DENISE DA SILVA BRAGA

**A SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA ESCOLA FUNDAMENTAL-
TRAVESSÕES E RETICÊNCIAS SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE
NOS DISCURSOS E NAS ATIVIDADES
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar

Linha de pesquisa: Escola, Currículo e Conhecimento Escolar

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Amélia Teixeira Vilela

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
BELO HORIZONTE**

2004

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Braga, Denise da Silva

B813s A sexualidade no currículo da escola fundamental - travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte / Denise da Silva Braga. – Belo Horizonte, 2004.

156f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita Amélia Teixeira Vilela.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia.

1. Currículos. 2. Educação sexual. 3. Sexo. 4. Homossexualismo. I. Vilela, Rita Amélia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.214

Bibliotecária : Maria Auxiliadora de Castilho Oliveira – CRB 6/641

Dissertação defendida e aprovada, em 24 de março de 2004, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela – Orientadora

Prof. Doutor Alfredo José da Veiga Neto – (UFRGS)

Profa. Doutora Maria Inez Salgado de Souza (PUC Minas)

Este trabalho é dedicado à minha mestra Gislene Valério de Barros.

Que o tempo, generoso, permita-me
“... o dar-vos quanto tenho e quanto posso, que quanto mais vos pago, mais vos
devo”.

Camões

Agradecimentos

Expresso o meu agradecimento à todas as pessoas que me auxiliaram na realização desta pesquisa. Entretanto, quero expressar o meu agradecimento especial à algumas pessoas que trilharam comigo este caminho:

À Professora Dra. Rita Amélia, mais que orientadora, pessoa admirada, exemplo de vida, de dignidade e coerência. Agradeço pelo incentivo, pelo respeito e pelo aprendizado que as suas orientações me possibilitaram.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Gislene, melhor amiga, pelas dicas, pelo apoio e carinho.

À Cristina, minha irmã, pela torcida.

À minha mãe e aos meus irmãos Eloiza, Evaldo e Eduardo, pela compreensão das minhas ausências.

Ao Michael, Monisse e Daniela, sobrinhos adorados, pelo amor com que me recebem, apesar das distâncias.

À Geovanna, de quem tomei a ousadia ao me inscrever para a seleção do Mestrado.

À Darli, minha chefe, por me receber nas minhas idas e vindas à sua equipe.

À Equipe da Regional Maria de Lourdes, pela escuta.

À Valéria, secretária do Mestrado da PUC, pela atenção e pela gentileza com que sempre me atendeu.

À Ruanita, por alegrar o coração de quem eu amo. Que saudade!

O que não me contam, eu escuto atrás das portas.

Dalton Trevisan

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar como se desenvolve o trabalho com as sexualidades na escola fundamental, a partir do "Projeto de Educação Afetivo-Social" incorporado ao currículo formal de uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Para contemplar este objetivo realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, particularizada em um estudo de caso. Além das observações, utilizamos estratégias como entrevistas semi-estruturadas, questionários fechados e conversas informais para a recolha de dados.

A fundamentação teórica se fez durante todo o percurso da pesquisa através das leituras das obras no campo do currículo, das sexualidades e dos estudos sobre identidades, em especial pelo apoio teórico em Apple (1982); Carvalho (2003); Foucault(1997; 2002); Hall (2002) e Louro(1992; 1995; 2000;2001).

Na escola pesquisada, foi possível demonstrar que a sexualidade permanece refém das dicotomias e maniqueísmos sob os quais se consolidaram os valores da nossa sociedade, que favorecem as concepções de norma e de desvio que pautaram o aprendizado e que se refletem nas formas como se ensina sobre as sexualidades. As ações, comportamentos, falas, atitudes e silêncios, dos quais se faz o cotidiano da escola Adélia Prado, demonstraram que a educação sexual tem servido muito mais para dissimular preconceitos do que para superá-los. O discurso da diferença é trabalhado, no contexto da escola, para a homogeneização a partir do igual, do normal, do bom, do privilegiado.

Entretanto, o caráter do trabalho realizado não nos permitiu apresentar conclusões, mas os dados e as análises que desenvolvemos demonstram a precariedade com que a educação sexual tem chegado ao cotidiano das escolas e a necessidade de novos estudos sobre a questão.

Palavras-chaves: Currículo ; sexualidade; homossexualidade; sociedade disciplinar.

ABSTRACT

This study had the goal of investigating how the work with sexualities is developed in elementary school parting from the “Affective-Social Education Project” incorporated into the formal curriculum of a municipal school in Belo Horizonte.

To visualize this objective we have done a qualitative research, studying a specific case. Not only we observed, but had strategies like semi-structured interviews, closed questionnaires and informal talk to collect the data.

The theoretic base was made during the whole period of the research by reading works in the field of curriculum, sexualities and studies about identities, and specially by the theoretic support in Apple (1982); Carvalho (2003); Foucault (1997; 2002); Hall (2002) and Louro (1992; 1995; 2000; 2001).

In the school researched, it was possible to demonstrate that sexuality is still stuck to dichotomies and good-bad ideas under which were reinforced our societies values, which favor concepts of norm and deviance that are present in the learning and reflect in the forms of how sexuality is taught. In the day-by-day of the Adelia Prado School, the actions, behaviors, talks, attitudes and silence, show that the sexual education has served more to dissimulate prejudice than to overcome it. The discussion of difference in the context of the school is worked to homogenize parting from what is alike, normal, good, privileged.

However, the characteristic of the work unabled any conclusions, but the data and analysis that we developed show the weakness with which sexual education has arrived in the day-by-day of schools and the necessity of new studies about the subject.

Key words

Curriculum; sexuality; homosexuality; disciplinary society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
O objeto de pesquisa e seus desdobramentos.....	12
Sobre a metodologia utilizada.....	16
A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.....	21
O dito e o feito: dos descaminhos do pesquisador à pesquisa possível.....	25
A metodologia em contexto: adaptações, ajustes e novas opções.....	28
1. O JOGO DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO.....	38
1.1 O jogo das diferenças: discussão pertinente nos contextos atuais.....	38
1.2 A questão das identidades de gênero nas sociedades contemporâneas.....	46
1.3 A construção do gênero para a heteronormatividade.....	51
2. CURRÍCULO ESCOLAR E DEMANDAS SOCIAIS: NO TRATAMENTO DA SEXUALIDADE, QUAL A ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?.....	59
2.1 O que estamos nomeando de <i>currículo</i> ?.....	61
2.2 A norma e o desvio: o que está em jogo na questão da visibilidade é a divisão ou o compartilhamento do espaço social?.....	69
2.3 Sexualidades na escola: o sexo público é o mesmo sexo privado?.....	74
2.4 A invenção da sexualidade.....	77
2.5 Preconceito é falta de educação?.....	81

3. A SEXUALIDADE NA ESCOLA ADÉLIA PRADO: TRAVESSÕES E RETICÊNCIAS.....	84
3.1 A disciplinarização dos corpos: exercícios do vigiar e punir.....	87
3.2 O currículo da escola no contexto disciplinar.....	91
3.3 O Projeto Afetivo-Social no currículo formal da Escola Municipal Adélia Prado.....	94
3.4 Gênero e sexualidade: implicações e desentendimentos.....	107
3.5 Novos significados para o mesmo preconceito.....	122
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES – OU INDAGAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXOS.....	144
ANEXO 1 - PROJETO DE EDUCAÇÃO AFETIVO-SOCIAL DA ESCOLA.....	145
ANEXO 2 - TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	153

INTRODUÇÃO

Esta dissertação desenvolve uma análise do trabalho com as sexualidades no ensino fundamental, a partir do estudo bibliográfico de produções das áreas do currículo e da sexualidade e de uma pesquisa empírica, realizada com alunos do terceiro ciclo, de uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Nosso objetivo foi desvendar sob quais formas as discussões acerca das sexualidades, hoje presentes nos vários espaços sociais, foram incorporadas ao currículo formal da escola e como se traduz, na prática pedagógica, o trabalho com esse tema. Buscamos compreender os fundamentos e os objetivos do trabalho realizado pelos educadores e as formas como os temas da identidade, do gênero, do currículo e da sexualidade são apropriados pelos agentes sociais pesquisados.

A dissertação apresentada, resultante de nossa pesquisa, procura pontuar a identificação, a problematização e a análise dos significados e dos sentidos explícitos ou dissimulados dos quais se investe a sexualidade na prática pedagógica. E, sobremaneira, busca discutir como o tema da homossexualidade é abordado no trabalho desenvolvido a partir do "Projeto de Educação Afetivo-Social", incorporado ao currículo formal de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH): a escola Adélia Prado (nome fictício). Seguindo a pista deixada por Louro (2000, p.33), nosso objetivo foi investigar como se efetua, na escola, o

processo segundo o qual a "[...] apropriação e o uso de uma linguagem da sexualidade [...] nos diz [...] sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado".

Esta dissertação resulta das nossas inquietações e dúvidas quanto ao trabalho denominado "Educação Afetivo-Social". Como ele se realiza na prática? Quais conteúdos são, explícita e implicitamente, veiculados acerca do tema da sexualidade?

O objeto de pesquisa e seus desdobramentos

As preocupações com o tema desta pesquisa surgiram da nossa experiência profissional na educação e das observações propiciadas pelo trabalho em sala de aula. A abordagem do tema expressa uma questão recorrente ao longo de toda a nossa trajetória escolar e profissional: compreender o sentido da educação, da escola e da prática pedagógica e nas suas relações com a sociedade e com as demandas sociais. Como as ações que acontecem no interior da escola repercutem em um universo social mais amplo? Quais as possibilidades e limites da educação escolar? Como construir uma escola, de fato, inclusiva, na qual a incorporação da diversidade não seja sinônimo de homogeneização? Como é a relação da pluralidade também no terreno da sexualidade?

As nossas inquietações ultrapassaram os limites explicativos do campo da prática e apontaram questões cada vez mais complexas. Os percursos da prática profissional se imbricaram com os caminhos da pesquisa. Assim, no decorrer do primeiro semestre do curso de mestrado, era recorrente, ao traçarmos os objetivos da pesquisa, reconhecermos sua interconexão com a prática e, ao mesmo tempo, a tentativa de distanciarmo-nos dela. Desta forma, já no início do processo de construção/desconstrução¹ do objeto de pesquisa, despontou-nos a necessidade de fugirmos das amarras e das explicações orientadas pelo senso comum.²

Todas as questões, acima registradas, já importantes em virtude das nossas relações empíricas, foram tomando um novo contorno no decorrer da construção da pesquisa. Na tentativa de delimitar o problema a ser pesquisado, e considerando as questões que já se apresentavam a ele interligadas, uma questão formulou-se como síntese das preocupações que nos trouxeram ao mestrado: **como se dá, na escola, a incorporação das sexualidades ao tema/conteúdo de ensino e, sobremaneira, sob quais formas?**

A partir daí, surgiu a necessidade de se investigarmos o tema, dada a complexidade

¹ O termo desconstrução é tomado na acepção postulada por Derrida (1973).

² O senso comum, ou conhecimento espontâneo, refere-se ao conhecimento produzido socialmente de forma não padronizada, elaborado a partir de conceitos produzidos pela comunidade científica. O senso comum recebe forte influência da tradição, da cultura, de estereótipos de linguagem e produz uma visão de mundo capaz de articular os conhecimentos adquiridos às vivências práticas (Lopes, 2000).

das concepções sobre a sexualidade e devido ao fato dessas concepções estarem cercadas de explicações, atitudes e discursos contraditórios. As especulações iniciais foram dando lugar a conceitos que se evidenciavam e que se iam interligando. E, nessa etapa, alguns referenciais teóricos tornaram-se necessários, para que pudéssemos romper com as armadilhas explicativas do senso comum, compreender e situar os processos pelos quais linguagens, comportamentos, valores e outros elementos da vida social tornaram-se naturalizados.

Nesse momento, iniciava-se um processo em que as escolhas precisavam ser feitas. Embora a opção pela linha de pesquisa tenha se dado já no processo de seleção do mestrado, o enfoque específico do tema de pesquisa foi mais complexo do que esperávamos. As possibilidades que o tema oferecia nos obrigou a limitar um ângulo sob o qual o objeto seria estudado.

A nossa familiaridade com a escola, a despeito dos outros campos nos quais a sexualidade também propicia questões instigantes, nos provocou interrogações sobre as formas de abordagem da temática da sexualidade. O nosso contato permanente com os livros didáticos de Ciências³ e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propõem a inserção da Orientação Sexual no currículo escolar, fomentou a necessidade de investigarmos as formas como as sexualidades estão sendo incorporadas como conteúdo de ensino nas escolas de nível fundamental.

A abordagem de questões relacionadas ao que, de fato, ocorre na vida diária das escolas, a partir das ações dos professores sobre os conhecimentos e saberes propostos pelo currículo oficial, tem recebido uma tenção especial nas pesquisas desenvolvidas na linha de pesquisa Escola, Currículo e Conhecimento Escolar do Mestrado em Educação da PUC-MG. As elaborações cotidianas dos agentes escolares e as formas como o conhecimento é transformado a partir da sua atuação têm constituído uma preocupação para os pesquisadores que desenvolvem seus trabalhos nessa linha. A partir da leitura de alguns desses trabalhos, pudemos situar a possibilidade de desvendar as práticas particulares da escola no tratamento das sexualidades, no currículo escolar, na perspectiva dos estudos do campo do currículo.

O currículo, entendido como um artefato cultural que "[...] vem funcionando, desde a sua invenção nos fins do século XVI, como um dos mais poderosos dispositivos encarregados de fabricar o sujeito[...]" (Veiga-Neto, 2001, p.235) e considerado nas suas dimensões oficiais, formais, em uso e ocultas (Apple, 1982) era, portanto, a via pela qual temas sociais emergentes como pluralidade cultural, consumo, meio ambiente e orientação sexual (MEC, v. 8; v.10) se inseriam nas escolas. Mas, garantida oficialmente esta inserção, como se dá, no cotidiano da escola, o trabalho com temas como a "orientação sexual"? Como são estruturados, no currículo, os

³ As temáticas ligadas à sexualidade são, geralmente, tratadas nos livros didáticos de ciências naturais da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.

saberes sobre a sexualidade que serão ensinados pela escola? Quais as formas adotadas para o trabalho de "orientação sexual" no dia-a-dia da escola?

Após o levantamento das questões para investigação e cientes de que, embora feita com todos os rigores indispensáveis a uma pesquisa acadêmica, nossa pesquisa não constituirá uma única ou legítima forma de esclarecer o pensamento e as formas de conduta frente às sexualidades, partimos para a definição da metodologia a ser utilizada.

Sobre a metodologia utilizada

A partir do “recorte do objeto”, expressão comum no primeiro semestre do curso, e durante o trabalho de escrita do projeto de pesquisa, iniciamos uma etapa em que era necessário fazer opções e adesões, justificar e registrar cada ação. O trabalho científico requer informações bem estruturadas, e o registro escrito deve expressar, de forma articulada e organizada, o pensamento do autor-pesquisador. O cuidado com a linguagem é, assim, uma preocupação constante no processo de pesquisa.

Laville (1999, p.243) também nos coloca uma questão que julgamos conveniente explicitar, visto que, a partir dela, tomamos uma posição quanto à escrita desta dissertação:

O usual, em um relatório de pesquisa é utilizar o pronome pessoal *nós*, em lugar de *eu*.[...] O [nós] da comunicação científica é um nós de modéstia. Possui uma função simbólica que consiste em lembrar que o pesquisador não está sozinho, que participa de uma vasta comunidade científica, que sua pesquisa é uma contribuição ao saber comum e também lhe é em parte devida.

A partir da explicitação do objeto: a sexualidade como conteúdo curricular e as formas de abordagem da homossexualidade nos discursos e nas atividades escolares, a decisão sobre a pesquisa não apontou outro caminho senão uma abordagem de natureza qualitativa, que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1994, p.23). É com a pesquisa qualitativa que esperamos perceber as particularidades do universo pesquisado, captar os significados produzidos nas relações de forma aprofundada e alcançar mais que os seus aspectos visíveis ou quantificáveis.

Com isto não pretendemos afirmar que as formas de abordagens, qualitativas e quantitativas, se oponham. Por que, então, a escolha de uma abordagem qualitativa? Uma resposta a essa pergunta nos é oferecida por Bourdieu (1989):

... as opções mais "empíricas" são inseparáveis das opções mais "teóricas" de construção do objecto (sic). É em função de uma certa construção do objecto (sic) que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc. se impõe (p.24).

Dado o objeto de estudo que buscamos apreender, sua complexidade e os princípios teóricos que nos orientavam e, dentre os tipos de pesquisa qualitativa, o estudo de caso nos sugeriu a melhor alternativa, considerando, entre outros aspectos, as condições de realização da investigação. A opção pelo estudo de caso respaldou-se pelas possibilidades de se usar variadas fontes de informação; pela dimensão temporal da observação, visto que um curso de mestrado é limitado por 24 meses; pela sugestão de variadas técnicas que podem se integrar à pesquisa e pela possível complementaridade entre os métodos qualitativos e quantitativos (Becker, 1993; Bogdan, 1991; Triviños, 1987).

Levando-se em conta as particularidades do tema a ser investigado, outro aspecto essencial na definição pelo estudo de caso é o fato de buscarmos uma metodologia que favorecesse a interpretação em contexto e que possibilitasse, inclusive aos futuros leitores, desenvolverem novas idéias, significados e compreensões. E, porque os limites da pesquisa não nos eram ocultos, adotamos uma metodologia que, ainda que não nos permitisse fazer generalizações, poderia oferecer pistas ou traçados iniciais para novas investigações.

Escolher uma metodologia específica, aquela mais relevante em função do objeto pesquisado significou, também, considerar as limitações e desvantagens de tal metodologia. O estudo de caso se apresentou como um desafio à medida que a sua característica mais distintiva: a ênfase na singularidade, no particular (André, 1984;

Sarmiento, 2003) representa , ao mesmo tempo, a possibilidade de ricas interpretações (para nós e para outros leitores) e o seu extremo comprometimento com as subjetividades dos agentes envolvidos na pesquisa. Mas, embora ciente das limitações do estudo de caso, estamos convencidos de que foi essa a opção mais acertada.

Subordinada ao objeto de estudo, uma nova indagação se fez presente: como tomaríamos o caso a ser estudado? Não se tratava de apenas escolher uma escola, mas pensar quais características dessa escola seriam relevantes para a pesquisa. Além disso, como utilizaríamos a observação de campo, precisamos decidir sobre *o quê* e *o como* observar, como selecionar os aspectos e os acontecimentos relevantes e como efetuar os registros. Como separar o que era mais significativo? Como enxergar além do que era imediatamente visível? Como decifrar, nas dezenas de páginas do nosso “caderno de campo”, as razões implícitas das ações e atitudes que não eram reveladas nas falas? Como destacar, nos registros efetuados no dia-a-dia da escola, significados, sentidos e aprendizagens que as ações intencionais dissimulavam?

Paralelo a tudo isso havia o esforço de captarmos, nos movimentos sutis do cotidiano, os dados requeridos para a análise e para a escrita da dissertação, uma vez que não optamos pela pesquisa em uma escola em que a homossexualidade fosse um fato em evidência. Dito de outra forma, não pautamos a escolha do *locus*

da pesquisa pela incidência *manifesta* de alunos homossexuais, ou pelo registro de situações que envolvessem alunos declaradamente homossexuais. A nossa única exigência era encontrar uma escola onde o trabalho com as sexualidades, de modo geral, fizesse parte do seu projeto pedagógico, ou que, de alguma forma, o tema fosse indicado explicitamente como atividade curricular.

No decorrer do trabalho, o esforço de manter em conexão todos os aspectos da pesquisa foi constante. Cada escolha era designada pelo objeto do estudo e pelas escolhas anteriores. Sendo assim, julgamos que era preciso conhecer, mesmo que em linhas gerais, o espaço particular onde "isolamos" o "caso" em estudo e tentar apreender quais eram os efeitos sofridos ou produzidos por seus agentes que irradiavam para o seu exterior (Bourdieu, 1989).

