenhum outro (será por supor que todas ali já soubessem do que se trata esta teoria?) percebe-se que é recorrente a idéia de que o desenvolvimento da sexualidade se dá de forma evolutiva, em etapas cujas manifestações características são definíveis, observáveis e, dentro do possível, corrigíveis. Ainda que o nome do “pai da psicanálise” não tenha sido citado ao longo desta aula, muitas referências pareceram bastante vinculadas à sua teorização. Reproduzo aqui uma fala da professora para impulsionar ainda mais nossas discussões:

“A questão da sexualidade vai depender muito da forma como ela for trabalhada, da forma como ela for, vamos dizer assim, vivenciada, não é? Desde lá da fase oral, como as gurias ali disseram. Então o bebê quando nasce, bom não preciso dizer que já na barriga da mãe né? ta? Mas vamos dizer assim: desde o início a sexualidade está presente, ta? E o que vai acontecer no decorrer da vida que a gente nota? uma descoberta. E essas descobertas elas podem ser de duas maneiras, ta? ou naturalmente não é? ou causando problemas, os famosos traumas que a gente sabe. E aí vai o nosso papel...” (D.C. 30.05.2006)

Ao lado de uma visão crítica em que a liberdade para se falar e se perguntar “essas coisas” é fundamental para o bom desenvolvimento das crianças, há uma idéia de risco, de perigo. Conforme aponta a professora, se não forem bem trabalhadas essas questões durante a infância elas podem gerar traumas e sofrimentos mais tarde...

Num cartaz, confeccionado pela professora especialmente para esta aula, a palavra sexualidade era escrita destacando a letra X. Ela comenta:

*“Eu fiz um “X” bem grande por causa disso, por causa dessa situação que é um “X” na nossa vida, se vocês notarem, porque é uma eterna busca, não é? E porque quantas e quantas pessoas passam a vida em função disso e não se encontram... Vocês vejam, têm às vezes vidas desperdiçadas em função disso, por quê? Porque não foi bem trabalhado, certo?”*⁸⁹ (D.C. 30.05.2006)

⁸⁹ Retornaremos a esta parte da aula também no último capítulo deste trabalho.

Poderíamos nos perguntar: ao que a professora estaria se referindo ao mencionar expressões como essas: *“um X na nossa vida”*, *“uma eterna busca”*, *“não se encontram”*, *“vidas desperdiçadas”*? Num tom enigmático essas frases nos levam a tentar preencher suas lacunas em torno da centralidade da sexualidade na vida humana. Quando se refere a pessoas que não se encontram, a professora estaria se referindo à busca da identidade sexual? E se assim for, esta identidade não estaria impregnada de um essencialismo (de uma essência vital, única e verdadeira), de um desejo de ao “encontrar” esta identidade, encontrar-se? Isto me lembra aquela questão levantada por Foucault no prefácio de *Herculine Barbin*: *“precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo?”* onde poderíamos acrescentar: *“precisamos verdadeiramente de uma verdadeira identidade sexual?”*. Uma vida é considerada desperdiçada quando a sexualidade não é “bem trabalhada”, ou em outros termos, quando não é “bem resolvida”... Num outro momento desta mesma aula, a professora afirma: *“... eu acho que ficou bem claro pra vocês, não é? Crianças bem resolvidas... vocês terão que estar bem resolvidas também... é importantíssimo ficar clara essa situação, tá?”* (D.C. 31.05.2006)

Poderíamos pensar ainda que aquela *“eterna busca”* associada à sexualidade remete a um desejo de torná-la decifrável, definida e estabilizada. Aos ‘olhos’ da heteronormatividade, outras formas de sexualidade diferentes da hetero podem representar um desperdício. Aliás, é comum ouvirmos este termo entre mulheres hetero ao “descobrirem” que um homem interessante (bonito, charmoso, simpático, sensível...) é gay. *“Ah... que desperdício!”*⁹⁰ Comumente essa expressão também é utilizada para se referir ao tempo, ao tempo gasto inutilmente com algo que não merecia tanto investimento. A noção de desperdício associada à sexualidade pode remeter a outros sentidos... Aquela expressão *“vidas desperdiçadas”*, no contexto daquele enunciado, não me pareceu que estivesse associada a vivências diferentes da norma heterossexual; pareceu-me mais associada ao imperativo de se ‘encontrar a verdadeira identidade sexual’ e, mais do que isso, de conquistar a realização sexual. Uma vida seria desperdiçada caso a identidade sexual não fosse definida e assumida tanto para si mesmo/a como para o mundo. Viver uma sexualidade de forma indefinida, instável e transitória parece um indício de que algo não foi “bem

⁹⁰ Entre homens talvez ‘role’ o mesmo tipo de comentário em relação a mulheres interessantes que não lhes tenham como alvo de desejo sexual.

trabalhado” e, desta forma, pode ser que uma vida esteja aí sendo desperdiçada... Todas essas colocações são apenas tentativas de preenchimento daquelas lacunas que não foram mais exploradas durante a aula, e poderia deduzir que esses enunciados teriam suscitado diferentes questionamentos em cada uma das mulheres presentes naquela sala. Cada uma de nós pode ter feito uma viagem no tempo, ainda que breve, pensando sobre nossas sexualidades, levantando novas (e velhas) questões sobre nossas próprias vidas, sobre o lugar e o tempo da sexualidade no nosso viver... Este tipo de fala parece levar-nos, inevitavelmente, para o lado de dentro... talvez por isso soe num tom enigmático, porque nos carrega para mundos outros que não podemos controlar, que conhecemos em parte e que podem nos provocar emoções diversas... A sexualidade como “*uma busca eterna*” ganha uma centralidade na vida humana que também se associa ao tempo: aos tempos e fases pelas quais *devemos* passar...

A questão do tempo na vida, da idade correspondente a cada fase é de extrema relevância nas teorizações psi. Mesmo que deixem margem para pensarmos que uma fase pode ser atravessada pela outra, que cada sujeito pode vivê-las de diferentes maneiras, ainda assim existe um esforço para tentar enquadrar os corpos (especialmente os infantis) nas fases determinadas pelos discursos psi, diferenciando o que é saudável do que não é. Como já referi, muitas das representações de sexualidade presentes no curso pesquisado são alimentadas por essas teorizações. Um exemplo bastante evidente foi o texto utilizado pela professora de educação física cuja autora é psicóloga e trazia referências sobre as fases da curiosidade sexual. Sobre este tema da curiosidade, Berta Ferreira e Bruno Ries (2000) afirmam, numa obra sobre psicologia do desenvolvimento, que: “*As crianças têm curiosidades e gostam de respostas honestas para suas perguntas. Caso contrário, assinala Jadstaid (1987), poderão se recusar a saber sobre esses fatos e criarão fantasias que poderão ser nefastas para o seu desenvolvimento.*” (p.154)⁹¹

Na abertura do ano letivo, houve uma palestra dirigida ao corpo docente e aos pais e mães de alunos/as da Escola, na qual um psiquiatra abordou o tema

⁹¹ Este tom nefasto e problemático às vezes acompanha as recomendações em torno da sexualidade infantil.

“adolescência e drogas”. Era o início do ano e eu entendia que precisava circular e me familiarizar com aquele espaço, com a dinâmica atual daquela escola para de fato sentir-me fazendo uma pesquisa de “inspiração etnográfica”, daí ter acompanhado a atividade. O palestrante, em quatro momentos diferentes, referiu-se rapidamente à sexualidade, ainda que sem desenvolver o tema. Ao indicar, já perto do final de sua exposição, como os pais e mães deveriam conversar com os seus filhos e filhas sobre drogas, o psiquiatra mencionou: *“como qualquer outro problema a ser abordado com o filho, como sexualidade, por exemplo.”* Seu conselho foi que pais e mães não falassem no imperativo, para dar maior abertura ao diálogo. Logo em seguida, abre-se a sessão para perguntas. Ao responder à primeira pergunta que um pai fez - questionando porque o nosso governo não criava um projeto maior para combater o uso de drogas - o psiquiatra comentou sobre os projetos já existentes do Governo Federal, citando o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e outros projetos de prevenção e complementou: ***“A gente passa por fases... sexo, droga, dinheiro, poder.*** A droga dos 40 anos é o poder. A maior droga do político é o poder, mais do que o dinheiro.” Disse ainda que *“AIDS dá voto, investimentos em AIDS, envolve toda questão da sexualidade, se mostrar que não tem preconceito...”* Por fim, a última pergunta foi sobre uma música que falava da busca de prazer misturando êxtase e Viagra. Ao responder, o palestrante mencionou os riscos de tal mistura e citou um exemplo que, a meu ver, ficou descontextualizado e correu o risco de parecer preconceituoso... O exemplo: *“Comunidade gay usava também êxtase em quantidades altas... vontade de aproximação... usam drogas também com este intuito.”* (D.C. 06.03.2006)

É importante salientar que, mesmo não sendo este o tema da palestra, questões sobre sexualidade acabaram surgindo a partir do público e nos exemplos oferecidos pelo psiquiatra. Além disso, sua fala deixava explícita a questão do tempo da sexualidade na vida quando ele referia-se às fases pelas quais passamos, nomeando uma delas como a do sexo - da descoberta do sexo e das vivências sexuais mais intensas... Certamente a referida fase seria a adolescência e a juventude (foco da palestra). Dizem Dagmar Meyer e Rosângelas Soares (2003):

A idade parece ter um papel definidor na importância que a sexualidade ocupa na vida dos indivíduos. Vertentes da psicologia e da biologia defendem que é na juventude que a direção (ou a identidade) sexual vai se

consolidar e fixar; além disso, a heterossexualidade é posicionada nessas vertentes como o desenlace não só desejado, mas normal.(p. 143)

Esta já esperada fase da descoberta sexual foi um tema discutido na aula sobre sexualidade. Mas ela também ocupou outros espaços de tempo, como na situação que se segue: Numa conversa de corredor, enquanto aguardávamos a chegada da supervisora, logo no início dos estágios, as discentes comentavam sobre como estavam se saindo, em que série estavam lecionando e, nesse ponto, uma aluna que estava realizando estágio numa quarta série faz um comentário rápido: *“na quarta já tem personalidade, sexualidade explodindo.”* (D.C. 06.03.2006) Nesta série já é esperado que as crianças (que já estão se tornando adolescentes) comecem a despertar para a sexualidade de um jeito diferente daquele que “surgia” lá na tenra infância... aqui eles e elas já vão querer namorar de outros jeitos e a escola, certamente, tratará de indicar onde, como e quando eles/as poderão namorar, “ficar”, experimentar...

Caterina Lloret (1998) problematiza o quanto somos impelidos/as na vida cotidiana a viver de acordo com a idade que temos ou, como questiona a autora, seria a *idade que nos tem?* *“Mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem; fazem com que sejamos crianças, jovens, adultos ou velhos.”* (p.14) E para cada idade parece existir um rol de possibilidades, assim como uma gama de impossibilidades. Papéis a cumprir, aspirações a nutrir, normas a seguir... Caterina Lloret (1998) salienta ainda que *“Viver a idade acarreta assim a preocupação de nossa normalidade ou do desvio com relação a ela. Não é, portanto, de se estranhar que se encontrem pessoas que não estão de acordo com seus anos.”* (p.16) A autora mostra que para além da dimensão cronológica das idades, existem formulações socialmente construídas em torno de *“expectativas de relação e comportamento”* para cada etapa da vida. (p.21) Certamente as expectativas sexuais não fogem a este imperativo do tempo, pelo contrário, parecem ainda mais marcadas pelas fases do desenvolvimento cujas teorizações tomaram por base a própria sexualidade para se constituírem.

Uma das discentes entrevistadas, a respeito de quando a sexualidade entrou em cena durante o curso, comentou: *“Apareceu pouquíssimas vezes, né, ... a sexualidade é difícil de ser colocada em pauta, independente de ser no nosso curso*

*de magistério, na escola, é complicado, aqui, eu achei que apareceu pouco, eu acho que se fala pouco em sexualidade.” E mais adiante disse “... e até não tem uma disciplina específica que trate de sexualidade. Aquele dia em ciências a professora abordou ali, até pra não, **abordou pra não ficar, não passar em branco**, se tivesse que tratar em algum momento, né. foi aquele dia.” (D.C. 14.07.2006)*

Já nos grupos de estágio, o assunto entrou em cena mais vezes, porém o tempo para ser debatido parece ter sido ainda mais reduzido. Fragmentos de dúvidas e comentários tecidos em torno da sexualidade durante as reuniões de estágio se davam em ‘tempo de brechas’ ou em ‘tempo de término’, já que por mais de uma vez, o tema foi levantado nas últimas frases pronunciadas no grupo e não se teve tempo para ir adiante...

Um exemplo disso ocorreu num dos grupos de estágio em que a supervisora nos últimos minutos da reunião - ao indicar como as estagiárias deveriam trabalhar com suas turmas o ‘dia das mães’ que já estava se aproximando – disse: *“Mudou o paradigma da família... não tem mais família pai e mãe... **quantos casais do mesmo sexo estão adotando crianças...** Dia das mães eu acho uma bobagem.”* (D.C. 08.05.2006)

O tema surge, na brecha do tempo, no término da reunião. Ficamos em dúvida se é por falta de tempo ou por outras razões que não se desenvolve uma discussão mais aprofundada em torno das questões de sexualidade... Ou será uma estratégia deixá-lo para o fim, para os últimos minutos, justamente quando não haverá tempo de se dedicar um pouco mais a pensar sobre?

Este mesmo tema sobre “famílias diferentes” apareceu num intervalo, durante conversa entre as estudantes.⁹² Escuto partes de um comentário sobre um “cara” (supostamente um palestrante a que haviam assistido), algo mais ou menos assim: *“o cara falando estrutura familiar... século XXI!!!! **ou é mãe solteira, ou é pai gay...**”*

⁹² Este foi um dos momentos em que deixei de interagir. Estávamos em pleno intervalo, não haveria aquela preocupação em distrair as alunas ou interromper e/ou atrapalhar a aula, interferindo no seu curso. Mas como estava decidida, ao longo do trabalho de campo, a tornar minhas observações silenciosas, “perdi” de interagir muitas vezes...

O que é possível desdobrar em termos de análise a partir deste excerto de conversa e deste comentário ao final de uma reunião? O que a chamada estrutura familiar tem a ver com sexualidade? Que aspectos referentes à sexualidade desestabilizam a antiga ordem familiar? Como o dispositivo de sexualidade e o de aliança (Foucault)⁹³ aparecem nessas formulações? Quando se referem à mãe solteira e pai gay, que representações estão se articulando aí?

A crítica à “estrutura familiar” parece levantar o estranhamento diante da naturalização que supõe que uma família seja constituída sempre de um casal heterossexual e seus filhos e filhas. Parece que o próprio termo estrutura não permite esta abertura para se pensar em configurações familiares que fogem a esta norma, à norma heterossexual.

Judith Butler (2003) levanta os paradoxos existentes na legitimação de casamentos gays, pois na medida em que há esse reconhecimento e acolhimento pelo Estado de outras formas de viver a sexualidade, mantém-se a instituição casamento como central, como um meio pelo qual os indivíduos passam a ter acesso a determinados direitos que dependem do estado civil. Butler questiona os efeitos ambivalentes que tal aposta em “*desejar o desejo do Estado*” podem ter na vida íntima e já não tão privada assim de casais não-heterossexuais, como já o vivem os casais heterossexuais. Associadas a um lugar e a uma santificação numa relação imaginada com o Estado, Butler (2003) afirma que essas são:

fantasias poderosas e assumem formas fantasmáticas particulares quando consideramos propostas de casamento gay. O Estado pode se tornar o lugar da recirculação de desejos religiosos, da redenção, do pertencimento, da eternidade, e podemos indagar o que acontece à sexualidade quando percorre esse circuito particular de fantasia: ela se livra de sua culpa, de seus desvios, de sua descontinuidade, de seu caráter a-social, de sua centralidade? E se se livra de tudo isso, para onde vão exatamente essas negatividades? E a projeção tomará a forma de julgar os outros moralmente, de representar uma abjeção social e daí tornar-se a ocasião de instituir uma nova hierarquia de arranjos sexuais legítimos e ilegítimos? (BUTLER, 2003, p.234)

⁹³ “Pode-se admitir, sem dúvida, que as relações de sexo tenham dado lugar, em toda sociedade, a um dispositivo de aliança: sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens. Este dispositivo de aliança, com os mecanismos de construção que o garantem, com o saber muitas vezes complexo que requer, perdeu importância à medida que os processos econômicos e as estruturas políticas passaram a não mais encontrar nele um instrumento adequado ou um suporte suficiente.” (FOUCAULT, 2005a, p. 100-101)

No centro da idéia de família “normal” ou “natural” está o imperativo da reprodução nos moldes heterossexuais, embora outros métodos hoje em dia permitam a vivência da maternidade e da paternidade sem necessariamente haver relação sexual e ainda sem precisar das figuras feminina e masculina casadas. Sobre este tema, Adriana Piscitelli (2005) refere que:

Na atualidade, são sobretudo, as linhas inseridas nos estudos queer as que enfatizando incisivamente a distinção entre sexualidade não reprodutiva e reprodutiva (assinalando, aliás, que esta última ocupa um pequeno espaço no vasto campo da sexualidade), insistem veementemente na distinção analítica entre gênero e sexualidade – isto é, se em contextos específicos sexualidade e gênero se inter-relacionam, não são o mesmo. (p. 19)

Essas questões sobre casamento gay, adoção de filhos por casais homossexuais e “identidades diferentes” foram, sem dúvida, as que ocuparam maior tempo nas discussões abertas ocorridas na aula sobre sexualidade⁹⁴. A primeira pergunta levantada foi: *“como se explica pras crianças o caso por exemplo da adoção hoje por pessoas do mesmo sexo?”* Esta questão foi amplamente discutida e será analisada no terceiro eixo analítico – o tom da sexualidade. E, durante o debate, diz a professora:

“Ninguém tem todas as respostas o tempo todo.”

⁹⁴ Nas duas aulas sobre sexualidade observadas, tanto em 2005/02 como em 2006/01, essas questões em torno da homossexualidade e relações de parentesco foram as que mais suscitaram debate e participação das estudantes. Acredito que como o foco do curso é a educação de crianças, as questões e curiosidades ficam mais em torno das possíveis conseqüências que uma criança pode “sofrer” ao ter pais e/ou mães gays/lésbicas.

3.2 O espaço da sexualidade

3.2.1 O Curso Normal, seus espaços e entre-espaços: uma geografia quase invisível da sexualidade

“... o que se torna impensável quando a sexualidade é pensada como tendo um lugar apropriado?” (BRITZMAN, Deborah, 2000, p. 87)

A questão acima formulada por Deborah Britzman (2000), “parcialmente inspirada” na obra de Cindy Patton⁹⁵, abre este capítulo por trazer à tona uma questão que agora se impõe nesta pesquisa: em que espaços e lugares a sexualidade pôde ser pensada naquele contexto escolar? Que espaços foram considerados apropriados e que outros espaços pareciam inapropriados para o “aparecimento” de questões sobre sexualidade, ou ainda, para a ocorrência de manifestações da sexualidade - tanto no Curso Normal como na prática pedagógica ensaiada pelas futuras professoras com suas crianças? Que recomendações e argumentos acompanhavam as discussões acerca do “lugar apropriado” para a sexualidade se manifestar? E o que parecia impensável⁹⁶ nesses debates? o que se faz com aquilo que parece impensável, para onde vai o impensável?

Deborah Britzman (2000), referindo-se à argumentação de Cindy Patton, afirma que *“Quando os corpos se movimentam não é apenas o cenário que muda: há algo mais que muda. (...) em espaços diferentes, os viajantes exercem a sexualidade de forma diferente.”* (p. 88) Movimentos e desejos são também circunscritos pelo e através do espaço. Acredito que, dentro da escola, existem diferentes espaços que podem estar mais ou menos vinculados às questões que costumamos ligar à sexualidade. O corpo se coloca de forma diferente quando está

⁹⁵ A obra citada por Britzman (2000) é “Last served? Gendering the HIV pandemic” de Cindy Patton (1994).

⁹⁶ Guacira Louro (2000a, 2004c,...) nos provoca a “pensar *queer*” quando nos instiga a: forçar os limites do que é considerado pensável, permitido, apropriado; questionar regras e normas que foram construídas na cultura e que assumem um caráter de ‘natural’; trazer o queer para pensar sobre/nos espaços tão marcadamente normativos como, por exemplo, a escola e, finalmente, a desconstruir as formas como fomos/estamos acostumadas a pensar...

na sala de aula, no pátio, no bar ou no refeitório, na sala da direção, no ginásio de esportes...

Percebemos que o pátio onde geralmente acontece o recreio, o bar e o ginásio de esportes são alguns dos espaços escolares em que os corpos podem se movimentar mais livremente, experimentando modos diferentes daqueles conformados a outras disposições físicas, como dentro de uma sala de aula, por exemplo. Esses espaços estão ligados a distintos tempos escolares como o tempo do intervalo, do lanche, da educação física, dos encontros com outras turmas, das conversas e trocas diversas. São espaços e tempos que freqüentemente representam os momentos mais prazerosos que se têm na escola. Nesses espaços, os corpos se encontram, se vêem, por vezes, se tocam - o que não é muito comum de ocorrer no horário das aulas ministradas dentro da sala. Não é por acaso que cito esses três espaços e suas possibilidades... Logo voltarei a eles.