Desta forma, a escola – campo da pesquisa – não podia ser pensada senão como parte de uma estrutura maior, permeada por fatores inerentes ao campo educacional, como as diversas concepções de educação, as formações profissionais, as trajetórias individuais e as políticas públicas, entre outros. Foi a partir dessas questões levantadas que chegamos à RME-BH. E, por isso, pensamos ser importante nos situarmos e conhecermos um pouco das concepções que orientam o processo de ensino da RME-BH.

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

O campo da escola tem as suas especificidades. Ele é uma das parcelas que constituem o mundo social e, como qualquer outro campo, é mediado, também, pelos indivíduos que nele atuam. Não era possível, portanto, apreender os sentidos construídos na escola sem estabelecer relações entre as várias estruturas que o permeiam. O currículo é uma das estruturas que medeiam as relações na escola. Através e dentro dele acontecem as lutas em torno dos objetivos, formas e função social do conhecimento - objeto da educação escolar.

Buscamos compreender a dimensão do processo educativo que sustenta a proposta curricular da RME-BH. Sob quais pilares se ergueu a Escola Plural? Aspectos como a ampliação da ação educativa, a construção da escola como espaço sócio-cultural e a percepção do currículo como todas as atividades e relações cotidianas vivificadas no âmbito da escola (Cadernos Escola Plural, s.d.) constam nos documentos oficiais e nas falas dos professores e serviram como ponto de partida, ao buscarmos conhecer a proposta de ensino da RME-BH.

Esta escola, em que a pluralidade, mais do que respeitada, tem relevância na organização da vida social, nos indicou a construção de um currículo “no qual as vozes dos grupos oprimidos se representem e se confrontem” (Moreira, 1998, p.27). Vislumbramos, dessa forma, que era possível, nesta escola plural, que a

homossexualidade, assim como outras "diferenças", podiam ser contempladas numa perspectiva na qual as subjetividades são consideradas e as singularidades não se perdem em nome da homogeneidade.

A concepção de educação, de ensino e de currículo expressas nos documentos que fundamentam a proposta educacional da RME-BH e que subsidiaram a construção da Escola Plural foram decisivas na escolha do locus da pesquisa. Foram considerados, ainda, os princípios de autonomia e de prática coletiva que orientam a proposta de trabalho, ancorada na dimensão de “escola inclusiva” na qual se sustenta a proposta da Escola Plural.

Com o intuito de fazer as observações, registros e entrevistas iniciamos a seleção, para a realização da pesquisa de campo, de uma escola que atendesse às seguintes expectativas:

- a. Que contasse, entre outros, com alunos do 2º e 3º ciclos (faixa etária de 9 a 14 anos) em um único turno. A opção pelo ensino fundamental justificou-se pelas características próprias desse nível de ensino na RME-BH: planejamento coletivo, garantido no horário de trabalho; reuniões pedagógicas semanais; flexibilidade do tempo dentro de cada ciclo; autonomia dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, na seleção de conteúdos e de procedimentos metodológicos. Além disso, nesse

nível de ensino, a corporeidade e a sexualidade tornam-se temas salientes entre os alunos e, portanto, podem emergir como assunto de pauta no trabalho pedagógico e nas relações dentro da escola. No decorrer da pesquisa, optamos por fazer a observação sistemática apenas nas turmas do 3º ciclo (ou 6ª, 7ª e 8ª séries nos sistemas seriados), pois o tempo de que dispúnhamos era insuficiente para acompanhar as demais turmas.

- b. Outro critério era escolher uma escola onde o público de alunos atendidos não se configurasse como uma camada social específica. Para o nosso estudo julgamos ser interessante considerar o mínimo de especificidades dessa ordem. A tentativa foi encontrar uma escola que atendesse a um público mais diverso, em termos sócio-econômico-culturais. Essa situação definiu a escolha de uma região cuja configuração sócio-econômica da população não fosse homogênea, e onde pudéssemos encontrar uma escola que não atendesse apenas a uma clientela de comunidade local, com um único perfil sócio-econômico-cultural.

- c. A aceitação, por parte do grupo de professores, da nossa entrada na escola foi, também, um fator decisivo para escolher a escola na qual desenvolveríamos a pesquisa. Por isso, a partir de novembro de 2002, iniciamos uma série de contatos com a regional administrativa onde funciona

um setor da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela assessoria pedagógica a um grupo de escolas da região escolhida. Discutimos com as educadoras responsáveis pela Gerência de Educação, daquela regional, os objetivos da pesquisa e as características da escola que necessitávamos para a sua realização. A partir dessas conversas, os nomes de algumas escolas foram sugeridos mas, entre recusas do corpo docente e administrativo, e outros impasses, uma das escolas atendeu às expectativas e se comprometeu a nos receber no início do ano seguinte. Uma das educadoras da equipe da regional havia trabalhado na escola e sua recomendação foi importante para que a escola nos recebesse e aceitasse nossa proposta de pesquisa.

Não foi por acaso, portanto, que chegamos à escola na qual desenvolvemos a pesquisa. Ao concluir essa etapa, tendo atendido às expectativas listadas acima e obtido o consentimento do coletivo da escola para iniciar o trabalho, pensamos haver “garantido” o ambiente mais propício à realização da pesquisa. No decorrer do processo de trabalho, porém, as ditas “garantias” mostraram ser “falsas evidências”, capazes, apenas, de acalmar as ansiedades do pesquisador inexperiente no momento de fazer escolhas. Isto não quer dizer que não devemos planejar cada passo do trabalho de pesquisa ao qual nos propomos. Mostra, isto sim, que os “imponderáveis da pesquisa” estão presentes no percurso e nos obrigam a refazer escolhas.

O dito e o feito: dos descaminhos do pesquisador à pesquisa possível

Já no início do ano letivo de 2003, quando nos preparávamos para iniciar a pesquisa de campo, deparamos com algumas dificuldades: o começo do ano letivo foi adiado, pois as chuvas do final do ano de 2002 haviam destelhado a escola. Por causa dos reparos no telhado, o início das aulas só aconteceu no final do mês de fevereiro. Como o coletivo de educadores da escola precisava se reorganizar para receber os alunos, nossa entrada na escola só foi possível - e permitida - no mês de março.

Embora o espaço escolar não fosse estranho, porque também somos professores, entrar no ambiente onde éramos “o outro” foi uma experiência intrigante; um processo que, ora tornava estranho o que era familiar (o ambiente escolar), ora tornava familiar o que era estranho (não estávamos realizando a pesquisa numa escola particularmente conhecida). Outra questão logo percebida foi que, mesmo que a nossa entrada na escola tenha resultado de um acordo, o consentimento do grupo não significava a nossa inclusão no cotidiano da escola. Conquistar a confiança dos professores era a próxima tarefa a realizar. Nas primeiras vezes em que freqüentamos a sala dos professores, nossa presença foi ignorada, embora já houvéssemos nos apresentado e explicitado o tema, os objetivos e a metodologia proposta para a pesquisa (tendo, inclusive, a anuência dos professores quanto à sua participação).

Aos poucos, os educadores da escola começaram a nos perceber, mas como se estivéssemos fazendo um "estágio" (como os estudantes dos cursos de licenciatura), situação que perdurou até o último dia em que estivemos na escola. Freqüentar as salas de aula também não foi uma tarefa amena. Invariavelmente, éramos interrogados pelos professores cada vez que chegávamos à sala de aula: "Ué, tem que assistir aula também?"

A nossa presença rotineira acabou suscitando a curiosidade de alguns professores. Quando nos interrogavam, as questões eram recorrentes: qual era a vantagem da pesquisa para a escola e seus educadores? Como o tema da pesquisa podia contribuir para a prática da escola? Por que as universidades mantinham-se tão distantes da prática? Também as queixas eram freqüentes: o conhecimento teórico pouco tinha a acrescentar à prática pedagógica, os pesquisadores distanciavam-se das escolas e, por isso, suas "teorias" acabavam virando "pacotes" que chegavam às escolas "de cima para baixo" e visavam desqualificar o trabalho dos professores.

Ainda que nos esforçássemos para atender às expectativas daquele grupo, as explicações sobre a nossa freqüência à escola não eram totalmente convincentes: aos olhos dos professores, a nossa presença era sempre a de alguém "de fora". E esse "olhar de fora" não era outro senão o do "predador": aquele que extrairia dali o material para a sua pesquisa e que nada deixaria como retorno. Havia também um

temor, mal disfarçado, do nosso julgamento sob suas ações: que tipo de avaliação estaríamos fazendo do trabalho realizado por aqueles profissionais?

Foi interessante constatar , no decorrer da pesquisa, que, mesmo nas conversas informais, as falas eram comedidas. Havia algo que não era dito, que não era explicitado? A linguagem remetia às frases feitas, expressavam, quase sempre, o “socialmente desejável”. Frente às muitas resistências, encontradas durante a pesquisa, começamos a perceber que as atividades previstas no cronograma, os recursos e os tempos, destinados *a priori*, precisavam ser redefinidos. Em contexto, as ações planejadas deixavam de ser exclusividades do pesquisador para tornarem, também, ações dos pesquisados.

Acomodar as nossas expectativas às expectativas e disponibilidades dos sujeitos que faziam parte do campo da escola foi um esforço permanente. No decorrer da pesquisa, várias ações que constavam do projeto tiveram de ser abandonadas ou substituídas. Novas opções tiveram que ser feitas, traçando, a muitas mãos, estratégias metodológicas que estivessem de acordo com as possibilidades de cooperação do grupo investigado, e que nos possibilitassem desvendar as questões de pesquisa.

A metodologia em contexto: adaptações, ajustes e novas opções

Com o intuito de compor a pesquisa de campo, passamos a desenvolver os passos planejados, conforme foram definidos no projeto. Porém, como na situação de pesquisa as coisas não são dadas por antecipação, e sim construídas na vivência, o nosso intento não se efetivou completamente.

No período de março a julho de 2002, estivemos na escola três vezes por semana, sempre no segundo turno, às quartas, quintas e sextas. Efetuamos registros de 198 aulas (módulos de 50 minutos), nas três turmas escolhidas para a observação, sendo 48 dessas aulas de "sexualidade"⁴. Nesses registros, buscávamos descrever as aulas, seus conteúdos e todas as ações dos agentes sociais que ocupavam aquele espaço. Conforme nos orientou a literatura atinente, mais do que nas palavras e comportamentos explícitos, observamos, com atenção, os pequenos conflitos, frases, piadinhas... enfim, todas essas ações que, em primeira instância, pareciam se desviar do objeto que nos interessava estudar.

De posse de um volume extenso de registros – o que representava ter em mãos importantes elementos para análise, mas também o risco de perder o foco da pesquisa – precisamos redobrar a atenção ao que, de fato, expressava de forma mais ou menos explícita, o tema que procurávamos investigar: **as formas como os**

⁴ No horário de aulas divulgado para os alunos e afixado na sala dos professores, o "Projeto de Educação Afetivo-Social" recebeu o nome de "aula de sexualidade".

currículos escolares - o proposto e o real - contemplam as questões da sexualidade. O primeiro contato com o tema, na escola, foi através do “Projeto de Educação Afetivo-Social” no qual estava registrada a *intenção* de trabalho dos educadores (ou apenas da professora que ministrava as aulas?). O nosso intuito, porém, era alcançar mais do que a dimensão *formal* do currículo, buscávamos entender o *currículo em uso* na escola. E, como nos informa a literatura desse campo, para entender esse *currículo real*

“[...] o pesquisador precisa ‘viver’ nas salas de aula, ver as intrincadas formas de interação que nelas ocorrem. [...] Além do mais, pode-se ver como o conhecimento é verdadeiramente criado e utilizado nas escolas. Finalmente, pode-se comprovar o ensino tácito de um currículo menos manifesto, de um currículo oculto” (Apple, 1982, p.31).

Além da pesquisa bibliográfica e das observações em campo, foi planejado, como uma das estratégias descritas para a pesquisa empírica, o uso dos filmes “Minha vida em cor-de-rosa”⁵ e “Virgínia”⁶. A opção por esses filmes levou em conta os

⁵ No filme, Ludovick é um menino em idade escolar que provoca situações embaraçosas nas quais se envolvem sua família e suas professoras, pois ele manifesta o desejo de tornar-se uma menina. O filme retrata, de forma cômica, mas com grande profundidade, as angústias de todos que cercam o menino e as angústias pessoais de Ludovick, sua incompreensão da rejeição e das dores daqueles que o circundam diante das certezas que ele demonstra e com as quais comunica que deseja ser uma menina.

⁶ “Virgínia” era o nome dado pelos moradores de uma aldeia na Iugoslávia às meninas que, ao nascerem, eram destinadas a assumirem socialmente uma identidade masculina. Esse fato acontecia devido à crença de que toda a miséria pela qual a aldeia passava era motivada pelo nascimento de um número maior de meninas nas famílias que viviam naquela região. No filme, uma família era amaldiçoada pelos demais moradores por não ter filhos (homens). Com o nascimento da quarta filha, o pai decide assassiná-la. Atendendo à súplica

enredos, sua pertinência ao tema pesquisado e as discussões que poderiam suscitar.

Na metodologia utilizada, o estudo de caso, a linguagem constitui uma fonte preciosa para a compreensão das percepções nas quais se fundamentam as ações dos agentes sociais cujos sentidos buscávamos apreender. Como, também, o estudo de caso demanda a utilização de recursos variados, para possibilitar o maior universo possível de informações e, com isso, captar as diferentes singularidades, além da observação das salas de aula, onde o projeto era realizado, foi previsto um momento particular de escuta de alguns dos agentes envolvidos na pesquisa.

Embora não tenhamos descartado o uso de entrevistas, trabalhar com os filmes consistia uma tentativa de promover um espaço de fala em que os profissionais não se sentissem, de quaisquer formas, constrangidos pela presença do pesquisador, o que, numa situação de entrevista, mesmo quando observados todos os critérios e cuidados constantes na literatura atinente, acontece com relativa freqüência. O momento de entrevista tende a ser percebido como uma troca desigual, uma relação assimétrica na qual, tentando dar as respostas “certas”, buscadas pelo entrevistador, os entrevistados tendem a encobrir suas opiniões verdadeiras, principalmente quando se trata de um tema sensível, como é o caso que nos propusemos investigar. Substituindo as entrevistas pelos filmes, a proposta era

da mãe da criança, sua vida é poupada pelo pai, mas sob a condição de que seria criada como um menino. No enredo do filme, evidenciam-se as contradições, as angústias e os

promover, ao final de cada sessão, uma discussão sobre o enredo do filme. Criando um ambiente mais propício à fala do que na relação pesquisador-pesquisado, pensávamos poder apreender as percepções e definições particulares sobre as questões da sexualidade/ homossexualidade.

Conseguir a adesão dos professores e a disposição do seu tempo, para a recolha de dados, foi um dos pontos mais conflituosos com o qual tivemos de lidar no decorrer do trabalho. Essa preocupação já existia *a priori* e, com base nas leituras realizadas, as estratégias que exigiam maior proximidade com os agentes pesquisados foram deixadas para quando tivéssemos maior inserção no grupo. Quanto a esse momento, a literatura pouco pôde contribuir e precisamos contar com o que, na falta de uma expressão mais apropriada, chamaremos de "*bom senso*".

Outro fator que comprometeu a nossa relação com os professores foi a avaliação de desempenho pela qual passaram os professores da RME de Belo Horizonte no primeiro semestre do ano. Considerada por eles como uma avaliação punitiva e com critérios obscuros, os professores da escola pesquisada passaram a desconfiar – e mesmo a culpabilizar – as pessoas “de fora” que ingressavam na escola a pretexto de estágios ou pesquisas: não poderia ser todo esse material coletado utilizado contra eles?

questionamentos desta criança/jovem perante os fatos que se sucedem em sua vida.

Embora a desconfiança quanto à nossa presença e intenções naquele espaço, de alguma forma, transparecesse, a partir do mês de maio começamos a solicitar da coordenadora do turno e da supervisora, responsáveis pela preparação das reuniões das sextas-feiras e das demais atividades pedagógicas, o agendamento das sessões de filme. Obtivemos, todas as vezes em que as abordamos, sua anuência e a promessa de que seria esse o primeiro item da pauta da reunião seguinte. E, invariavelmente, as reuniões transcorreram sem que o assunto fosse tratado. Quando, novamente, as interrogávamos, era creditada à “rotina pesada da escola” e à escassez de tempo a dificuldade de assistirmos os vídeos. Em nenhum momento foi proposta outra estratégia, ou negado o tempo para a realização dessa etapa da metodologia, pelo contrário, era sempre reiterada a necessidade de se proporcionar ao grupo o momento de discussão “de um tema tão importante”.

Preocupados com o esgotamento do tempo, destinado à pesquisa de campo, decidimos priorizar o filme “Minha vida em cor-de-rosa”, já considerando que não seria possível assistir aos dois filmes, conforme o planejado. A priorização desse filme levou em conta seu enredo, pois tratava-se de uma criança com vivência escolar e havia cenas de conflito situadas na escola. Como já foi dito, com o filme intencionávamos provocar discussões sobre o papel da escola no que concerne ao tema das sexualidades. Com esse intuito, inúmeras vezes voltei à sala da coordenação e da supervisão para expor a metodologia da pesquisa e justificar a urgência do tempo.

Em junho, já admitindo a impossibilidade de assistirmos juntos aos filmes, nós os disponibilizamos (eles estavam com a supervisora desde o início da pesquisa) para que os professores assistissem em casa. Pensávamos realizar, posteriormente, entrevistas individuais nas quais abordaríamos as temáticas dos filmes. Outra vez, justificando-se pela falta de tempo e pelo acúmulo de funções, não obtivemos respostas afirmativas dos professores. Seguimos a pesquisa sem cumprir, conforme o planejado, esta etapa, sempre cobrando e aguardando a possibilidade de um momento de discussão com os mesmos.

No final de junho e primeira quinzena de julho, iniciamos as entrevistas com os alunos das turmas observadas. Realizamos entrevistas, com grupos de seis alunos de cada uma das três turmas observadas. Recuperamos, também, a proposta de aplicação de questionários - inicialmente havíamos planejado o uso de questionários fechados, sem identificação pessoal a serem respondidos por alunos, professores e demais funcionários da escola. Este seria um recurso auxiliar na recolha de dados que privilegiaria as observações e o registro das discussões dos filmes. Mas, com a impossibilidade do uso desse recurso (os filmes), optamos por transformar o roteiro de discussão dos filmes em questões para um questionário aberto.

Conforme nos alertou a literatura pertinente, o uso da linguagem apropriada nos instrumentos de recolha de dados deve constituir uma preocupação para o pesquisador. A partir dessa informação, elaboramos, com as mesmas questões, dois

questionários: um para ser respondido pelos educadores e outro pelos alunos. Para verificar se esses questionários estavam adequados à compreensão dos agentes pesquisados, nós os submetemos à apreciação de um grupo de professores e alunos da mesma faixa etária de outra escola em que somos professores.

Feitas as correções necessárias, contamos com a colaboração da professora que ministrava as "aulas de sexualidade" (com quem desenvolvemos uma relação de maior proximidade e cooperação no decorrer do semestre), que pediu aos alunos para responderem ao questionário em uma de suas aulas. Ao todo, obtivemos 61 questionários respondidos, entre os 93 distribuídos para os alunos. A maioria dos alunos concordou em respondê-lo, embora a professora tenha explicitado se tratar de uma colaboração voluntária.

Quanto aos professores, entre os que se recusaram a receber os questionários (dois professores se negaram a pegá-los, já adiantando que não iriam responder) e aqueles que sempre alegavam haver perdido as folhas, apenas oito, dos 21 professores do turno, devolveram os questionários respondidos. Isso também não consistiu numa novidade, visto que as informações que obtivemos através das leituras revelavam que, geralmente, apenas um terço dos questionários e entrevistas escritas são retornados. De certa forma, o que nos surpreendeu foi a indisposição dos professores a qualquer forma de colaboração, embora, também sobre esse fato, a literatura tenha nos prevenido.