Tratando-se de um curso Normal, parece que algumas exigências em torno da postura adequada para cada ambiente e para cada momento serão ainda mais investidas de atenção. Como já apontava anteriormente, o curso parece ter se tornado um espaço privilegiado da norma e, portanto, o corpo deve mostrar-se impregnado pela norma... Guacira Louro (1996) ao pesquisar documentos *“ligados à formação de jovens professoras nas escolas normais”*, afirma que lhe *“chamou a atenção dispositivos que buscavam uma “corporificação” da escola por essas jovens mulheres, ensinando-lhes um jeito de ser, uma estética e uma ética, que procuravam harmonizar corpo e mente e acabavam por lhes conferir um “jeito de professora”.*” (p. 126) Há que se perguntar se na aprendizagem dessa postura de professora, é preciso que o corpo obedeça uma lógica que eu chamaria de “dessexualizante”, ou seja, uma lógica que leva a sexualidade a ser suprimida, sublimada, deslocada – desloca-se desse corpo tudo que possa ligá-lo à sexualidade para que a mente assuma a primazia, para que o espírito ganhe realce no lugar da “carne”. Estudos sobre a feminização do magistério mostram que desde as primeiras professoras que receberam formação específica para o ofício, tinha-se esta expectativa de que fossem “assexuadas”... seu prazer em ensinar e cuidar das crianças poderia se constituir num substituto do prazer sexual... Como nos mostram Debbie Epstein e Richard Jonhson (2000):

Jane Miller (1996) expone que la feminización de la enseñanza a partir de mediados del siglo XIX supuso, entre otras cosas, unos esfuerzos importantes por controlar la sexualidad de las professoras. Hubo un período prolongado, por ejemplo, en el que a las mujeres docentes no se les permitía que se casaran, sino que debían adoptar la actitud de la soltera desexualizada. De modo que existe toda una historia de recelos sobre las sexualidades de los profesores, que funciona a la par que las circunstancias propias de la actualidad para producir el tipo de vigilancia sancionadora (...). (Epstein & Johnson, 2000, p. 145)

A questão do espaço, assim como o tempo, já vem sendo discutida no campo da educação há décadas. Inúmeras pesquisas subsidiaram a construção de documentos oficiais e políticas educacionais no que diz respeito aos espaços nas escolas públicas brasileiras. Em 1988, o Ministério da Educação publicava uma espécie de manual endereçado às professoras da rede pública do ensino fundamental (naquela época, chamado ensino de primeiro grau) sobre “uso e construção” de espaços educativos. O documento contava com uma reflexão sobre a importância do espaço no processo educativo referindo que:

Usamos e vivemos no espaço como se ele fosse um simples pano de fundo, de cor neutra, sem compromisso. No entanto, o espaço é elemento cheio de significado, que reflete sempre a história e a cultura de um povo; que revela, no seu uso e na sua disposição, a relação efetiva que está estabelecida entre pessoas que nele convivem.⁹⁷ (p. 11)

E mais adiante, afirmava que sendo a escola um espaço privilegiado de educação, precisaria apostar na “*construção, transformação e apropriação*” desses espaços dentro da escola como um exercício incorporado às ações educativas. (p.13) Partindo dessa argumentação, o documento traz inúmeras sugestões práticas sobre o uso dos espaços e dos recursos materiais das escolas, com o objetivo de “*produzir espaços criativos e estimulantes, mesmo a partir do existente precário e principalmente sobre ele.*” (p.15)

Em 2000, essa discussão é atualizada pelo MEC a partir de levantamentos da situação escolar realizados entre 1997 e 1998 nas regiões Norte, Nordeste e Centro-

⁹⁷ Seria interessante complementarmos que numa perspectiva pós-estruturalista, entendemos que o espaço não apenas “reflete” como constrói a história e a cultura, ou melhor, as histórias e as culturas. Como nos mostra Antonio Viñao Frago (1998), “o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam.”(p.64) Este autor, assim como outros que se dedicam ao estudo da arquitetura escolar, costuma conceituar diferentemente “espaço” e “lugar”, supondo que é a ocupação e utilização do espaço que o transforma num lugar. “O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói.” (p.61) O espaço serve como suporte para transformar-se num lugar. Dado o caráter desta pesquisa, não aprofundei essa diferenciação e usei indiscriminadamente os dois termos; talvez para este trabalho não tivesse condições de trabalhar com tal distinção.

Oeste do Brasil. Numa das publicações da “Série Estudos” do Projeto Fundescola/Projeto Nordeste, esquadrinhava-se as condições dessas escolas em termos de espaços, averiguando os “padrões mínimos de ambientes escolares” para uma efetiva “qualidade de ensino”.

A existência de espaços na escola não garante o seu uso e ocupação. O acesso aos espaços escolares depende muito da dinâmica de funcionamento de cada instituição. Como aponta Guacira Louro (1996): *“Na escola aprende-se que “há um lugar para cada coisa e cada coisa (e pessoa?) tem seu lugar” e também que “tudo tem sua hora certa”.*” (p.127) É preciso lembrar que o acesso a lugares e sua ocupação estão completamente imbricados com as relações de poder ali engendradas. Poderíamos desenhar aqui uma geografia do poder ao pensar como se dá a ocupação dos espaços desta escola no Curso Normal. E talvez essa geografia do poder na ocupação dos espaços nos leve à construção de uma outra geografia... quase invisível... uma geografia da sexualidade⁹⁸ neste contexto escolar. Vejamos a situação a seguir que muito me chamou atenção: (D.C. 28.04.2006)

Era o dia da primeira aula prática de Educação Física. No deslocamento da turma até o local onde a aula seria realizada (no saguão próximo ao outro prédio), a professora foi questionada sobre por que elas não usavam o ginásio de esportes da Escola para fazer aquela aula. *“- Locam as quadras... É muito difícil ter quadras às sextas-feiras.”*⁹⁹ - justificava a professora. *“- Tudo mercenário.”* - retrucava uma aluna. Algumas alunas riem do seu comentário. As colegas parecem concordar com esta reivindicação, mas não parecem dispostas a ir além de algumas queixas direcionadas à professora e que se esgotam aí, embora estivessem reclamando por algo que parecia ser um direito. A Escola dispõe de um ginásio que foi construído

⁹⁸ Pesquisas sobre gênero e sexualidade que vêm sendo realizadas no campo da geografia têm voltado o olhar para a forma como alguns grupos ocupam os espaços urbanos, como, por exemplo, a distribuição dos pontos de prostituição, dos bares GLBTT, dos espaços que são marcados por identidades sexuais e/ou de gênero. Essa ocupação de lugares não é isenta de muitas disputas e conflitos entre os diferentes grupos, bem como dentro do próprio grupo. Muitas vezes, solidariedade e cooperação se mesclam com violência e competição. Outras áreas como a antropologia, a educação e a psicologia têm se dedicado ao estudo sobre a ocupação de espaços por grupos minoritários dentro das escolas.

⁹⁹ As quadras do ginásio eram alugadas para o público externo; as aulas de educação física aconteciam sempre às sextas-feiras e esse era um turno bastante procurado para locação. A professora comentou comigo que já havia tentado negociar o uso do ginásio com a direção, mas para aquele ano era inviável. Diante disso, a única opção disponível para práticas corporais era aquele saguão.

também para este fim: para a realização de aulas de educação física, especialmente em dias chuvosos e/ou muito frios. Não chovia naquela noite, mas fazia muito frio. O ambiente que restou como alternativa foi um saguão que era coberto, mas que, por ter uma das laterais aberta, tornava-se extremamente frio. Seu piso era gelado, por isso, as atividades em que as estudantes precisavam sentar, fizeram-nas no palco deste saguão que é de madeira.

Como refere a própria professora: *“A essência da educação física é o contato com o ser humano e quem proporciona esse contato é o professor.”* Então, ela realizou nesta aula várias atividades em que o contato com o corpo da outra era exigido. As alunas se divertiram com os jogos e brincadeiras propostos... Perguntaram-me se eu não queria fazer a aula também, mas achei melhor seguir naquele lugar de observadora “pouco-participante”, permanecendo sentada num banco apenas assistindo.¹⁰⁰ Esta foi uma das poucas aulas práticas de Educação Física que esta turma teve. Além de não terem acesso ao espaço do ginásio, parece que também o acesso ao conhecimento desta área teve um espaço reduzido. Lembro-me de pelo menos duas aulas de Educação Física serem subtraídas (ou reduzidas) em função de outras atividades do curso.

Vale notar que o módulo de Educação Física era composto de 40 horas/aula, totalizando 10 aulas por turma. Como se encontrava na parte do Plano de Estudos denominada “Princípios Metodológicos de Educação Infantil e Quatro Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, necessariamente precisava desenvolver, além da parte teórica, a parte prática. No objetivo geral desta disciplina lemos:

Praticar atividades corporais e lúdicas, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas de desempenho de si próprio e dos outros, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade. (Plano de Estudos do Curso).

Os conteúdos listados no programa eram: *“psicomotricidade e ludicidade”, “conhecimento e corporalidade”, “desenvolvimento motor e rítmico”, “intra e inter-*

¹⁰⁰ Nesse dia, bem como nos momentos de intervalo, evitava ficar anotando no meu caderno de campo, porque acreditava que esse gesto não combinava com as situações de maior descontração e espontaneidade - diferente dos momentos na sala de aula em que é comum anotar... Esta atitude não planejada antecipadamente por mim mostra o quanto, de fato, o espaço também constitui o corpo. Meu corpo também se comportava de forma distinta nos diferentes espaços dessa escola e nos diferentes momentos do trabalho de campo.

relação”, *“movimento do corpo”* e *“expressão do corpo”*. (Plano de Estudos do Curso)

Muitas questões surgiram a partir daquele episódio: O que pode significar esta restrição no uso do espaço considerado mais adequado para realização de práticas corporais na formação de professoras? Será que práticas corporais não são tão valorizadas neste curso, assim como provavelmente não o serão nas práticas realizadas por essas alunas com as crianças? E se fosse um curso para homens, haveria esta mesma restrição ao uso do ginásio? Serão as práticas corporais mais incentivadas no mundo masculino do que no feminino? Serão os esportes considerados “coisa de guri”¹⁰¹? Será a competição um atributo pouco trabalhado com as mulheres?

Estudos de gênero mostram que a prática esportiva e a competitividade têm uma centralidade maior na constituição das masculinidades do que das feminilidades. Talvez por isso, seria muito mais difícil impedir o uso do ginásio aos homens. Historicamente as mulheres que “se dão bem” no mundo dos esportes (especialmente aqueles de alta competitividade) são tidas como masculinizadas...

Uma notícia publicada no periódico *Gay Community* (1991) foi citada por Deborah Britzman (1996) como exemplo para problematizar:

a insistência na estabilidade do gênero e do sexo”. A notícia referia-se a “uma briga de pais durante um jogo de futebol feminino” em que “uma goleira de dez anos estava jogando tão bem que um pai do time adversário parou o jogo para exigir “provas” do gênero da goleira.” Não satisfeitos em ver a certidão de nascimento da menina, exigiam uma “inspeção pessoal”. (BRITZMAN, 1996, p.77)

¹⁰¹ Maria Simone Vione Schwengber (2004), em estudo realizado a partir de depoimentos de alunas do curso de pedagogia sobre as marcas corporais nos seus processos escolares comenta que as estudantes iniciam a disciplina linguagem corporal “com muito medo e insegurança, ao mesmo tempo em que são tomadas por uma curiosa expectativa (“será que vou vencer? o que irá acontecer?”). Lembrando das aulas de educação física do passado (doloroso dever!), dizem que, ao “rebobinarem a fita”, recordam-se de muitas questões remetidas a elas por seus/suas professores/as de educação física (muitas carregam “viva” a lembrança até do tom da voz de seus/suas professores/as, uma voz de comando, grossa, forte, firme)...” (p. 76) Nessa pesquisa a autora destaca como as práticas escolares desqualificavam o gênero feminino no quesito “aprendizagens corporais”, porque como mencionaram as estudantes: “esporte era para os gurus” (p.77). Maria Simone conclui que a educação física “foi/é (através de seus “regimes de verdade”) generificada – historicamente generificada pelo olhar masculino (o que também tem efeitos sobre os corpos dos meninos, pois os coloca sempre na responsabilidade de serem bons nos esportes e fortes corporalmente).” (p. 81)

Um estudo recente apresentado por Silvana Goellner¹⁰² mostra como os corpos de homens e mulheres atletas são representados na mídia. A autora mostra que enquanto os homens são valorizados pelo seu potencial esportivo, as mulheres ganham visibilidade pela beleza de seus corpos. Imagens que dão ênfase a partes do corpo consideradas mais erotizadas acompanhadas de comentários sobre esses atributos de beleza feminina são os destaques nas matérias sobre as atletas.

É possível afirmar que esta mesma lógica que procura ‘estabilizar’ os atributos femininos e masculinos do corpo, em nossa cultura, está também presente na distribuição e restrição dos espaços escolares do curso pesquisado.¹⁰³ Se as práticas corporais e esportivas não são as mais valorizadas na formação de mulheres, como se espera que esses corpos sejam educados e eduquem? Não estariam as futuras professoras aprendendo, como já assinalaram bell hooks (2000) e Guacira Louro (2000), que o corpo *deve* ficar do lado de fora da sala de aula e da escola? Não sendo possível ‘exterminar’ o corpo ao entrar em sala de aula, o que se deve fazer, então, para contê-lo e discipliná-lo? Se até mesmo o lugar que “deveria” privilegiar as práticas corporais é ‘reduzido’ no currículo deste curso, haveríamos de nos perguntar inspiradas nas formulações das estudiosas acima: o que se faz com o corpo neste curso/percurso de formação docente?¹⁰⁴

bell hooks (2000) assinala ainda que: *“Entrando em sala de aula determinadas a anular o corpo e a nos entregar por inteiro à mente, nós demonstramos através de nossos seres o quão profundamente aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula.”* (p. 115) Eu complementaria dizendo que não apenas a paixão não tem lugar na sala de aula

¹⁰² Silvana Goellner apresentou este estudo intitulado “Entre o sexo, a beleza e a saúde: o esporte e a cultura fitness” em uma palestra proferida no dia 27.11.2006, na Faculdade de Educação da UFRGS juntamente com Tânia Swain e Guacira Louro. A palestra que recebia o título “Entre a vida e a morte... o sexo” foi a abertura do Seminário Especial sobre Epistemologia Feminista ministrado por Tânia Swain, promovido pelo GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero e pelo GRECCO – Grupos de Estudos sobre Cultura e Corpo.

¹⁰³ Nos espaços escolares, essas restrições ficam mais evidentes e é preciso se questionar como bell hooks já o fizera: “O que se faz com o corpo na sala de aula?”

¹⁰⁴ bell hooks (2000), no texto citado “Eros, erotismo e o processo pedagógico”, conta várias experiências suas como professora. Vale a pena relatar ao menos uma delas ainda que em nota de rodapé: “Logo no início, quando me tornei professora e precisei usar o banheiro no meio de uma aula, eu não tinha a menor idéia do que minhas antecessoras faziam em tais situações. Ninguém me falara sobre o corpo em relação à situação de ensino.” (p.115)

como toda manifestação que possa ser lida como sexual ou relativa a sexo e sexualidade. Ainda que a autora utilize, neste estudo, concepções de paixão e erotismo¹⁰⁵ que não se restringem ao sexual, sabemos que, culturalmente, a força de eros, as paixões mais avassaladoras e as manifestações eróticas têm sido associadas diretamente à sexualidade. O corpo se transforma diante de uma situação que lhe provoque excitação e prazer e essas situações não se restringem, necessariamente, às práticas sexuais e ao prazer sexual. O erótico e o erotismo podem ser concebidos como elementos ligados ao prazer que pode ou não ser sexual.

Nessa lógica que separa o corpo da mente, aprendemos que os processos que desencadeiam paixão, eros, tesão e prazer definitivamente não pertencem aos domínios da razão e, portanto, devem ficar do lado de fora das discussões “intelectualizadas”. Talvez por isso, mesmo quando o assunto em questão é a sexualidade, esses temas não devam entrar sem alguma estranheza na sala de aula. A impressão que temos é que se fôssemos nos entregar a debates sobre eros, paixão, prazer nossos corpos não suportariam apenas pensar sobre, mas talvez não tivessem condições de ‘se portar’ conforme reza a boa disciplina escolar... Parece que estamos no limite do impensável, porque definitivamente, este não é o espaço apropriado para se discutir (e muito menos para vivenciar) questões desse tipo... Sexualidade, nesse sentido, vai habitar muito mais os não-lugares, os lugares pouco explorados e invisibilizados no/do currículo do que aqueles legitimados tanto pela pedagogia como pelos outros discursos de que a educação “se serve”.

Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu “corpo de conhecimento” sem o corpo. No “sagrado” campo da educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. (LOURO, 2000b, p. 60)

E ao suspeitarmos do corpo, investimos cada vez mais em sua própria normalização... Para cada espaço, uma postura. Para cada postura, um tempo, um tom, uma palavra, um silêncio, um gesto...

¹⁰⁵ “Para compreender o lugar de eros e do erotismo na sala de aula, precisamos deixar de pensar essas forças apenas em termos sexuais, embora essa dimensão não deva ser negada.” (bell hooks, 2000, p. 118)

Outros espaços, além do ginásio de esportes, também indicavam algumas restrições e/ou normalizações para o uso do corpo e seus prazeres naquela Escola.

Existe um bar que se localiza dentro do já referido saguão. Este bar funciona diariamente nos turnos da manhã e da tarde, porém, no turno da noite, ele não abre. Como alternativa a esta “falta”, todas as noites, um “tio do lanche”¹⁰⁶ leva uma ou duas opções de salgados, refrigerantes em lata e cafezinho preto para serem vendidos no corredor do prédio onde acontecem as aulas. Dessa forma, as alunas não precisam caminhar pelo pátio até chegar ao bar e também não têm acesso à variedade de itens alimentícios que lá se oferece durante o dia. Numa das noites do meu trabalho de campo, o “tio do lanche” não apareceu... as ‘gurias’ tiveram que buscar outras alternativas fora da Escola para se alimentar no recreio.¹⁰⁷

Os cursos noturnos, em geral, não priorizam espaços de socialização e de convivência para além do espaço da sala de aula. Parece haver uma suposição de que as pessoas que estudam à noite *devem* ter como objetivo apenas o estudo e que o tempo deve ser bem aproveitado (e comprimido) para este fim. Portanto, a concepção da escola como um espaço de encontro e sociabilidade está mais presente em cursos diurnos do que em noturnos. Isto não significa que entre as estudantes esses encontros e socialização não ocorram com frequência e intensidade próprias, mas esses momentos não são privilegiados em seu currículo.

Já a biblioteca da Escola não deixa de atender ao público do noturno, porém, diferentemente do período diurno, ela só abre uma noite por semana. Esta questão entrou em cena numa reunião de estágio, como podemos ver a seguir:

Uma aluna do grupo da professora Flávia comenta que a biblioteca só abre às quartas-feiras no turno da noite. Ela pergunta à supervisora se não poderiam retirar livros na segunda, ou trocar o dia da reunião de estágio para quarta, ou o dia de abrir a biblioteca para segunda... Flávia responde que poderia retirar os livros para a

¹⁰⁶ É assim que as estudantes se referem ao vendedor de lanches que é também uma das pessoas responsáveis pelo atendimento do bar durante o dia.

¹⁰⁷ Nessa noite, algumas alunas mobilizaram-se para ir até o supermercado e outras foram num trailer de cachorro-quente – ambos localizam-se do outro lado da rua da Escola.

estagiária no nome dela, que ela poderia ver isto. A aluna faz beicinho dizendo: “*ah, professoraaaaaaaaa*” num tom que eu chamaria de infantilizado e vitimizado. Percebo que nesse momento a professora se sente responsável por resolver a questão para e pelas alunas. Depois, no decorrer da reunião, Flávia mostra os seus livros e os disponibiliza para empréstimo. A discussão não vai adiante e até o final do semestre, a biblioteca seguia abrindo apenas às quartas-feiras e as reuniões de estágio deste grupo seguiram ocorrendo às segundas-feiras quinzenalmente. (D.C. 20.03.2006)

A professora, embora tenha demonstrado uma enorme disponibilidade para ajudar, parece não ter percebido que o desejo da aluna era de não apenas “pegar os livros” na biblioteca, mas ter a possibilidade de “freqüentá-la” nos dias em que se encontraria na Escola. Podemos pensar que as estagiárias que “realmente” tivessem o desejo de freqüentar a biblioteca fariam o esforço de se deslocarem até a Escola apenas com este intuito ou tentariam algum horário durante o dia para fazê-lo. Mas também sabemos que muitas, além do estágio que ocorre em um dos turnos, possuem outro trabalho que lhe sustente; muitas delas têm filhos, família e casa a que se dedicar também... De qualquer maneira, o fato de a biblioteca da Escola abrir apenas uma vez por semana no turno da noite representa uma restrição ao acesso a este espaço escolar.

Restringir, limitar ou até mesmo negar o acesso a esses espaços escolares (como ginásio, bar e biblioteca) significa restringir também o acesso dessas estudantes e professoras a determinados saberes e práticas. Mas o que esses espaços podem representar dentro de uma Escola e mais especificamente dentro do currículo de um curso Normal? Que saberes e práticas podem estar em jogo quando os espaços de que se fala, ou seja, aqueles que estão de algum modo restritos, são exatamente os espaços que permitem aos sujeitos expressar com maior liberdade seu corpo, fazer suas escolhas de acordo com os seus interesses?

A arquitetura escolar e o acesso aos espaços nos falam também de possibilidades e impossibilidades. Pátio, ginásio e bar são alguns desses espaços em que, geralmente, se tem maior liberdade de expressão, bem como maior mobilidade corporal. Já a biblioteca exige silêncio e pouca movimentação física, porém pode representar uma abertura para outros mundos e conhecimentos... A

utilização desses espaços pode aumentar as possibilidades do corpo de se movimentar, de se encontrar com outros corpos, de ter/sentir prazer... O bar pode ser um desses espaços associados ao prazer gastronômico, ao prazer de comer algo saboroso de que se goste. Ao mesmo tempo, este espaço pode estar relacionado ao pecado da gula, do exagero, da falta e do excesso.¹⁰⁸

Observando o prédio, identificando (?) suas marcas, percebemos símbolos e “recados” por toda parte lembrando como cada pessoa deve se comportar naquele ambiente. Conforme sintetiza Antonio Viñao Frago (1998): “...o espaço educa.”(p.77). Mensagens de cunho religioso e voltadas mais para o público feminino “decoram” os murais e convidam os sujeitos que por ali passam a serem (ou tornarem-se) dóceis, tranqüilos, bem comportados/as, disciplinados/as... Logo na entrada do prédio, próximo à escadaria, há uma imagem esculpida de Nossa Senhora e pelas paredes dos corredores, encontramos quadros com mensagens bíblicas, com imagens de santos, santas e da padroeira da Congregação, além de cartazes enfatizando valores cristãos.¹⁰⁹ Como assinala Agustín Escolano (1998), “*A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância...*” (p.26)

O espaço do bar e o ato de alimentar-se são usualmente associados ao já estabelecido tempo de recreio, tempo de prazeres – um curto espaço de tempo em que se pode soltar o corpo, ir ao banheiro, voltar-se um pouco para as suas necessidades e para os desejos de interação – momento em que é possível (e, a bem da verdade, é desejável) que as estudantes se inter-relacionem, conversem, troquem idéias e sensações. São vinte minutos que devem “render”, onde se deve administrar bem o tempo para se ter espaço pra tudo... O bar fechado e o pátio pouco iluminado (e sem maiores atrativos) não convidam a habitá-los no turno da

¹⁰⁸ A colega e amiga Naira Scavone está realizando uma pesquisa que envolve este tema, a partir de análise da revista Gula. Sua dissertação, provisoriamente, intitula-se “*Gula disciplinada: discursos da gastronomia brasileira*”.

¹⁰⁹ Não cheguei a registrar essa “arquitetura escolar” no meu diário de campo de forma mais detalhada. Algumas vezes em que permaneci por mais tempo nos corredores, anotei alguma frase que outra, mas como já referi anteriormente, minha ênfase maior foi nas falas, nas aulas, naquilo que se movimentava... Embora saibamos que o espaço também constrói possibilidades e impossibilidades de movimentos, acabei não aproveitando tanto aquilo que estava ali “parado”...

noite. Em geral, apenas as fumantes vão até o pátio para este fim, pois certamente não deve ser permitido fumar nas dependências internas da Escola.

A biblioteca pode se constituir num espaço de produção de conhecimento, de busca de conhecimentos mais interessados, de busca de outros itens e de outras histórias... É claro que essas reflexões que faço acerca do que este espaço pode representar na vida de uma estudante são muito alimentadas pelas idéias que eu tenho associado às bibliotecas ao longo da minha “vida escolar”¹¹⁰. Vejo a biblioteca como um espaço que abre possibilidades para outras leituras além daquelas indicadas (e obrigatórias)... lá pode-se encontrar outros conteúdos que não estiveram tão presentes nas aulas, lá pode-se buscar algo que seja mais do interesse pessoal (e por que não, íntimo?), lá pode-se alimentar as curiosidades! E aqui chegamos novamente a um ponto problematizado por muitas teóricas feministas: a questão da curiosidade.

A curiosidade faz parte do processo de aprender e construir saberes e, no que tange a sexualidade, a curiosidade tornou-se alvo de teorizações e movimentos. Guacira Louro (2004c) argumenta que, nos espaços educativos, o processo de erotização - num sentido mais amplo como já mencionado aqui - poderia se ligar “à curiosidade, portanto, ao desejo de saber”. (p.72) Poderíamos pensar que este desejo de saber é interpelado constantemente na escola, para que se aprenda aquilo que é o desejo de um outro (autorizado) que eu aprenda... Os espaços para esse “desejo de saber” são limitados. Acredito que o desejo de previsibilidade e estabilidade muito presente na educação escolar, acaba impedindo que novas questões sejam formuladas. E questões de sexualidade certamente não devem fazer parte deste saber desejado, deste saber autorizado. No entanto, ela pode integrar uma noção mais ampliada de saber, o saber que é saboreado, um saber que pode gerar prazer... Deborah Britzman (2000) enfatiza que existem modos de interação social que impedem ou facilitam o surgimento de questões de sexualidade. Além dos modos de interação, podemos pensar que existem condições físicas, espaciais, temporais que também podem impedir, facilitar, dificultar a expressão

¹¹⁰ Minha memória é recheada de momentos muito prazerosos em bibliotecas escolares, a começar pela primeira localizada no prédio das séries iniciais - lá onde assistíamos também slides de “filmezinhas”... histórias inesquecíveis, mundos encantados que nos visitavam (ou que visitávamos) naquele espaço de pura imaginação.

deste desejo de saber. A biblioteca é um espaço que poderia aguçar essa capacidade de desejar saber, de se surpreender com algo novo, de experimentar outras direções diferentes daquelas já conhecidas e percorridas....¹¹¹

No momento em que a professora se dispõe a “pegar os livros” para a aluna, parece que os efeitos que visitas a biblioteca podem gerar ficam limitados... a questão não era apenas a “aquisição” do livro, mas a possibilidade de freqüentar a biblioteca e neste “freqüentar” podemos incluir nossas “viagens”... que direções surpreendentes uma visita à biblioteca pode gerar? a que viagens podemos ser conduzidas quando percorremos seus labirintos de conhecimentos, corredores, prateleiras, armários...

Outro fator que torna a biblioteca um lugar “poderoso” é que lá se pode ter acesso a saberes e conhecimentos em geral de uma forma menos estruturada, menos compartimentada do que é oferecido nos programa do curso - em que cada matéria tem conteúdos pré-determinados a serem trabalhados. Na biblioteca podemos traçar uma investigação própria. Aposto que a simples prática de ir até a biblioteca, de visitá-la, de olhar para aquelas prateleiras “cheias de conhecimento” já pode despertar a curiosidade necessária para desconfiar, suspeitar, investigar... Curiosidade e mistério parecem associar-se num jogo de saber e prazer... Seria interessante nessa investigação curiosa começar pelos livros “proibidos”, os livros mais escondidos... os livros chaveados... os livros de consulta restrita... A própria disposição dos livros na biblioteca já nos diz algo... Existem livros que explicitamente são de consulta restrita, (ou por se constituir de acervo muito antigo – para sua preservação, ou por fazer parte de material que é muito consultado em escolas como enciclopédias, dicionários...) porém existem inúmeras formas de se restringir ou conduzir os acessos...

Penso nessa biblioteca específica, na atualidade, como um espaço com o poder de atrair e de distrair... Poderia me perguntar “Onde “estava” a sexualidade naquela biblioteca escolar?”¹¹² Ela poderia estar em muitos lugares... dentro e fora

¹¹¹ Uma interessante obra que aborda esta temática dos mistérios em torno da biblioteca é o “Nome da Rosa” de Humberco Eco que se transformou em (re)conhecido filme também.

¹¹² Fiz este exercício de “procurar pela sexualidade” em outras duas bibliotecas, ambas da UFRGS. O fato curioso é que cada uma delas se apropriou do tema “sexualidade” a partir do seu campo de saber: na biblioteca

dos livros, com ou sem palavras, representada de muitos modos. Numa primeira visita à biblioteca, percebi que na prateleira dos livros sobre educação sexual e sexualidade não havia indicação do assunto em tal questão como havia nas outras. Por exemplo, na prateleira acima havia as seguintes referências: “Fisiologia Humana”, “Anatomia” e ao lado desta última, “Ciências Médicas”, e, abaixo, “Saúde Pública”. Poderia se pensar então que, em meio a este conjunto de saberes nas disposições daquela biblioteca, a sexualidade estava mais próxima das ciências biológicas e médicas do que de outras ciências e temáticas; assim como no currículo deste curso, ela se inseria no programa de Princípios Metodológicos de Ciências. Isto nos diz algo?

A biblioteca, com suas disposições físicas, pode tanto visibilizar determinadas obras, como pode acabar escondendo, camuflando, silenciando sobre temáticas que porventura não se constituam como as mais relevantes para uma educação escolar. Antonio Viñao Frago (1998) assinala ainda que o espaço escolar “no seu desenvolvimento interno” torna-se um espaço segmentado “no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência.” (p.80) Dessa forma, facilmente a visitante pode ser distraída nessa biblioteca, assim como as leitoras de Wally quando seu olhar é “seduzido” pelos seus distratores...

E quanto mais o currículo deste curso “se distraía”, mais era preciso olhar para esses espaços onde a sexualidade não era nomeada, não era localizada num lugar específico e “apropriado” (como nesta prateleira da biblioteca e na aula “especial” sobre o tema). Assim como parece que “há um tempo pra tudo nessa vida” (inclusive para “o despertar da sexualidade”), também há um espaço apropriado para cada coisa acontecer... A cada tempo parece ligar-se um espaço, e a cada espaço, o seu tempo. Tendências disciplinares e psicológicas se articulam para que se respeitem os “diferentes” ritmos daqueles/as alunos/as que não se enquadram no esquema e na grade curricular, porém há que se afirmar sempre e

da FACED (Faculdade de Educação) encontrei uma prateleira com a seguinte expressão “Pedagogia Sexual” (e um livro antigo nomeado da mesma maneira em espanhol) e na biblioteca do Instituto de Psicologia encontrei uma prateleira (aliás, mais de uma prateleira, sendo bem mais recheadas de livros do que o pequeno espaço reservado ao tema na biblioteca da Educação) denominada “Psicologia do Sexo”. Isto não significa que não encontremos em muitas outras prateleiras o tema da sexualidade aliado a outros tantos, principalmente na biblioteca da educação que conta com uma linha de pesquisa como a nossa que vem privilegiando discussões acerca das relações de gênero e sexualidade.

uma vez mais o que é considerado normal e o que está, por algum motivo, se desviando. Enquanto a disciplina procurará que cumpra com a norma, a psicologia buscará entender as causas que o/a levaram a desviar-se... À medida que ‘o campo psi’ se encarrega de analisar e compreender o sujeito e seus “desvios” acaba também aprisionando-o de forma sutil (ou nem tão sutil assim) em algum outro padrão que seja mais desejável, mais aceitável, harmônico, equilibrado...

Nesta mesma linha de raciocínio, as pedagogias críticas, antes mencionadas, pretendem exercer uma função libertadora através de suas sugestões de ações educativas que parecem ser uma referência para a prática escolar, inclusive, na educação sexual. Porém, alto lá! Não há que se exagerar... há limites pra tudo! Podemos *falar* sobre sexo, *dialogar* sobre as dúvidas existentes, *desviando* o foco, sempre que possível, quando a conversa esquenta demais para uma “temperatura escolar”... mas *fazer* sexo, *manifestar* desejos, *demonstrar* através de gestos como o corpo *sente* prazer e *goza* são atitudes e até mesmo pensamentos que devem ser evitados no contexto escolar. Definitivamente, a escola não é o espaço “apropriado” para esse tipo de comportamento.

No texto sobre sexualidade “trabalhado” no módulo de Educação Física, encontramos esta noção que é reiteradamente afirmada nos espaços escolares. Eis um fragmento do texto:

Em relação aos comportamentos sexuais observados em sala-de-aula como beijos, exploração do corpo do colega, jogos sexuais, o educador pode pautar-se sobre os mesmos princípios que usa para outros comportamentos inadequados em aula, ou seja, demonstrar que entende a curiosidade mas que a escola é um lugar onde deve-se respeitar a vontade dos outros e que estão lá para aprender, brincar, etc. O educador não deve se omitir, ao contrário, deve orientar para brincadeiras e comportamentos adequados mas sem passar valores morais reprovadores como se a curiosidade fosse algo negativo, “feio” ou pecaminoso. <grifos meus> (Fragmentos do texto: “Psicologia na Sala de Aula: Limites e Sexualidades” de Vivien Rose Böck)

Percebe-se que os comportamentos sexuais citados neste texto são tidos como inadequados quando ocorridos no espaço escolar e, ainda, parecem incompatíveis com o respeito aos outros e com o aprender e o brincar. Não se trata de marcar a sexualidade com sentido pecaminoso, trazendo culpa e vergonha ao sujeito (como se fazia antigamente); mas é preciso demarcar ONDE é permitido e

ONDE não é adequado “manifestá-la”. Geralmente, a recomendação é esta: *não é que não pode, ou que é feio, ou que é pecado, mas aqui (na escola) não é o espaço adequado para esse tipo de coisa...* Esta é a estratégia comum direcionada às crianças. Se antes, os argumentos para repressão utilizados eram de cunho religioso e moral, agora se investe em novos discursos que atuam para o mesmo fim. Sublimar, adiar o prazer, conter os impulsos serão algumas das indicações psicanalíticas que se tornarão “palavras de ordem” na educação escolar - tudo isso encaminhado de forma tranqüila, sem repreender, sem gritar, sem xingar, falando e dialogando, explicando e justificando quantas vezes for preciso, de que existem lugares e momentos para tudo na vida... Se esses investimentos normativos não forem suficientes, aí outros encaminhamentos se farão necessários... como podemos perceber na entrevista com a aluna Samanta, ao comentar a orientação que recebeu de uma professora do curso (que é também supervisora, mas não a mesma que ministra a aula sobre sexualidade) sobre uma situação vivenciada na sua prática de observação. Em relação ao surgimento de questões de sexualidade entre as crianças, afirmava: *“... se acontecer das crianças perguntarem ou se tiver no currículo, né, pra gente trabalhar, trabalhar com eles, aí sim. Fora disso, eu acredito que não, a gente vai ter que levar pros setores competentes. Foi o que ela orientou.”* Eu perguntei quais seriam esses “setores competentes”, ao que ela respondeu: *“O SOE, o SOE.”*

Uma outra situação foi citada por uma estudante (que é freira), quando na visita que fizeram à Brinquedolândia da Escola, a professora de educação física levantou a discussão sobre sexualidade. A *irmã* contou que havia um menino e uma menina na sala de aula que ela observava da Educação Infantil que se deitavam no colchonete, tiravam a roupa e a menina dizia que ia namorar... A estratégia da professora dessas crianças - que foi, de certo modo, uma estratégia recomendada para esta turma de formação de professoras - foi a seguinte: Fulana, vem me ajudar aqui (em tal coisa)... A menina responde: *“Agora não posso, to ocupada.”* A professora chama o menino que responde o mesmo. Então a professora diz: *“rápido, rápido!”* E eles vão até ela para ver o que há. (D.C. 26.05.2006) Muda-se de atividade, desvia-se assim o foco e a aula segue normalmente... A curiosidade precisa ser conduzida para aquelas práticas e saberes que são legitimados.

3.2.2 Entre normas e registros, entre místicas e metáforas: “a sexualidade” nos documentos oficiais

Há muitas maneiras de se impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos. (VIÑAO FRAGO, Antonio, 1998, p. 61)

“Nenhum mestre educa sem saber para que educa e em que direção educa”. Há um projeto de pessoa – homem/mulher encerrado em todo Projeto Educativo.” (p.6) Assim inicia-se o “Regimento Parcial do Curso Normal”. Assumindo uma “proposta libertadora de Jesus Cristo”, o documento reforça os mesmos princípios encontrados no Projeto Educativo da Congregação a qual a Escola pertence, afirmando que todos são igualmente pessoa, “todo ser humano, homem/mulher, constrói o Reino de Deus.” (p.6)

Diferentemente do Plano de Estudos do curso que mantém uma linguagem predominantemente masculina, percebe-se que este documento procura, ao menos em partes do texto, investir numa linguagem não sexista, demonstrando que talvez a igualdade de gênero também faça parte desta busca maior de libertação. Entre as finalidades levantadas na metodologia do Regimento, encontramos uma referência que nos permite afirmar que esta Escola pretende ser um espaço em que as diferenças sejam respeitadas. As finalidades que destaco:

reconhecimento e aceitação das diferenças da pluralidade das identidades, buscando a influência mútua, permuta de papéis e de posições com outros participantes do coletivo; contato com a diversidade cultural, através de temas transversais, construindo conhecimento, explorando as diferentes habilidades, competências e capacidades de forma interdisciplinar. (p. 9)

Esses textos poderiam se referir à sexualidade... ou não. Nós podemos até supor que esta “pluralidade das identidades” também possa incluir as identidades sexuais e que os chamados “temas transversais” aqui sejam inspirados nos já sugeridos pelos PCNs, entre eles, Orientação Sexual; porém não encontramos referências à sexualidade em nenhum desses documentos, ao menos, não explicitamente. Talvez pudéssemos pensar que os espaços “ocupados” por esta

temática, nesses textos, se constroem através de metáforas (ou através do não-dito) que pode (ou não) ser lido por nós.

O Projeto Educativo da Congregação conta com uma apresentação, com capítulos que introduzem tanto a proposta como a mística da Padroeira da Congregação e os aspectos gerais da Congregação (sua missão e abrangência); em seguida, divide-se em dois blocos: no primeiro, faz uma explanação mais detalhada sobre a pedagogia e a mística da padroeira; no segundo bloco intitulado Plano de Médio Prazo (setor educação 2004-2009) o texto se inicia com o Marco Referencial que está dividido em três tópicos: Marco Situacional, Marco Doutrinal e Marco Operativo. Este último Marco subdivide-se em “Concepção de Educação”, “Concepção de Escola”, “Serviço de Pastoral Escolar” e “Ensino Religioso”. No item “Concepção de Escola”, encontramos ainda “A metodologia”, “Os conteúdos”, “A avaliação” e “As pessoas envolvidas no processo”. Neste último subitem, há uma lista de dezenove frases que completam a afirmação: *“Com crescente comprometimento na missão de educar, imbuído(a) dos princípios e da mística que nos conduz, o(a) educador(a) caracteriza-se por...”* Na décima segunda frase encontramos: *“trabalhar a “questão de gênero” na Educação,”* Este é o lugar onde gênero é nitidamente colocado em pauta pelo documento, porém muitos outros enunciados podem nos levar a pensar sobre esta questão, ou o que seria melhor, sobre essas questões de gênero (no plural). Sexualidade não é mencionada explicitamente nos documentos, mas talvez ela também esteja lá. Volto a perguntar, então, onde “está” a sexualidade nesses documentos oficiais?

A escolha de utilizar o Wally como metáfora nesta pesquisa, talvez não tenha sido por acaso... Talvez intuitivamente eu já imaginasse que também a sexualidade se mostraria através de metáforas e, como toda metáfora, dependeria do olhar da “intérprete”¹¹³ (ou seria interpretadora?) para “decifrar-lhe” os sentidos. Vale lembrar, que nesta perspectiva, não se supõe que os sentidos estejam sob algum véu que precisaria ser iluminado, revelado para termos a totalidade de seu significado, ou

¹¹³ Intérprete pode ser tanto a pessoa que interpreta uma personagem numa peça teatral, num filme como pode ser aquela que traduz ou que serve de intermediária para que pessoas que falam idiomas diferentes se compreendam. (Bueno, 1996, p. 371) O sentido que destaco aqui é para referir-se ao lugar ocupado pela pesquisadora no momento em que precisa utilizar outras ferramentas de interpretação na pesquisa documental, como por exemplo, análise de metáforas...

seja, não se supõe que os significados estejam “por detrás” do aparente, fazendo com que houvesse os verdadeiros e profundos significados em oposição aos aparentes e falsos significados. Partimos do pressuposto de que os sentidos e significados são atribuídos às nossas práticas e saberes e são também múltiplos, nem sempre convergem na mesma direção, ainda que estejamos falando a partir de uma mesma perspectiva ou campo teórico.¹¹⁴

Assim como é impossível olhar para tudo, são inexplicáveis todos os processos de subjetivação que entram em jogo durante uma pesquisa. Há “bagagens pessoais” que facilmente abandonamos, assim como há outras as quais tememos abandonar; outras, ainda, habitam lugares desconhecidos e surgem quando menos se espera... (são aquelas que habitam o chamado mundo do inconsciente...).

Estudos sobre o uso de metáforas em pesquisas qualitativas, como o de Jaques Gauthier (2004), me inspiraram a pensar sobre como utilizar as metáforas nesta pesquisa. O autor afirma que: *“As metáforas ecoam umas às outras, pois nenhum sentido, nas enunciações cotidianas, existe sem ter conexões com referências múltiplas, dimensões heterogêneas da vida social...”* (p.135) Essas conexões com referências múltiplas podem ser experimentadas tanto pelos sujeitos participantes da pesquisa como pela pesquisadora. Nem sempre a metáfora traz explicitamente o tema a qual parece se referir, mas permite pensar sobre o tema, ou ainda, que a partir de uma enunciação outras tantas possam ser imaginadas, criadas e recriadas.

Na apresentação do Projeto Educativo da Congregação há uma citação de Gibran que fala em prazer, em êxtase, em amor. Embora não se refira explicitamente à sexualidade, será que as metáforas utilizadas aqui não serviriam também para pensarmos em como a sexualidade pode estar, de algum modo, aí representada logo na abertura do documento?

¹¹⁴ Imagino que uma outra pesquisadora inserida no mesmo campo de estudos que eu, olhando a partir da mesma perspectiva teórica e tendo o mesmo foco de estudo, muito provavelmente, se importaria com questões diferentes das que me importaram durante essa pesquisa; provavelmente olharia com mais atenção para alguns lugares que talvez eu tenha “negligenciado”, assim como deixaria de olhar para lugares e situações que me tocaram e que vieram a fazer parte do meu corpus de análise.

Ide, pois, aos vossos campos e pomares
 e, lá, aprendereis que o prazer da abelha é de sugar o mel da flor,
 mas que o prazer da flor é de entregar o mel à abelha.
 Pois, para a abelha, uma flor é uma fonte de vida,
 e para a flor, uma abelha é mensageira do amor.
 E para ambas, a abelha e a flor,
dar e receber o prazer é uma necessidade e um êxtase.
 (Projeto Educativo da Congregação, 2004-2009, p.6)<*grifos meus*>

As representações de abelha e flor contidas nesta citação podem ecoar em nós outros sentidos e simbolismos... A posição da flor pode nos lembrar uma posição feminina de dar-se e ao mesmo tempo servir de receptáculo da vida, enquanto a abelha ocuparia a posição masculina... Assim como a flor, a mulher pode também “entregar seu mel” ao homem... Esta seria uma interpretação pautada numa lógica heteronormativa e reprodutiva, porque, noutra direção podemos lembrar que ‘abelha’ e ‘flor’ são substantivos femininos e poderiam indicar aqui um relacionamento lésbico... por que não?

Se buscarmos alguns sentidos atribuídos em diferentes culturas à “abelha” e “flor”, encontraremos alguns atributos que talvez combinem com o rumo que este projeto educativo parece pretender indicar com “*metas claras, orientações seguras e projeções ousadas.*” (p.4)

No Dicionário de Símbolos de Chevalier & Geerbrant (2002) encontramos:

ABELHA - Incontáveis, organizadas, laboriosas, disciplinadas, infatigáveis, as abelhas não se diferenciam das formigas, como elas símbolos das massas submetidas à inexorabilidade do destino (homem ou deus) que as acorrenta, se, além disso, não tivessem asas e canto, e não sublimassem em mel imortal o frágil perfume das flores. (p.3)

FLOR - Embora cada flor possua, pelo menos secundariamente, um símbolo próprio, nem por isso a flor deixa de ser, de maneira geral, símbolo do princípio passivo. (...) No caso das lendas celtas, a flor parece ser um símbolo de instabilidade... (p. 437-438)

Talvez essas representações a que abelha e flor se associam nas descrições acima tenham relação com alguns atributos que historicamente fizeram/fazem parte das expectativas sobre as profissionais da educação. “... organizadas, laboriosas, disciplinadas, infatigáveis” são algumas das qualidades que, em geral, vemos serem valorizadas neste campo, bem como, a submissão “à inexorabilidade do destino... que as acorrenta”. E para cumprir com este ‘destino-missão’ é preciso deixar-se

levar, em parte, por um “princípio passivo” associado à flor que se doa ao beija-flor (ou à abelha) para que se nutram, cresçam e se desenvolvam a partir do seu néctar... assim como as educadoras procuram nutrir (de afeto, de conhecimento, de sonhos...) seus/suas alunos/as para que cresçam e se preparem para a vida. Mais adiante encontramos: *“Sejamos evangelizadores(as): unidos(as), muito atentos(as), ousados(as) em que o dar e o receber, o buscar e o doar-se é o grande prazer-êxtase do educar para a vida.”* (Projeto Educativo da Congregação, 2004-2009, p.7) <grifos meus>

Nesse texto, qual é a conexão estabelecida entre educação e “prazer-êxtase”? A que esta conexão pode estar associada? No contexto de um documento elaborado por uma congregação religiosa certamente este “prazer-êxtase” não deve estar remetido à sexualidade como vemos usualmente na utilização deste par. Quando nosso olhar está voltado para essas questões e se torna um olhar impregnado (talvez até viciado!), que busca a sexualidade como se busca Wally num jogo, somos facilmente levadas a pensar esses termos também a partir deste campo de estudos. Porém, é preciso notar que são múltiplos os sentidos atribuídos ao prazer, ao êxtase e à própria sexualidade. Muitas vezes o êxtase está referido à própria relação com o divino, como um êxtase religioso, de encontro com o Cristo ou o Divino Espírito Santo, dependendo do contexto religioso de que (e a partir de onde) se fala. Um exemplo disso podemos encontrar numa obra sobre educação sexual inserida numa perspectiva católica: A *“chave da integração da sexualidade dos consagrados”* reside no seguinte argumento:

na medida em que a energia afetiva é centralizada em Cristo numa consagração para o Reino de Deus, a renúncia afetivo-sexual do celibato não pesa. A dinâmica do sexo-prazer é harmoniosamente <<sublimada>>, mas não no sentido freudiano, simples transposição da <<libido>> instintiva, mas numa elevação profundamente humana integrando, com a graça de Deus, a instintividade numa realização equilibrada da pessoa que se coloca perenemente a serviço do amor oblato.”(COSTA, Vítório, 1977, p.176)

Talvez aqui pudéssemos levantar uma outra questão: todo estado de prazer e de êxtase necessariamente deve remeter à sexualidade? Ao supor que essas metáforas podem nos remeter a representações de sexualidade, não estaríamos aqui operando, uma vez mais, com uma metanarrativa que coloca a sexualidade como centro dos processos humanos, especialmente aqueles que envolvem o

prazer, o corpo e seus estados de êxtase? Mas se insistirmos que tais metáforas se prestam, de alguma forma, a representar a sexualidade, chegaremos a um paradoxo: de um modo geral, não é justamente esta a ‘parcela da sexualidade’ que tem ficado de fora dos programas de Educação Sexual? Não são desses temas (êxtase, prazer, gozo,...) que se procura desviar nas práticas educativas? O prazer sexual deve ser desviado; enquanto outros prazeres são permitidos e constam até mesmo nas recomendações pedagógicas do curso pesquisado. Podemos ainda perguntar se tendo como foco o prazer das crianças em estarem e aprenderem na escola, essas recomendações também não indicariam que a Escola não é o local adequado para professoras e professores pensarem sobre, terem, sentirem prazer?