Ainda tentando obter mais dados, solicitamos entrevistas aos professores que trabalhavam com as turmas observadas. As reações, inclusive daqueles professores que julgávamos mais acessíveis, foram as mesmas já expressas em outros momentos da pesquisa: “não tenho tempo”, “não gosto de falar”, “não sei nada desse tema”, “acho muito complicado falar disso”, “não tem nada a ver com a minha área”; foram algumas das respostas ouvidas. Além disso, alguns professores mantiveram uma atitude mais áspera ao dizer que não iriam ganhar nada respondendo às nossas perguntas, afinal, não seriam eles a “*virarem doutores*”⁷. Apenas dois professores se dispuseram a ser entrevistados, conquanto fosse breve e não ocupasse todo o horário de projeto (os projetos, ou horários de estudos, são de 50 minutos).

Apesar dos constrangimentos e das recusas, a pesquisa de campo reuniu uma variedade de registros: conversas informais, recreios de professores e alunos, reuniões pedagógicas, horas cívicas, desenvolvimento de aulas de vários conteúdos, acompanhamento semanal das "aulas de sexualidade" em três turmas. Nessas atividades, muito mais do que o que poderia ser expresso em entrevistas ou questionários foi revelado. Do trabalho de análise dos dados à luz das produções que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa é que constarão os capítulos desta dissertação.

⁷ Estes professores não faziam distinção entre os títulos de mestre e de doutor a serem obtidos por alunos dos cursos de pós-graduação que estivessem em pesquisa de campo. A

No primeiro capítulo, apresentaremos as discussões sobre as identidades na sociedade contemporânea. Procuraremos evidenciar as formas como as noções de pluralidade das identidades individuais e coletivas permeiam os discursos sobre as diferenças no contexto escolar. De modo particular, enfatizaremos as identidades sexuais e de gênero e as formas como essas identidades e as relações entre elas transparecem no trabalho pedagógico da escola.

No segundo capítulo, faremos um estudo de produções na área do currículo e buscaremos desvendar como as concepções de currículo incidem sobre o trabalho com as identidades na escola. Analisaremos as formas como as sexualidades são incorporadas aos currículos formais e aos currículos em uso na escola.

No terceiro capítulo, discutiremos como a evidência da sexualidade no contexto social se reflete no tratamento pedagógico dado, pela escola, à questão. Neste capítulo também apresentaremos as análises dos dados empíricos, resultantes da nossa observação em campo, e procuraremos evidenciar os "travessões" e as "reticências" do trabalho com as sexualidades na escola.

No quarto capítulo, teceremos as nossas considerações sobre a pesquisa, apresentando as indagações finais sobre o objeto de estudo.

forma como se expressavam tornava claro, também, uma atitude de deboche.

A pesquisa realizada nos possibilitou desvelar alguns aspectos sobre o que é, de fato, ensinado na escola, a partir da inclusão das sexualidades como tema/conteúdo de ensino na escola fundamental. Pudemos, assim, perceber, os significados e os sentidos atribuídos à sexualidade por educadores e educandos e os reflexos de suas construções sobre o tema nas sociedades contemporâneas.

1. O JOGO DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

1.1. O jogo das diferenças: discussão pertinente nos contextos atuais

Emergem, na contemporaneidade, as discussões acerca da questão da identidade que acabaram por desestabilizar as “velhas” concepções que nortearam, por longos anos, os debates sobre o tema, sobretudo, nas ciências sociais.

Se, antes, as identidades se apresentavam [ou eram pensadas] como realidades sólidas, facilmente classificáveis e reconhecíveis, segundo regras e valores que se sintonizavam com determinados ambientes igualmente reconhecíveis, e expressando-se na forma de comportamentos bastante particulares e típicos, hoje, elas se apresentam em meio a sinalizações contraditórias e, muitas vezes, pouco claras para os atores sociais menos familiarizados com as dinâmicas contemporâneas mais afeitas aos trânsitos, às incompletudes ou às pluralidades (Carvalho, 2003, p.11-12).

Hall (2002), ao abordar a chamada "crise das identidades" nas sociedades atuais, traça um percurso histórico a partir do qual os conceitos de identidade vão sendo engendrados. O autor toma, como ponto de partida, o projeto de regulação, empreendido pelos defensores da racionalidade cognitiva e instrumental, que acabou por inibir a ascensão e a visibilidade das subjetividades nas sociedades modernas. Posteriormente, trata do rompimento com o excesso de regulação que promoveu a emergência dos conflitos e do questionamento dos absolutismos, os quais guiaram (e padronizaram) as relações sociais na modernidade. O século XX desponta, então, como o cenário de profundas mudanças na vida social e,

conseqüentemente, desestabiliza e fragmenta as identidades pessoais, da forma como eram pensadas na modernidade. É nesse processo, ainda incompleto, de reconstrução da vida social que as identidades [tidas como] fixas, coerentes e estáveis entram em colapso. Hall trabalha a partir do seguinte argumento:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam [?] aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (op.cit., p.7).

O texto de Hall (2002) explora as concepções de identidade que permeiam os debates sociais sobre a questão, embora ele nos alerte não se tratar de um estudo conclusivo, visto que o próprio termo “identidade” traz inerentes complexidades. Na tentativa de tornar inteligíveis as identidades que estariam “em crise”, o autor distingue, de forma simplificada, três concepções de identidade nas quais se basearam a noção do *sujeito do Iluminismo*, do *sujeito sociológico* e do *sujeito pós-moderno*⁸.

Hall trabalha na perspectiva de que a época moderna faz surgir uma nova forma de individualismo que vai nortear as concepções do sujeito e da sua identidade. Da

⁸ Considerando a complexidade que envolve a definição teórica do termo pós-moderno (ou pós-modernidade) e correndo o risco de uma interpretação equivocada, optaremos por utilizar, em nosso texto, a terminologia *sujeito contemporâneo* tomando-a equivalente àquela utilizada pelo autor. Salvo nos casos em que se tratar de transcrição literal.

noção do "indivíduo soberano", criada entre os séculos XVI e XVIII, surge, então

O sujeito do Iluminismo [...] baseado numa concepção [individualista] da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou "idêntico" a ele – ao longo da existência do indivíduo (p.10-11).

Reflexo da crescente complexidade do mundo moderno, os indivíduos são cada vez mais envolvidos nos processos e nas estruturas coletivas. Da necessidade de integração do indivíduo à vida social emerge o "sujeito sociológico" cuja identidade é formada nas relações com - e dentro - da cultura na qual está inserido. Isso espelha a concepção "interativa da identidade e do eu" presente na sociologia clássica, segundo a qual o sujeito não é mais concebido como autônomo ou auto-suficiente, mas como uma construção da cultura e das relações sociais.

Na concepção do sujeito sociológico, permanece a idéia de um "núcleo essencial" que, no entanto, está suscetível de ser modificado no diálogo com os mundos culturais exteriores e as identidades que eles oferecem. Dessa forma, a identidade é tida como uma forma de conciliação entre o mundo interior e o exterior (o pessoal e o público). Fazendo a "costura" do sujeito à estrutura, a identidade, assim entendida, "estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis" (Hall, 2002, p.12).

Entretanto, um contínuo de transformações e mudanças evidencia que o mundo social não é uma estrutura estável e unificada. Para atuar neste mundo, é preciso reconhecer os novos códigos que o identificam e interpretá-los nos contextos nos quais se inserem. Desse processo de subjetivação da realidade, emerge o sujeito pós-moderno cuja identidade, até esse momento, tida como biologicamente definida, fixa e unificada dá lugar a “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (p.13). Para esse sujeito “pós-moderno”

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (p 12-13).

É a partir destas classificações que Hall explora as formas e contextos nos quais as identidades modernas (pensadas como essenciais e permanentes) vão dando lugar às identidades plurais e provisórias que constituem os sujeitos contemporâneos. O texto de Hall nos oferece um marco para situarmos as implicações da questão das identidades – e dos processos de identificação – nas discussões sobre o trabalho com as sexualidades na escola. O apelo contumaz, ainda existente, à estabilidade e à naturalização dos comportamentos torna propícia uma interlocução com os estudos sobre a identidade. Uma noção, mesmo que provisória, do que nomeamos como identidade é fundamental para que possamos compreender (ou ao menos formular questões mais completas sobre) os motivos pelos quais as sexualidades ainda constituem um tema problemático na atualidade

e, especificamente, porque algumas identidades sexuais são vistas - ou negadas - como um problema para a escola.

As formas como se engendram as relações sociais e culturais no mundo contemporâneo operam, conseqüentemente, mudanças nos padrões de referência e nos conceitos que os nomeiam. Os discursos transmutam significados e codificam a linguagem, "[...] as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos[...]" (Louro, 2001, p. 14).

Desta forma, o termo "identidade" comporta diversas interpretações e sentidos. É em Carvalho (2003) que encontramos a noção de identidade da qual nos apropriaremos neste trabalho. A identidade, nesse sentido, é tida como "[...] resultante do processo de interação entre a exterioridade e a interioridade do sujeito".

Assim como Carvalho

Renunciaremos à visão costumeira de que a identidade seja marcada essencialmente pelas noções de pessoa, de natureza, de vontade ou de valor ontológico do indivíduo. As identidades, seriam, antes, resultantes de um entrecruzamento de vetores sócio-culturais mais abrangentes, o que tornaria uma identidade específica, uma apropriação de diferentes níveis heterogêneos presentes na sociedade (p.35).

Com a visibilidade da volatilização das identidades, as classificações, a partir das quais a realidade se tornava reconhecível e familiar aos indivíduos, cedem lugar a um intrincado jogo de identificações provisórias e instáveis. Usando uma analogia, a

realidade deixa de ser um palco onde os "papéis" serão representados e torna-se uma arena de invenções e negociações, uma estrutura dinâmica na qual todas as combinações são possíveis.

Se, por um lado, esse ambiente contemporâneo se vê marcado por enorme perplexidade e por um eventual sentimento de ausência de referência - o que tanto pode reforçar antigos e novos preconceitos quanto atenuar a necessidade da relativização diante da diferença -, ele também se apresenta como um território de liberdade, de invenção, de negociação social; uma negociação que, num certo sentido, aponta de modo cada vez mais radical para a matéria prima mesma da vida social, qual seja a força da dimensão simbólica, de sentido, bem como para a arbitrariedade ou para a não-naturalidade desse sentido. Enfim, afirma-se, contemporaneamente, a dimensão discursiva da realidade social (op.cit.,p.13).

A dificuldade de estabelecer (ou de reconhecer) os padrões de referência que permitam "ler" os comportamentos e as situações cotidianas acentua as discussões sobre a "crise das identidades" (Hall, 2002) e gera afirmações de que os indivíduos encontram-se, hoje, "desprovidos de identidade". De acordo com Carvalho (2003), essas afirmações se devem, em grande parte

[...] à peculiaridade de possuímos, por razões históricas e culturais, uma mente que parece funcionar como um categorizador, com especial preferência pela dicotomia. Tendemos a dividir o mundo em dualidades, nas quais freqüentemente cada componente é para o outro mais um competidor do que um colaborador: macho e fêmea, masculino e feminino, heterossexual e homossexual, sádicos e masoquistas, velho e novo, mestre e aprendiz, corpo e desejo, bem e mal, normal e anormal [...] Essa maneira de atuar ("*nature versus nurture?*") nos põe em dificuldades quando precisamos analisar o mundo da continuidade, na verdade quase tudo à nossa volta [...] (p.17-18).

Os rígidos esquemas classificatórios dos quais somos, em certa medida, depositários, nos levam a chamar de "ausência de identidade" a não identificação dos modelos hegemônicos, totalitários e estáveis que passamos a conhecer e nomear como identidade. A noção de uma realidade pré-existente, na qual os indivíduos se acomodam à medida que aprendem a decodificar seus significados, entra em choque com o caráter, explicitamente instável, das relações sociais e culturais da atualidade. Neste cenário de pouca (ou nenhuma) certeza, os diversos campos se interrogam na busca de explicações para as questões identitárias. Mas, à medida que a perplexidade avança, recaem sobre as ciências sociais, principalmente, as acusações de que a sociedade contemporânea mergulha em um relativismo absoluto no qual a fluidez das identidades pessoais inibe o processo de aquisição de um sentido de si, a partir do qual os indivíduos firmariam o seu pertencimento ao mundo.

A complexidade dos esquemas conceituais e a escassez de ferramentas que os tornem acessíveis aos diversos setores da sociedade contribuem para a divulgação dos conhecimentos pouco adequados às discussões atuais. Embora a questão das identidades promova extensos debates nas ciências sociais, percebe-se a resiliência da concepção de que as inscrições identitárias que os indivíduos trazem ao nascer modelam, de forma definitiva, as suas relações com o mundo. Nesta concepção, gênero, sexualidade, classe, etnia são características inatas e permanecem fixas durante toda a vida. As identidades vistas assim são, portanto,

determinações “naturais” das quais fugir implica admitir a possibilidade de ser incluído em alguma categoria desviante.

A afirmação das diferenças individuais com relação às identidades sexuais e de gênero (além das identidades de classe, de religião, de etnia) empreendida, inicialmente, pelos movimentos feministas e pelos movimentos negros impôs, forçosamente, a noção de que os sujeitos constroem e reconstróem continuamente suas identidades a partir de múltiplas referências e contextos. Uma das repercussões desses movimentos é a desintegração da noção de identidade totalitária em nome de uma pluralização das identidades individuais. Essa pluralização é tratada por Louro (2000):

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (p.12).

A mesma autora adverte, porém, sobre as implicações do caráter multifacetado dos sujeitos contemporâneos:

Nada há de simples ou de estável nisso tudo [o fato de sermos sujeitos de muitas identidades], pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até mesmo contraditórias [...]. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas (p.12).

1.2. A questão das identidades de gênero nas sociedades contemporâneas

A centralidade que as identidades sexuais e de gênero ocupam no mundo contemporâneo torna mais complexa a afirmação de que as identidades são, todas elas, transitórias e contingentes. O desconforto, diante da perda da estabilidade dos padrões de referência, acentua a busca por uma identidade primeira, capaz de ancorar as outras identidades; essas, sim, passíveis de reestruturações ou redefinições pessoais. Com a erosão da supremacia das identidades de classe, as identidades de gênero e sexuais tornam-se aquelas que permitem aos agentes sociais “fixar” sua presença no mundo. Indistintamente, pobres ou ricos, brancos ou negros, americanos ou europeus nascem com um corpo biologicamente definido⁹. “E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância” (Louro, 2000, p.14). De acordo com essa prerrogativa, podemos concluir que a genitália evidenciada no corpo recém-nascido determina a sua masculinidade ou a feminilidade e que, a partir daí, a sexualidade biológica se desenvolve de forma “natural” para toda a raça humana.

Louro (2000) expressa a complexidade da relação entre as características de transitoriedade e de contingência e as identidades de gênero e sexuais. Segundo ela, “A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de

gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a 'essência' do sujeito" (p.13) . Mais adiante a autora complementa:

Freqüentemente nos apresentamos (ou nos representamos) a partir de nossa identidade de gênero e de nossa identidade sexual. Essa parece ser, usualmente, a referência mais "segura" sobre os indivíduos (p.13).

Scott (1990, p.16) explica que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos.

No entanto, o gênero não é necessariamente o que visivelmente percebemos como masculino e feminino, mas o que construímos, sentimos e conquistamos durante as relações sociais. [...] o gênero se constrói na relação com a diferença; e esta não necessariamente deverá ser biológica (Fleuri, 2002, p.12).

Embora nossa intenção seja enfatizar o caráter social e cultural das identidades de gênero, não podemos negar a sua marca biológica, uma vez que é feita, através do sexo, a primeira distinção social dos indivíduos. No entanto, o aspecto primordial no qual nos detivemos é o aspecto relacional da construção das identidades de gênero. Sobre esse caráter relacional é importante destacar a contribuição de Bourdieu (1999, p.34):

⁹ A afirmação é generalizada, pois reconhecemos que alterações fisiológicas como o hermafroditismo, anomalias congênitas ou mutilações patológicas intrauterinas na genitália possam alterar, ao menos visivelmente, essa definição do gênero.

Tendo apenas uma existência *relacional*, cada um dos gêneros é produto do trabalho de construção diacrítica, ao mesmo tempo teórica e prática, que é necessário à sua produção como *corpo socialmente diferenciado* do gênero oposto (sob todos os pontos de vista culturalmente pertinentes), isto é, como *habitus* viril, e portanto não feminino, ou feminino, e portanto não masculino (grifos do autor).

Louro (1992) insiste na afirmação do aspecto relacional sobre as oposições polarizadas na construção das masculinidades e das feminilidades. Essa autora também ressalta a importância de empregarmos formas plurais ao nos referirmos aos conceitos de gênero:

[...] quando falamos em gênero estamos nos referindo a uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos, então é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade - construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões etc. sobre mulher e sobre homem. [...] devemos lembrar também que há diferentes construções de gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes (o que por sua vez supõe dizer que o gênero tem história, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente) (p.56).

O conceito de gênero também partilha da instabilidade que delinea as construções conceituais contemporâneas, abertas à incompletude e às várias possibilidades interpretativas. Para o uso do termo gênero, um dos problemas mais sérios é a sua equiparação ao sexo biológico. Salientamos, que "[...] o gênero não é *apenas* social [...] é uma categoria ao mesmo tempo biológica e histórica" (Louro, 1992, p.57-58) (grifo da autora).

As noções que caracterizam o conceito de gênero, que adotamos neste trabalho, apontam para as perspectivas defendidas por Scott (1990). O clássico trabalho de Scott apresenta o movimento histórico no qual se define a categoria gênero, evidenciando a sua profunda imbricação com a história do movimento feminista. Louro (2001) compartilha das afirmações de Scott ao admitir que o conceito de gênero

[...] está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado lingüística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo (p.14).

O movimento feminista questionou as divisões entre o privado e o público, abrindo para a contestação política áreas até então confinadas ao espaço doméstico como a família, a sexualidade e a divisão do trabalho doméstico. As feministas enfatizaram, também, os debates sociais e políticos da subjetividade, do processo de identificação e da formação das identidades sexuais e de gênero (Hall,2002).

Um estudo pormenorizado sobre a emergência do gênero, como uma categoria analítica, é apresentado por autoras como Louro (1992; 2001) e Scott (1990). Neste trabalho, entretanto, deixaremos de examinar o percurso histórico no qual o conceito de gênero é engendrado e nos deteremos nas repercussões da fusão das

concepções de gênero e de sexualidade. A instituição dos papéis¹⁰ de homem e de mulher corrobora com a confusão entre essas duas categorias à medida que

[...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 2001, p.21).

Desta forma, as modernas sociedades ocidentais produziram a fixidez das características "básicas" da masculinidade e da feminilidade com base nos aspectos biológicos. A normalização da dicotomia homens *versus* mulheres acabou por fundar a forma de pensamento segundo a qual

[...] há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são entendidas como adequadas, "naturais", apropriadas, etc. para as mulheres ou para os homens. Nossa tendência com relação a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da "natureza" de cada sexo (Louro, 1992, p.58).

Essa naturalização das relações de oposição entre os gêneros é também focalizada por Bourdieu (1999):

¹⁰ Nesta acepção, "papel social" é uma categoria que organiza as funções e as atribuições das pessoas - e entre elas - em determinado grupo social de forma rígida e permanente. "Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar..." (Louro, 2001, p.24).

A divisão entre os sexos parece estar "na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas "sexuadas"), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (p.17).

A cristalização dos papéis masculinos e femininos nos diversos espaços da vida social leva à produção do homem e da mulher "legítimos" ou "normais" e, conseqüentemente, à classificação e à hierarquização das diferentes práticas sexuais que acabam por criar a distinção entre os comportamentos anormais e os normais. Dessa classificação, emerge a divisão rígida entre homossexuais e heterossexuais na sociedade atual.

Faz-se necessário problematizar a dissociação entre as identidades de gênero e as identidades sexuais, uma vez que ambas se interrelacionam e são concomitantes - inclusive com as identidades de classe, etnia. No entanto, a tendência a estabelecer uma relação direta entre gênero e sexualidade é o que, primordialmente, precisa ser questionado.