No dicionário, encontramos para “êxtase” os sentidos: *arrebatamento da alma; enlevo; encanto; admiração extrema*. E para prazer (como substantivo): *alegria; jovialidade; satisfação; delícia; agrado; divertimento, ou ainda, tudo que agrada, que traz satisfação, gozo*. A expressão “grande prazer-êxtase” parece potencializar os sentidos de ambas as palavras. Assim como percebemos um tom romantizado atribuído ao ato de educar para a vida através do amor e da doação, também podemos associar este “grande prazer-êxtase” com práticas que extrapolam o espaço escolar ou, ainda, que para habitarem este espaço precisam ser revestidas de metáforas como essas, espaços de entrelinhas...

Historicamente, o magistério se constituiu mais como um ato de doação do que propriamente como uma profissão e inúmeras pesquisas já foram realizadas sobre este tema. Mesmo com todas as reivindicações da classe trabalhadora, dos movimentos sindicais e feministas, esta idéia permanece de algum modo. Uma capacidade e disponibilidade para doar-se são consideradas requisitos básicos para uma professora ‘bem sucedida’, principalmente na educação infantil e séries iniciais. O fato de ser professora já deveria suprir aparentemente essa necessidade de êxtase, bem como, a suposta necessidade feminina de ser mãe. O magistério era a possibilidade de mulheres solteiras viverem sua sexualidade de um modo diferente... sublimando desejos e fantasias, esquecendo-se do corpo e seus impulsos, colocando essa energia no trabalho docente (que, de fato, exige um bocado de energia!). Mais ainda, para satisfazer o “instinto maternal”, bastava transferir o que

uma mãe sente pelos/as filhos/as para as crianças de sua sala de aula... *“o dar e o receber, o buscar e o doar-se é o grande prazer-êxtase do educar para a vida”...*

Ao referir-se à Mística da Congregação, o documento aponta várias citações de pensamentos e conselhos de sua fundadora, como nesta Carta de 1871:

Fala pouco com as pessoas e muito com Deus.
 ... foge de todas as conversações inúteis. Confia, reza e cala.
 ... trabalho, oração, recolhimento interior, simplicidade, de coração e sinceridade são bons preparativos para uma vida feliz
 (Projeto Educativo da Congregação, 2004-2009, p. 24)

Três páginas adiante, o documento repete tal citação dizendo que *“são muitas as vezes, em suas cartas, em que ela [a padroeira] diz [isto].”* O que pensamos quando lemos *“conversações inúteis”* neste contexto religioso? Estariam aqui incluídas as conversas sobre aquilo que não é moralmente aceito, assuntos “picantes”, piadas de conteúdo erótico e/ou sexual, etc? O documento procura estender as recomendações que a fundadora exigia das jovens que se iniciavam na vida religiosa para todas as pessoas envolvidas no projeto educativo que devem *“mergulhar, deixar-se imbuir e perpassar pela realidade expressa na Pedagogia e Mística”* (p.6) da fundadora da Congregação.

Trago mais alguns pontos do Projeto Educativo que, ainda que não se refiram explicitamente à sexualidade, podem “dar margem” para pensarmos sobre outras questões que freqüentemente se associam a ela.

Num dos textos iniciais do documento, escrito pela diretora geral da Congregação, lê-se:

O Projeto Educativo..., com sua identidade própria, convida **estar atento a toda comunicação, pois nela não há neutralidade**. Desafia a abrir-se para somar ao saber teórico o saber prático de cada profissional da educação, acolhendo a experiência dos educandos, multiplicando saberes em diferentes áreas, a dispor-se ao diálogo e **compreender os próprios segredos e os dos outros**, a fim de juntos crescer na liberdade. (p.8)
 <grifos meus>

O que significaria *“compreender os próprios segredos e os dos outros”*? A que segredos o documento pode estar se referindo? E a associação entre *“compreensão de um segredo”* e *“crescer na liberdade”*... o que isto pode significar?

Gérard Vincent (1992) em estudo intitulado “Uma história do segredo?”, afirma (baseando-se em *A. Levy*) que o segredo envolveria:

três temas principais: o saber (que pode incluir elementos do psiquismo – pensamentos, desejos, sentimentos -, elementos do comportamento – trama, receita de fabricação -, objetos materiais como gavetas, portas, escadas etc); a dissimulação desse saber (recusa da comunicação, silêncio, mentira); a relação com o outro que se organiza a partir dessa dissimulação (o que pode gerar uma função de poder sobre o outro (...)). (p.180)

Neste mesmo estudo, Gérard aponta para algumas curiosidades sobre o segredo¹¹⁵ como, por exemplo: que não existe em nosso vocabulário uma palavra para designar o/a detentor/a de um segredo. Além disso, existe uma série de ambigüidades em torno do segredo, pois ele pode designar tanto aquilo que não é revelado a ninguém ficando apenas na consciência da própria pessoa (ou no inconsciente); como pode designar aquilo que é contado a alguém como um segredo e com o pedido de não ser contado a mais ninguém – e aí reside um paradoxo, pois no momento mesmo em que se conta já deixa de ser um segredo. O autor nos lembra de que, em geral, contam-se os segredos para se aliviar, para dividir o peso de uma informação que pesa... E parece que o segredo caminha como se não pudesse ser guardado. Muitas pessoas, à beira da morte, revelam segredos guardados por toda a vida, para não levar desta para outra algum peso extra...

Mas por que me interessaria esta discussão sobre o segredo nesta pesquisa? Novamente não temos, neste fragmento do Projeto Educativo, uma referência explícita à sexualidade. Porém, uma frase enigmática como esta - que menciona a questão do segredo - não poderia nos remeter, de alguma forma, a segredos que se vinculam ao sexo e à sexualidade?

O mesmo autor afirma que “*o detentor de um segredo sente um freqüente impulso de comunicação*” e cita como exemplo a proliferação, desde a década de 1970 de serviços especializados em escutar os segredos alheios, são as:

¹¹⁵ Gerard Vincent (1992) dissecou o termo segredo em sua etimologia e polissemia: “A palavra “segredo” aparece no século XV, oriunda do latim *secretus*, participio passado do verbo irregular *secerno*, que significa separar, pôr de parte. *Secerno* é composto pelo verbo *cerno*, joeirar, peneirar, e pelo prefixo *se*, indicando a separação. De *cerno* derivam *discerno*, que resulta em discernir (tanto o cinza do negro, quanto o verdadeiro do falso ou o bem do mal), *excerno*, de onde provém excremento, e *secerno*, que em francês resultou em *secrétion* e *secret*, e em português em *secreção* e *segredo/segredo*.” (p.179-180)

associações como SOS Amizade, Solidão, Mulheres Espancadas, Religião, Homossexuais etc. Essa necessidade de confidenciar prova que as relações intersubjetivas continuam muito bloqueadas e que a “liberação sexual”, para tomar apenas este exemplo (ou esta ilusão?), não gerou uma liberação da palavra. O ouvinte – benevolente – é anônimo, e invisível como o padre no antigo confessionário. O ouvinte da existência substitui o diretor da consciência. (VINCENT, 1992, p. 184)

Como sabemos, os pecados e confissões estiveram (e estão) muito associados às tentações da carne, às sexualidades vividas e/ou imaginadas que deveriam ser contidas, desviadas, sublimadas.

Outro aspecto que se liga ao segredo é a curiosidade. Só no fato de se imaginar a possibilidade de existência de algum segredo, a curiosidade cresce... Mistério, enigma, curiosidade fazem parte do mundo dos segredos, assim como fascínio e prazer podem estar em jogo ao ouvir, ao contar, ao guardar um segredo. Existe uma relação de posse e de poder nestes jogos secretos, jogos incertos...

São muitos os segredos que se criam, que se recriam, que se distorcem, que se desfazem... Tenho a impressão de que os temas que mais habitam os segredos são aqueles vinculados às sexualidades.¹¹⁶ Mas também a religião é detentora de muitos segredos... há rituais secretos e verdades que precisam ser ditas apenas para os/as poucos/as que são os/as chamados/as ou os/as iniciados/as...

Ao explorar a Mística da padroeira, o documento refere-se à sua trajetória enquanto uma mulher à frente do seu tempo, considerando que sua atuação como fundadora da Congregação se deu na metade do século XIX. Vejamos o que diz o documento:

No seu compromisso efetivo de fazer acontecer o Projeto de Deus, [a padroeira] se contrapunha às relações verticais que colocavam a mulher em situação de inferioridade. Pelos seus escritos, percebe-se que a sua compreensão de “dignidade de pessoa” lhe dá consciência de que a missão da Mulher vai além da mera execução de tarefas. Manifestava, por suas características diferenciadas, um jeito próprio de viver, de interpretar a História e de perceber os fatos a partir do feminino. (p.32)

¹¹⁶ Há pouco tempo, ouvi num programa de TV, uma entrevista com uma pesquisadora sobre o tema do segredo. Ela escutava diferentes segredos e os relatava num livro. Parece que, se não me falha a memória, sua conclusão foi de que a maioria dos segredos tinham algum vínculo com a chamada vida sexual dos/as participantes voluntários/as da pesquisa. Infelizmente não registrei a fonte exata desta referência, nem seus dados, mas lembro que me chamou atenção a idéia desta associação segredo x sexualidade.

No texto inicial que descreve os símbolos que compõem o quadro da imagem de Maria que foi idealizada pela fundadora da Congregação, também há uma referência à Mulher. Os elementos são: Palma e Lírio, Cetro e Coroa, Doze Estrelas, Mulher, Cabelos, Coração, Lua, Dragão e Globo. Sobre a Mulher são citadas Maria e Eva como exemplos de mulheres que trazem o *“dinamismo da gestação do novo gênero humano que nasce para a VIDA.”* Essas representações de mulher são atravessadas por missão religiosa de abnegação, de dedicação e entrega ao propósito divino, ao mesmo tempo em que subvertem a ordem de opressão e inferiorização do gênero feminino.

Sobre a concepção de Escola, na parte referente à como os educandos podem contribuir *“para o fortalecimento de uma Nova Sociedade referida no Projeto Educativo”*, encontramos esta orientação: *“exercitam-se no respeito aos outros, na superação de preconceitos e no convívio com as diferenças em atitude de solidariedade;”* (p. 53)

Que preconceitos e que diferenças podem estar em jogo nessa frase? Poderíamos exercitar o preenchimento desses “entre-espacos”¹¹⁷ com palavras e expressões sexuais? Percebe-se uma abertura para aceitar as diferenças, mas elas serão tão “diferentes” que não podem ser nomeadas? O fato de deixar a expressão em aberto poderia ampliar suas possibilidades de leitura e interpretações? Cada pessoa que lê esta frase pode pensar num tipo de preconceito e certamente pensará naquele que já lhe causou problemas um dia... Mas invisibilizar as formas como os preconceitos se atualizam e se manifestam não seria uma atitude distraída e pouco produtiva para transformá-los?

E para encerrar esta parte, um último fragmento do Projeto Educativo que faz parte do *“Diagnóstico”*:

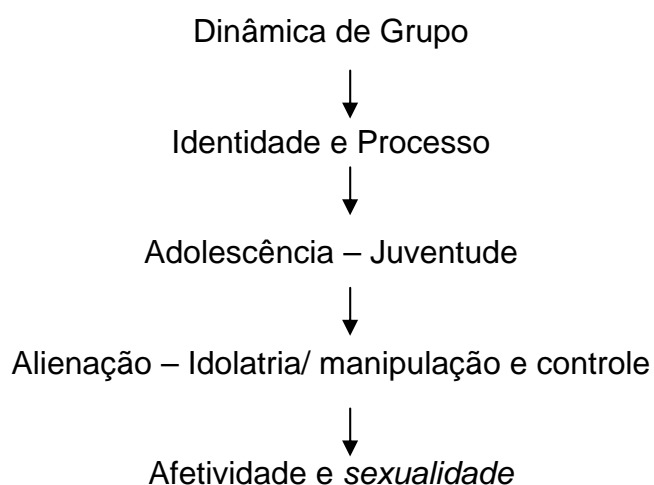
Os educandos vivem momentos de nítida transição e estão obrigados a quebrar paradigmas, criar novos modelos de família, de relacionamentos,

¹¹⁷ Utilizo este termo “entre-espaco” inspirada em estudo realizado por Elizabeth Ellsworth (2001) onde faz uma articulação entre conceitos do campo do cinema com possibilidades no campo da educação. “Entre-espaco” seria justamente aquele espaco volátil existente entre o filme e o/a espectador/a ou ainda aquele espaco incontrolável existente entre o que se deseja que o/a espectador/a veja e sinta e o que de fato acontece no momento em que assisti ao filme.

de carreira profissional. Diminui o interesse por movimentos sociais, cresce a disposição para o trabalho voluntário e interesse por atividades esportivas. Muitos educandos estão vivendo grave crise de identidade. Como não têm objetivos claros, trazem novas dificuldades e desafios para nossas escolas. (p. 59)

“Quebrar paradigmas, criar novos modelos de família, de relacionamentos” são indicativos de abertura, de disposição para transformações nesses campos que também podem incluir as sexualidades. E a que se estará referindo ao falar em “grave crise de identidade”? Quando se menciona que um sujeito está em crise de identidade, parece haver um pressuposto de que cada sujeito deva encontrar a sua identidade única e estável. Enquanto não a encontra, estará em crise e este estado é interpretado como algo negativo, como um desafio a ser enfrentado.

No Plano de Estudos e no Regimento Escolar não encontrei nenhuma referência à sexualidade. Como já havia mencionado, esses documentos foram disponibilizados apenas para consulta local dentro da própria Escola, ao contrário do Projeto Educativo que me foi dada uma cópia (e por isso, pude ficar mais tempo “jogando” com o documento na busca de representações de sexualidade ou de outras representações que à ela pudessem estar vinculadas). O único local dos documentos pesquisados em que encontrei a palavra *sexualidade* foi nos mapas de conteúdos da primeira série do Ensino Médio, na disciplina Educação Religiosa, em que se via um esquema mais ou menos assim:



3.3 O tom da sexualidade

Há no mundo da sensibilidade timbres, volumes de voz, massas de ar e tons que forçam a vida a sair de suas referências. (ARTAUD, 2004)

Seria 'de bom tom' explicar, logo de início, em que sentido estou utilizando o termo "tom" neste trabalho... mas arrisco transgredir esta suposta recomendação acadêmica para brincar um pouco com palavras que certamente irão compor este último capítulo da dissertação. Antes que um 'tom sério' as capture, deixe-me experimentar como elas podem dançar com a sexualidade, embaladas pela questão central desta pesquisa...

onde está a sexualidade?
estará na brincadeira,
na ironia?
na seriedade,
estaria escondida?

onde está a sexualidade?
estará no desejo
inconsciente?
na vida, um presente?
na intimidade, um enigma?
no erotismo, fantasia?

por onde passa a sexualidade?
passará por terrenos que vão...
do erótico ao pornográfico?
do bagaceiro ao pudico?
do virginal ao visceral?
do perverso ao paradoxal?

como dança a sexualidade?
dançará entre tons que vão...
do irônico ao trágico?
do polêmico ao moralista?
do intimista ao manifesto?
do enigmático ao humorista?

sexualidades múltiplas
sexualidades sem começo nem fim
sexualidades que fluem
sem destino certo
nem tempo exato
em lugares tantos
num jogo de visibilidade
e invisibilidade
numa dança infinita
na tênue linha entre
o prazer e o perigo
na vida

3.3.1 Pedagogias da Prescrição: sobre um ‘concerto sexual’ no Curso Normal

Foram muitos os tons que embalaram os discursos que produziam as representações de sexualidade naquele Curso Normal. Cada discurso parecia se fazer em um determinado tom - ou tons - para assim produzir mais efeitos ou “fazer sentido”... Além do tempo e do espaço “apropriados” para a sexualidade “aparecer” naquele contexto específico, existia também um jeito - ou jeitos - de ela se mostrar...

Para retomar um pouco a metáfora do Wally, eu diria que, para o “jogo” desta pesquisa, não bastava apenas encontrar a sexualidade em algum tempo e espaço; era preciso “descobrir” *como*, com que “cara” ela se apresentava... Como Wally, era preciso observar de que objetos ela estava “cercada”, em que situações seria focalizada... era necessário escutar-lhe por um pouco mais de tempo... Todas essas estratégias foram, de algum modo, empreendidas ao longo da pesquisa para tentar “sentir” o tom (ou os tons) da sexualidade naquele curso.

Numa primeira aproximação, percebi dois grandes tons (ou seriam mais propriamente dois estilos?) que pareciam reger as representações de sexualidade naquele cenário escolar: um tom mais sério e outro “não-sério”, ou melhor, vários tons que incluíam a brincadeira, a ironia, o deboche, a piada e o humor... Esses dois grandes tons se associavam aos ‘estilos pedagógicos’ vigentes buscando uma sintonia, uma harmonia, uma “afinação”... Poderia dizer que coexistiam pelo menos dois grandes “estilos” regendo as práticas pedagógicas naquele curso: um estilo que eu chamaria mais *clássico* (mais tradicional e também mais sério) e outro mais *arrojado* (crítico, inovador, instigante, transgressor...). Esses estilos que regiam a ‘sinfonia’ do curso inspiravam também seu ‘concerto sexual’...

Mas, afinal, o que estou chamando de “tom” neste estudo? Ao que me refiro quando utilizo a expressão “o tom da sexualidade neste curso Normal”? O que (ou quem?) me inspirou a pensar a sexualidade num “eixo analítico” chamado “tom”?

No dicionário de Bueno (1996), encontramos os seguintes sentidos para “tom”: “*grau de aumento ou diminuição do volume da voz; som, quanto à sua gravidade ou acuidade; intervalo musical de dois semitons; cor predominante; colorido; tonalidade; escala musical*” (p.642). Buscando outros dicionários on-line, encontramos ainda: *maneira particular de expressão; acento; firmeza; moda; teor*. Esses outros sentidos - que parecem secundários nas definições dos dicionários em geral - se aproximam mais do sentido que será aqui explorado. O tom aqui se referirá ao *como* a sexualidade “aparecia” naquele curso; tom no sentido de “estilo”, “variação”, “modo”, “acento”.

Poderíamos nos perguntar então: que “tom” parece predominar no currículo desse curso? Que tons predominam no seu “currículo da sexualidade”? E nesse concerto, que tons se afinam, se complementam, se integram e que outros tons parecem “destoar”, “desafinar”, “desajustar” as notas, as normas, as prescrições?

Guacira Louro (2004d) salienta a importância de atentarmos ao “tom” de um texto, apoiando-se nos argumentos de que a linguagem “*institui um jeito de conhecer*” e de que “*o modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas*”. A autora afirma que no campo da educação é freqüente o “tom prescritivo” porque:

Por muito tempo, foi considerado imprescindível que pesquisas e textos produzidos no campo da educação apontassem direções, trouxessem recomendações ou encaminhassem possíveis soluções para problemas. Segundo muitos, essa é uma “marca” da área que deve continuar a ser preservada.” (LOURO, 2004d, p. 2)

Eu diria que este “tom prescritivo” torna-se ainda mais visível (e talvez mais desejável) num curso de formação de professoras por centrar seu investimento em ensinar *como* fazer, ensinar *como* colocar em prática os ensinamentos e reflexões aprendidos, ensinar *como* ensinar. Se considerarmos que é o tom prescritivo que rege as práticas educativas neste curso específico, talvez possamos dizer que também é este mesmo tom que regerá o ‘concerto sexual’ neste currículo...

Ao ensinar prescrevendo, o Curso Normal toma pra si parte da tarefa de normalizar os sujeitos e suas práticas. Cada professora e cada estudante, ao passar

pelo Curso Normal, preparam-se para uma jornada que é marcada por intensos e constantes processos de normalização. Claro que podemos pensar que esses processos estão ocorrendo o tempo todo em diferentes espaços, envolvendo todos os sujeitos, com maior ou menor força, com maiores ou menores resistências. Porém, num curso como esse, a insistência na demarcação entre o normal e o que se desvia da norma parece ganhar maior visibilidade e intensidade num tom que legitima a própria normalização. Parece inevitável num Curso Normal ‘entregar-se’ às determinações e definições do que é normal e do que não é. Muitas e muitas vezes esse termo é colocado em discurso, em pauta, em dúvida: “mas afinal, o que é normal?”, “isto é normal?”, “eu sou normal?”, “quem é normal?”.

Numa das primeiras reuniões de estágio, quando a supervisora comentava sobre as turmas das estagiárias, às quais já tinha realizado as primeiras visitas, ela se deteve numa situação acerca de um menino e sua pergunta crucial foi: “*isto é normal?*” A situação: um menino “[em quem] fazem rabo de cavalo, puxam o cabelo para cima, prendem e fica parecendo uma menina.” “*parece menina, se veste guri, mas tem que olhar 2, 3 vezes para ver... tu acha aquilo normal?*” pergunta a professora para a estagiária. Em seguida, me olha e parece esperar também de mim uma resposta... Ao final, depois que as estudantes foram embora, ela retoma o assunto comigo e diz que “*acha estranho aquilo*”... (D.C. 03.04.2006)

O *estranho*¹¹⁸ aqui demarca aquilo que está fora da norma, aquilo que perturba a ordem dos gêneros, aquilo que chega a escandalizar... Essa representação de gênero (que também pode estar – e usualmente está - vinculada com a sexualidade) parece carregada de censura, moralismo e julgamento. É uma situação que se repete inúmeras vezes no cotidiano escolar - especialmente na educação infantil - e que clama por uma resposta, por uma forma (ou seria por uma fórmula?) para sabermos todos/as como lidar. E mesmo que se repita com frequência, parece não deixar de provocar surpresa e estranhamento diante daquilo que escapa à norma. Essa (a norma) não quer ceder lugar para outras formas de

¹¹⁸ Vale notar que o termo *estranho* pode estar associado também ao *queer*. Como Guacira Louro (2004c) refere “Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais.” (p.38) Os/as teóricos/as queer utilizam o termo de forma a transgredir e transpor esse sentido pejorativo atribuindo-lhe um tom de contestação e subversão.

viver e entender o sexo, o corpo, o gênero e a sexualidade. Para tratar esse “estranho” geralmente se investe em práticas que visam a corrigir, restaurar, fazer voltar ao normal. E aqui o normal ganha o ‘peso’ do natural.

No que tange à sexualidade, essas definições em torno da norma parecem ganhar maior força, maior insistência, numa busca de respostas estáveis, seguras, confortáveis para todos/as. (BRIZTMAN, 2000) Torna-se difícil se desacomodar num “*campo tão marcadamente normalizador*” (LOURO, 2002, p. 240). Dizer coisas que perturbem a ordem estabelecida, discutir pontos nevrálgicos da vida humana, debater assuntos tidos como polêmicos, dar espaço para as contradições e paradoxos que experimentamos são possibilidades que parecem não combinar muito com o ‘tom normalizante’ da educação... Apesar disso, ou talvez exatamente por causa disso, observa-se que, quando a temática da sexualidade entra em cena, fica difícil fugir dos debates calorosos, intensos, contraditórios, polêmicos¹¹⁹. De certa forma, *ela* provoca isso... como dizia a professora na aula sobre sexualidade: “*é um assunto que gera controvérsias...*” (D.C. 31.05.2006)

O imaginado ‘concerto sexual’ tocado durante este curso me fez lembrar de um ponto discutido durante o curso de extensão “O Abecedário de Gilles Deleuze”¹²⁰ sobre a musicalidade de uma aula ou sobre a musicalidade que uma aula pode ter... As aulas de música neste Curso Normal e em outros cursos proporcionam este encontro com a musicalidade de um modo mais direto e até mesmo concreto (onde se ouvem músicas durante e a partir das atividades). Deleuze refere-se mais a uma musicalidade no sentido do tom, do ritmo, do estilo, do preparo, do ensaio e do acontecimento que pode ser uma aula. Tomaz Tadeu da Silva conta que o próprio Deleuze se preparava muito para dar uma aula. E, diferente de Foucault, que

¹¹⁹ Parece que por um tempo, só o fato de falar em sexo e sexualidade já era considerado algo polêmico. Um exemplo disto foi uma matéria publicada no ‘antigo’ caderno Guia da Escola do jornal Zero Hora, numa coluna chamada “**Temas polêmicos**”, em que o professor Fernando Seffner escreveu sobre educação sexual e afetiva. (Zero Hora, 14 de agosto de 2000, Guia da Escola, p. 19) Talvez hoje, falar sobre sexo e sexualidade já não seja algo incomum, tampouco polêmico, mas falar sobre as chamadas “sexualidades desviantes” ainda parece conter um ar de transgressão e, por isto mesmo, polêmico por suscitar diferentes posicionamentos e atitudes.

¹²⁰ O referido curso “O abecedário de Gilles Deleuze: afectos, conceptos, perceptos” foi promovido pela Linha de Pesquisa “Filosofia da Diferença e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na FAGED entre 29.09 e 11.10.2005. Este curso me inspirou também a pensar no tom e no estilo deste trabalho. Saliento que as afirmações aqui relacionadas a este curso dizem respeito a interpretações e associações minhas que não necessariamente condizem com o que foi dito e ensinado lá, mas que me possibilitaram fazer essas incursões musicais...

preferia aquelas aulas magistrais, mais formais (embora os temas e suas reflexões não fossem de um tom autoritário), Deleuze gostava de se misturar entre os alunos e alunas, conversar de um modo mais informal, seguindo o fluxo, sem saber onde iriam chegar - a aula como um encontro, a aula como um universo de possibilidades imprevisíveis... Esses 'caminhos deleuzianos' parecem mais instigantes, emocionantes e surpreendentes do que aqueles caminhos 'seguros' previstos numa aula que procura, a todo custo, não desviar-se da direção planejada, constituindo-se de um bloco fechado de assuntos e conteúdos a serem desenvolvidos. Mas aqueles caminhos incertos sugeridos por Deleuze parecem 'destoar' do tom normalizante e professoral do curso Normal. Suas prescrições indicam caminhos mais seguros, visando a uma harmonia e a uma integração, num fluxo que combine, de forma equilibrada, elementos como liberdade e limites, cooperação e competição, autoridade e submissão, aprendizagem e prazer, aprendizagem e dor. Todos esses elementos devem estar a favor de uma pedagogia comprometida com o bom desenvolvimento e aprendizagem dos/as alunos/as (onde se deve ler: um "desenvolvimento normal" e uma aprendizagem dos "conteúdos legítimos"). Para que tudo flua, para que tudo dê certo neste 'con-certo', os cursos de formação de professoras preocupam-se geralmente em ensinar como obter esta aula ou esta turma desejada...¹²¹

Nesta turma desejada (e idealizada) imagina-se que todos/as se respeitem, aprendam, mostrem que aprenderam, sejam bem comportados/as, etc. As prescrições, aparentemente, serviriam para controlar os fluxos e movimentos que

¹²¹ Lembro-me bem (e como esqueceria) uma vivência que tive como aluna do curso de Magistério durante uma aula de Didática de Matemática em que a professora realizava conosco as atividades indicadas para realizarmos com as crianças, ensaiando com a turma como se fôssemos crianças, utilizando o mesmo tom que ela acreditava ser o mais adequado para tratar com o público infantil (falando tudo no diminutivo, fazendo perguntas óbvias e de forma infantilizada...). Era patético! Passávamos períodos e períodos "brincando" e "aprendendo" com os famosos "blocos lógicos". Após algumas tentativas infrutíferas de reverter aquela situação através de uma crítica construtiva, houve um dia que passei a incomodar feito criança, como uma forma de reivindicar outras possibilidades de formação. E me surpreendi com a reação da professora que me disse: *"tomara que tu pegues uma turma terrível no teu estágio"*... E ainda provoquei perguntando: *"Ah, a senhora está me rogando uma praga?"* Ao que ela disse: *Sim!* numa espécie de "ataque de fúria". Parece que a praga não vingou, mas tive esta professora (por sorte ou azar) como minha supervisora de estágio... Conto esta história para demonstrar o quanto existe esta expectativa de "pegar uma boa turma" durante a formação docente, especialmente em relação ao estágio curricular que é pré-requisito para obtenção do título de professora. Além de "pegar uma boa turma", é preciso mantê-la boa... e "se a praga pegar" (e fores amaldiçoada com uma dessas turmas impossíveis) será preciso provas e provas de fogo para colocá-la nos eixos, colocá-la dentro das normas. "Ter domínio de classe", ou seja, manter a turma sempre disciplinada é uma expressão ainda bastante utilizada tanto nos cursos de formação como nas escolas, como reconhecimento do sucesso ou fracasso de uma professora em relação a sua turma...

não estivessem afinados com o tom desejado. A tendência seria criar normas, regras, dicas que fossem, de algum modo, universais: que servissem para realidades distintas, para diferentes sujeitos de faixas etárias diversas... Esse tom prescritivo parece um ensaio de um concerto que busca tons consonantes, concordantes, harmônicos... porém muitos outros tons se atravessam nesse percurso... tons dissonantes, tons “errantes”, tons desarmonicos, desafinados, que não soam bem...

Se compararmos esse concerto ensaiado com uma aula ‘bem planejada’, poderíamos pensar que muito freqüentemente os tons associados à sexualidade desarmonizam, destoam, desafinam ou desafiam - principalmente quando não ocupam um espaço já reconhecido no currículo. Quando há um espaço reservado para sexualidade, deve-se, então, esperar “este” momento certo, o momento planejado para isso. Não havendo esse espaço legitimado, as referências à sexualidade precisarão encontrar brechas, intervalos e tons para entrarem em cena. Esses tons que eventualmente não se harmonizam com o concerto fazem-se em seus próprios tempos e trazem consigo seus contratempos... ainda que precisem marcar presença (seja no espaço “oficial” da aula, seja nos entre-espacos) deverão saber o momento certo para desaparecer, para se esconder, para se camuflar...

Como seria então o ‘concerto sexual’ nesta escola, neste curso, nesta aula específica de sexualidade? O que tem se associado à sexualidade neste contexto? O que ‘combina’ com aquela harmonia dos discursos sérios e legitimados e o que não ‘combina’? Como a sexualidade *deve* aparecer então nesse currículo?

A aula sobre sexualidade¹²² no curso foi mais movimentada pelas questões que surgiam (ao acaso?) e certamente não estavam no programa da aula. Foram muitos os tons que percebi neste momento e em outros ao longo do trabalho de campo: o polêmico, o irônico, o problemático, o provocativo, o questionador e crítico, o moralista, o essencialista, o erótico, o professoral, o romântico, o feminista, o libertador, etc.

¹²² Refiro-me tanto à aula observada em 2005 como a observada em 2006, mas prefiro escrevê-la no singular para marcar que é apenas *uma* aula mesmo (um encontro) sobre sexualidade prevista no módulo de Ciências.

Seria arriscado fazer aqui qualquer tipo de classificação, hierarquização e definição, do tom mais predominante ao menos relevante, do regente da orquestra ao iluminador do palco... Certamente esta forma de sistematizar nos afastaria de um modo pós-estruturalista de pesquisar. Porém, mesmo quando tudo parecia misturar-se, eu mantinha uma pretensão de separar, ordenar, classificar, nomear os discursos, saber de onde vinham e em que “bases” se sustentavam...¹²³

Inicialmente, arriscaria dizer que o momento *da* aula sobre sexualidade - por ser o espaço programado, reservado (e apropriado) para esta temática – trouxe consigo tons mais sérios, e também mais questionadores e críticos, além de prescritivos e, por vezes, moralistas. Aqui foi possível perceber discursos de diversas áreas do conhecimento entrando em cena, cada um com sua força e autoridade... Já em outros momentos (nas brechas, intervalos, brincadeiras) - excetuando-se o da discussão provocada pela professora de Educação Física em parte de uma aula - poderíamos dizer que outros tons ‘menos sérios’ entraram em ação: tom irônico, malicioso, erótico, insinuante, etc.

É oportuno lembrar que esses discursos podem exercer efeitos distintos, pois são constituídos e constituintes de relações de poder: *“Se agora, mais do que nunca, são múltiplos e conflitantes os discursos interessados na sexualidade, é preciso reconhecer que alguns discursos se revelam privilegiados nessa disputa política: eles carregam a força da tradição, sugerindo uma legitimidade dificilmente questionada.”* (LOURO, 2000, p.64)

A Escola é, desde o seu surgimento, o lugar do saber legitimado e esse saber legitimado é em grande parte marcado pelos discursos da Ciência. Esses parecem ter se tornado os discursos privilegiados mencionados por Guacira Louro (2000). O tom sério da sexualidade é legitimado pela Ciência através dos discursos que fazem do “científico” a sua arma, a sua marca. Esse tom sério se expressa por ou se mistura a outros tons como o biologizante, o essencialista e também o moralista,

¹²³ Essa pretensão tornou-se uma obsessão... eu precisava ao menos saber como dizer (e escrever sobre) tudo aquilo que estava vendo, sentindo, pensando, percebendo em torno do *que* se dizia, do *como* se dizia, do *quem* dizia e também do que silenciava, de como silenciava...

como veremos a seguir. O fato de se misturarem não significa que esses tons entram facilmente numa unidade harmônica e integrada; tampouco significa que eles estejam todos “protegidos” da ação de outros tons menos sérios...

Dos referidos discursos da Ciência, o biológico é fortemente trazido para o debate em sala de aula, aliado ao psicológico e ao pedagógico que muitas vezes atuam como coadjuvantes ou vice-versa: dependendo dos saberes que estão em jogo e das práticas que desejam ser instituídas, um ou outro discurso ganhará maior relevância. Nesta Escola que é católica, juntamente com os argumentos científicos, encontramos também um discurso religioso que, embora não esteja tão visível e localizável, está permeando as práticas e validando os saberes naquele curso. Nesse sentido, vale lembrar que os discursos religiosos (e, neste caso, aqueles que constituem a e são constituídos pela Igreja Católica) aliaram-se a outros discursos tidos como científicos para justificar suas práticas e intensificar a chamada moral cristã.

Encontrei numa obra datada de 1977 (já citada anteriormente), do médico católico Vittorio Costa, alguns elementos que me ajudaram a refletir sobre esta questão. Costa indica os “*caminhos de superação*” para eventuais atitudes negativas dos jovens frente à sexualidade. Ele se apóia numa perspectiva aparentemente mais libertadora da pedagogia católica, utilizando-se argumentos da psicologia, da psicopedagogia, da psicanálise para o controle normal das energias sexuais.¹²⁴ Diz ele: “*Um dos meios auxiliares para a inserção da sexualidade no todo da personalidade é a educação para o pudor. O senso de pudor é um dos principais fatores biopsíquicos que se encontram na base do domínio e do controle das necessidades sexuais.*” (Costa, Vittorio, 1977, p.130)

O autor refere que é impossível uma fuga total dos estímulos eróticos, por isso, haverá que investir em modos de educá-lo para o pudor.

Os estudiosos, psicólogos e médicos, são unânimes em afirmar que a proibição sistemática de todo conhecimento da realidade sexual, o afastamento de espetáculos comuns e dos meios de comunicação: cinema, TV, jornais, revistas; a separação artificial dos sexos, leva os jovens à

¹²⁴ Daí porque suas idéias me pareceram ‘afinadas’ com aquelas que o Projeto Educativo do curso em foco expressava.

preocupação obsessiva pelo mal, precisamente porque eles percebem que essas proibições se opõem ao normal desenvolvimento psicosssexual. Em outros, esta atitude negativista produz reação contrária, tornando-se escrupulosos.” (COSTA, 1977, p. 146)

Embora esta obra não seja atual, vemos esse discurso ainda muito presente, principalmente em expressões advindas do próprio meio religioso. Não há que considerar a sexualidade como algo negativo, ou somente como algo perigoso; há que entendê-la como *“um dom de Deus”*, como uma força que precisa de uma direção adequada. Na concepção desta Pedagogia Católica dos anos 1970, a vivência sexual era exclusividade do amor conjugal. Qualquer manifestação fora do contexto do matrimônio era considerada *“pecado grave”* - não somente o ato sexual em si, mas qualquer atitude que pudesse excitar sexualmente: *“Isto significa que tanto é pecado grave o ato consumado como o simples toque com intenção livre e consciente de excitar o apetite sexual.”* (p. 147) A educação da sexualidade, desde então, não deveria ser feita pela via da repressão, mas através do diálogo e do entendimento desta *“coisa que vem de dentro, que faz parte do ser humano”*¹²⁵. Esta *“força”* é paradoxalmente tida como algo incontrolável e que deve ser controlado... *“O jovem deve saber claramente que sentir impulso sexual não só não é pecado em si (sentir não é consentir), mas constitui uma ocasião para assumir uma atitude responsável colocando o impulso, não a serviço do prazer (pecado) mas da vivência da própria vocação.”* (p. 148-149)

Atualmente, percebo que inúmeros discursos são colocados em funcionamento dentro da própria Igreja (e as outras instituições dela derivadas) para dar conta desta educação da sexualidade. Algumas correntes mais progressistas lutam pela livre orientação sexual, pela legalização do aborto¹²⁶, pelos direitos das mulheres, pelos direitos reprodutivos, pelos direitos da juventude, pela liberdade de expressão, pelo respeito a todas as diferenças (incluindo as diferenças sexuais).

¹²⁵ Na aula sobre sexualidade, uma estudante que é também uma religiosa foi impelida a falar sobre a questão inicial *“O que se entende por sexualidade?”*. Ela chegou atrasada e a professora já estava escrevendo no quadro as respostas que as alunas liam. Com a chegada da irmã, a professora incentivou que ela respondesse espontaneamente, sem ler as outras respostas do quadro. A irmã falou *“a gente continua sendo mulher só que a gente tem uma outra visão de que nós somos consagradas. Sexualidade é uma coisa assim que... é uma coisa que vem de dentro, que faz parte do ser humano”*. (D.C. 31.05.2006)

¹²⁶ Dentre as muitas organizações católicas, destaco a atuação de *“Católicas por el Derecho de Decidir”* que, segundo Nuria Varela (2005), buscam promover os direitos das mulheres, *“especialmente aqueles que se referem à sexualidade e à reprodução humana, além de lutar pela equidade nas relações de gênero, tanto na sociedade em geral, como no interior das igrejas.”* (p.308)

Outras correntes mais conservadoras reacendem a antiga moral cristã com inúmeros mecanismos de controle e estratégias de convencimento para se aderir às normas tidas como da “natureza humana”. É interessante perceber o entrecruzamento desses discursos.

Representações de sexualidade atreladas à reprodução, à chamada “*perpetuação da espécie*” e ao “*desejo natural de ter filhos*” se fizeram presentes em diferentes momentos do curso, acompanhadas ou sustentadas por discursos que variavam, assim como seus tons nas discussões... (religioso, biológico, psicológico,...). O fato de a aula sobre sexualidade acontecer no módulo de Ciências já nos diz algo... assim como o fato de somente na aula de Educação Física ter aparecido uma discussão mais “séria” e legitimada do assunto... Vejamos, então, alguns tons que habitaram esta aula tão esperada por mim no trabalho de campo.

A professora inicia a aula sobre sexualidade de 2006/01 da mesma forma como iniciou no semestre anterior, com a questão: “*O que se entende por sexualidade?*” A primeira estudante que termina de responder no papelzinho em branco distribuído pela professora, entrega-o dizendo “*Isto é comigo mesmo!*” num tom de brincadeira e insinuante. A professora pede que ela fique com o papel, pois cada dupla leria em voz alta para a turma sua resposta.

As duas primeiras respostas lidas eram praticamente idênticas: “*ligada ao sexo*” e “*a sexualidade está relacionada ao sexo*”. Na terceira resposta, a estudante comentou que tinha colocado mais ou menos igual a anterior, complementando com o seguinte trecho: “*a necessidade de conhecimento da sua sexualidade, conhecimento das suas necessidades físicas*”. A professora, antes de escrever no quadro esta última resposta (como já tinha feito com as outras duas) pergunta à discente: “*E tu acha que são necessidades físicas? Tu colocaste necessidades físicas?*” Ao que ela responde “*Eu tava concluindo...*” A professora insiste: “*Mas tu colocarias físicas? Sim? Ou necessidades em geral?*” Uma outra aluna entra em cena dizendo: “*Depende de cada mulher,...*” e ri.

Neste diálogo, podemos supor que a professora busca provocar a noção de que outras necessidades possam compor o que se entende por sexualidade. Numa

das últimas respostas lidas, encontramos “*sexualidade é uma necessidade física e psicológica*”, acompanhada de um comentário: “*E é hereditária, né? Se os pais não fizeram, você não vai fazer...*” seguido de risos. A professora diz: “*Ah, isso é verdade.*”

Esses risos que seguem os comentários das estudantes nessa aula de sexualidade podem nos dizer alguma coisa... Será que elas expressam algum incômodo, algum “pudor” ao falar de sexualidade num tom mais sério? Talvez aqui apareça um “conflito” entre o que se espera de jovens mulheres na atualidade (que estejam com sua vida sexual “em dia” e que cada vez mais busquem aperfeiçoar seus corpos e suas *performances* nas relações afetivas e sexuais) em oposição à expectativa de que, na posição de professoras, sejam discretas, contidas, sérias... Aqui os tons parecem não se afinar... O espaço para a brincadeira e o riso precisa ser reduzido para que o tom mais sério siga regendo esta sinfonia...

Uma perspectiva mais ampla da sexualidade passa a concorrer com conceituações deterministas que eram (são?) limitadas mais ao ato sexual e à procriação.

Dessa maneira, é possível compreender a sexualidade por uma perspectiva mais abrangente, a qual possui uma conotação que envolve dimensões além dos limites biológicos, incluindo o relacionamento, o erotismo, a fantasia, o prazer e também as questões ligadas à cultura, à religião, à simbolização, aos interditos e à própria construção do ser humano, e não apenas a genitalidade. (SANTOS, Claudiene & BRUNS, Maria Alves, 2000, p.13)

Nesse mesmo sentido, Maria José Garcia Werebe (1998) afirma:

O conteúdo da educação sexual não pode se resumir aos aspectos biológicos da sexualidade, deixando de lado os aspectos psicológicos, em particular os afetivos. Por outro lado, toda seleção dos conhecimentos sobre a sexualidade imprimirá uma determinada direção à informação que se dá. (p. 181)

Algumas das respostas e expressões utilizadas pelas estudantes na ‘definição de sexualidade’ trouxeram fortemente o tom biologizante:

“Sexualidade é uma expressão humana e animal, natural que instintivamente perpetua a espécie.”

“agir instintivamente”

“Instinto primitivo, busca pelo prazer em todas as etapas da vida do homem”.

Jeffrey Weeks (2000) ao referir-se ao surgimento da sexologia, cita um dos pioneiros neste campo que descrevia o sexo como um “instinto natural”, enfatizando as necessidades físicas e biológicas do corpo. *“Hoje, estamos mais inclinados a falar sobre a importância dos hormônios e genes na moldagem de nosso comportamento, mas a suposição de que a biologia está na raiz de todas as coisas persiste, uma suposição que é ainda mais forte quando se fala de sexualidade.”* (WEEKS, 2000, p. 39-40)

Mais adiante na mesma aula, a professora vai explicar o cartaz que confeccionou especialmente para aquele momento. No cartaz, além de conter uma foto de um casal heterossexual com uma criança e a palavra seXualidade escrita com um X bem grande em vermelho (destacando-se da cor do restante das letras), líamos:

SEXUALIDADE

- “Base da curiosidade
 - Força que permite elaborar e ter idéias
 - Desejo de ser amado e valorizado, aprendendo assim a amar e também valorizar o outro”

A fala inicial da professora referindo-se ao cartaz:

“O que que seria sexualidade? Eu ainda coloquei um X bem grande ta? Porque não adianta que sexualidade sempre vai levantar pela questão do gênero homem, mulher, ta? Até porque o sexo solitário até existe, lógico, a gente sabe, mas não é a via... certo? Então o que que nós teríamos assim? Nós teríamos uma situação que parte da curiosidade, sempre vai ter a curiosidade. Por que que começa assim com... Como é que vão saber, né, seus gostos, seus desgostos, etc? É se tocando, é se sentindo, isso é normal até certo ponto, claro, né. Eu não estou falando de quem ta no centro da sua vida. Agora por que eu coloquei um casal aqui? Porque tem uma criança ali também? Porque passa pela questão da perpetuação da espécie, óbvio

que vai passar... Por que a gente tem filhos por exemplo? Eu poderia começar também, né... a gente poderia questionar isso: por que as pessoas têm filhos? Por que o desejo natural é ter filhos? Então são questões que dariam uma aula inteira discussão. Bom, mas não é o nosso foco aqui.” (D.C. 30.05.2006)

O ponto de partida para a explicação do que é, afinal, a sexualidade passa pela curiosidade, acompanhada de comentários que nos levam a pensar em erotismo, auto-erotismo, prazer, mas sem exageros... há que se estar atento ao limite do que é normal e de onde pode não sê-lo. O “sexo solitário”, por exemplo, que seria uma outra forma de nomear as práticas auto-eróticas é considerado normal, mas *até certo ponto...* A professora diz que é a partir da curiosidade que a pessoa vai se tocar, se sentir para “*saber dos seus gostos e desgostos*”... neste momento, percebo uma abertura para um tom mais libertador, de auto-descoberta, de perceber os seus gostos, mas parece prevalecer a preocupação em marcar a norma e atentar para o que possa estar escapando do normal.