1.3. A construção do gênero para a heteronormatividade

Embora os discursos já tenham avançado, principalmente nos meios acadêmicos, os processos educativos continuam a produzir e a reproduzir *habitus* generificados

nos corpos de homens e mulheres. É Louro (1992) quem estuda as imbricações entre o social e o biológico na construção dos "papéis" de homens e mulheres:

Sabemos todos que há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, "naturais", apropriadas, etc. para as mulheres ou para os homens. Nossa referência a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da "natureza" de cada sexo. Assim, os gestos largos, a fala forte, os passos amplos, a dedicação a tarefas que exigem força física, o maior desembaraço nas ações públicas, etc. são usualmente atribuídos aos homens; enquanto que, em contrapartida (já que o conceito de gênero é relacional), se espera que as mulheres sejam mais discretas no falar e no andar, tenham gestos mais delicados, sentem-se e movimentem-se com graça e pudor, desempenhem-se com maior desenvoltura no cuidado de crianças e no trato com assuntos domésticos, etc. (p.58).

A seguir, Louro oferece outros exemplos de como as imposições sociais diferenciadas para homens e mulheres acabam gerando a incorporação de uma série de comportamentos sexualmente diferenciados que aprendemos a conceber como "naturais". Isso remete à idéia compartilhada de que as identidades masculinas e femininas são fixas. No mesmo texto, Louro analisa o artigo "*La domination masculine*" de Pierre Bourdieu (1990) demonstrando que

[...] é no processo de socialização/educação que se inculca o "*habitus* sexuado e sexuante", [...] constroem-se os sujeitos masculinos e femininos, e estes não são construídos apenas socialmente, mas corporalmente, já que cada um dos sexos aprende gestos, posturas, falas, disposições, etc., a ele designados por sua sociedade; até mesmo a percepção da realidade é sexualmente conformada, ou é direcionada de acordo com o gênero (p.59) (grifo do autor).

A concepção da fixidez das identidades de gênero confinaram a sexualidade ao desempenho de "papéis sexuais" de homens e mulheres. Esse pensamento culminou na construção de um estatuto de normalidade que "naturalizou" a heterossexualidade e, em conseqüência, condenou a homossexualidade (assim como outras práticas sexuais não normalizadas) a existir como uma contradição a essa pretendida normalidade.

As práticas pedagógicas da escola , em relação às sexualidades , remetem às observações de Louro:

[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente , pelo alcance da 'normalidade' (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônica de cada gênero) (2001, p. 80).

Seria o medo da perda da referência do gênero a grande causa da homofobia? Como demonstraremos com dados da pesquisa, na percepção dos educadores da escola Adélia Prado, a homossexualidade resulta de uma deformação na construção dos gêneros. É a partir dessa percepção que são colocadas em prática as estratégias de policiamento na construção do gênero que buscam regular e normalizar a sexualidade com a atribuição e a fiscalização das condutas para que elas sejam apropriadas para cada sexo. Mas, essas práticas são capazes de garantir a heteronormatividade hegemônica?

A atuação da escola na produção - e na reprodução - do homem e da mulher, socialmente valorizados, é discutida por Louro (1995;2000). Nesses textos, a autora enfatiza a ação das práticas escolares na inscrição das distinções nos os corpos e nos comportamentos de homens e mulheres.

Nos nossos corpos, como mulheres ou homens, inscrevem-se formas diferentes de perceber, de se movimentar; formas diferentes - e geralmente opostas - de se comportar, de se expressar, de "preferir". Somos ensinadas/os e ensinamos a gostar de coisas diferentes, a "saber fazer" coisas diferentes, a sermos competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, habilidades e saberes conformam nossos corpos e os envolvem, expressando-se através deles. Através de múltiplas formas de disciplinarização, na escola e em outras instâncias, também ensinamos, aos meninos e meninas, a expressarem seus sentimentos e desejos de modos diferentes (1995, p.177).

Sem desconsiderar que outras feminilidades e masculinidades são paralelamente constituídas, Louro argumenta que a escolarização visa, ainda nos tempos atuais, conformar mulheres e homens aos tipos hegemônicos de feminino e masculino socialmente legitimados. A permanência da ancoragem na natureza de cada sexo na construção dos gêneros traz nítidas implicações para o trabalho com as sexualidades nos currículos escolares.

Nos textos de Louro (1995; 2000), é realçada a participação da escola - através de seus agentes - na construção da "normalidade" das construções identitárias de sexo e gênero. Nos seus textos, a autora discute sobre as imposições das práticas pedagógicas na construção do "corpo escolarizado" no qual é possível

"gravar" determinados comportamentos e modos de ser. Desta forma, as linguagens e práticas escolares constituem e instituem a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, através de processos concomitantes de recepção e autodisciplinamento, exercidos sobre e pelos sujeitos.

Esses processos pedagógicos, ao mesmo tempo, investem na constituição das identidades de gênero e sexuais normalizadas e na negação, subordinação e recusa de outras identidades que sejam, ao menos aparentemente, divergentes. Do investimento social, inclusive da escola, na fixação da identidade masculina ou feminina "normal", resulta o modelo único de identidade sexual: a identidade heterossexual (Louro, 2000, p. 25-26), capaz, inclusive, de denominar o pertencimento dos sujeitos às categorias de "normalidade" nas quais se pautam, muitas vezes, a própria noção de humanidade.

Neste mesmo sentido, Butler (2000) discute a fixação de uma "matriz heterossexual" na qual são pensadas as identidades de gênero e sexuais. Essa matriz excludente, ao mesmo tempo que afirma a heterossexualidade normativa, cria a rejeição aos sujeitos que não se apresentam apropriadamente generificados. Ou seja, aqueles que não possuem as marcas do homem e da mulher "reais". Nesse caso, as relações entre gênero e sexo são percebidas com base em estereótipos e preconceitos. E, de acordo com Fleuri (2002),

O estereótipo indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro. Constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade. O estereótipo resulta, pois, como um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos (p.3).

Pautadas nos estereótipos, as classificações convertem-se em ações afirmativas ou não, compartilhadas pelos membros dos determinados grupos sociais. No caso do gênero e da sexualidade, tanto os estereótipos do homem e da mulher "normais" - cujas marcas identitárias oferecem a combinação socialmente reconhecida do sexo biológico com o sexo social, e conseqüente parceria sexual homem/ mulher - quanto os estereótipos do homossexual desajustado psicológica e fisicamente, são produzidos e reproduzidos por meio dos processos educativos - escolares ou não.

Nas discriminações negativas, efetivadas a partir da consolidação dos estereótipos, reside o preconceito que, segundo Fleuri (2002), "[...] traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro" (p.3). É nesse contexto que se engendram as discussões sobre a "diferença".

A questão do "direito à diferença" é, no entanto, um tema mais complexo do que comumente o concebemos. Se pensada pelo viés das oposições binárias, por exemplo, homem/mulher, masculino/feminino, homossexual/heterossexual, a diferença se reduz a uma relação simplificada entre totalidades iguais. Isto

equivaleria a dizer que os homens são todos iguais e que a diferença apenas existe entre homens e mulheres - o mesmo se aplicaria às demais categorias. Ampliando a questão, os debates atuais se concentram na desconstrução da oposição igualdade/diferença e focaliza a questão da *diferença dentro da diferença* (Scott, 1990).

Somos, então, levados a perceber as diferenças *intra* categorias. Nesse aspecto, as diferenças não se afirmam pela oposição e, sim, pela relação com o *outro*; uma relação na qual os significados são constantemente negociados. Desta forma, as práticas sociais devem buscar, prioritariamente, que as diferenciações subjetivas sejam contempladas e respeitadas nos diversos grupos e, também, entre eles. O discurso radical do "direito à diferença", na sociedade contemporânea, tem favorecido, algumas vezes, ainda que de forma não intencional, a "hipervalorização das diferenças" (Carvalho, 2003, p.64), cuja consequência mais comum é a adesão às práticas discriminatórias produtoras de diversos tipos de violência. No campo da sexualidade temos, por exemplo, a homofobia, resultante da afirmação da legitimidade da heterossexualidade e da reivindicação da diferença homossexual. Nesse caso, a diferença se afirma como desigualdade, visto que as relações entre os dois grupos enfatizam a oposição entre eles.

Fleuri (2002, p.20) nos incita a "[...] compreender e enfrentar a questão da diferença na educação em sua dimensão estrutural e não, apenas, em suas manifestações." Essas ações seriam possíveis pela análise e compreensão das estruturas discursivas

que produzem as hierarquias discriminatórias e as classificações rígidas dos estereótipos. O enfoque na questão da "diferença" visa, portanto, desconstruir a noção de que a diferença gera a desigualdade e ampliar o direito à igualdade social das subjetividades diferenciadas. Santos, citado por Moreira (2001), explicita, brilhantemente, ao nosso ver, essa questão:

As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades (p.81).

A focalização da sexualidade no currículo escolar, neste trabalho, tem o sentido de perceber e analisar as implicações dos processos de normalização e diferenciação das identidades sexuais - heterossexual *versus* homossexual - no trabalho pedagógico da escola pesquisada.

Para tanto, buscaremos compreender as noções que subsidiam as construções curriculares da escola Adélia Prado. Como são discutidas e vivenciadas as questões de gênero e de sexualidade nas relações cotidianas dessa escola? Qual é o aplicação prática do Projeto de Educação Afetivo-Social?

2. CURRÍCULO ESCOLAR E DEMANDAS SOCIAIS: NO TRATAMENTO DA SEXUALIDADE, QUAL A ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

Para muitos educadores, a discussão das sexualidades constitui um grande desafio. Os limites da formação profissional, os valores familiares e a moral religiosa são alguns dos recursos utilizados para justificar a inabilidade dos educadores ou a negação do trabalho com as sexualidades na escola.

O predomínio dos currículos prescritivos e por disciplina, oferecidos como estruturas de conhecimento incontestáveis e, portanto, imutáveis, ampara as ações das escolas e dos educadores e dificulta a integração das diversidades aos conteúdos de ensino. Apple (1982) e Goodson (2003) discutem, nos seus textos, a centralidade do currículo escolar dentro das relações de poder que perpassam os meios sociais. Destarte, as disciplinas e conteúdos, selecionados para fazerem parte do currículo - ou para serem deixados à margem dele -, sofrem a ação dos diversos grupos sociais. Como um artefato capaz de garantir a legitimidade de saberes e modos de ser, o currículo tornou-se, definitivamente, um campo de lutas onde as ações não são - e não devem ser - entendidas como neutras.

Resultantes das seleções curriculares, mediadas, então, pelas permanentes relações de poder, diversos temas, como as sexualidades, foram deixadas fora dos currículos formais das escolas, embora jamais tenham deixado de perpassar pelo ambiente

escolar. Louro (1997) trata dessa questão indicando que , independente de se apresentar de forma manifesta ou explícita, ou de compor o conteúdo de algum projeto de educação sexual, as sexualidades transitam pelos espaços escolares à medida que ela é parte constituinte das identidades dos agentes sociais que freqüentam esse espaço.

Embora haja registros de discussões e de trabalhos sobre o tema, em escolas, desde a década de 1920 (MEC, v.10, p.111), é no contexto atual que algumas questões acerca das sexualidades ganham evidência e reclamam espaço no currículo formal. Educar sobre as sexualidades deixou, portanto, de ser uma tarefa exclusiva da família, ainda que devemos considerar que no espaço privado “[...] a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância” (id., p.112). Desta forma, não podemos ignorar que o ambiente escolar atua como instância formadora/deformadora/conformadora das personalidades. Como falar de sexo na escola? Quais as demandas reais no que tange à sexualidade? Como formar sexualidades? Qual é o trabalho proposto e como ele acontece, de fato, no cotidiano do ambiente escolar?

Para buscar uma resposta para estas e outras questões, é necessário examinar como se processam as escolhas acerca do que entra e do que sai dos currículos escolares. Quem realiza essas escolhas? Como elas são feitas? A quais fins elas se destinam?

2.1. O que estamos nomeando de *currículo*?

Buscando a origem etimológica da palavra currículo, veremos que o termo deriva do latim *curriculum* e significa *ato de correr, atalho, corte*. Podemos então inferir que o currículo indica um curso a ser seguido em um caminho pré-determinado. Transportando esse conceito para o campo da escola, veremos que o currículo escolar não surgiu senão da tentativa de definir um caminho através do qual os objetivos do ensino pudessem ser alcançados.

Comprometido, desde a sua gênese, com a ordem disciplinar, o currículo emerge com a função de sistematizar os conhecimentos necessários à compreensão da nova visão de mundo que orientava os pensamentos do homem da modernidade. O currículo está, desse modo, desde sua origem, intrinsecamente ligado a um projeto social e só pode ser entendido, portanto, como um “artefato sócio-cultural”, fabricado a partir do conhecimento *considerado socialmente válido* (Goodson, 2001, p.8) (grifos do autor). Dito de outra forma, o alcance e os limites de um currículo estão sempre de acordo com as demandas da educação requerida pela sociedade na qual se insere.

Para alcançar uma compreensão mais abrangente do currículo escolar, é necessário considerarmos tanto as dimensões objetivas, tais como as leis, as normas curriculares e os projetos pedagógicos, quanto as dimensões subjetivas como as

concepções de educação, crenças e valores atribuídos pelos agentes da educação formal da sociedade em questão. Embora essas dimensões objetivas sejam mais visíveis, todos esses fatores são importantes quando nos propomos a examinar como se opera a definição dos conteúdos que compõem, ou são desconsiderados, na construção dos currículos escolares. Nenhum conhecimento é veiculado, de forma oculta ou manifesta, sem que seja *conscientemente* escolhido, ainda que o sentido ideológico dessa escolha permaneça dissimulado para muitos educadores. O currículo escolar expressa, então, o produto das relações de poder que permeiam e moldam as sociedades. Sacristán (1998, p. 34) define o currículo como

[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.

Goodson (2003) afirma que, neste sentido, "[...] a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição" (p.78). A seleção curricular, desta forma, constitui uma atividade humana complexa e, como tal, não se processa de forma neutra. Para compreender os significados presentes no currículo, é preciso ir além dos seus objetivos visíveis. Não se trata de uma tarefa fácil, pois imersos nas urgências da prática, muitos educadores deixam escapar os sentidos dos conhecimentos, constantes no currículo, que se encontram dissimulados no cotidiano da escola. Apple (1982) explora estas questões argumentando que

Valores sociais e econômicos [entre outros], portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no "corpus formal do conhecimento escolar" que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação. Uma vez que esses valores agora agem através de nós, quase sempre inconscientemente, a questão não está em como se manter acima da escolha. Está, antes, em quais são os valores que se devem, fundamentalmente, escolher (p.19).

As dificuldades da incorporação de uma forma relacional de pensamento, interferem na construção curricular de modo que, ao definir os conteúdos que constarão *formalmente* como objeto de trabalho da escola, muitos educadores ignoram que estão sendo definidos, concomitantemente, aqueles conteúdos que ficarão fora dos currículos. Nossa atenção deve voltar-se, nesse sentido, para o entendimento de que esses conteúdos e conhecimentos marginalizados, embora não façam parte do ensino formal, circulam pelo ambiente escolar em forma de um conjunto de "[...] normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos [da educação]" (Apple, 1982, p.127).

Não é por acaso que as diversidades (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) foram, por tanto tempo, relegadas ao esquecimento nos currículos escolares¹¹. A tradição segundo a qual os currículos foram organizados nos diferentes contextos sociais, não apenas diz respeito ao seu poder de *determinar* o se que devia processar na

¹¹ Embora datem de décadas anteriores os Movimentos Sociais que pleiteavam a inclusão das diversidades (Movimento Feminista, Movimento Negro, Movimento Homossexual) é na década de 1980 que essas discussões começaram a fazer parte dos currículos escolares de forma "oficial".

sala de aula, mas também ao seu poder de diferenciar, classificar e hierarquizar os sujeitos e os conhecimentos. Desta forma, "[...] a educação estabelece o lugar dos indivíduos num conjunto relativamente fixo de posições na sociedade[...]" (Apple, 1982, p. 53) (grifos do autor). E, sendo assim, ao longo de nossa história, aqueles que detêm o poder na sociedade determinam o que deve ser incorporado aos currículos e transmitido como conhecimento *verdadeiro* e *legítimo*. **O currículo é, portanto, não apenas o veículo através do qual o conhecimento é diferenciado, classificado e hierarquizado, mas é, também, o mecanismo através do qual os indivíduos são diferenciados, classificados e hierarquizados** (Apple, 1982).

Ancorada em um projeto social, a seleção curricular pode ocorrer por dois caminhos distintos: a transformação ou a reprodução. Numa dimensão transformadora, a incorporação das diversidades acena para a enunciação e para o desenvolvimento do conflitos, a fim de "[...] reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais[...]" (Louro, 2001, p.86) e, a partir daí, estimular os questionamentos sobre o modo como são fabricadas e utilizadas as hierarquias discriminatórias. Um currículo, estruturado numa concepção transformadora, requer que os agentes sociais responsáveis pela sua formulação estejam, constantemente, se questionando:

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas [no e] por trás dos conteúdos reais do currículo? Através de quais categorias de normalidade e desvio esse conhecimento é filtrado? Qual é a estrutura básica e organizadora do conhecimento normativo e conceitual que os estudantes realmente recebem? (Apple, 1982, p.80).

Na outra via, o currículo escolar apenas reproduz o que a sociedade contextual legitima como certo, normal ou regular. Essa concepção se expressa, principalmente, nos currículos prescritivos, dos quais os livros didáticos se tornaram os maiores aliados. Esses currículos são construídos a partir da noção de que há um conhecimento verdadeiro e universal que deve ser repassado aos estudantes. A seleção do conteúdo a ser ensinado permanece subordinada a um sistema de controle, investido do poder de definir a separação entre incluídos/excluídos, iguais/diferentes, normais/anormais, privilegiados/desprivilegiados. E, nessa lógica, apenas o normal, o igual, o privilegiado é incluído como conteúdo de ensino.

Podemos dizer, então, que, para as diferentes sociedades, também as concepções de educação são diferenciadas. Entretanto, se o sentido predominante da educação visa à socialização das gerações mais novas, tornando-as aptas a conviver na sociedade, de acordo com o seu conjunto de normas pré-existentes (Durkheim, 1984), torna-se necessário conformar/disciplinar os indivíduos a um modelo de homem requerido e desejado por essa sociedade (Almeida, 1995). E a escola é um veículo tradicionalmente legitimado para ministrar a educação através da qual os indivíduos devem alcançar “[...] as similitudes essenciais que a vida colectiva exige” (Durkheim, 1984, p.16). Isto explica por que, de forma implícita ou explícita, o projeto de homogeneização sempre esteve presente no currículo da escola.

Não apenas as escolas como instituições sociais, mas também os seus agentes ,

atuam de forma interessada na formação de conceitos e, conseqüentemente, de pessoas. É assim que circulam, no ambiente escolar, outros significados que, concomitantemente ao currículo formal, reforçam a concepção de homem, de conhecimento e de mundo socialmente compartilhados. Através das ações que se processam no cotidiano da escola e de todos os artefatos que compõem este ambiente, os verdadeiros sentidos do currículo podem ser apreendidos. Sentidos estes que apenas uma análise mais apurada permite explicitar.

No que tange às sexualidades, esses sentidos dissimulados se escondem, freqüentemente, na linguagem naturalizada que produzem e reproduzem classificações e estereótipos. Nas regularidades da vida cotidiana da escola e nos saberes do senso comum com o qual os educadores se comunicam, residem as noções partilhadas de sexualidade "normal", de comportamentos generificados "apropriados" que os educadores utilizam para "ensinar" sobre a sexualidade nas salas de aula. Mas a sexualidade humana realmente cabe em um projeto de educação sexual? Pode-se reduzir a sexualidade aos conteúdos a serem ensinados na escola?

A sexualidade integra, de forma naturalizada, a vida de cada indivíduo desde os primeiros anos. Por isso, alcançar o entendimento de todas as dimensões envolvidas nesse conceito demanda um grande esforço de desnaturalização e de diferenciação entre categorias relativamente próximas como gênero, sexo e corporeidade. De

acordo com as nossas percepções, o enfoque do currículo formal na escola Adélia Prado baseia-se na dimensão dita “científica” do conhecimento e acaba reduzindo o tratamento do tema da sexualidade aos seus aspectos biológicos, com predileção especial pelo caráter preventivo das doenças sexualmente transmissíveis (DST) e AIDS, da gravidez na adolescência e de outras patologias ligadas ao sexo, como a pedofilia (Barros e Paulino, 2003).¹² É a partir da matriz heterossexual que os conteúdos sobre as sexualidades são elaborados (órgãos e funções dos corpos masculinos e femininos, fecundação, gestação, partos, aleitamento). Sobre essa matriz, apenas o que se encaixa nas categorias de saudável, normal e natural são selecionadas para fazer parte do currículo.