Em relação a este aspecto específico do “*sexo solitário*” acredito que o discurso que predominantemente estaria alimentando este enunciado (e sendo alimentado por ele) é constituído em meio às ciências psi. No Compêndio de Psiquiatria de Kaplan (1997) lemos: “*A masturbação é uma atividade normal, comum em todos os estágios da vida, da infância à velhice, mas nem sempre foi vista assim.*” (p. 639) Como em todas as outras psicopatologias, *intensidade e freqüência* são aspectos indissociáveis na elaboração do diagnóstico: masturbar-se é normal, mas pode tornar-se uma anormalidade “*quando praticada com freqüência tal que indique uma disfunção sexual ou quando é constantemente preferida ao sexo com um parceiro.*” (p. 639) Quando a professora diz “*o **sexo solitário** até existe, lógico, a gente sabe, mas não é a via... certo?*” sinaliza que existem outras vias que são consideradas mais legítimas do que o auto-erotismo como fica evidente também no compêndio de psiquiatria que coloca o sexo com um parceiro como a via certa.

Numa reunião com seu grupo de estágio, a professora Flávia levou a edição da Revista Nova Escola (Abril, 2006) cuja reportagem da capa era relacionada à Educação Sexual. No item sobre masturbação, havia um relato de uma situação vivida por uma professora que foi exemplar no sentido de ter tomado a atitude

considerada a mais adequada para lidar com o tema. Ao perceber que dois alunos da 6ª série estavam se masturbando ao fundo da sala de aula, a professora se aproxima deles e comenta baixinho: *“Sei que o que estão fazendo é gostoso, mas aqui não é o lugar adequado. Vocês não estão prestando atenção na aula e estão atrapalhando os colegas. Tudo bem parar agora?”* (p.25) A recomendação da revista para esses casos, baseada em discursos psi e pedagógicos, resume-se em inicialmente desviar o foco de atenção da criança chamando-a para outra atividade e mais tarde conversar com a criança sobre o prazer de se tocar e os lugares apropriados e inapropriados para fazê-lo. A importância de se conhecer o próprio corpo tem sido exaltada por correntes da psicologia e da pedagogia que apostam na liberação sexual como uma forma de vencer a repressão.

Sobre a questão da auto-estimulação Eva Regina Chagas (2000) comenta que *“É importante que essa liberdade de descoberta seja assegurada, inclusive as genitais.”* (p. 153) referindo-se ainda que *“A maioria dos/as estudiosos/as em Psicologia do Desenvolvimento e também muitos/as terapeutas acreditam que a auto-estimulação é parte inevitável e natural ao desenvolvimento humano e não deve haver interferências.”* (p. 153-154)

Mais adiante, sobre as descobertas em torno da sexualidade na infância, a professora comenta: *“E essas descobertas elas podem acontecer de duas maneiras, ta? ou naturalmente não é? ou causando problemas, os famosos traumas que a gente sabe. E aí vai o nosso papel.”* (D.C. 30.05.2006)

Tanto nesta situação, como em outras onde as estagiárias relatavam situações de alunos/as-problema, havia uma insistência em buscar as causas psicológicas que estavam “por trás” daquele comportamento. A questão que costuma movimentar esta investigação é: *“Já viu situação familiar?”* (D.C. 04.04.2006) O comportamento da criança é justificado pela forma como se estabelecem as relações familiares e as funções materna e paterna – eis uma forte referência do discurso psi nas práticas escolares.

Embora não se tenha entrado em cena a discussão sobre erotismo e pornografia, acredito que este é um tema bastante associado às representações de

sexualidade tanto neste curso como em outros espaços escolares. Essa distinção (ainda que não seja mencionada explicitamente), muitas vezes, serve como delimitadora dos temas que merecem ganhar destaque e daqueles que devem ser excluídos do 'currículo sexual' de um curso.

Talvez aqui caberia uma discussão, ainda que breve, sobre este tema. Uma das oposições que historicamente vem se construído em relação ao erotismo é a pornografia.¹²⁷ A distinção entre erotismo e pornografia em geral é carregada de um tom moralista colocando essas duas práticas ora como complementares, ora como antagônicas. Lucia Castelo Branco (1984), em pesquisa sobre o erotismo, afirma que *"O que confere o grau de nobreza ao erotismo é, para os defensores dessa distinção, o fato de ele não se vincular diretamente à sexualidade, enquanto a pornografia exibiria e exploraria incansavelmente este aspecto"*. (p.19) A autora complementa dizendo que essas definições têm como efeitos afirmativas como essa: *a pornografia está para o sexo explícito assim como o erotismo está para o sexo implícito*.

Maria Filomena Gregori (2004), em trabalho sobre pornografia e feminismo, não toma como relevante esta distinção utilizando-se *"os dois termos indistintamente, seguindo orientação dos estudiosos da tradição de escritos e imagens eróticas desde o Renascimento."* (p.236) Gregori (2004) nos leva a crer que tanto a pornografia como o erotismo possuem historicamente um caráter transgressor e contestador das normas e convenções sociais. Ao mesmo tempo em que se opõem a convenções morais passam a ser cada vez mais intensamente reguladas pelas próprias leis que constituem e são constituídas pelo discurso jurídico.

Nuno Abreu (1996) comenta:

A pornografia e o erotismo transitam sempre em terreno marcado pelas contradições, um território não-determinado, uma fronteira entre situações

¹²⁷ A colega Adriane Câmara está desenvolvendo um estudo aprofundado dessas possíveis distinções entre erotismo e pornografia em sua pesquisa intitulada "Masculinidade heterossexual e pedofilização: o universo infantil como recurso erótico em revistas masculinas" sob orientação da professora Jane Felipe que também tem se dedicado a pesquisar este tema. Trarei aqui apenas alguns elementos para pensarmos em como este tom erótico pode estar presente também nas representações de sexualidade estudadas neste contexto de formação de professoras.

opostas, a tensão entre polaridades. (...) Essa impossibilidade de traçar limites precisos entre o erótico e o pornográfico é, a meu ver, sinal de sensatez e um bom ponto de partida, tendo em vista as contradições, o jogo semântico que cerca o uso social dessas palavras, a forma dialética como a história tem tratado do assunto. (p. 11)

Algumas situações observadas no curso poderiam ser “classificadas” em eróticas e/ou pornográficas... A própria situação já descrita do “rabo quente” poderia ter um cunho erótico e/ou pornográfico, assim como outras situações “corriqueiras” que traziam outros tons para a sexualidade: Numa noite chuvosa, ao término da aula, uma aluna esquece de pegar sua sombrinha e ao retornar para pegá-la faz algum comentário sobre “enfiar” a sombrinha em algum lugar... Num outro momento, uma aluna se refere ao verbo “dar” insinuando-se ao sentido erótico que lhe tem sido atribuído. Esse tipo de brincadeira, que se dava em brechas de tempo, em espaços não oficiais de aula, em geral, provocava risos e outros comentários maliciosos... Eram momentos de descontração, momentos de prazer... Nessas brincadeiras podemos perceber que a linguagem atribuída à sexualidade muito freqüentemente constitui-se de termos ambíguos, de frases enigmáticas, de palavras inventadas e/ou ressignificadas que insinuam algo que pode ser... como pode não ser...

Gostaria de retornar ao cartaz da seXualidade. Ao ver aquele casal hetero colado junto aqueles enunciados sobre sexualidade, lembrei do exercício de desconstrução operado por Jimena Furlani (2005) em sua análise dos livros paradidáticos de educação sexual.¹²⁸ E foi inspirada naquele deslocamento realizado por Jimena que levantei as seguintes questões: E se substituíssemos aquele casal hetero por um casal homossexual? Que efeitos essa imagem provocaria? Ela “condiziria” com o texto escrito no cartaz? Ela “condiziria” com o texto falado para “explicar” o cartaz? Ela não poderia justamente provocar um estranhamento diante desta conexão tão natural entre sexualidade e reprodução? Não se questiona por que o casal hetero é o representativo da sexualidade e, desta forma, a heterossexualidade segue sendo tomada como a sexualidade normal, natural, compulsória e, neste caso, ainda atrelada à reprodução. Além disso, esta

¹²⁸ Jimena Furlani (2005), a partir de uma das imagens da “Coleção Sexo e Sexualidade” analisada em sua Tese - onde aparecia um casal heterossexual num trem-fantasma de um parque de diversões – fez um deslocamento substituindo a figura da mulher por um homem e mantendo o mesmo texto escrito que se referia à possibilidade de se divertir muito mais quando se está acompanhado de alguém de quem se gosta. A autora questiona: “Essa simples troca de personagens, mantendo-se, basicamente, o texto original, poderia ajudar a demonstrar o caráter construído e inventado dos padrões hegemônicos da sexualidade?” (p.77)

concepção de sexualidade geralmente vem atravessada por uma visão romântica do amor, como vemos a seguir.

A professora continua lendo e comentando os outros dois pontos do cartaz, reforçando que tudo que elas já tinham dito/escrito sobre sexualidade (no exercício inicial da aula) estava correto e que além de tudo que disseram havia mais aqueles aspectos. Sobre o último ponto, sobre amar e ser amado, a professora comenta:

*“Porque não basta só eu ser amado. Eu tenho que dar de volta também. Uma re-ci-pro-ci-da-de. Não acontece de um lado só. É necessário **esse cruzamento**. Por isso esse X bem grande aqui.”*¹²⁹

Com esses fragmentos de falas obtidas a partir da explicação do cartaz, já é possível suspeitar da predominância de alguns tons naquele “currículo da sexualidade”. Neste momento, o tom sério alia-se a outros tons para legitimar a sexualidade normal e desejada. Percebo que diversos tons dão vida para os discursos biológicos, psicológicos e pedagógicos: o erótico e curioso, o essencialista, o normalizante e moralista, o romântico e determinista, o enigmático e fatalista...

¹²⁹ A fala posterior da professora já foi mencionada na seção sobre o tempo da sexualidade na vida, quando se comenta que “é um xis na nossa vida... porque é uma busca eterna...” Esta fala termina num tom enigmático, como já referi anteriormente.

3.3.2 Pedagogias da Discrição e da Vergonha: para que o *Normal* persista

Num outro momento, durante a discussão mais calorosa da aula de sexualidade, o grupo debatia sobre homoparentalidade em tom crítico, contestador e até mesmo libertador ao denunciarem preconceitos e estigmas. Um comentário, porém, escapa no meio da discussão e parece trazer um outro tom para esta questão: *“Isso está chegando agora aqui, mas em São Paulo e no Rio, isso é coisa mais comum. Isso é usual, é normal. Normal claro sempre entre aspas, mas já está sendo considerado, quer dizer, é uma alternativa.”* (fala da professora, D.C. 30.05.2006) Esse *normal entre aspas* parece conter uma idéia de que essas uniões não-heterossexuais não são legítimas, como se fossem modos alternativos de viver a sexualidade e as configurações familiares... Parece que para se admitir a homoparentalidade como normal, só se o normal for entre aspas, ou for tomado como algo excepcional (exceção à regra?). O *normal* aqui se aproxima do *usual*, do *comum*.

Mesmo que o próprio nome do curso o inscreva numa formação discursiva que enfatiza o “normal”, podemos pensar que as normas que o constituem não são visíveis, localizáveis, evidentes. Como já referi no primeiro bloco em relação à norma, ela se torna eficiente ao mesmo tempo em que se invisibiliza. A norma habitará as prescrições e conselhos enfatizados no curso, bem como as formas de avaliar o desempenho das estudantes.

O tom prescritivo se entrecruza com um tom de aconselhamento que perpassa todo o curso e que certamente também entra em cena quando o assunto é sexualidade. O discurso pedagógico interessado no “como fazer?” se articula com esses e outros tons... Relembro aqui a lista de recomendações direcionadas às estudantes que ingressavam no estágio curricular no início do ano letivo, já mencionada anteriormente. Este tom de aconselhamento ficava evidente naquela situação, bem como nesta a seguir:

No início da aula de Religião, ao explicar como as estudantes deveriam realizar as “classes de aplicação” e o relatório correspondente, a professora afirma:

“Todas nós aqui, enquanto professoras, todas as nossas ações são para beneficiar vocês, pra vida futura, pra vocês saírem daqui o melhor preparadas possível.” A impressão que dava era de que escutávamos recomendações de uma mãe preocupada com sua prole... desejante de que seguissem o seu caminho de professora cuidadosa, organizada, que escreve bem... De repente, enquanto a professora lançava seus “conselhos” (bastante convicta deles) para a turma, eu me percebo balançando a cabeça como se estivesse concordando com tudo e como se estivesse na posição de aluna que deveria ouvir e seguir aqueles conselhos todos! Naquele momento lembrei que a professora Guacira costuma comentar que o nosso corpo escolarizado aprendeu modos de se portar, que através de gestos e signos nos identificamos com esta posição de aluna e a expressamos de um modo ‘quase automático’.¹³⁰ Aquelas alunas deveriam aprender não apenas a sua postura, como deveriam aprender a ensinar posturas aos/às seus/suas futuros/as alunos/as... Talvez por isso, o investimento nesse ponto fosse tão acentuado. (E, como eu notava em meu próprio corpo, os efeitos desse investimento podiam ser muito duradouros e eficazes).

Numa conversa com a coordenadora do curso, ela sinalizava que estavam exigindo cada vez mais da “postura das estudantes”. Essa postura exigia um comprometimento, uma disciplina, pontualidade, capricho na apresentação dos trabalhos e uma série de requisitos que passariam a ser avaliados com maior rigor. Este investimento em relação à postura parece carregar no tom professoral do curso, porque em síntese o que elas precisariam aprender era uma “postura de professora”.

Na mesma pesquisa já referida anteriormente sobre o guia marista, Guacira Louro (1995) afirma que *“A postura (e o termo sem dúvida parece envolver mais do que disposições físicas) é importante objeto de atenção: o corpo reto, as mãos sobre a mesa (e não embaixo dela), os pés quase juntos.”* (p.93) A autora cita uma parte do guia que recomendava especial atenção a meninos que porventura ficassem vermelhos ao serem surpreendidos em *“má postura”*, esses deveria se *“vigiar de*

¹³⁰ Como afirma a mesma autora: “Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos e comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular.” (Louro, Guacira, 2000a, p. 21)

perto”. Além disso, proibia-se, independente do espaço onde eles estivessem, de colocarem as mãos nos bolsos. Essas recomendações em relação à postura dos meninos em formação cristã marista certamente estão associadas ao controle de possíveis manifestações da sexualidade. Em relação às discentes do Curso Normal, as exigências serão outras, mas igualmente aquelas que não se mostrarem com uma postura adequada serão vigiadas “de perto” recebendo alertas e sanções se não corresponderem ao esperado.

No que se refere à sexualidade, podemos pensar que, em relação à postura das futuras professoras, as regras não são tão explícitas quanto às dos meninos maristas. Aqui entramos num campo talvez um tanto misterioso, enigmático, pouco evidenciado no contexto escolar. Já vimos que nenhum dos documentos do Curso menciona esta disciplina da sexualidade¹³¹, nem mesmo as exigências que são expressas oralmente pelas professoras, supervisoras e coordenadora do curso fazem isso. Porém, podemos supor que, assim como em outros ambientes disciplinares, as normas que regem os comportamentos e posturas dessas mulheres que compõem o Curso Normal desta Escola dizem respeito também à sexualidade, assim como ao gênero.

Proponho chamar de “provas de gênero” as práticas que homens e mulheres precisam enfrentar para, de fato, serem reconhecidos no seu gênero masculino *ou* feminino. Este termo seria uma ampliação do que Michael Kimmel (1998) denominou “provas de masculinidade”¹³². O autor afirma que uma nova versão de masculinidade emergiu a partir do século XIX e esta precisava “ser demonstrada e provada no mercado” (p.111). Kimmel (1998) conclui que:

A masculinidade deve ser provada, e assim que ela é provada, ela é novamente questionada e deve ser provada ainda mais uma vez; a busca por uma prova constante, durável, inatingível, torna-se em última instância uma busca tão sem sentido que ela assume as características, como disse Weber, de um esporte. (p.111)

¹³¹ ‘Disciplina da sexualidade’ refere-se aqui tanto a uma matéria/um campo de saber, como à disciplina do corpo, das sensações, dos chamados instintos, desejos e fantasias.

¹³² Michael Kimmel (1998), em sua “pesquisa histórica sobre a construção da masculinidade norte-americana”, encontrou “três padrões básicos de provas ou demonstrações”, quais sejam: manter o auto-controle, afastar-se das influências feminizantes do mundo, desvalorizar outras formas de masculinidades que não sejam a hegemônica. (p.112) Desta forma, o autor afirma que “dois dos elementos constitutivos na construção social de masculinidades são o sexismo e a homofobia”. (p.105)

Há que se perguntar também quais seriam as provas de feminilidade em nossa cultura? Talvez de uma forma mais sutil e até mesmo mais naturalizada, também as mulheres passem por provas em que atributos como acolhedora, cuidadora, maternal sejam testados. Dependendo do contexto, algumas características serão mais exacerbadas e valorizadas do que outras. E no curso pesquisado, quais seriam as provas essenciais que determinariam quem é apta a desenvolver trabalho como docente e quem não é? Que atributos foram/são considerados essencializados, como algo natural (normal?) na constituição de professoras/docentes?

Num curso que é formado basicamente por mulheres, talvez fique ainda mais evidente que a sexualidade não tem a mesma centralidade na constituição das feminilidades como tem na constituição das masculinidades. Podemos até supor que uma expressão máxima da sexualidade feminina ainda se remeta à maternidade – ou melhor, ao exercício de alguma “espécie” de maternidade. Neste contexto escolar, parece existir uma expectativa de que as mulheres manifestem seu “lado maternal” de algum modo ou de qualquer jeito e a qualquer custo. Há uma interpelação para que se dediquem à profissão, ao curso, aos/às futuros/as alunos/as como uma mãe *deve* dedicar-se ao/à filho/a. O tão valorizado “instinto materno” *deve* manifestar-se não apenas em direção aos/às próprios/as filhos/as, mas em direção às crianças com quem trabalham. Espera-se que tal instinto se manifeste até mesmo entre as próprias colegas e entre estudantes e professoras/supervisoras. Acolher, auxiliar, cuidar daquelas que porventura estejam, em determinado momento, mais fragilizadas são características que passam a ser mais valorizadas e reconhecidas neste cenário “tipicamente” feminino.¹³³ Aquelas que não manifestam tais características parecem sofrer algum tipo de rechaço por parte das outras. Mas também não se pode exagerar nessa “maternagem” sufocando o desenvolvimento da “prole”... Um exemplo desse cuidado excessivo que acabou sendo criticado num determinado momento é expresso na seguinte situação:

¹³³ Houve uma situação em que uma das estudantes do segundo semestre, ao perceber que sua colega/amiga não estava na sala, “pressentiu” que ela pudesse não estar bem. Sua amiga estava, de fato, chorando lá no pátio, após ter recebido instruções sobre trabalho a ser feito para a semana seguinte. Ela chorava por não se sentir em condições de cumprir com tantas exigências do curso e os prazos para entrega dos trabalhos.

A professora estava fazendo a chamada numa das suas primeiras aulas com a turma e, por isso, ainda não sabia o nome de todas. Uma aluna não tinha sido chamada e sua colega, Geórgia, imediatamente falou para a professora:

- *A Francisca... a senhora não chamou. Pulou a Francisca.*

A professora responde:

- *É que eu sei que ela tá aí, por isso não chamei, já coloquei.* [a presença]

Em seguida, uma terceira aluna faz o seguinte comentário, num tom de crítica, dirigido à Geórgia:

- *Como tu defende a Francisca. Fala mais por ela do que ela.*

Ao que Geórgia responde justificando sua atitude:

- *É que ela fala muito baixinho.*

E uma outra colega ameniza, dizendo:

- *São amigas...*

Nesse fragmento de aula, este componente que aprendemos a significar como “maternal” aparece permeando as relações entre as discentes. Não parece haver um consenso sobre a medida aceitável ou a dose desejável de maternagem naquele contexto. Francisca, de fato, era uma aluna que só falava em aula quando era solicitada diretamente. Geórgia e Francisca sentavam-se sempre uma ao lado da outra, tendo uma terceira colega que se juntava a elas. As três eram gordinhas e jovens e formavam um dos grupos da turma e o fato de serem amigas talvez justificasse ou permitisse que, entre elas, se evidenciasse um cuidado maior, um apoio mútuo e incondicional.

Percebemos que a profissão-professora ainda é muito associada à “profissão”-mãe. Num curso que prepara mulheres para trabalharem com crianças é preciso haver um investimento na capacidade das futuras professoras de cuidar, de nutrir, de acolher. Vários estudos já examinaram como historicamente se construiu esta ligação da maternidade com a docência.¹³⁴ Sobre esta questão, Denise Valduga (2005) afirma: *“Essas características tomadas como naturais nas mulheres de docilidade e afetividade tornaram-se a base para o desempenho das funções docentes.”* (p. 63)

¹³⁴ Dentre esses estudos históricos, destaco o texto “Mulheres na Sala de Aula” de Guacira Lopes Louro (1997).

Essas características “naturalmente femininas” podem ter a ver com um certo “apagamento” da sexualidade feminina. Um tom maternal parece não combinar, por exemplo, com tons de sedução, de atração, de desejo próprio, já que a “função materna” se constituiu historicamente como uma abdicação de si em função do outro/ da outra que desta mãe dependa. Nesse sentido, o tom maternal num Curso Normal pode se constituir numa estratégia para deixar a sexualidade de fora, de lado, de costas para a escola.

Debbie Epstein e Richard Johnson (1998) abordam como professores e professoras aprendem a auto-disciplinarem seus corpos, mantendo suas sexualidades ocultas e invisibilizadas no ambiente de trabalho. Referem que esse processo de disciplinamento é sexista e racista, repercutindo de forma particularmente negativa sobre aqueles que se identificam como gays e lésbicas. (p. 145)

Hoje em dia, não se espera que as professoras sejam assexuadas, mas que vivam sua sexualidade de forma que não interfira nos processos pedagógicos e no “desenvolvimento sadio” de suas crianças... Portanto a dica será a “discrição”. Sexualidade, neste contexto, deve combinar-se com um ‘tom discreto’...

Como já assinalava Foucault (2005) na história da sexualidade e dos modos de se confessar: *“A discrição é recomendada cada vez com mais insistência. Quanto aos pecados contra a pureza é necessária a maior reserva (...).”* (p.22) E complementa: *“O sexo, segundo a nova pastoral, não deve mais ser mencionado sem prudência (...).”* (p.23)

Se para falar em sexualidade é preciso discrição, para falar em “sexualidades desviantes” é preciso mais que isso...

Logo que se abre um espaço para debate na aula de sexualidade de 2006, a estudante Sabrina levanta a seguinte questão endereçada à professora Gisele:

-Gisele, eu fico me questionando, mas é claro, nós temos que pensar né, na realidade o que ta acontecendo no dia-a-dia. Quando tu começaste a falar uma das coisas que me questiono, se chegasse a enfrentar um problema em sala de aula, e

isso vai ser comum, já está acontecendo, como se explica pras crianças o caso, por exemplo, da adoção hoje por pessoas do mesmo sexo? Como é que... uma criança em sala de aula... claro que ela não vai colocar o dia-a-dia ... na escola. Por que que ela é filha de duas mulheres por exemplo? Como vai colocar essa diferença? Eu acho que é uma coisa bastante complicada.

Antes de partirmos para a resposta da professora, gostaria de comentar sobre a forma como a pergunta foi feita. Tenho a impressão de que foi preciso alguns rodeios para chegar até a questão que lhe interessava, assim como a professora teve todo cuidado ao responder uma questão tão “complexa”...