Desta forma, antes de compor o currículo da escola, a sexualidade recebe um *tratamento curricular*. Ou seja, a sexualidade que compõe o currículo formal é resultante do processo de seleção no qual alguns aspectos ganharam evidência e outros foram expurgados. Por que o funcionamento do corpo biológico, as tecnologias contraceptivas e a prevenção das DST se tornaram relevantes? Como dizer que é essa, e não outra, a dimensão da sexualidade que atende as expectativas e as demandas dos educandos?

A exemplo de outras questões presentes nos currículos atuais, também a sexualidade garantiu seu espaço a partir do que iguala, do que é socialmente

¹² Dados resultantes da análise do livro didático adotado pela escola com o qual a professora de Ciências trabalha nas turmas pesquisadas.

legitimado. Ensinar sobre a sexualidade tornou-se, por extensão, ensinar sobre a sexualidade normativa, homogeneizar os indivíduos em torno da heterossexualidade naturalizada.

Ao incorporar o tema da sexualidade ao currículo formal, a escola arriscou-se a reduzir todas as dimensões múltiplas da sexualidade a um único aspecto, tornando-a assim um conteúdo possível de ser *ensinado* no *corpus* de alguma disciplina. Não é esta a proposta explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais a sexualidade aparece como um Tema Transversal. O conceito de transversalidade implica a compreensão de que os conteúdos, concepções e objetivos propostos como Orientação Sexual deverão ser contemplados pelas diversas áreas do conhecimento (MEC, v.10).

Se, por um lado não podemos deixar de considerar que a inclusão do trabalho com as sexualidades no currículo escolar é um avanço, por outro lado é necessário questionar até que ponto as demandas reais da sociedade estão sendo atendidas. Muitas das ações educativas em sexualidade não ultrapassam os limites de ações provisórias. Não apenas os currículos devem ser questionados, mas também os mecanismos pelos quais se processam as definições do que é (ou deve) ser ensinado.

Para que a escola possa, de fato, trabalhar com as sexualidades faz-se necessário desconstruir o *conhecimento socialmente construído e legitimado* sobre a sexualidade. Nas formas curriculares adotadas, a recente incorporação do termo diferença dissimula os conflitos, mas o projeto, em uso, parece continuar sendo o de homogeneização.

Acontecimentos como a "Parada do Orgulho Homossexual", ou como a inauguração de uma escola para estudantes gays, lésbicas e bissexuais em Nova Iorque evidenciam que, na vida pública e também na escola, as sexualidades conquistam um espaço de visibilidade. Mas o que significa esse espaço? Como estão se refletindo, na escola, as estratégias de visibilidade social operadas pelas sexualidades não normalizadas? Como essas sexualidades são contempladas nos espaços destinados à discussão das sexualidades no currículo escolar?

2.2. A norma e o desvio: o que está em jogo na questão da visibilidade é a divisão ou o compartilhamento do espaço social?

Domingo, dia sete de julho de 2003. Uma multidão estimada de 15 mil pessoas se estende pelo centro de Belo Horizonte guiada por cinco trios elétricos. Desde a manhã até a tarde, essa concentração de pessoas circulou pelas principais ruas da capital mineira numa profusão de cores e personagens. Estava acontecendo a *VI Parada do Orgulho Homossexual* de Belo Horizonte.

Em várias cidades do país, como São Paulo, Rio de Janeiro e Juiz de Fora, o mesmo evento reuniu verdadeiras multidões. Com data marcada no calendário, esse espetáculo torna-se cada vez menos raro e mais freqüente nas diversas mídias, reunindo em torno de si opiniões divergentes. A superexposição da sexualidade, por tanto tempo confinada ao espaço privado do lar e das relações conjugais binárias e monogâmicas entre os gêneros, ganha destaque nos veículos de comunicação e repercute nos diversos segmentos da sociedade.

O público em torno desse acontecimento se torna, a cada ano, mais heterodoxo. Entre os mesmos gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (GLBT) há aqueles que carregam faixas e entoam palavras de protesto e de encorajamento e aqueles que se esgueiram pelas calçadas num apoio silencioso. A ocasião se assemelha a um carnaval e reúne outras pessoas que, alheias aos objetivos da passeata, apresentam-se como os espectadores de um grande *show*. Será a curiosidade o motivo maior que as levou até ali? Presença noticiada, também, um número crescente de pais de família alega a intenção de ensinar seus filhos a conviverem com as diferenças, levando-os para acompanhar o desfile. Além das mais visíveis, um sem número de razões deve haver para explicar o que leva tantas pessoas a participarem desse evento.

A repercussão social desse acontecimento apontou para a importância de interrogarmos sobre as razões da *Parada* e sobre os motivos de seus diversos

personagens. O que dá à sexualidade humana ingredientes para essa celebração espetacular? Por que a apropriação de uma sexualidade não heterossexual diz respeito ao público?

Setembro de 2003. Outro acontecimento toma proporções internacionais em torno das questões das sexualidades. No Harvey Milk School, região do Greenwich Village em Nova Iorque, o início das aulas torna-se um acontecimento histórico. Ao som de gritos de protestos oriundos de um grupo religioso e de aplausos de outro grupo, representado por educadores e políticos liberais, os cerca de 100 alunos ingressaram na escola sob a expectativa de receberem uma educação de qualidade e deixarem de expor-se às agressões constantes que sofriam em outras escolas. Assim iniciou-se o primeiro dia na primeira escola pública dos Estados Unidos para estudantes gays, lésbicas e bissexuais (*Jornal Hoje em Dia*, 11 de setembro de 2003).

Na esteira das discussões sobre a iniciativa do prefeito de Nova Iorque, Danilo de Oliveira, presidente do Clube Rainbow de Serviços de Belo Horizonte, entidade de defesa e apoio aos homossexuais, gerou polêmica ao defender a criação de escolas específicas para homossexuais (*Hoje em Dia*, 11 de setembro de 2003).

A questão controversa ultrapassou os limites da vida privada, lugar em que se convencionou falar sobre o sexo, e reuniu diversos segmentos da sociedade como

os Movimentos Sociais, pesquisadores e intelectuais, para discutir o tratamento dado às questões da sexualidade. Os questionamentos levantados levam a recuperar os debates sobre o próprio sentido da escolarização e da educação, de modo geral, no que concerne à sua função social.

Primeiro semestre de 2003. Dentro dos muros de uma escola da rede pública de ensino de Belo Horizonte, alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental iniciam o ano letivo com novidades no currículo escolar. No seu quadro de horários, além das disciplinas tradicionais, constam as aulas de sexualidade. De acordo com o Projeto de Educação Afetivo-Social, elaborado pelos educadores da escola (ANEXO 1), o conteúdo é demandado pela faixa etária dos alunos atendidos (entre 10 e 15 anos), público assíduo da sexualidade divulgada nos meios sociais. Isto é ressaltado no texto de introdução do projeto no qual os educadores escrevem que é percebida

[...] a necessidade de implementarmos um trabalho voltado para a questão da sexualidade no currículo. Cenas cada vez mais freqüentes na escola demonstram esta demanda: namoro na hora do recreio, “troca-troca” no banheiro, alunos fumando na porta da escola, adolescentes grávidas, revistas pornográficas circulando de mão em mão durante as aulas, preconceitos com relação aos homossexuais, piadinhas de mau gosto sobre a aparência e o gosto dos colegas e funcionários, etc.

A visibilidade social da questão reforça a preocupação dos educadores quanto à urgência do trabalho com o tema. Esta preocupação é expressa na justificativa do projeto:

Nós, educadores, assim como toda a sociedade, estamos muito preocupados com o aumento do percentual de gravidez, de contaminação pelo HIV e uso de vários tipos de drogas na adolescência. Apesar de toda campanha publicitária orientando quanto ao uso de “camisinha” e dos prejuízos causados pelas drogas, não é difícil encontrar jovens conhecidos que estejam nessa situação. Não adianta ignorar, ocultar, fingir que não está acontecendo ou reprimir. É preciso agir!

A partir da ação proposta, o “conteúdo a ser trabalhado, baseado nas dúvidas e questões levantadas pelos próprios alunos”, ganhou *status* de disciplina curricular englobando temas como a solidariedade, a higiene do corpo, a virgindade e a prevenção à gravidez precoce.

Conceitos como diferença, igualdade e tolerância são constantemente requisitados para explicitar os objetivos do trabalho com as sexualidades na escola Adélia Prado. Indistintamente, a linguagem da solidariedade e da tolerância é adotada pelos educandos e pelos educadores. É o uso desse “vocabulário autorizado” que se invoca para atestar o alcance do trabalho com as sexualidades na escola.

Contudo, se o preconceito é rejeitado nas falas desses agentes, o constrangimento a respeito do tema permanece, evidenciando que as subjetividades ainda não foram alcançadas pelo trabalho pedagógico. As intencionalidades com as quais o projeto foi escrito estão menos visíveis nas ações cotidianas dos sujeitos que transitam pela escola. Diferentemente da sexualidade normativa que compõe o conteúdo do currículo formal, no dia-a-dia da escola explicitam outras questões e outras

linguagens que, longe da “*polícia dos enunciados*” , expressam entendimentos, restrições e dúvidas diversas sobre a sexualidade humana. Isso nos leva a indagar: a presença formal do tratamento das sexualidades no currículo seria uma nova forma de garantir o controle sobre o sexo a partir dos discursos sobre ele? Quais as intencionalidades - explícitas e implícitas - de deslocar o sexo das esferas privadas para o âmbito público do contexto escolar?

2.3. Sexualidades na escola: o sexo público é o mesmo sexo privado?

Muitos de nós, ao ouvir o argumento de Spencer (1999) de que “sexo é apenas sexo” não faria nenhuma objeção às palavras do autor. A sexualidade, aparentemente reduzida às escolhas sexuais de âmbito privado, teria toda a sua complexidade circunscrita a uma esfera pessoal. Porém, na contemporaneidade, com a emergência dos estudos sobre as identidades, as sexualidades passam a ser entendidas como sendo

[...] híbridas, compostas de muitos fragmentos históricos e de experiências pessoais e sociais. Elas são sempre políticas, num sentido mais amplo, construções recalcitrantes que desafiam as categorizações mais tradicionais das ciências sociais e das relações de poder estabelecidas. Profundamente pessoais e, ao mesmo tempo, altamente políticas, elas podem transcender o público e o privado, o individual e o coletivo (Carvalho, 2003, p.52-53).

Desvendar como essa dimensão social da sexualidade e a suas implicações na construção das subjetividades, a partir das quais as relações sociais são estabelecidas, foi o propósito do estudo empreendido. **Como se configura no**

espaço escolar, a sexualidade assumida como tema no currículo? Quais as formas de manifestação da sua presença no cotidiano da sala de aula e nas demais interações no “intra-muros” da escola?

Para essa abordagem, consideramos, assim como Carvalho (2003), que “[...] os significados e sentidos que damos à sexualidade são produtos de muitas influências sociais organizadas e balizadas por uma variedade de ‘negociações’, orientadoras do comportamento sexual” (P.50).

Por um longo período, a interdição da palavra impôs a censura ao sexo por meio dos discursos sobre ele. E a escola que conhecemos sempre foi submetida ao crivo da moral vigente, tornando-se lugar “[...] senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição [...]” (Foucault, 1997, p.22). A censura da palavra, porém, não significou a censura ao sexo. É sobre isso que nos fala Louro (1997)

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (p. 81).

Revelada a presença da sexualidade como discurso e como fato, ela não pode mais ser omitida no trabalho educativo. E, agora oficialmente, a escola é reivindicada para falar sobre ela:

[...] propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. [...] propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade... (MEC, 1997, v.10, p.122).

E, mais do que reconhecer a presença da sexualidade, o desafio é entender a sua presença polimorfa:

Por serem [as sexualidades] invenções históricas, em contínua relação com o poder e construídas numa complexa rede de práticas sociais – legal, educacional, médica, moral e pessoal -, elas podem ser assumidas ou rejeitadas pelos indivíduos. Podem ser vistas como lugar de constatação [...], particularmente aquelas que desafiam as imposições da natureza biológica (Carvalho,2003, p.51).

Desta maneira, **cabe-nos interrogar quais concepções de sexualidade norteiam as práticas discursivas da escola e, especificamente, de que maneira processar a inclusão de temas até então marginalizados, como a homossexualidade, no trabalho com as sexualidades.**

A vinculação das sexualidades aos campos médico, psicológico e religioso ainda se reflete, na atualidade, na proposição de questões acerca do tema no campo educacional, principalmente na abordagem das sexualidades ditas desviantes. Por isso é preciso esclarecer que, diferentemente das indagações sobre as causas da homossexualidade, presentes nos outros campos, a abordagem do tema pela escola,

neste trabalho, parte do ponto de que ela existe. E é fato na escola porque cada um de nós nela se insere como portador/construtor de diferentes percepções e manifestações da sexualidade própria e da sexualidade do outro. Na escola Adélia Prado, a sexualidade se explicita, também, na proposta curricular, através do seu Projeto de Educação Afetivo-Social . Assim, como ponto de partida da nossa análise desse projeto, indagamos: a sexualidade é tão natural quanto parece?

2.4. A invenção da sexualidade

É comum remetermo-nos à Grécia Antiga quando nos propomos a explicar (e entender) as múltiplas possibilidades do conceito de sexualidade. Segundo autores como Carvalho (2003), Katz (1996) e Spencer (1999) , essa é uma formulação inadequada, visto que o que hoje entendemos como heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade tem um sentido diverso daquele anterior à “invenção” das palavras que passaram a engendrar esses conceitos na sociedade contemporânea.

Sobre esta questão, Spencer afirma que “A cunhagem de novas palavras e expressões é um sinal de mudança social; novas palavras provocam novos questionamentos [...]” (1999, p.12). Ainda de acordo com Spencer

[...] no mundo antigo não havia necessidade de distinguir o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo do relacionamento entre pessoas de sexo oposto, e isso também não causava desonra

social. [...] Não havia necessidade de uma palavra como 'homossexualismo', porque o conceito não existia [...] (p.12).

Autores como Costa (1992) e Ferrari (2000) demonstraram, em seus trabalhos, especial interesse na apropriação da linguagem utilizada para falar socialmente do sexo. Costa (1992), ao discutir o papel fundamental da linguagem na construção das subjetividades e na nomeação das práticas homossexuais, argumenta que “A palavra ‘homossexual’ está excessivamente comprometida com o contexto médico-legal, psiquiátrico, sexológico e higienista de onde surgiu” (p.23-24). Este mesmo autor justifica a sua preferência pelo uso do termo homoerotismo:

Prefiro a noção de homoerotismo à de “homossexualismo” [...] Homoerotismo é uma noção mais flexível e que descreve melhor a pluralidade das práticas ou desejos dos homens *same-sex oriented*. [...] interpretar a idéia de “homossexualidade” como uma essência, uma estrutura ou denominador comum a todos os homens com tendências homoeróticas é incorrer num grande erro etnocêntrico. Penso que a noção de homoerotismo tem a vantagem de tentar afastar-se tanto quanto possível desse engano. Primeiro, porque exclui toda e qualquer alusão a doença, desvio, anormalidade, perversão etc., que acabaram por fazer parte do sentido da palavra “homossexual”. Segundo porque nega a idéia de que existe algo como “uma substância homossexual” orgânica ou psíquica comum a todos os homens com tendências homoeróticas. Terceiro, enfim, porque o termo não possui a forma substantiva que indica identidade, como no caso do “homossexualismo” de onde derivou o substantivo “homossexual” (p.21-22).

Embora concordemos, em parte, com as argumentações do autor, não consideramos que essa discussão seja de importância essencial para o tratamento a que nos propusemos dar à questão, neste trabalho. Sendo assim, não incorporaremos ao nosso texto a mudança do termo.

Concordamos, porém, que a linguagem constitui o veículo pelo qual as sexualidades se tornam – ou não – práticas aceitáveis e legitimadas nas diferentes sociedades.

Sobre isso, Carvalho (2003) argumenta:

Os atuais discursos sobre a sexualidade são, basicamente, a expressão de uma convenção social. Resultam de uma variedade infinita de intrincadas e complexas vias construídas sócio-historicamente, sem uma existência palpável, mas que modelam a nossa vida pública e pessoal (p.51).

A função da linguagem na criação e produção de (pré) conceitos não escapa, também à análise de Louro (2001):

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (p.65).

Os estudos no campo do currículo trazem essas questões também para um debate mais aprofundado no interior das instituições escolares. A incorporação das linguagens das diversas culturas presentes, até então, de forma subliminar, abre a possibilidade de desestabilizar as formas vigentes pelas quais as disposições particulares se inserem no conhecimento formal transmitido pela escola.

Analisar os conteúdos presentes nos currículos escolares, na atualidade, obriga a um exercício de ler além do que está escrito. Trata-se de uma tentativa de compreender como , “Servindo-se de símbolos e códigos, ela [a escola] afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer [...]” (Louro, 2001, p.58). O que é permitido, assim como as interdições, passa pela intencionalidade do ato pedagógico. Nem sempre explícitas, essas intenções regulam e normalizam as condutas buscando aproximá-las do sujeito idealizado pelas agências sociais formadoras.

Cada sociedade cria modelos ideais, adotando características diferenciadoras (e hierarquizadoras), que enquadrarão os sujeitos entre os bons e os maus, os patológicos e os saudáveis, os normais e os anormais. Entretanto, “[...] em qualquer sociedade ou cultura, existe uma permanente margem de manobra ou áreas de significado ‘aberto’, em que possam surgir comportamentos divergentes e contraditórios” (Velho, 1985, p.22). É nesse quadro de “comportamentos divergentes” que a homossexualidade se inclui, perturbando a tradição da heteronormatividade, segundo a qual fomos, tradicionalmente educados. Esse fato nos coloca o desafio de lidar com as sexualidades, seus significados e sentidos “[...] sem reproduzir padrões e concepções cristalizadas no convívio social” (Camargo & Ribeiro, 2000, p.15).

As evidências sociais da discriminação negativa da homossexualidade nos levam a

questionar as formas como as instituições sociais, entre elas a escola, lidam com a questão.

2.5. Preconceito é falta de educação?

Em matéria publicada na Revista Istoé (outubro de 1997) um adolescente de 14 anos relata os constrangimentos a que foi submetido ao assumir publicamente seu amor por um colega da escola. Entre outras ações, a escola o teria ameaçado de expulsão. A sociedade se movimentou para discutir a questão. O papel da escola e a concepção de educação foram colocados na arena: como lidar com as diversidades sexuais? Como tornar visíveis as regras através das quais a diferença e a diversidade são normalizadas no ensino? Até que ponto a “Orientação sexual”, proposta como conteúdo de ensino e oficializada nos programas escolares como um tema transversal, contribui para a reflexão sobre os (pre) conceitos que temos sobre o sexo?

Katz (1996) discute o pouco alcance das discussões sobre as sexualidade nas escolas. A rigidez das categorias, utilizadas para nomear e explicar o comportamento sexual naturalizado, contribui para manter inalterada a noção de uma sexualidade imutável e comum a toda espécie. Esse pensamento – de uma sexualidade imutável e geral – fornece, até os dias atuais, argumentos àqueles que se omitem do trabalho com as sexualidades na escola. Mais do que uma

constatação, o autor nos apresenta, como necessidade, a compreensão do processo social de normalização a que nossas subjetividades estão submetidas.

O trabalho a que nos propusemos pode ser lido neste intertexto: ao abordarmos a incorporação e o tratamento das sexualidades no currículo escolar, buscamos desvendar como ocorre (e como se desconstrói) a normalização dos comportamentos sexuais e, pela mesma via, como outras sexualidades são desnaturalizadas e estigmatizadas. Com este propósito, procuramos entender, no cotidiano da escola Adélia Prado, o trabalho desenvolvido nas "aulas de sexualidade".

Os estudos de Foucault (1997; 2002) mostraram-se fundamentais na nossa busca de compreensão de como as práticas sociais - e escolares - estão fortemente baseadas na disciplinarização dos corpos e mentes, orientando para a aquisição das formas normalizadas dos comportamentos e dos modos de pensar. Foucault explora, nos seus escritos, as formas como o poder disciplinar se instaura capilarmente nas relações sociais, através de mecanismos de controle que atuam, ao mesmo tempo, sobre as falas e sobre os silêncios.

Foucault (1997) questiona a suposta repressão ao sexo, argumentando que tal repressão não se dá pela proibição do sexo em si, mas pela interdição do vocabulário utilizado para falar socialmente sobre ele. É o vocabulário, então, que

delimita o que é certo e o que é errado, o que é normal e o que é patológico e, em última instância, o que pode ser vivido e o que pode ser falado sobre o sexo. Neste ponto focalizamos algumas questões centrais no nosso estudo: o problema que as escolas enfrentam, hoje, quanto à incorporação das sexualidades diz respeito ao sexo que se faz, ou ao sexo que se fala? As preocupações expressas nos currículos de "orientação sexual" referem-se a criar espaços de legitimidade, ou de confinamento das sexualidades aos padrões heterossexuais estabelecidos?

Essas indagações se articulam ao estudo histórico de Foucault (1997), que aponta como as práticas sexuais "normais" e as "anormais" foram classificadas e confinadas aos espaços sociais distintos. Quanto aos dados obtidos pela nossa pesquisa, eles demonstraram que a homossexualidade passou a se constituir em problema para a escola à medida que os sujeitos homossexuais requisitaram o direito à visibilidade e ao pertencimento social.

Para a nossa investigação, os estudos de Foucault ajudarão a perceber como os sujeitos que atuam na escola utilizam o poder de definir categorias sexuais de normalidade e de anormalidade, a partir dos conhecimentos tornados socialmente válidos através dos currículos.

3. A SEXUALIDADE NA ESCOLA ADÉLIA PRADO: TRAVESSÕES E RETICÊNCIAS

Com o propósito já explicitado de examinar como se dá o trabalho com o tema das sexualidades no currículo da escola fundamental, realizamos a pesquisa de campo através da qual levantamos os dados empíricos que passaremos a analisar.

Teixeira (2003, p. 82) descreve a pesquisa social e, principalmente, aquelas de abordagem qualitativa, como uma arquitetura e uma tessitura:

A pesquisa social é como uma arquitetura. Precisa ser edificada entre planos, vigas e eixos devidamente escolhidos e combinados que assegurem sua criação – a criação do conhecimento que lhe é peculiar. É como uma arquitetura trançada no objeto de estudo, *um objeto científico erigido mediante a combinação de fatos, questões, observações, teorizações, análises, raciocínios (grifo nosso)* .

Assim também é que designamos o trabalho de recortes, seleções e reconstruções (teóricas e empíricas) que fizemos de uma realidade particular (a escola pesquisada e os eixos teóricos utilizados) para apontar uma leitura – *a nossa tessitura* – da questão em foco:

A pesquisa social é uma tessitura porque se costura na junção de dois elementos: os fios articulados em que se enredam as interações sociais de um lado, e, de outro, os fios com que tecemos o texto ao escrever o trabalho (id., p.85).

Ainda sobre essa tessitura a mesma autora esclarece:

É necessário descobrir e encontrar o modo mais apropriado de expor no texto raciocínios e argumentos, tecendo a análise não somente com consistência e rigor, mas com clareza e encadeamento lógico. Os fios do pensamento precisam se encontrar com as palavras, o raciocínio lógico com a clareza, o rigor com a inventividade, fazendo fluir, sem percalços, a argumentação. Costurar teoria e empiria é basilar, articulando observações, fatos, interpretação e análise (p.87).

É neste desafio que nos empenharemos agora: reunir os dados empíricos e as produções teóricas pelas quais nos deixamos guiar na arquitetura desta pesquisa. E, também, registrar cada passo na tentativa de tornar possível, aos que tiverem contato com o texto escrito, compreender o sentido das argumentações e das interpretações que fizemos dos dados obtidos na investigação.

As relações e interações da nossa imersão no campo estudado nos possibilitaram reunir uma enorme quantidade de dados que ora nos coloca num difícil impasse: quais deles serão mais esclarecedores às questões propostas para a pesquisa? Como garantir (isso é possível?) que o material constante na análise seja também o mais adequado aos nossos interlocutores?

Outra vez, e ainda tema das nossas idas e vindas na formulação da tessitura, são as definições sobre o corpo final da escrita: trabalho intenso para compor a forma de encadear os dados, tornando possível a sua leitura. Tomamos, por fim, a decisão de tecer um capítulo no qual apresentaremos e analisaremos os dados coletados e registrados durante a pesquisa de campo.

Atentos aos limites da abordagem metodológica que nos esclarece que, ao tomarmos para estudo um caso muito particular e circunscrito ao seu universo imediato, devemos recontextualizá-lo, não vemos como processar a análise, senão a partir da descrição densa da realidade, tomada para a investigação.

Neste capítulo, buscaremos descrever os dados da forma como os percebemos: profundamente imbricados nas concepções de educação, de ensino e de currículo que orientam a prática pedagógica dos educadores da escola. Neste contexto, o trabalho com as sexualidades evidencia, ou sinaliza, que as trajetórias profissionais e pessoais dos educandos e educadores são determinantes da forma com que eles manejam os conceitos e conteúdos na elaboração e desenvolvimento do currículo escolar. Não apenas nos espaços restritos em que as falas sobre as sexualidades se explicitam, mas em todos os espaços pelos quais esses agentes transitam é que percebemos muito mais do que nos foi informado nas entrevistas, nas salas de aula e no currículo formal da escola.

Nos utilizaremos dos estudos de Foucault (1997, 2002) sobre o efeito das estratégias de poder - entendido como ação sobre ações - na regulação das sociedades modernas, para analisar as relações de poder que permeiam o currículo escolar. Trataremos, adiante, das formas sutis através das quais o poder se instaura nas relações escolares e "fabrica" os sujeitos. Como atua, no campo do currículo, o poder disciplinar, anunciado por Foucault, na formação (e na

conformação) dos sujeitos à sexualidade legitimada pelos discursos sobre o sexo?

3.1. A disciplinarização dos corpos: exercícios do vigiar e punir¹³

O ritual da escola é repetido diariamente: cada funcionário no seu posto, zelando pelo cumprimento dos horários, das atividades e garantindo que as pessoas mantenham-se ajustadas à rotina pre-estabelecida. A distribuição desses agentes fiscalizadores, nos espaços nos quais circulam alunos e professores, nos oferece uma analogia perfeita do *Panóptico* de Bentham¹⁴ descrito por Foucault (2002, p.166):

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a

¹³ Referência ao livro de Michel Foucault: *Vigiar e punir*. No livro, o autor descreve e analisa o sistema penitenciário francês ao longo da história do país.

¹⁴ Panóptico (ou o olho que tudo vê) é a proposição arquitetural de Jeremy Bentham para uma casa de inspeção. Os escritos de Bentham para o panóptico datam do final do século XVIII e sugerem uma construção com a seguinte estrutura: "O dispositivo é um edifício. O edifício é circular. Sobre a circunferência, em cada andar, as celas. No centro, a torre. Entre o centro e a circunferência, uma zona intermediária. Cada cela volta para o exterior uma janela feita de modo a deixar penetrar o ar e a luz, ao mesmo tempo que impedindo ver o exterior - e para o interior, uma porta, inteiramente gradeada, de tal modo que o ar e a luz cheguem até o centro. Desde as lojas da torre central se pode então ver as celas. Em contraposição, anteparos proíbem ver as lojas desde as celas. O cinturão de um muro cerca o edifício. Entre os dois, um caminho de guarda. Para entrar e sair do edifício, para atravessar o muro do cerco, só uma via é disponível. O edifício é fechado" (Bentham, 2000, p.77).

sombra, que finalmente protegia. *A visibilidade é uma armadilha* (grifo nosso).

A vigilância e o controle sobre as ações, que estão na base do panóptico, também fundamentam a organização da escola, desde o seu aspecto físico até as definições sobre os conteúdos e saberes a serem ensinados e as hierarquias que classificam o instrutor e o aprendiz.

A escola pesquisada reflete a figura arquitetural e o modelo de instrução do panóptico: nela é também um “vigia” - representado pelos professores e pelos outros funcionários encarregados de manter a ordem - que controla o *jogo de luzes* que revela ou encobre o que pode ou não pode ser visto. A arquitetura da escola é outro dispositivo pelo qual o controle, através da vigilância interrompida, é favorecido. A escola é cercada por muros altos e fechada por um portão de ferro, o vínculo mais imediato entre o seu interior e o exterior é uma campainha e uma estreita janela, através da qual, apenas os olhos podem ser vistos. A passagem para o interior apenas se dá após um “porteiro” inquirir sobre o nome e o motivo que nos tenha levado até ali. Se aplicado à presença de estranhos, o controle evidencia o cuidado pela integridade dos agentes escolares. Porém, a maioria dos que são impedidos de adentrar aquele espaço são os alunos que se apresentam sem o uniforme, atrasados para o início das aulas ou sob suspensão por indisciplina - caracterizada pelo descumprimento de alguma norma interna.

A vigilância está inscrita em todos os espaços da escola. Não há como escapar da observação ininterrupta que visa manter a *ordem estabelecida* para o funcionamento da escola. Pelos corredores, ou no pequeno pátio, a “disciplinária” está sempre circulando, interrogando e *recolhendo* os alunos que não apresentam o crachá de autorização que deve ser dado pelo professor ao permitir a saída da sala de aula. A indisciplina, caracterizada pelo descumprimento das regras, está sujeita às punições constantes no “regulamento do aluno”. Foi assim, por exemplo, quando um estudante foi impedido de se candidatar à presidência do grêmio estudantil por apresentar mau comportamento: ele havia “matado aulas” e, ao ser surpreendido no corredor das salas de aulas, discutiu com a professora.

Quem transita pelos corredores da escola não se dá conta de que ali, no turno em que realizamos a observação, se encontram cerca de 560¹⁵ adolescentes. O silêncio reinante é interrompido apenas pelas aulas de Educação Física e de Dança, além do horário de recreio dos professores e dos alunos. A censura imposta pelo olhar da “disciplinária” se expressava até mesmo na sua ausência: nas portas das salas da diretora e da supervisora encontramos placas com dizeres como: “NÃO BATA”; “NÃO INTERROMPA”; “AGUARDE”. E na sala dos professores um aviso: “PROIBIDA A ENTRADA DE ALUNOS”.

¹⁵ Dado obtido na secretaria da escola.

A organização da escola está fundada na sociedade disciplinar e a *funcionalidade* e o respeito às regras é lembrado, incentivado e reverenciado a todo momento. Isso pode ser percebido nas falas dos educadores, como ouvimos na comemoração do aniversário da diretora, quando os alunos estavam reunidos no pátio e alguns dos adolescentes-alunos insistiam em usar o boné – proibido na escola:

Sem ordem a escola vira uma bagunça. Vocês gostariam que a nossa escola ficasse mal falada? Sem ordem, que tipo de educação poderemos dar a vocês? Há nessa escola alunos que insistem em burlar as normas. Vocês devem aprender que quando a gente diz sim, é sim. Quando a gente diz não, é não. Isso tudo que fazemos é para o bem de vocês (EP)¹⁶.

Impera a concepção de que o *bom aluno* é representado por aquele que possui maior habilidade no *cumprimento da ordem*. O questionamento não é valorizado, ainda que as normas não sejam inteligíveis para os alunos. A punição é exemplar, usada como um recurso pedagógico, e seus efeitos são tidos como de maior êxito quando essas punições podem ser aplicadas em público. No caso acima citado, quando um dos alunos se recusou a guardar o boné, a supervisora o tomou. Em seguida, levou o aluno até o palco onde ela estava e exibiu o boné para os outros alunos, enquanto o entregava à “disciplinária”. Assim, mesmo quando expressado

¹⁶ No sentido de preservar as identidades dos agentes pesquisados, adotaremos as seguintes formas de identificação: a supervisora, a coordenadora pedagógica, a diretora e a vice-diretora terão seus nomes substituídos por EP; os professores terão seus nomes iniciados pela letra A acompanhada de PR; as alunas terão seus nomes iniciados pela letra F seguida de sua idade e os alunos terão seus nomes iniciados pela letra M, também seguida de sua idade.

de forma violenta, o objetivo é garantir a incorporação das normas, o auto-disciplinamento.

3.2. O currículo da escola no contexto disciplinar

A identificação com o modelo disciplinar se repete na organização do currículo da escola, no qual as ações e conteúdos são reivindicados a partir da sua utilidade para a manutenção da ordem. Os conceitos e preconceitos que os educadores têm a respeito da fase da adolescência faz com que enfatizem o controle dos corpos de seus alunos. Esse controle é explicitado nas atitudes desses educadores, sobre os comportamentos dos adolescentes, mesmo fora das salas de aula, como é o caso da proibição de namoro, do cigarro e de algumas brincadeiras “mais violentas” na hora do recreio. As ações que não se adaptam às regras são proibidas antes mesmo de serem questionadas:

Estamos avisando que a brincadeira chamada de montinho (sic)¹⁷ que os alunos estão fazendo na hora do recreio está proibida a partir de hoje. Repetimos: essa escola não aceita a brincadeira chamada “montinho”. Essa brincadeira é perigosa e vocês podem se machucar. Os alunos que fizerem tal brincadeira, a família será informada e o aluno suspenso até que a família dê conta de ensinar-lhe a ter responsabilidade (EP, através de um sistema de som que interliga as salas de aula à sua sala).

¹⁷ A brincadeira que os alunos chamam de “montinho” consiste em derrubar um colega e depois irem se jogando, um a um, sobre ele, até que se perca o equilíbrio e todos caiam.

O controle do corpo, exercido sob o pretexto de proteger a saúde ou de aumentar a produtividade, vem corroborar as afirmações de Foucault (2002, p.132) :

O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica”.

É a partir do corpo que a sociedade disciplinar instaura a ordem do adestramento o que, na escola, se efetiva a partir do poder exercido pelos professores sobre os alunos.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (Foucault, 2002, p.143).

Transpondo essa questão para o campo da escola, Almeida (1995) apresenta, em um artigo, um estudo dos textos de autores clássicos nos quais a disciplina é proclamada como requisito da educação, pois, conforme concluiu o autor, o discípulo “[...] deve disciplinar a sua consciência se pretende chegar a dominar alguma matéria, ou aprender alguma coisa” (p. 210).

Disciplinar corpos e mentes torna-se, assim, o alvo central do fazer pedagógico. O fracasso é justificado pelo descumprimento das normas, ainda que a relação entre obediência e aprendizagem não resulte de uma investigação ou das leituras dos

professores. As normas são cotidianas e cautelosamente dissimuladas no ensino ministrado. O poder disciplinar não constitui um sistema no qual as regras são claras e não pode ser visto apenas nas relações hierárquicas, como um poder advindo de um sujeito soberano legitimado. As relações de poder das quais falamos estão imbricadas no currículo da escola e se instauram desde os níveis da elaboração dos documentos oficiais, até as interações que ocorrem no cotidiano da escola. Dessa forma, todos os envolvidos no ato pedagógico estão, direta e indiretamente, reconstruindo o currículo e decidindo sobre o próprio processo de produção do conhecimento.

Popkewitz (2001) também nos assegura que

O ensino e a aprendizagem (os dois estão ligados) produzem uma individualidade auto governada. Os efeitos do conhecimento exibido no currículo “fazem” as regras que definem e resolvem os problemas pessoais (p.27).

Essas questões, embora não sejam explicitadas nas relações entre os agentes sociais que circulam pela escola, não lhes são ocultas. Esse conhecimento tácito é, também, produto das concepções e valores pessoais que, geralmente, os educadores julgam ser fundamentais para formar *homens bons*.

3.3. O Projeto Afetivo-Social no currículo formal da Escola Adélia Prado

Os educadores da escola Adélia Prado elaboraram uma reestruturação da sua *grade curricular* para o início do ano letivo de 2003. Essa mudança justificou-se, em parte, pelo fato de o terceiro ciclo ter sido implantado há apenas três anos. Antes, de acordo com as informações obtidas na entrevista que realizamos com a supervisora de educação que acompanha a escola¹⁸, os alunos eram transferidos para outra escola quando concluíam a quinta série (finalizando o segundo ciclo). Ainda, segundo ela, os educadores da escola não se dispuseram a trabalhar com os adolescentes e receberam o fato como uma imposição:

Uma grande questão que a escola Adélia Prado está vivendo é ter que aprender a cuidar do adolescente. Porque ela [a escola] não tinha essa experiência com o adolescente [...] Ali na escola eu não vi um espaço sendo apropriado pelos meninos, esses meninos maiores. É uma escola que ainda não absorveu esse público dela. Se você fizer uma pesquisa de opinião ali, quem gostaria que continuasse o terceiro ciclo ali... Toda vez que a gente vai fazer uma discussão de quadro de escola ali, elas [as professoras e supervisora] ficam assim: “por que não aluga uma casa para o terceiro ciclo? A escola está cheia. Por que não aluga outra casa para o terceiro ciclo?” (GE).

Os professores ainda agem como se a presença desses alunos naquela escola fosse algo provisório e, de acordo com nossa entrevistada, pode-se perceber, até

¹⁸ Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte foram constituídas as Gerências Regionais de Educação. Desse grupo fazem parte educadores que, embora pertençam ao quadro das escolas, constituem uma equipe regional, e passam a exercer a função de assessoria às escolas da região. Esses profissionais devem acompanhar o planejamento do currículo, o processo de avaliação sistêmica e os alunos que apresentam dificuldades no ensino-aprendizagem. No nosso texto, a entrevistada será denominada GE.

mesmo no espaço físico, que a escola não se adaptou aos alunos adolescentes. Também observamos que na decoração das salas, nas gravuras que ornamentam a cantina e o pátio e nos painéis que enfatizam as datas comemorativas, prevalecem os motivos infantis. Também os trabalhos expostos são, na sua maioria, realizados pelos alunos do primeiro e do segundo ciclos.

Mas o fato é que, apesar das resistências, algumas ações tiveram que ser tomadas em razão das demandas do público adolescente. A partir das discussões de uma das professoras da escola, que atualmente ministra as "aulas de sexualidade", o currículo sofreu alterações, no sentido de absorver algumas questões que se tornavam urgentes em razão da faixa etária atendida. Isto também pode ser lido como um movimento da escola em se aproximar das discussões atuais sobre currículo e da sua necessidade de se adequar às questões sociais da contemporaneidade.

No currículo formal da escola foram incluídas, como disciplinas, atividades que até então eram trabalhadas sob a forma de temas e conteúdos transversais - dança, teatro, sexualidade. Há um paradoxo aí, pois no momento em que os educadores abriram a possibilidade de incluir temas que perpassem por todas as disciplinas, ao que se aplicaria o conceito de transversalidade, conforme proposto nos PCN, há a sua separação em disciplinas específicas. Este foi o caso da Dança, que passou a ter um módulo-aula semanal ministrado por uma das professoras de Educação

Física, embora não haja planejamento comum com o outro professor dessa disciplina. Também houve a inclusão de aulas de Teatro, ministradas por uma professora cuja formação é Biologia, e das "aulas de sexualidade" ministradas por uma pedagoga, com especialização no ensino de Ciências.

Sendo este o foco do nosso maior interesse, analisaremos as "aulas de sexualidade" que assistimos durante o primeiro semestre do ano de 2003. Essas aulas trataram dos temas descritos no Projeto de Educação Afetivo-Social que passou a compor o currículo formal da escola. Quando interrogamos sobre o nome dado ao projeto, a supervisora da escola nos informou que essa escolha oscilou entre *Educação Afetivo-Sexual* e *Educação Afetivo-Social* recebendo, por fim, o que, no seu entender, expressava uma proposta de trabalho ampliada. Educação afetivo-social, segundo ela, anunciava que a sexualidade deveria trabalhada para além dos aspectos biológicos, estendendo-se para as implicações sociais da sua vivência.