Sandra Bartki (1999) verificou que num curso de extensão universitária de nível superior (assim como já havia observado em outras salas de aula) as mulheres geralmente participavam menos que os homens e, quando participavam, utilizavam uma linguagem marcada por dúvidas, insegurança, começos em falso, com expressões do tipo: *“talvez pensem que seja uma pergunta boba, mas...”*, ou ainda *“não é certo que, às vezes, quem sabe,...”* (p.216). A autora comparava os modos como homens e mulheres participavam das aulas, percebendo que eles se mostravam muito mais seguros e livres para dizer o que quisessem, mesmo que não fosse uma grande formulação... Já as mulheres, mesmo quando faziam importantes reflexões, não valorizavam sua própria fala, bem como seus trabalhos escritos. Neste estudo, Sandra Bartki (1999) nomeia como *“pedagogia da vergonha”* essa pedagogia peculiar que inclui todos os processos pelas quais as mulheres aprendem a sentir vergonha (de si mesmas, do próprio corpo, do que dizem, do que fazem, etc) Ela não exclui os homens desse processo, mas sinaliza que os efeitos dessa pedagogia na vida das mulheres é muito maior:

Yo sostengo que las mujeres son más propensas a la vergüenza que los hombres, que la vergüenza no es tanto um sentimiento o emoción concreta (aunque lleve consigo sentimientos e emociones específicas) como una sintonía afectiva generalizada com el médio social, que la vergüenza de las mujeres no es um simples efecto de la subordinación, sino, en el universo más amplio de las relaciones sociales patriarcales, el descubrimiento corporal del yo em la situación.” (p. 212-213).

Numa turma que é composta apenas por mulheres, talvez essa vergonha de se expor não seja tão evidente, mas pude perceber, por exemplo, que as estudantes

com nível superior sentiam-se muito mais à vontade para opinarem e questionarem as professoras, enquanto que alunas que estavam há muito tempo sem estudar permaneciam mais caladas e procuravam se apoiar em outras colegas... Já na turma onde havia um aluno homem, eu percebi que, de fato, ele parecia se sentir mais autorizado a falar, perguntar e se expressar durante a aula, mesmo chegando atrasado e não tendo assistido à primeira explanação da professora. De toda turma, ele foi o que mais participou da aula observada. Voltemos então à pergunta que não quis calar (vinda de uma estudante com nível superior e idade média). A professora respondeu:

- Pois é. Mas tu tem que ver assim, Sabrina, ela é bastante complicada, complexa, claro, porque ela é peculiar, ela é diferente. E porque tudo que é diferente chama atenção, isso a gente sabe. Agora vai depender muito também da forma como a gente encara, ta? Porque a questão da sexualidade (...) nós sempre vamos projetar a nossa postura de vida nisso, não adianta, a nossa situação de vida (...) Mas num primeiro momento o que que vai surgir sempre? Por que o que que vem junto com a sexualidade?(...) questões problemáticas que a gente nunca superou... que às vezes tem... sempre tem, porque quem é que não tem assim algo que recorde, que em determinado momento aconteceu, etc, etc”

Esse tom problemático da sexualidade é acompanhado muitas vezes de um tom fatalista. Nesse sentido, se não for “bem trabalhada”, a sexualidade pode tornar-se um entrave na vida da pessoa. Assim como em outras situações de “comportamentos desviantes”, a recomendação é buscar as causas psicológicas para tais desvios. A psicologia terá como função identificar essas causas, traçar diagnósticos, desenvolver terapêuticas para a superação desses “traumas”. As professoras terão como tarefa identificar situações-problema que devem ser encaminhadas aos “serviços competentes”, como referia a estudante em entrevista já mencionada neste estudo.

Voltando à questão lançada no momento ‘quente’ da aula, uma outra aluna entra na discussão (num tom libertário?) ao trazer uma situação próxima que ela acompanhou em relação a um casal de lésbicas. Mais uma vez o normal e o usual se confrontam... Eis o diálogo que se seguiu:

Fernanda (aluna): *Por mais difícil que possa parecer pra gente, a gente tentar passar para a criança que é certo, que não é...*

Gisele (professora): *o usual*

Fernanda: *o usual, ta aparecendo mais agora, mais abertamente. Eu tenho umas vizinhas, é um casal, são duas moças muito legais, super assim na delas, sabe, elas não extravasam e elas têm um filho e ele é uma criança bem normal, bem natural... ele tem muitos amigos, nunca vi os amigos perguntando porque... eles sabem que ele é filho delas sabe... Num primeiro momento parece chocar. Daqui a pouco isso vai se tornar normal.*

Gisele: *Sim, eu não digo que vai se transformar em usual, mas é uma situação. Essa questão ela passa pelo respeito também. Então o que a gente vai ter que trabalhar? Toda essa situação. (...) Essa questão que a Fernanda colocou de que são pessoas legais. Eu tenho assim oh, uma idéia. Tem grandes possibilidades sempre dessas pessoas serem legais... sabem por quê? Porque é uma forma de elas estarem sempre afirmando que isso não conta.*

Mais adiante, a professora retorna a esta questão *aconselhando* a turma para procurar se livrar de estereótipos e preconceitos, reforçando para que procurassem “se livrar dessas amarras”. Ela afirma que pode dar depoimentos maravilhosos sobre essas pessoas diferentes e que “Essas pessoas, elas se tornam especiais porque é uma forma de elas compensarem, ta, essa vamos dizer assim, essa diferença que elas sentem ta?” Uma aluna complementa dizendo: “para serem aceitas também né?” Ao que a professora responde:

Pois é, até pode ser, eu não sei. Eu só sei o seguinte: são pessoas especiais. Especiais no sentido de especial que a gente sabe aquele especial que a gente sabe. (...) no sentido assim que eles têm sempre uma contribuição significativa para dar pra vida da gente, certo? E a gente se surpreende, ta? (...) Pensem duas vezes antes sempre, ta? Porque realmente a tendência infelizmente é essa, ninguém vai poder negar isso né? existe, ta? E aquilo que a [aluna] Beatriz disse, eu acho importantíssimo, ta? Eduquem os filhos de vocês com esta nova visão, que eu não acho nova, eu pra mim isso é uma visão de vida, ta?

Diversos tons parecem se entrecruzar nessa discussão... desde um tom mais libertador até um tom que exige discricção e piedade... O casal de lésbicas parece digno de “tolerância” e “respeito” à medida que seu comportamento é

discreto... Por serem “assim super na delas...” e por não extravasarem é que elas merecem respeito? Sua “normalidade” será medida pela “normalidade” do filho? Que discursos podem estar sustentado esses enunciados?

Sobre este ‘tom de piedade’ em relação aos/às homossexuais, Jamil Cabral Sierra (2004) levanta uma crítica em sua pesquisa sobre algumas campanhas de prevenção a AIDS e de aceitação do/a diferente. Ele concluiu, ao analisar uma propaganda desenvolvida pelo próprio movimento gay que: *“todo o movimento discursivo destes textos aponta para sentidos que fazem, inclusive, ecos no discurso judaico-cristão e na lógica liberal em que o “mais-forte-normal-bonzinho” tem piedade do “mais-fraco-anormal-do-mal”.*” e que em nada contribuem para romper com tais dicotomias e hierarquias. (p. 58)

Seria impossível neste momento explorar cada um dos tons da sexualidade percebidos no curso pesquisado. Como em todo o processo da pesquisa, foi preciso fazer escolhas. Os tons que soaram mais alto (e forte) aqui neste texto talvez não sejam os mesmos que tenham ocupado maior tempo e espaço naquele con-texto pesquisado. Os tons “escolhidos” para este ‘concerto final’ talvez sejam aqueles que mais tenham me colocado em movimento (aqueles que mexem comigo mesmo!)... esses tons me levam a pensar que há muito que produzir ainda neste campo de estudos e me desafiam a prosseguir...

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente. (MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela, 2004, p. 39-40)

Finalização

Porta de saída:
despedida necessária.
Fechamento provisório,
pausa merecida.
Sensação de vazio,
ausência...

Tempo de parar.
Espaço para escutar.
Tempo para deixar ecoar.
Espaços para fazer pensar.

Como finalizar sem concluir?
Como me despedir sem amarrar questões?
sem costurar os pontos?
sem reparar as arestas?
sem afinar os tons?

O que é possível dizer agora
na hora da despedida?
Terei cumprido com o prometido?

De despedidas, partidas e chegadas, encontros e desencontros se faz a vida. Adoro viajar, mas nunca gostei de despedidas. Talvez porque naquele momento uma certeza arrombe a porta de saída: nunca sabemos como voltaremos de uma viagem, ainda mais quando longa é a viagem... Ao cruzar fronteiras, ao habitar outros territórios e ao retornar já não somos as mesmas... Aquela que partiu talvez não volte. Viagens nos transformam, deslocamentos nos desacomodam... Considero que esta “viagem” ao longo desses dois anos de Mestrado foi intensa, longa e, ao mesmo tempo, pareceu-me tão rápida - como se no “melhor da festa” tivéssemos que interromper a dança, recolher a bagagem e nos despedirmos... É hora da despedida!

Já anunciava, no início deste trabalho que hoje não sou a mesma que embarcou naquele “navio” na passagem para 2005... Não posso saber exatamente como cheguei nem como estou partindo. Sei que parto diferente. Antes, porém, é preciso dizer algumas coisas mais... para que a “sensação de vazio” chegue de mansinho e não abruptamente...

Embora tenha escolhido apenas um Curso Normal como locus de pesquisa, imagino que as representações de sexualidade que lá “apareceram” não são exclusivas a este curso nem a esta instituição escolar. Acredito que essas representações são comuns em espaços escolares de um modo geral e que elas “aparecem” também em outros espaços sociais.

Procurei privilegiar nesta pesquisa as representações de sexualidade “surgidas” tanto nos espaços mais “oficiais” do currículo, como naqueles espaços menos legitimados do contexto escolar. Quando a sexualidade entrava em cena como “protagonista”, como “personagem central”, parecia mais fácil perceber as representações e discursos que lhe apresentavam... Volto a enfatizar que em apenas *um* momento ela ocupou “o centro” (refiro-me à aula sobre sexualidade) e que, num outro momento, ela ocupou um papel importante como coadjuvante (na discussão levantada durante uma aula de educação física). Mas em todos os outros momentos, ela entrava sem ser exatamente convidada, nem sempre bem-vinda, nas brechas do tempo, nos entre-espaços, nas entrelinhas... Os tons que embalavam as

representações de sexualidade procuravam se “afinar” com seus tempos e espaços... mas tons dissonantes também fizeram parte desta trama.

Como prevíamos no início desta pesquisa, as representações de sexualidade, de fato, nos escapavam muito mais do que nos escapa Wally em seu jogo de “esconde-esconde”... A sexualidade “aparece” através de inúmeras representações que são produzidas através de (e produzem) diferentes discursos, ora mantendo aspectos mais tradicionais, ora transgredindo normas e concepções.

De todos os discursos que foram colocados em funcionamento para dar conta das discussões sobre sexualidade, talvez possa afirmar que os chamados “discursos psi”, aliados aos pedagógicos, foram os que maior destaque tiveram naquele contexto específico. Mesmo quando os discursos biológicos (incluindo os da medicina) entravam em cena (e fizeram parte desta trama por inúmeras vezes), geralmente eram acompanhados por idéias e concepções que pareciam vinculadas a teorizações psi.

Os Cursos Normais têm como foco de estudo e atuação as infâncias. E os discursos psi têm sido “a base” desses cursos, especialmente nas recomendações quanto à disciplina, comportamento, postura, personalidade, identidade e atravessando todos esses itens: sexualidade. Infelizmente, esses discursos têm servido, em grande parte, para fortalecer a necessidade de demarcar as infâncias normais e as anormais. Como nos lembra Foucault (2001), *“A infância como fase histórica do desenvolvimento, como forma geral de comportamento, se torna o instrumento maior da psiquiatrização”* (p. 386) e, hoje, acrescentaríamos de *psicologização*. E nesse processo de normalização e regulamentação dos comportamentos, a sexualidade será um ponto privilegiado para o exercício da norma, por isso tanto investimento em classificar, intervir, medicalizar as manifestações da sexualidade (não apenas na infância, mas em todas “as fases da vida”...).

Se até 1971 a homossexualidade ainda era classificada como doença no mais reconhecido manual de psiquiatria, hoje ela passa a ocupar o espaço dos “normais” e é regulada da mesma forma que as outras vivências sexuais... Mas se podemos

considerar isto um “avanço”, há que lastimar, por exemplo, o capítulo seguinte do *Compêndio de Psiquiatria* (1997) referente ao Transtorno da Identidade de Gênero em que todas as experimentações realizadas no terreno do gênero oposto aquele “biologicamente definido pelo sexo” é tido como anormal¹³⁵. Desde pequenos, meninos e meninas serão enquadrados como anormais se não cumprirem os “papéis de gênero” esperados a partir de seu sexo... Sobre a identidade de gênero, o mesmo *Compêndio* afirma que, “*por volta dos 2 ou 3 anos de idade, quase todos os seres humanos possuem uma firme convicção de “sou macho” ou “sou fêmea”*” (p. 616) A concepção de identidade aqui é associada à convicção que o próprio sujeito deve ter de quem ele é.

Esta dissertação foi, em parte, motivada por minha crença de que a Educação Sexual pode (e *deve*) fazer parte do currículo escolar de todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o nível superior. E para que questões de sexualidade habitem esses espaços escolares com a legitimidade que merecem, é preciso um maior investimento na formação de professoras quanto a esta temática. Esse investimento significa não apenas a inclusão da temática no “currículo oficial” desses cursos, como também a disponibilidade dos sujeitos para lidar com o desconhecido, o inusitado, o prazer e o erotismo na sala de aula. Isso significa ampliar tempos escolares para o cultivo das curiosidades e para a manifestação das dúvidas e questões que não necessariamente precisam de respostas, mas precisam de espaços para ser formuladas, pensadas e impulsionadas...

E se de repente percebermos que a sexualidade foi “aprisionada” numa “grade curricular”? E se, ganhando espaços legitimados, ela for mais amplamente normalizada e vigiada? Como saber dos efeitos que esta “estratégia curricular” pode ter? Haverá alguma garantia? No momento em que desejamos colocar a sexualidade no centro de uma aula ou de algum currículo escolar não estaríamos operando, de certo modo, em consonância com metanarrativas que colocam a sexualidade como fundante do sujeito, como centro da vida? Como incluir esta temática no currículo de forma que sua abordagem seja múltipla e plural? Se nesta

¹³⁵ Sobre esta discussão a psicóloga Maria Juracy Tonelli apresentou, durante o Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, um estudo sobre a patologização dos comportamentos sexuais, enfatizando (como Foucault já mencionara) que a psicologia é uma área normatizadora e normalizadora em nossas sociedades.

pesquisa percebemos que os chamados “discursos científicos” roubam a cena quando a sexualidade entra em pauta na sala de aula, como fazer com que outros discursos marquem presença no cenário escolar? Se a sexualidade parece um assunto legítimo apenas quando é regida por ‘tons sérios’, como trazer outros tons para a cena, tons que embalem ritmos e sentidos outros?

Que se multipliquem os espaços, os tempos e os tons da sexualidade na escola, na formação de professoras e na educação de um modo geral.

Referências

ABREU, Nuno. Introdução: abrir o olho. In: ABREU, Nuno. **O olhar pornô: A representação do obsceno no cinema e no vídeo**. Campinas: Mercado das Letras, 1996: pp. 9-14.

ADELMAN, Miriam. Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, n. 14, jun. 2000.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2/2001: pp. 575-585.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

APPLE, Michael & OLIVER, Anita. Indo para a Direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10ª ed. tradução: THURLER, Vânia Paganini e SILVA, Tomaz Tadeu da. Petrópolis: Editora Vozes, 2002: pp. 271-303.

ARTAUD, Antonin. Lê disque vert. In: BALARDIN, Paulo. **Relações de vida e morte no teatro de animação**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2004.

BARTKI, Sandra Lee. Las pedagogias de la vergüenza. In: LUKE, Carmem (org.) **Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana**. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 1999: pp. 211-224.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, n.23, Curitiba: Editora UFPR, 2004: pp. 267-283.

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.) **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. v.4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998:pp. 411-438.

BRANCO, Lúcia Castello. **O que é erotismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Espaços Educativos: Usos e Construção**. Coordenação LIMA, Mayumi W. Souza. Brasília: MEC/CEDATE, 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Síntese dos PCNs**. Editora Didática Paulista, 1997.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000: pp.83-111.

_____. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, 1996: pp. 71-96.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu** (21) 2003: pp. 219-260.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CAMPBELL, Joseph & MOYERS, Bill. Histórias de Amor e Matrimônio. In: CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990: pp.195-216.

CHAGAS, Eva Regina. Sexualidade e Educação Sexual. In: FERREIRA, Berta Weil e RIES, Bruno Edgar (orgs.). **Psicologia e Educação: Desenvolvimento humano – Infância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000: pp. 147-167

CHARBONNEAU, Paul-Eugène. **Educação Sexual – seus fundamentos e seus progressos**. São Paulo: E.P.U., 1979.

CHEVALIER, Jean e GEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 17ªed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2002.

COMFORT, Alex. **Os novos prazeres do sexo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

COSTA, Vittorio. **Sexo e maturidade: psicopedagogia da sexualidade para uma época de transição**. Porto Alegre: UCS/JUFRA/EST, 1977.

DEL PRIORE, Mary. **História do Amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006: pp.21-67.

DULAC, Elaine. **Beleza, Sedução e Juventude: A Revista do Globo Ensinando Feminilidade**. PPGEdu/UFRGS, Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 2002.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. tradução: Ribeiro, Vera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001: 7-76.

EPSTEIN, Debbie, JOHNSON, Richard. La enseñanza de las sexualidades. In: EPSTEIN, Debbie, JOHNSON, Richard. **Sexualidades e institución escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 2000: pp. 144-163.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. tradução de VEIGA-NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998: pp. 19-57.

EWALD, François. Foucault e a norma. In: EWALD, François. **Foucault, a norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 1993: pp.77-125.

FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004: pp. 31-40.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **História da Sexualidade – a vontade de saber**. V. I, 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

_____. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo – Nietzsche, Freud e Marx – Theatrum Philosophicum**. 2ª ed. São Paulo: Landy, 2005b.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios sobre Sexualidade**. Obras Completas, 2ª ed., v. VII, Rio de Janeiro: Imago, 1988: pp. 117-231.

_____. **Sexualidade feminina**. Obras Completas, 2.ed., vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1988: pp. 221-251

FURLANI, Jimena. **Gênero e Sexualidades na Educação Sexual Infantil**. PPGEdU/UFRGS, Projeto de Tese. Porto Alegre, 2004.

_____. **O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir do livro paradidático infantil**. PPGEdU/UFRGS, Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2005.

GAUTHIER, Jaques. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr 2004: pp. 127-142.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989: pp. 13-41.

GENTILE, Paola. Eles querem falar de sexo. **Revista Nova Escola**. Abril, 2006.

GOELLNER, Silvana. **Bela, Maternal e Feminina: imagens da mulher na revista educação physica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GREGORI, Maria Filomena. Prazer e Perigo: notas sobre feminismo, sex-shops e S/M. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena e CARRARA, Sérgio (org.) **Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004: pp. 235-255.

GROSSI, Miriam Pillar. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. **Cadernos Pagu** (21) 2003: pp. 261-280.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n.2, 1997a: pp. 15-46.

_____. The Work of Representation. In: HALL, Stuart.(Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997b.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004: 103-133.

HILLMAN, James. Sobre a necessidade de uma psicologia do comportamento anormal: Ananke e Atena. In: HILLMAN, James (org.). **Encarando os Deuses**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997: pp. 9-54.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000: pp. 113-123.

KAPLAN, Harold; SADOCK, Benjamin e GREBB, Jack; tradução Dayse Batista. **Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica**. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KATZ, Jonathan Ned. **A Invenção da Heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

KIMMEL, Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, outubro de 1998: pp. 103-117.

KLEIN, Étienne. **O tempo**. Lisboa: Instituto Piaget – Biblioteca Básica de Ciência e Cultura, 1995.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo – Corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez (org.) tradução Teixeira, Celso Márcio. **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Revista Educação e Realidade**, v. 29, n.1, 2004: pp. 27-43.

LIMA, Paulo Santos. Oeste transgressor. Cinema. **Revista BRAVO**. São Paulo, fev. 2006: pp. 66-71.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, UFRGS, 1987.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Revista Educação e Realidade**. v. 14, n. 2, 1989: pp. 31-39.

_____. **Produzindo sujeitos masculinos e cristãos.** In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.) *Crítica Pós-estruturalista e Educação.* Porto Alegre: Sulina, 1995: pp. 83-107.

_____. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo.* São Paulo: Cortez, 1996: pp. 119-129.

_____. (org.). *Pedagogias da Sexualidade* In: LOURO, Guacira. **O Corpo Educado – Pedagogias da sexualidade.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a: pp. 7-34.

_____. *Corpo, Escola e Identidade.* **Revista Educação e Realidade,** v.25, n.2, 2000b: pp. 59-75.

_____. “Gênero – questões para a Educação”. In Cristina Bruschini e Sandra Unbehaum (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: Editora 34 e Fundação Carlos Chagas, 2002: pp. 225–242.

_____. *Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e pós-identidade.* In: UZIEL, A.P; RIOS, L.F & PARKER, R, R G (orgs.) **Construções da Sexualidade – gênero, identidade e comportamento em tempos de aids.** Rio de Janeiro: Pallas: Programa em Gênero e Sexualidade IMS/ABIA, 2004a: pp. 203-212.

_____. **Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista.** 7ªed. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. **Um corpo estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004c.

_____. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Comunicação apresentada na V ANPED Sul, Curitiba, abril, 2004d

_____. **Heteronormatividade e Homofobia.** Notas para a conferência de abertura do I Simpósio Paraná-São Paulo de Sexualidade e Educação Sexual, Araraquara, abril de 2005 (<http://guacira.blogdrive.com> – capturado em 23/03/2006).

MALUF, Marina e MOTT, Maria Lúcia. *Recônditos do mundo feminino.* In: NOVAIS, Fernando. **História Privada no Brasil.** v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998: pp. 368-421.

MEYER, Dagmar. *Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais.* **Revista Brasileira de Enfermagem,** v. 57, n. 1, 2004: pp. 13-18.

MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela. *Modos de ver e de ser movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme.* In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel

Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005: pp. 23-44.

MONTEIRO, Rosa. **A Louca da Casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

NICHOLSON, Linda. Interpretando Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: UFSC/CCH/CCE, v. 8, n. 2, 2000: pp. 9-41.

NOGARO, Arnaldo. Incursão Histórica: a formação de professores no Brasil. In: NOGARO, Arnaldo. **Teoria e Saberes Docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim: EdiFAPES, 2002: pp. 81-127.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. I impacto da AIDS, a afirmação da “cultura gay” e a emergência do debate em torno do “masculino” – fim da homossexualidade? In: RIOS, L.F; ALMEIDA, V; PARKER, R; PIMENTA, C & TERTO JR, V. (orgs.) **Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde**. Rio de Janeiro, ABIA, 2004: pp. 52-62.

PISCITELLI, Adriana. Comentário. **Cadernos Pagu** (21) 2003: pp. 211-218.