O trabalho com as sexualidades, no entanto, não é uma novidade na escola. De acordo com o relato de GE, a qual já nos referimos antes (nota 16), o projeto data de anos anteriores quando ela ainda trabalhava na escola com as turmas da quarta série. O projeto começou com palestras que ela se propôs a fazer para essas turmas, a partir da solicitação das suas colegas, já que, na época, ela cursava Psicologia. Em seguida, percebendo que os alunos saíam das palestras com muitas dúvidas, o que era expressado nos bilhetes que eram deixados sobre a mesa da

palestrante, ela se uniu a outra professora para trabalhar com o projeto *Oficina de Convivência*. Logo elas perceberam que as *oficinas* assumiam um caráter psicanalítico - espaço apenas de escuta – o que não atendia às necessidades detectadas e decidiram reestruturá-lo.

Finalmente, foi elaborado um projeto para trabalhar com as questões específicas da sexualidade, no qual apenas três professoras, de um grupo de 21, se envolveram. Como ainda havia muita insegurança entre essas professoras, as aulas eram ministradas por duplas. Aos poucos, GE foi encarregada das “aulas de sexualidade”, embora elas ainda não fossem semanais. Em um determinado momento, houve conflito entre as duas docentes sobre o conteúdo dessas aulas. Uma delas não concordou, e repreendeu a nossa entrevistada, quando ela tratou do tema da homossexualidade na sala de aula:

Ela falava assim [referindo-se á professora que a repreendeu]: “eu não quero que você fale na sala que a homossexualidade é uma questão de desejo. Eu não quero... porque eu acho que com isso [a abordagem do tema] você acaba estimulando os meninos a estarem construindo um... às vezes assim, uma vontade homossexual“ (GE).

Essa suspeita permaneceu, pois, durante a nossa pesquisa na escola, quando o tema era homossexualidade, observamos que o “medo do contágio” foi uma questão recorrente nas aulas que se destinavam a tratar o tema da sexualidade na escola referida. Numa aula na qual a professora utilizava uma dinâmica de perguntas

e respostas surgiu a questão: “Você é contra ou a favor do homossexualismo?” Os alunos deram respostas do tipo:

Eu sou contra. Já pensou se começo a andar com um monte de “viados”¹⁹? Se você fica muito perto acaba pegando as manias deles, o jeitinho... Aí você pode pegar, depois vira “viado” também (Marcelo, 13 anos).

Eu não sou contra nem a favor. Mas, não sei não... esse negócio de ficar homem relando na gente. De repente tem nêgo (sic) que gosta, né? (Mauro, 13 anos).

Expressando o mesmo receio, embora negando que sua fala possa explicitar algum preconceito, uma aluna, nos contou, muito irritada, informalmente, na hora do recreio:

Olha, professora, eu acho que vou ter que parar de andar com a Fernanda. Ela é minha melhor amiga, mas esse pessoal daqui não entende nada. Eles andam espalhando que eu sou... Como é que se diz mesmo? [pensa por alguns instantes] Que eu sou gay... homossexual, sabe? Esse pessoal só pensa maldade. Se ela me dá uma coisinha, um colarzinho, por exemplo, esse povo vai logo falando: “tô achando essa menina muito esquisita. Tô achando que ela não é muito menina, não.” Então, professora, pra evitar falatório, eu vou parar de andar com ela (Flávia, 14 anos).

Fernanda é aluna da sétima série de uma das turmas observadas. Percebemos que ela está sempre na companhia dos meninos, inclusive para as brincadeiras. Ela

¹⁹ Utilizaremos, em nosso trabalho, a palavra “viado” (em detrimento de “veado”) remetendo-nos à origem do termo enunciada no livro de Trevisan (2002): “...quando discutiam entre si, os índios brasileiros xingavam-se com o palavrão *tivira* (ou *tivirô*), que na língua tupi é sinônimo de ‘viado’ - e que literalmente significa ‘homem do traseiro roto’” (p.65-66).

difere das colegas por não apresentar-se vestida e maquiada como é característico na maioria das alunas de sua turma. Embora seja obrigatório o uso do uniforme, elas o adornam com bijuterias, usam as calças muito justas e retiram mangas e golas das blusas. Fernanda é tida como estúpida e relaxada, o que, segundo suas colegas, não são características apropriadas para uma menina. Nenhuma delas mencionou qualquer suspeita quanto à sexualidade de Fernanda, porém disseram que ela é muito “esquisita”, que “não parece menina”.

O fato citado expressa, de acordo com nossa percepção, a cobrança de comportamentos e estereótipos apropriados aos padrões de masculino e de feminino que possibilitam aos homens e às mulheres transitar socialmente em situações consideradas de "normalidade".

Mas, além de receios, podemos registrar situações evidentes de preconceito. Assim como seus professores, os alunos afirmaram em vários momentos, nas entrevistas e nas aulas observadas, que não têm preconceitos em relação à homossexualidade. Porém, nas mesmas ocasiões, expressaram dificuldades de conviver com os sujeitos aos quais, baseados em estereótipos, eles imputaram o rótulo de homossexual.

Conforme constatado na pesquisa, algumas idéias dos alunos e dos professores prevalecem calcadas no senso comum, ainda que o trabalho com as sexualidades seja desenvolvido na escola há vários anos. Uma dessas idéias é de que o homossexual é apenas o sujeito masculino:

Homossexual é o homem que transa com outro homem (Mateus, 14 anos).

Homossexuais são os gays, isto é, os homens que gostam de outros [homens] (Marcelo, 13 anos).

[Homossexuais] São os viadinhos, que gostam de homem também (Flávia, 14 anos).

Outra dessas idéias se refere à cristalização do estereótipo do homossexual como o “homem com trejeitos femininos e de mulheres com trejeitos masculinos” (Andréia, PR).

Uma lésbica é aquela mulher que queria ser homem, então ela opta por ficar bem parecida com um [homem]: usa calça, cabelo bem curtinho...(Fabiana, 14 anos).

Lá na minha rua tem um gay. Ele usa esmalte, batom. É igualzinho uma mulher (Mateus, 14 anos).

As falas demarcam, ainda, que os estudantes requerem uma distância entre “eles” e nós, no espaço social:

Eu acho que se eles [os homossexuais] querem levar a vida deles, tudo bem. Só que cada um deve ficar no seu canto (Flávia, 14 anos).

Contando que eles não venham relar em mim, eu não tenho nada contra. Cada um na sua: eles para lá e eu para cá (Misael, 14 anos).

Homem que anda com viado é tudo viado também. Se fosse homem mesmo, não andava com bicha²⁰ (Adna, PR).

Britzman (1996) discute essa questão apontando que

[...] para um número significativo de heterossexuais que imaginam sua identidade sexual como “normal” e “natural”, existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes (p.79-80).

Corroborando a tese de Britzman, percebemos que as dificuldades de convivência com os sujeitos (tidos como) homossexuais e as críticas aos personagens homossexuais, presentes na mídia²¹, evidenciam o medo de que, ao terem contato

²⁰ Bueno (2003) apresenta algumas hipóteses para a incorporação da palavra "bicha" ao vocabulário brasileiro como sinônimo de homossexual masculino. Numa das hipóteses, o termo aparece em um estudo de 1939 sobre atividades sociais, costumes, hábitos, etc. de homossexuais na cidade de São Paulo para designar "pederasta passivo". Noutra hipótese, os homossexuais brasileiros teriam importado e adaptado a palavra francesa "biche", que significa "veada", ou "fêmea do veado". A origem francesa garantiria "um toque de sofisticação" a essa orientação sexual (p.37).

²¹ O caso em evidência, no contexto da realização da pesquisa, eram as personagens adolescentes Clara e Rafaela, da novela "Mulheres apaixonadas" apresentada pela Rede Globo no horário das vinte e uma horas.

com essa forma de sexualidade, os jovens sejam estimulados a experienciar relações homossexuais.

Também nós, ao nos envolvermos e ao anunciarmos o nosso tema de pesquisa e, ao nos propormos trabalhar com adolescentes, dentro de uma instituição escolar, fomos muito questionados²². Mais de uma vez fomos interrogados se não considerávamos que, ao falar sobre a homossexualidade, estaríamos “despertando os jovens para vivências de relações homossexuais. Já que eles adoram essas modas novas”²³ (Ana, PR).

A convicção de que o desconhecimento sobre o sexo preserva os jovens de iniciar sua vida sexual e, principalmente de assumir uma sexualidade ou uma conduta sexual dita desviante, é um fato evidente nas situações enfrentadas na nossa pesquisa. Como nos disse uma aluna:

Minha mãe ficou louca quando cheguei em casa e falei que ia ter aula de sexualidade. Custei a explicar para ela que aula de sexualidade não era para ensinar a fazer sexo (Fernanda, 13 anos).

²² Anunciar o tema da nossa pesquisa acarretou, várias vezes, na escola pesquisada e entre colegas e professores do curso de mestrado, insinuações de que estávamos investigando um tema que não interessava ao campo da escola. As críticas referiam-se às posições individuais de que os professores não têm formação para lidar com a sexualidade e, muito menos, com a homossexualidade. Diziam ainda que o preconceito contra a homossexualidade não mais existe, de forma significativa, na sociedade e que tínhamos, portanto, um objeto de investigação irrelevante, ou superado. Fomos também combatidos com alegações de que o currículo não teria que assumir essas questões, visto que interessavam apenas a um pequeno grupo (de homossexuais) e, dessa forma, poderiam ser tratadas individualmente, ou por profissionais especializados (psicólogos).

²³ Com essa fala, a professora parece desconhecer que há registros da homossexualidade, ainda que não nomeada, desde a antiguidade (Jaeger, 1989; Katz, 1996).

Há uma contradição nas expectativas reveladas pelos adultos que, ao mesmo tempo, querem que os mais jovens sejam informados sobre as *conseqüências*²⁴ da vida sexual, mas temem que, ao terem conhecimento, sejam estimulados a experimentar o sexo.

Temos que ter cuidado ao falarmos de sexo com esses meninos, senão daqui a pouco vão achar que tudo é natural (Adélia, PR).

Eu procurei mostrar para eles que a sexualidade existe na idade deles. Mas ela não deve ser trabalhada além do conhecimento técnico, porque eles ainda não estão preparados para ter uma vida sexual, para ter uma vida sexual, para as conseqüências de uma vida sexual...(Adriana, PR).

As falas demarcam uma fronteira pouco clara entre o que os adultos entendem como necessidade de conhecimento e o temor de que este conhecimento se traduza em convencimento ou estímulo à experimentação do sexo. As leituras realizadas nos apontam que esse conflito tem suas razões de existir, pois as sexualidades se constituem, também, como identidades sociais e, assim “[...] dependem de comunidades e locais onde haja práticas, representações e discursos comuns, partilhados” (Britzman, 1996, p. 80). No entanto, não podemos considerar que a presença, a convivência ou a simples menção da homossexualidade (ou de outras sexualidades não normalizadas, ou não autorizadas) possam exercer alguma forma

²⁴ Em vários momentos de nossa pesquisa, demonstrou-se que a concepção que prevalece entre os adultos é a de que um trabalho efetivo de Educação Sexual deve basear-se na prevenção à gravidez precoce, às doenças sexualmente transmissíveis e AIDS e à escolha do momento e do parceiro mais adequado para a primeira relação sexual. Isto é, também, o que está prescrito no livro didático de ciências adotado pela escola e nos diversos textos que os professores utilizam nas suas aulas.

de “contágio”. É o que nos esclareceu Pedro²⁵ (nome fictício), presidente de uma associação de homossexuais de Belo Horizonte:

Eu não vou conseguir, nunca na minha vida, por mais que eu tente, converter um cidadão heterossexual num cidadão homossexual. Isso é um mito errado que existe no conceito das pessoas. E, da mesma forma, um heterossexual nunca vai conseguir me converter a ser heterossexual, se eu sou homossexual. A sociedade... toda a sociedade legalmente constituída: família, escola e trabalho, tentou fazer isso comigo quarenta e seis anos [...] O que ocorre é o seguinte: como os movimentos de luta homossexual se tornaram mais visíveis e fortes, as pessoas se sentem mais confiantes, se expõem, assumem o seu papel. Então, *as pessoas não estão se transformando [em homossexuais], elas estão apenas se mostrando como elas são*. Então isso não é uma mudança que a minha opinião, a minha exposição pública faz com que o indivíduo se transforme em gay ou lésbica. Ele se fortalece para deixar o personagem [heterossexual] que ele criou.

No Projeto Afetivo-Social, desenvolvido na escola Adélia Prado, são evidentes todas essas contradições. Ao longo de cinco anos, houve várias tentativas de encontrar a melhor forma de trabalhar com as sexualidades nessa escola. De acordo com os relatos que ouvimos, nos dois anos seguintes à saída de GE, que havia iniciado o projeto na escola, o tema das sexualidades foi trabalhado pela professora de Ciências nas turmas do segundo e do terceiro anos do terceiro ciclo. A professora nos falou sobre o trabalho realizado por ela:

Por ter trabalhado Ciências eu procurei trabalhar muito a parte da sexualidade vista como uma coisa normal... Como a gente trabalhou com o aparelho respiratório, com o sistema digestivo, nós

²⁵ As discussões atuais sobre a homossexualidade evidenciam, também, a organização dos homossexuais e a sua presença na mídia. A associação presidida por Pedro é a mais antiga, reconhecida e atuante em Belo Horizonte. Esse fato, aliado à disponibilidade de Pedro para nos receber, justifica a nossa escolha.

trabalhamos o aparelho reprodutor e mostramos que aquilo era uma coisa natural, mas que tem hora para ele começar a funcionar de forma adulta. Eu procurei mostrar para eles que a sexualidade existe na idade deles, mas que ela não deve ser trabalhada além do conhecimento mais científico, porque eles ainda não estão preparados para ter uma vida sexual (Adriana, PR).

Amparado numa visão pragmática de educação, o trabalho com as sexualidades não alcançou, na prática, no período da nossa investigação, os objetivos propostos no projeto: “Estimular a discussão, reflexão e avaliação, ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho.” Valores como a *hora certa* de iniciar a vida sexual e a concepção de que a escola deve, através da educação sexual, preparar os alunos para a vida sexual responsável, constituem o foco principal do trabalho pedagógico, efetivamente realizado na escola:

[...] a gente trabalhou muito o aparelho reprodutório. Eles se preocuparam muito com métodos anticonceptivos e a gente falou de todos os que existem, mostramos todos os tipos de camisinha masculina e feminina; anticoncepcionais, mostramos o DIU [...] *coisas que eles vão precisar usar daqui a algum tempo* (Adriana, PR).

Proclamando-se detentores de um conhecimento que os adolescentes ainda não possuem, os adultos esperam poder instruí-los para a vida sexual futura. Geralmente, os docentes afirmam que a educação escolar será definitiva nas ações dos adolescentes em relação ao sexo na vida adulta. Mas, ao mesmo tempo, são comuns as falas desses professores alegando ser desnecessário ensinar sobre sexo para os alunos:

Hoje, com a televisão e todas as informações que circulam por aí, esses meninos sabem muito mais de sexo do que muitos de nós (Ádila, PR).

Esses alunos podem ensinar sobre sexo para todas nós. Quando a gente ouve eles falarem, dá para ficar de cabelo em pé (Adriana, PR).

Depois da televisão, não precisa nem de escola, nem de família ficarem falando de sexo. Desde cedo, a televisão já ensina tudo (Ariana, PR).

Um dado interessante a ressaltar, refere-se ao ano de 2002, quando, ainda de forma não sistematizada, o tema das sexualidades foi trabalhado por um estagiário de psicologia que atendia a escola. Conforme nos informou uma aluna, o estagiário os reunia, periodicamente, no auditório, para apresentar palestras sobre o assunto. Ao interrogarmos sobre a interrupção desse trabalho, um professor nos disse que as aulas “não deram muito certo, pois os pais começaram a reclamar”. Quando fizemos a mesma pergunta a um grupo de alunos, uma aluna que nos disse, entre risadas:

Ele dava as aulas de vez em quando. Ele era legal, mas era assim... como é que eu vou dizer... meio gay (Fernanda, 13 anos)

Outra aluna completou, demonstrando indignação:

Meio? Ele é uma bicha mesmo. Bichona. Boiolão²⁶.

²⁶ Segundo Bueno (2003) é possível que o termo "boiola", usado para designar, pejorativamente, o homossexual masculino seja uma evolução de "boi", uma antiga gíria. Essa gíria nada tem a ver com "bói", sinônimo de contínuo. É que a maioria dos jovens (chamados de "bois") dos elencos dos teatros de revista da praça Tiradentes, no Rio de Janeiro, era homossexual. É possível que ao termo "boi" tenha sido acrescentado o sufixo

No entanto, não houve, da parte dos professores e dos administradores da escola, qualquer fala direta alegando os motivos, revelados pelos alunos, para a saída do estagiário e a paralisação das suas atividades. Entretanto, podemos constatar que, apesar de não se reconhecerem preconceituosos e sem associar, explicitamente, a saída do estagiário ao rótulo de homossexual, todas as vezes que nos dirigimos aos alunos para interrogar sobre a saída do estagiário, eles acabaram por nos relatar algo sobre sua possível homossexualidade e, ao mesmo tempo, as explicações do corpo docente permaneciam evasivas.

Apesar das rupturas e reestruturações nos projetos anteriores, o trabalho com as sexualidades mostrou-se indispensável e, para o ano de 2003, acabou sendo incorporado ao currículo formal, com um corpo de conteúdos a serem trabalhados em módulos semanais e estruturados, basicamente, da mesma forma que as demais disciplinas que constam no projeto pedagógico da escola.

3.4. Gênero e sexualidade: implicações e desentendimentos

Das questões que se afirmaram, quando buscávamos investigar como se efetivava o trabalho pedagógico com o tema das sexualidades, formalizado no currículo da escola Adélia Prado, a ausência de limites entre os conceitos de gênero e sexualidade mereceu especial atenção.

"ola", que transmite noção pejorativa ou de diminuição (p.46).

Nas "aulas de sexualidade" assistimos a várias discussões sobre a pretendida igualdade de direitos entre homens e mulheres provocada por temas como a virgindade, a responsabilidade com a criação dos filhos e a prevenção da gravidez. Porém, posições contraditórias se evidenciaram sob a linguagem que expressava a incorporação dos discursos oficiais sobre os gêneros na sociedade contemporânea. Fátima, 13 anos, argumentou, evidenciando essa contradição:

Eu acho que as meninas podem decidir se querem continuar virgens até o casamento ou não. Mas a menina virgem tem mais credibilidade, merece mais confiança.

É necessário destacar que a virgindade masculina sequer foi questionada. Os alunos limitaram-se a discutir sobre a idade certa para a primeira relação sexual (entre os 14 e 15 anos, na opinião dos alunos), informando que aqueles que ultrapassam muito essa idade são rotulados como "viados".

Através do questionamento dos "papéis sexuais" e do direito à liberdade sexual, percebemos que há o reconhecimento da existência de novas configurações familiares, entretanto, apenas o par heterossexual é legitimado. Os valores questionados referem-se, quase exclusivamente, aos arranjos sexuais entre homens e mulheres embora, em determinados momentos, a homossexualidade seja o assunto em pauta.

Em uma das "aulas de sexualidade" a professora utilizou a dinâmica denominada por ela de "Dinâmica do saco quente". Ela levou os alunos para o auditório e

orientou-os para que se sentassem em círculo. Em seguida, distribuiu uma ficha para que escrevessem uma pergunta ou sugestão para a discussão sobre o tema das sexualidades. Após escrever o que fora solicitado, os estudantes deveriam dobrar a ficha e depositá-la em um saco. Depois, ao som de uma música, o saco ia circulando de mão em mão até que a música cessasse. Nesse momento o aluno que estava com o saco na mão retirava uma pergunta e respondia em voz alta. Os demais alunos que desejassem responder ou comentar a questão, deveriam levantar a mão e falariam após o primeiro aluno haver concluído sua fala. Antes de iniciar a dinâmica, os alunos foram orientados a não vaiar, criticar ou debochar, pois deveriam saber respeitar as opiniões pessoais dos colegas.

Nessa aula a maioria das perguntas e questões se referiu à homossexualidade, às DST e AIDS e ao uso de drogas. Estas foram algumas questões levantadas em relação à homossexualidade: a ciência pode fazer os homossexuais terem filhos? Como as lésbicas fazem para manter a relação sexual? Como os viados mantêm relações sexuais? É certo o casamento entre gays? Você acha certo uma pessoa que opta por ser homossexual?