_____. Apresentação: gênero no mercado do sexo. **Cadernos Pagu** (25) 2005: pp. 7-23.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição Escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Revista Educação e Realidade**, v. 29 (1), jan./jun. 2004: 169-185.

RIPOL, Daniela. **“Aprender sobre a sua herança genética já é um começo”: ou de como tornar-se geneticamente responsável**. PPGEdU/UFRGS, Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2005.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (53), maio 1985: pp. 11-19.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. Orientações Educativas sobre o amor humano – linhas gerais para uma educação sexual. **Cadernos da A.E.C. do Brasil**. Roma, 2004.

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

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005: pp. 9-22.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004: pp. 73-84.

SIERRA, Jamil Cabral. Homossexuais, insubmissos e alteridades em transe: representações da homocultura na mídia e a diferença no jogo dos dispositivos contemporâneos de normalização. UEM, Dissertação de Mestrado. Maringá, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. **O Currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular**. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

_____. (org.) **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOARES, Rosângela, MEYER, Dagmar. O que se pode aprender com a “MTV de Papel” sobre a juventude e sexualidade contemporâneas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003: pp. 136-147.

STOLKE, Verena. “La mujer es puro cuento”: la cultura del género. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 2, 2004.

TONATTO, Suzinara & MILNITSKY, Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 14 n. 2, jul/dez 2002: pp.163-175.

VALDUGA, Denise. **Processo de Formação Docente das Educadoras Legais de Creches Comunitárias**. PPGEdU/UFRGS, Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2001.

VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996: pp. 73-106.

VARELA, Nuria. **Feminismo para principiantes**. Barcelona: Ediciones B, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. tradução de VEIGA-NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998: pp. 59-139.

VINCENT, Gérard. Uma história do segredo? In: **História da Vida Privada: Da Primeira Guerra a nossos dias**. PROST, Antonine e VINCENT, Gérard (org.); Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1992: pp. 155-389.

WASELFSZ, Jacobo. **Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade de ensino**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000: p.35-82.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. organização e apresentação: SAMAIN, Etienne. tradução FERREIRA, Roberto Leal. Campinas: Papirus, 1998: 129-145.

Zero Hora, Porto Alegre, 14 ago. 2000, Guia da Escola, p. 19.

Zero Hora, Porto Alegre, 28 mar. 2005, p. 36.

Zero Hora, Porto Alegre, 30 nov. 2005, p. 29.

Zero Hora, Porto Alegre, 11 mar. 2006, Caderno Vida, p. 4-5.

Zero Hora, Porto Alegre, 27 mar. 2006, Caderno Meu Filho, p. 2-3.

Zero Hora, Porto Alegre, 03 mar. 2007, p. 24.

Documentos consultados na pesquisa local:

Plano de Estudos do Curso Normal

Projeto Educativo da Congregação

Regimento da Escola

Anexos

Porto Alegre, 12 de setembro de 2005.

À Direção do Colégio e
Coordenação do Curso de Magistério,

Venho por meio desta, pedir autorização para realizar algumas observações em aulas do curso de Magistério desta Escola, para levantamento de possíveis questões a serem pesquisadas no curso de Mestrado em Educação - UFRGS, da qual sou aluna regular, do segundo semestre. Faço parte do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação, Sexualidade e Relações de Gênero - desta Universidade e sou orientanda da professora Guacira Lopes Louro. Pretendo pesquisar as representações de gênero e sexualidades em cursos de formação de professoras. Devo ressaltar que a pesquisa que estou delineando não tem por objetivo avaliar os métodos ou os procedimentos de ensino que vêm sendo empreendidos por docentes ou pela instituição, nem mesmo pretende julgar as expressões das estudantes sobre essas temáticas, mas se volta para a descrição das representações de gênero e sexualidade. Suponho que conhecer tais representações pode se constituir em um elemento importante para subsidiar formas de responder às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre estes temas.

Sendo ex-aluna do Colégio e tendo por esta escola imensa gratidão, sentirei-me honrada em poder realizar estas observações que, neste momento, são imprescindíveis para a elaboração do meu projeto de dissertação de mestrado. As observações deverão ocorrer de acordo com a disponibilidade de cada professora e seguindo as orientações da coordenadora do curso.

Coloco-me à disposição para realizar tais observações nos seguintes horários a serem negociados com o corpo docente: segundas, terças, e sextas-feiras a partir das 19h; quartas a partir das 21h e quintas a partir das 20h (nesses dois dias da semana costumo atender até mais tarde no consultório, por isto não conseguirei chegar no horário de início da aula). Quinzenalmente, às terças-feiras à tarde, também poderia observar a atividade extra-curricular (grupo de teatro). Sugiro que aconteçam duas observações por semana, durante os meses de setembro, outubro e novembro do corrente ano, conforme cronograma a ser construído junto à coordenação do curso. Acredito que poderia totalizar em torno de dez observações alternando aulas e professores/as diferentes para se ter uma visão mais ampla do curso e suas possibilidades de pesquisa nesta temática.

Desde já, agradeço pela atenção.

Patrícia Abel Balestrin

Porto Alegre, 08 de dezembro de 2005.

À Direção do Colégio e
à Coordenação do Curso de Magistério,

Inicialmente, gostaria de agradecer por ter podido realizar algumas observações em aulas do curso de Magistério nesta Escola. Esse primeiro contato com a escola me auxiliou muito na estruturação do projeto da pesquisa que se constituirá em minha dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No curso de mestrado, sou orientanda da profa. Guacira Lopes Louro e faço parte do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – da UFRGS. O objetivo deste trabalho é pesquisar representações de gênero e sexualidade presentes num curso de formação de professores/as. Sendo assim, além de agradecer a contribuição do Colégio nessa primeira etapa, espero poder continuar contando com sua colaboração para o desenvolvimento dos próximos passos da pesquisa, no ano que vem.

Pelo menos dois argumentos justificam a minha escolha por esta Escola para realização da pesquisa: a) por ser uma escola que pode representar outras escolas (pelas suas características, pela sua história, por trabalhar com formação de professoras há tanto tempo) e b) pela relação que tive e tenho com esta Escola - como estudante ao longo de quatorze anos e por trazer comigo boas lembranças de vivências que me despertaram, desde cedo, o prazer de conhecer, de aprender e, por último, de ensinar. Tenho por esta Escola, sentimentos de saudade e gratidão. Hoje o elo que eu e minha família temos com o Colégio é através do meu sobrinho que está terminando o Maternal, o que nos deixa muito felizes!

Para a pesquisa de campo, a metodologia a ser adotada é observação e registro das atividades abaixo, sem intervenção:

- 1) observação da/s aula/s específica/s sobre sexualidade;
- 2) observação das reuniões de estágio em um dos grupos com sua respectiva supervisora.

As observações deverão ocorrer de acordo com a disponibilidade das professoras e alunas da Escola e seguindo as orientações da coordenadora do curso.

Devo novamente ressaltar que a pesquisa que estou delineando não tem por objetivo avaliar os métodos ou os procedimentos de ensino que vêm sendo empreendidos por docentes ou pela instituição, nem mesmo pretende julgar as expressões das estudantes sobre essas temáticas, mas se volta para a descrição das representações de gênero e sexualidade. Suponho que conhecer tais representações pode se constituir em um elemento importante para subsidiar formas de responder às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais que traz como um dos temas transversais a Orientação Sexual e as relações de gênero.

O projeto de dissertação de mestrado ainda passará por uma banca de qualificação, no início do próximo ano letivo, o que poderá acarretar em alguma modificação no desenvolvimento da pesquisa. De qualquer maneira, gostaria de já deixar encaminhada a autorização para realizar as observações acima descritas no primeiro semestre de 2006, visto que a partir desta autorização, poderei incluir na escrita do projeto mais informações sobre a Escola e sobre o curso (dados históricos, características do corpo docente e discente, contexto em que está inserido hoje, etc.) Quanto mais dados constar no projeto, melhor qualificado ele estará.

Mais uma vez agradeço pela atenção e espero que este trabalho de pesquisa nos traga bons frutos!

Patrícia Abel Balestrin

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O objetivo desta pesquisa é estudar representações de gênero e sexualidade presentes num curso de formação de professoras, a partir de observações das atividades do curso, entrevistas com as discentes e pesquisa documental. Supõe-se que conhecer tais representações pode se constituir em um elemento importante para subsidiar formas de responder às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre estes temas.

Os nomes de todas as participantes serão sempre mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionado em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa chama-se Patrícia Abel Balestrin (telefones: 3336-5294 e 9213-1411) e sua orientadora de Mestrado é a Prof^a Dr^a Guacira Lopes Louro (telefone profissional: 3316-3267).

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informada dos objetivos e da justificativa para a realização dessa pesquisa, bem como dos procedimentos nos quais estou envolvida. Declaro, ainda, que estou ciente de que a participação nesse estudo não envolve nenhum tipo de comprometimento quanto à autoria deste trabalho cuja responsabilidade é inteiramente da pesquisadora e sua orientadora.

Assinatura da participante:

Assinatura da pesquisadora:

Porto Alegre, _____

Porto Alegre, 1º de agosto de 2006.

À Direção do Colégio,

Venho, por meio desta, agradecer a todas as pessoas que estiveram envolvidas durante o trabalho de campo de minha pesquisa que recorreu a observações, entrevistas e pesquisa documental. Às supervisoras de estágio e suas estagiárias que permitiram que eu assistisse às reuniões de estágio; à coordenação do curso e à equipe pedagógica que concederam todas as informações necessárias a este estudo; à secretaria da Escola que possibilitou a pesquisa local dos documentos do curso, contribuindo com informações sobre sua história e legislação; a todas as professoras que tiveram suas aulas observadas; à recepção da Escola que indicava os caminhos para encontrar as pessoas que eu procurava em cada momento da pesquisa e a todas as estudantes que contribuíram de algum modo com a investigação, em especial, àquelas que se dispuseram a realizar entrevista individual na última semana de aula – agradeço muitíssimo a todas vocês, por terem tornado possível o desenvolvimento da pesquisa neste espaço escolar.

Comprometo-me, ao finalizar a dissertação de mestrado, em retornar à Escola para apresentar os “resultados” da pesquisa a todas as pessoas que tiverem interesse. As participantes da pesquisa serão avisadas da data previamente agendada. Entrarei em contato com a coordenação do curso para agendarmos este encontro que, provavelmente, seja em março de 2007, quando se encerra meu prazo para defesa da dissertação.

Atenciosamente,

Patrícia Abel Balestrin
PPGEdu/UFRGS



Estimado(a) Educador(a)

Educador!

Aquele que aprende, que ousa,
Que busca, que cria,
Que constrói e reconstrói.
Que age e interage.
Que tem paixão pelo que aprende e ensina.
Que muda e transforma.
Um mediador,
Um interlocutor, um pesquisador...
Que preserva a vida,
Que dá sentido às coisas
Que busca conhecimentos
Que expande cultura.
Aquele que conhece,
Que valoriza quem ensina.
Aquele que caminha com o tempo,
Propondo paz, fazendo comunhão,
Despertando sabedoria.
Aquele que estende a mão, inicia o diálogo
Encaminha para a aventura da vida.
Educador é amigo que compreende,
Estimula, comunica...
Enriquece todos com sua presença,
Seu saber e ternura.

Com votos de um bom retorno e muito sucesso
no ano escolar de 2006!

A DIREÇÃO

MÓDULO: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Psicologia na Sala de Aula: Limites e Sexualidade

Vivien Rose Böck

SEXUALIDADE INFANTIL

As cegonhas trazem os nenês; eles crescem nos pés de repolho das hortas; os nenês aparecem em charcos onde coaxam sapos...

Não muito tempo atrás estas eram as explicações dadas pelos pais frente à curiosidade infantil, sobre a sexualidade e o nascimento humano. Hoje, em dia, as crianças, em sua maioria, já sabem que o nenê "sai da barriga da mãe". Mas esta é a resposta mais simples e outras perguntas complementares ainda suscitam dúvidas e ansiedade no momento de serem respondidas, principalmente quando questionam "como o bebê entrou na barriga da mãe"?

Além disso, comportamentos infantis que demonstram a sexualidade da criança são muitas vezes difíceis de serem trabalhados, tanto em casa como na escola. Brincadeiras de descoberta sexual, masturbação, atitudes que aparentam homossexualidade são alguns fatos comuns observados no cotidiano infantil e seguidamente são mal compreendidos ou mal conduzidos pelos adultos que lidam com as crianças. Portanto, faz-se necessário um maior entendimento teórico sobre sexualidade infantil para que haja menos inadequações no manejo destes comportamentos.

A sexualidade da criança começa no imaginário dos pais, antes mesmo do nascimento. Todos os pais têm expectativas em relação a seus filhos, conscientes ou inconscientes, e uma destas diz respeito à sexualidade da criança. Esta ao nascer pode corresponder à expectativa ou não e se desenvolverá conforme for a aceitação do sexo da criança pelos pais.

A partir do nascimento podemos classificar a curiosidade sexual de forma genérica em:

- 1ª curiosidade sexual - auto-descobrimto do corpo
- 2ª curiosidade sexual - eliminação de excreções
- 3ª curiosidade sexual - diferenciação dos sexos
- 4ª curiosidade sexual - nascimento
- 5ª curiosidade sexual - puberdade
- 6ª curiosidade sexual - adolescência

Para responder aos questionamentos de ordem sexual das crianças deve-se ter claro que "a criança que tem idade para perguntar, tem idade para ouvir a resposta".

O tom de voz, o olhar, a postura de quem responde devem ser valorizados para que não sejam artificiais nem repressores.

Para satisfazer a curiosidade infantil o adulto deve seguir os seguintes princípios:

- a) saber porque e de onde vem a pergunta;
- b) honestidade
- c) restringir-se à pergunta feita, sem se estender;
- d) progredir com base no que a criança já conhece;
- e) fornecer explicações em linguagem simples e familiar;
- f) sempre que possível corresponder ao momento em que a criança solicita;
- g) repetir, se necessário.

Em relação aos comportamentos sexuais observados em sala-de-aula como beijos, exploração do corpo do colega, jogos sexuais, o educador pode pautar-se sobre os mesmos princípios que usa para outros comportamentos inadequados em aula, ou seja, demonstrar que entende a curiosidade mas que a escola é um lugar onde deve-se respeitar a vontade dos outros e que estão lá para aprender, brincar, etc. O educador não deve se omitir, ao contrário, deve orientar para brincadeiras e comportamentos adequados mas sem passar valores morais reprovadores como se a curiosidade fosse algo negativo, "feio" ou pecaminoso. Alguns profissionais, na tentativa de serem "modernos" estimulam uma sexualidade precoce, incentivando danças de músicas atuais erotizadas assim como namoros entre os alunos. As crianças procuram corresponder às expectativas dos adultos e acabam se expondo inadequadamente para sua faixa etária e assumindo rótulos distorcidos de seu gênero sexual, tais como: mulher se exhibe e homem é machão.

A sexualidade infantil é inerente a qualquer criança e sua demonstração será particular a cada uma, sendo que aos educadores cabe conhecê-la, respeitá-la, conduzi-la de forma adequada, sem estimulação nem repressão e tendo sempre em mente uma auto-reflexão de sua própria sexualidade.

Bibliografia:

SUPLICY, Marta . Conversando sobre Sexo - Ed. Vozes , 1983.

GRUNSPUN, Haim. Distúrbios Neuróticos da Criança - Ed. Atheneu

BÖCK, Vivien Rose. Professor e Psicologia Aplicada na Escola - Ed. Kinder

SEXUALIDADE

Vencendo os estereótipos para uma educação saudável

• EVA REGINA CARRAZONI CHAGAS
Licenciada em Ciências Biológicas.
Mestre em Educação na área de
Aconselhamento Psicopedagógico.
Doutora em Educação.
Professora da Faculdade de Educação da
PUC. Porto Alegre/RS.

A sexualidade é parte integrante do ser, é algo que se aprende e exercita em sociedade. É uma construção pessoal marcada por regras sociais que vão sendo rigorosamente cumpridas desde cedo.

Nos pátios, recreios e aulas assistimos à construção de diferentes masculinidades e suas implicações para a construção de diferentes feminilidades e contribuimos com elas. É na escola que as crianças e os jovens completam suas vivências e acabam incorporando sentimentos, idéias e ações diferenciadas, baseadas principalmente na biologia de cada um.

Se a escola não se conscientizar da importância de seu papel na construção da sexualidade, continuará, como afirmam Askew e Ross, a ser um microcosmo do sexismo da sociedade, porque nela as oportunidades e as exigências diferentes ajudam a cristalizar posturas e valores vigentes na sociedade. Todos os dias somos bombardeados com inúmeras informações e mensagens que impõem formas diversas de sentir e agir para homens e mulheres, meninos e meninas e que valorizam e privilegiam um grupo, o masculino, em detrimento de outro, o feminino.

Na verdade, não há privilegiados reais; todos pagam um preço alto que compromete suas relações intra e interpessoais e subtraem muito de sua possibilidade de realização plena como seres humanos.

Um estudo feito pelas auto-



ras inglesas Askew e Ross, citadas anteriormente, revelou que situações variadas dentro da escola afetam o sentir e o agir dos meninos e das meninas. E, nesse contexto, todos ou todas são vítimas de sua socialização e experimentam dificuldades pela vida afora.

Os meninos, foco dessa reflexão, têm dificuldades devido à pressão para que demonstrem sua masculinidade e escondam suas vulnerabilidades. Seguem na vida a sofrer e perpetuam o sexismo, alimentado, em grande parte, pelas próprias mulheres (mães, avós, tias, professoras, colegas, companheiras), que não sabem educar senão dentro de um mo-

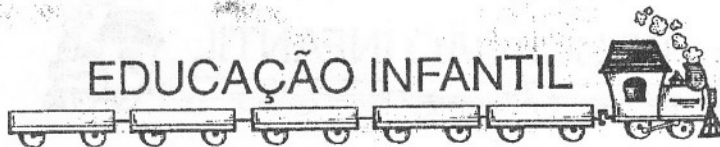
delo que ainda mantém certas características bem acentuadas.

Os meninos aprendem a ser homens e a se expressarem como tal, todos os dias.

Na família, as qualidades físicas são valorizadas e desejadas e eles devem crescer fortes e, de preferência, bem alimentados. A força é uma característica apreciada e, por isso, os meninos treinam constantemente com lutas do tipo *é brincadeira*.

Para Belotti, os meninos são menos estimulados a falar do que as meninas. Na verdade são muito incentivados a agir.

Os apelidos afetivos, em casa, também revelam expectativas quanto à forma de comportamentos e atitudes. As meninas são chamadas de *amor, tesouro, preciosa* e os meninos ganham apelidos de *tigre, herói, gigante*, reforçando a competição e a agressividade. As brincadeiras



incluem jogos ativos e não é raro eles imitarem animais e saltarem sobre mesas e cadeiras. E tudo isso regado a aplausos e incentivos.

Nos livros, as personagens são, segundo Delamont, em grande parte masculinos e concentram as melhores qualidades, além de se mostrarem fortes, ativos e decididos.

A maioria dos programas de televisão apresentam heróis masculinos e, freqüentemente, envolvidos em ações violentas. A grande parte dos desenhos infantis retrata lutas e incidentes perigosos e excitantes.

Os anúncios publicitários mostram meninos envolvidos com brinquedos que exigem movimento e ação e cujo objetivo é combater um inimigo. Nas brincadeiras infantis, afirmam Askew e Ross, os meninos são os heróis. Nas brigas, há o incentivo do público que assiste e glórias para o vencedor.

Há, portanto, uma visão dominante de que os homens, desde pequenos, devem ser duros, fortes, agressivos, independentes, valentes, sexualmente ativos, racionais, inteligentes... E essas expectativas também variam de acordo com o ambiente em que vivem.

Assim, assinalam Askew e Ross, dos meninos privilegiados economicamente se espera que sejam bons estudantes, seguros, competitivos e convencidos de que pensar é melhor do que agir. Já dos meninos de classes menos privilegiadas espera-se que sejam rudes, duros e capazes de agir mais do que pensar.

Os meninos aprendem a desconfiar uns dos outros, aprendem a competir, a lutar e, mais tarde, a buscar *status*, a se impor por sua capacidade sexual, por dinheiro, força física ou habilidade técnica. Aprendem a não confessar debilidades e medos, a não admi-

tir falhas; têm medo de serem chamados de covardes, de maricas, afirma Michel. Devem estar sempre alertas e dispostos a mostrar violência física. A masculinidade não é algo de que possam estar seguros: é preciso demonstrá-la e defendê-la.

Até mesmo a tão famosa camaradagem masculina, que costuma suprir e expressar o desejo profundo de amizade genuína com outros homens, se dá, no entanto, num clima de competição. E isso fica evidente, se pensarmos no conteúdo das conversas masculinas que incluem as conquistas amorosas.

Os meninos e os homens têm dificuldades de comunicar sentimentos pessoais e de se aproximar do corpo de outro. Têm interação verbal limitada e não mostram curiosidade pessoal.

Na escola, observações sobre as brincadeiras de meninos, assinalam Askew e Ross, mostram que estão envolvidos em jogos competitivos, atividade física e uso de grande espaço. Em geral, atuam de forma individual e trabalham com mais independência.

Tudo isso, aos poucos incorporado, torna difícil pensar em meninos que sejam diferentes do esperado. Assim, mantemos essa postura e confirmamos as idéias sobre ser masculino. Relevamos brigas e brincadeiras agressivas, incentivamos a que se dediquem a determinadas atividades e impedimos que realizem outras tantas. Estamos constantemente atentos para suas atividades e acabamos dispensando mais atenção a eles, atenção, às vezes, injusta e negativa.

Dessa forma, é preciso que haja uma grande preocupação que possa provocar uma profunda mudança, caso contrário não poderemos tratar de forma efetiva as diversas manifestações de desigualdade. Além disso, atitudes e idéias não se dão num va-

zão, mas estão enraizadas num sistema político, econômico, legal e social. A posição de homens e mulheres não poderá mudar fundamentalmente, a não ser que se modifique a natureza subjacente da escola como instituição.

E o começo, para Askew e Ross, está na reestruturação curricular onde haja diferentes concepções de trabalho e incentivo para que igualdade de oportunidades seja garantida. Para as autoras, uma forma é ensinar às crianças a serem conscientes do sexismo que existe entre nós.

A escola pode contribuir reorganizando conteúdos, linguagem, e oportunizando vivências com a pluralidade de idéias e a multiplicidade de situações. Assim, é provável que esses alunos de hoje possam amanhã, quando adultos, querer lutar para transformar o sistema social em que vivemos. Aí as mudanças poderão ser significativas.

Mas, para que isso não fique apenas no papel, é necessário que examinemos com atenção nossa prática pedagógica e que reconheçamos que em cada educador está um homem ou uma mulher com todas as marcas de uma sociedade que transforma as diferenças biológicas em diferenças sociais. Quando formos corajosos e honestos e nos dispusermos a rever nossas posturas frente à sexualidade, teremos chance de contribuir para melhorar a qualidade das relações interpessoais.

BIBLIOGRAFIA

ASKEW, Sue; ROSS, Carol. *Los chicos no lloran: el sexismo en educación*. Barcelona: Paidós, 1991.

BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher*. Petrópolis: Vozes, 1987.

DELAMONT, Sara. *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

MICHEL, Andrée. *Não aos estereótipos! Vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares*. 2.ed. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1991.