Apesar de terem se apresentado muitas dúvidas em relação ao tema, a professora fez poucas intervenções ou esclarecimentos.

Ao analisarmos o projeto, desenvolvido na escola Adélia Prado, percebemos que a formalização de conteúdos, até então veiculados de forma oculta no cotidiano da escola, garantiu o que Torres Santomé (1998) chamou de “dar voz às culturas negadas e silenciadas no currículo”. Isso, no entanto, não garantiu o diálogo das informações e conhecimentos anteriores dos alunos com o conhecimento mais elaborado, do qual o professor tem a posse e com o qual poderia ampliar o leque de conhecimentos dos alunos. Constituindo-se em um espaço de fala para esse grupo marginalizado (os homossexuais), o currículo formal estaria incorporando as questões necessárias ou apenas eximindo-se da responsabilidade pela sua ocultação?

A adesão ao discurso socialmente desejável é marcante nas falas dos agentes pesquisados. *Respeito, diferença, tolerância* são palavras incorporadas ao cotidiano da escola que desconstruem o que nos acostumamos a entender como preconceito. Assim, é apenas quando imergimos no cotidiano da escola que percebemos que *novas classificações* fazem jogos confusos com a linguagem, modificando os significados de forma a torná-los imperceptíveis aos nossos olhos treinados para enxergar apenas o que está explícito. Destarte, ao lermos as entrevistas ou questionários, verificamos que palavras como preconceito e intolerância são expurgadas, ainda que as discriminações negativas não deixem de existir. Novas formas de aceitação e de pertencimento criam subterfúgios para legitimar a exclusão. Novos códigos morais definem quais diferenças serão incorporadas, geralmente aquelas que mais se aproximam da normalidade constituída e legitimada.

É o que percebemos nas falas dos alunos interrogados sobre as possibilidades de convivência com um colega homossexual:

Se ele conversar igual uma pessoa normal, igual meus outros amigos, eu não tenho nada contra (Marcos, 14 anos).

Eu até poderia ter uma amiga sapatão, se ela não viesse abusar da amizade (Flor, 13 anos).

Eu posso ter amizade, mas não dá para ser com um cara muito efeminado, que fica desmunhecando... Pega mau, né? (Mauro, 13 anos).

Nos 69 questionários, respondidos pelos alunos e professores das três turmas envolvidas na investigação, o estereótipo predominou como a forma pela qual o homossexual é visto. Em 46 desses questionários, esse fato se evidenciou:

[Percebo que uma pessoa é homossexual] pelo jeito de andar, de falar e de vestir (Manoel, 14 anos).

Percebo que uma pessoa é homossexual quando um homem que não é homem fica agarrando outro homem (Moacir, 14 anos).

Eu percebo nos trejeitos femininos, no caso dos homens e masculinos, no caso das mulheres (Analice, PR).

Esses dados nos remetem à questão pontuada por Louro (2001):

A homofobia, o medo voltado contra os homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de “terror em relação à perda do gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos/as” (p.28-29).

A mesma homofobia é abordada por Vasconcelos (1994), ao discutir os mitos criados a respeito do sexo que contribuem para a manutenção da ignorância e dos medos presentes na sociedade contemporânea:

[...] muita gente imagina que homossexuais masculinos não são homens e que homossexuais femininas não são mulheres, capazes de ter as mesmas funções sexuais dos(as) heterossexuais, entre elas, a de procriar (p.15).

Para os educadores da escola pesquisada, o policiamento sobre a construção dos gêneros (entendidos como a inscrição nos corpos da masculinidade e da feminilidade hegemônicas) é o caminho para a manutenção da heteronormatividade. Essa concepção se torna clara na fala das professoras :

Tem aquela menina da oitava [série]. Ela tem o maior jeitão, só anda esculhambada. Eu até já chamei e dei umas dicas. Ela agora está melhorando, vestindo umas roupinhas mais arrumadinhas, de mocinha da idade dela. Nesses casos a gente tem que chegar e dar uns conselhos... Nessa idade [13/14 anos] ainda dá tempo de consertar. Depois que vira sapatão não adianta, já era... vai ficando assim e acaba acostumando (Adriana, PR).

Eu fico morrendo de dó. Se pelo menos tivesse alguém em casa para corrigir, ou um modelo masculino para ele seguir... Eu acho até que poderia consertar, mas se não cuidar agora, depois acaba gostando da "coisa", e aí não sai mais (Ádna, PR)

Estudantes e educadores demonstram compartilhar a concepção de que a distinção entre os gêneros se faz a partir de características exteriores fixas que devem ser apropriadas por homens e mulheres. Essa apropriação é feita através da educação,

recebida pelas crianças e adolescentes, da qual a escola é também responsável. Conforme percebemos, é através da adequação, ou da inadequação, à imagem de homem e de mulher reconhecida socialmente que os sujeitos são classificados como heterossexuais ou homossexuais.

Numa das aulas de Educação Física que observamos, houve uma discussão entre dois alunos, durante uma partida de futebol, que culminou com a expulsão de um aluno acusado de machucar um colega. Indignado, o aluno expulso nos disse que se o colega não fosse uma “mulherzinha” não teria se machucado. Para justificar sua acusação de que o outro era “gayzinho” ele baseou-se em alguns detalhes de sua aparência:

Você viu, professora? Aquele cabelinho dele com aquela fitinha na testa, aquela vozinha mole que ele tem. Ele vive no meio das meninas... Tem que ser bicha, professora. Macho que é macho não anda com fitinha na testa, não. Tá na cara que é viadinho (Michael, 14 anos).

É interessante notar o jogo de palavras utilizado para descrever os alunos e alunas classificados como homossexuais pelos agentes da nossa pesquisa. Ao referirem-se à homossexualidade feminina é comum o recurso aos adjetivos como “jeitão” e “sapatão”; enquanto para o masculino há o uso de diminutivos “cabelinho”, “vozinha”, “fitinha”, “mulherzinha”, “viadinho”. No entanto, ao se referirem aos alunos e alunas (tidos como) heterossexuais não há esse jogo com os aumentativos e diminutivos, ou seja, não é comum que os sujeitos se refiram às mulheres usando diminutivos e aos homens usando aumentativos.

Esse fato demonstra que há uma demarcação na linguagem que reforça a separação entre os sujeitos (tidos como) homossexuais e heterossexuais. Tal separação reforça a concepção de que a (hetero) sexualidade é uma categoria capaz de garantir a normalidade dos sujeitos enquanto a homossexualidade é responsável por torná-los menos humanos. Segundo a formulação de Vasconcelos (1994, p.68) “[...] a sexualidade acaba se transformando no referencial que determina o nível ocupado pelo indivíduo na escala humana.”

A sala dos professores, na hora do recreio, nos proporcionava um rico ambiente de observações. Ali, protegidos pela atmosfera de descontração e pelo isolamento dos alunos²⁷, os professores falavam um pouco mais sobre suas vivências, suposições e opiniões sobre o sexo. Nestes momentos os dois únicos homens do grupo tornavam-se o alvo principal de brincadeiras e piadinhas. Atribuir aos homens características e comportamentos que as falas populares diziam próprios do feminino era a forma mais comum de questionar sua (hetero) sexualidade.

Desta forma, fatos como não ter esposa ou namorada após os trinta anos, não “ficar” com ninguém, não paquerar nenhuma das colegas solteiras ou preferir um passeio ecológico a uma festa no final de semana serviam para que os professores (homens) fossem classificados como homossexuais. É importante constatar que,

²⁷ Os alunos são proibidos de entrar na sala dos professores e, durante o recreio, a porta permanece fechada.

apesar de haver no grupo professoras, também solteiras e sem namorado, poucas vezes se fez insinuações sobre a homossexualidade feminina.

Como os mesmos professores transitavam em várias turmas, as referências aos alunos (geralmente aos meninos) nos quais não era reconhecido o padrão hegemônico de masculinidade (ou feminilidade) adotado pelos adultos eram freqüentes. Esses “casos problemáticos” eram inventariados e discutidos pelos professores. Na maioria das discussões que presenciamos, os professores relataram que a opção mais utilizada para resolver as situações de conflito²⁸ era recorrer à sua autoridade para fazer com que todos calassem a boca.

Pois na minha aula tá uma coisa de louco. É o tempo todo: “professora, ele me chamou de bicha”, “professora, não sei quem me chamou de viado”. Eu só mando sentar e falo para todos os outros: “olha, gente, calem a boca... parem com isso”. Ou então eu falo que tem que respeitar e tal (Adriana, PR).

Era comum, também, que os professores, demonstrando preocupação com aqueles alunos que julgavam ainda poderem ser “salvos”, propusessem estratégias “curativas”, geralmente atribuindo à família o papel de intervir sobre o comportamento “inadequado” dos seus filhos:

Eu fico morrendo de dó [quando percebe algum aluno com atitudes feminizadas]. É uma judiação, né gente? Desde pequenininho a gente já vê que vai ser viadinho. Quando os meninos começam a falar eu mando calar a boca, mas o que dá vontade mesmo é de chamar a

²⁸ Inúmeras vezes presenciamos discussões dos alunos na sala de aula. Os conflitos surgiam, geralmente, pelo fato dos alunos terem gostos ou opiniões diferentes sobre determinados assuntos como estilo musical ou moda.

mãe e falar “você ainda não percebeu? Seu filho tá virando viado! Toma conta antes que não dê mais jeito”. Porque depois que cresce... (Andréia, PR).

A natureza da pesquisa realizada nos possibilitou perceber a complexidade da relação entre o currículo formal (tendo em vista o Projeto de Educação-Social registrado pelos educadores) e o currículo em uso na escola Adélia Prado. Recorrendo à proposta escrita, teremos como objetivo geral do projeto a ser alcançado, a partir do trabalho interdisciplinar:

Promover a discussão e reflexão sobre os vários temas relacionados à sexualidade e comportamento do adolescente, oferecendo uma orientação segura, ampla, atual e construtiva.

A prática cotidiana da escola nos aponta que a questão da sexualidade ficou restrita às aulas semanais específicas para essa “disciplina”. Analisando as aulas ministradas, durante o semestre no qual realizamos a pesquisa, pudemos perceber que, mesmo as aulas de “sexualidade” acabaram adequando-se à organização disciplinar da escola. Atesta isso o fato de que, embora em determinadas aulas, alguns temas suscitasse discussões que não se esgotavam e dúvidas que não eram esclarecidas, não eram retomados nas aulas seguintes²⁹.

²⁹ As dinâmicas de perguntas e respostas foram utilizadas várias vezes. Inclusive na primeira aula do semestre a professora distribuiu fichas para que os alunos escrevessem uma dúvida ou questão que gostariam de discutir. Como a proposta era de que as perguntas circulassem e, através de sorteio, cada aluno comentasse uma questão, muitos pontos polêmicos ficaram para serem tratados nas aulas posteriores, fato que não ocorreu.

O que se evidenciou, durante nossa observação, é que as aulas seguiam um cronograma pré-definido. Assim, embora houvesse uma lista enorme de questões levantadas pelos alunos, numa das aulas, a professora utilizou uma dinâmica de perguntas e respostas na qual as perguntas foram retiradas de um livro paradidático selecionado por ela. É importante ressaltar que, para a mesma dinâmica, poderiam ser utilizadas as questões levantadas pelos alunos em aulas anteriores, de posse da professora.

Em relação às sexualidades (e a outros temas), a prática pedagógica dos professores da escola Adélia Prado demonstra que os conceitos não estão sendo construídos nas salas de aula - o que estaria de acordo com a concepção norteadora da Escola Plural. A pesquisa nos aponta que conceitos e valores em relação ao sexo são prescritos aos alunos, muitas vezes de forma dissimulada, através da prática pedagógica dos educadores. Há, no entanto, a falta da correlação entre o conhecimento expressado nas entrevistas e questionários (os homossexuais são pessoas “normais” como qualquer um de nós) e as atitudes percebidas na relação com a homossexualidade (ressaltando que não tratamos, compulsoriamente, da relação direta com sujeitos homossexuais).

As formas de abordagem dos temas das sexualidades não chegaram a promover reflexões aprofundadas que possibilitassem a construção (ou a reconstrução) de conhecimentos sobre o assunto. O que se percebeu foi que alunos e professores

compartilham das opiniões construídas nas suas vidas cotidianas e passam a circular pelo espaço da escola com se resultassem de um trabalho coletivo e da elaboração pessoal, referenciadas por novas aprendizagens, desses agentes.

As informações que os alunos traziam para a escola acabavam por se tornar uma “verdade” legitimada, visto que os professores, geralmente, não faziam nenhuma intervenção no sentido de reconstruir as aprendizagens dos alunos as quais, muitas vezes os levam a incorporar preconceitos “naturalizados” na sua vivência cotidiana. Os equívocos, em relação às distinções entre gênero e sexualidade, evidenciaram-se em vários momentos da pesquisa, conduzindo-nos às questões tratadas por Britzman (1996) que enfatizam que a educação sexual, exercida por pais e professores “[...] afirma que, primeiro, a pessoa ‘obtem’ o gênero correto e, depois, ‘obtem’ a heterossexualidade” (p.78).

Ainda de acordo com esta autora:

Essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente “lidos” e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza. [...] aqueles corpos que são vistos como cometendo uma traição à “naturalidade” e, portanto, à normalidade do gênero e do sexo (p.76).

Assim sendo, ao abordarmos a questão da homossexualidade, eram inevitáveis as referências aos alunos e alunas nos quais a correspondência sexo/gênero desafiava

os padrões sociais de reconhecimento do masculino e do feminino. Baseando-se no pressuposto de que homens e mulheres “verdadeiros” possuem características rigidamente opostas, os educadores da escola pesquisada acreditavam-se aptos a identificar os alunos homossexuais:

Ele tem o maior jeitinho... Ele é muito delicado. Tem problemas com o pai que é um grosseirão, um bruto e não quer ficar igual a ele. Acabou ficando assim... sem uma figura masculina para se identificar (Selma, EP).

Se você prestar atenção vai ver que ela [uma aluna da oitava série] é meio esquisita. Sei lá... é diferente das outras meninas. Ela é meio bruta, tem aquele jeitão... (Ângela, professora).

É interessante observar que, nos vários momentos em que discutimos com os professores sobre esses alunos “diagnosticados” como homossexuais (ou que apresentam “tendências homossexuais”), eles expressaram que “nessa idade ainda é possível corrigir”. E essa correção, segundo sua opinião, deveria se dar, inicialmente, pela adequação do aluno ao seu sexo (biológico). Butler (2000), ao estudar as profundas implicações entre os conceitos de gênero e sexualidade e as formas como a escola trabalha para materializar a norma heterossexual, esclarece que

As normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (p. 154).

Não apenas tornar o sexo visível, através da adequação aos papéis de homem e de mulher, mas garantir que essa visibilidade trabalhe a favor do processo de normalização constitui, ao nosso ver, o objetivo principal do trabalho de educação sexual na escola Adélia Prado.

A educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. [...] uma pedagogia de produção da normalidade [...] (Britzman, 2000, p. 95).

Como consequência desta investida sobre a normalização dos corpos (entendida como a adesão à heterossexualidade hegemônica), o “anormal” (aquele sujeito que não apresenta as marcas da sexualidade legítima) passa a compor uma categoria oposta a ela: a homossexualidade, e também é revelado no interior da escola.

No entanto, a fixidez nesta presença manifesta do homossexual na escola, ou seja, a crença já expressada de que os sujeitos homossexuais tornam-se visíveis pela sua inadequação ao gênero, torna-se também a forma pela qual os sujeitos homossexuais acabam tornando-se invisíveis. Dito de outra forma, a manutenção dos estereótipos possibilita aos sujeitos encobrir sua homossexualidade por meio da exteriorização da heterossexualidade esperada de homens e mulheres.

A partir do trabalho desenvolvido na associação que preside, Pedro nos informou, durante uma entrevista, que a questão do estereótipo continua firmemente arraigada na sociedade atual. A veiculação dos estereótipos e a necessidade de

pertencimento, em condições de igualdade, com as sexualidades legitimadas, segundo Pedro, leva os sujeitos homossexuais a criarem um personagem heterossexual com o qual passam a conviver socialmente. Para o entrevistado, a homofobia seria a consequência mais nociva desse ato, pois, na tentativa de sustentar uma imagem heterossexual, estes sujeitos incorporariam ações de repúdio aos homossexuais:

Ele começa a agredir o seu igual [o homossexual] como forma de defesa, acreditando que o seu sucesso como cidadão está ligado a sua habilidade de manter-se invisível sob o personagem heterossexual que ele criou.

Trevisan (2000), ao registrar uma história da homossexualidade no Brasil, nos mostra como, no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990, o jogo com as imagens do masculino e do feminino e a confusa demarcação das fronteiras entre sexualidade e gênero desencadeou uma transformação nos corpos. Seja pela via do questionamento das imagens generificadas, seja pela sua exacerbação, o jogo com as fronteiras de sexo e gênero terminam por apresentar resultados idênticos. Dessa forma, tanto os “Gender-Fuckers”³⁰ dos anos 1970 que, através de seu vestuário feminino em corpos marcadamente masculinos, buscavam “borrar as fronteiras entre os gêneros masculino e feminino socialmente constituídos” (p.288); quanto as

³⁰ A tradução literal deste termo seria rompe-gêneros.

“Barbies”³¹ da década de 1990, revelavam, muito mais do que encobriam ou punham em dúvida, a sua homossexualidade.

Isto nos mostra que tornar a sexualidade visível (ou invisível) através do corpo não constitui uma estratégia recente, embora atualmente as regras e os porquês possam ser outros. Evidencia também que necessitamos indagar sobre o respeito à diversidade sexual hoje anunciadas formalmente nos currículos escolares. As constatações do nosso trabalho demonstram que ao classificar as diferenças, o trabalho pedagógico ainda insiste em privilegiar aqueles sujeitos tidos como “normais”. Torna-se necessário questionar o apelo irrestrito à diferença e os seus significados nos discursos usuais da sociedade contemporânea. Como o trabalho da escola tem contribuído para que as diferenças (sexuais) não continuem a significar desigualdades?

3.5. Novos significados para o mesmo preconceito

Subordinadas à moral ordenadora das sociedades “[...] a sexualidade acaba se transformando no referencial que determina o nível ocupado pelo indivíduo na escala humana” (Vasconcelos, 1994, p.68). É também essa autora que propõe a

³¹ Ficaram conhecidos como “barbies” nos meios homossexuais homens que, através da ginástica e da ingestão de hormônios masculinos se tornavam até um grau exarcebado “verdadeiras paródias do protótipo de machão” (p.288)

seqüência de pensamento, segundo o qual ser homossexual ou ser heterossexual definiria o ser humano em cada um de nós:

Ser heterossexual = ser homem ou mulher = ser humano
Ser homossexual = ser não-homem ou não-mulher = ser não humano
(p.68).

A mesma autora propõe que a seqüência correta seria:

Ser humano = ser homem ou mulher = ser heterossexual ou homossexual (p.68).

O trabalho realizado numa das aulas que assistimos e na qual a professora utilizava uma dinâmica de perguntas e respostas³² ilustra bem essas afirmações da autora. Uma das questões que deveriam ser comentadas pelos alunos era a seguinte: “Pessoas homossexuais não devem exercer profissões como advogado, escritor, professor, médico, etc... Eles só se encaixam em profissões artísticas.”

Vejamos algumas respostas:

Não tem sexo para exercer profissão nenhuma, mas tem que saber dividir. Não pode aproveitar da profissão (Misael, 14 anos).

³² Esta dinâmica foi utilizada várias vezes. É importante assinalar que as questões levantadas permaneciam carregadas de dúvidas para os alunos, pois a professora apenas circulava nos grupos e pouco interferia nas dúvidas ou as ou solucionava. Outro dado relevante é que embora muitas questões levantadas pelos alunos permanecessem sem respostas, ou com respostas incertas, nessa aula as questões trazidas foram retiradas de um livro.

Eu nunca consultaria uma médica sapatão (sic), por exemplo (Fabiana, 14 anos).

Isso é preconceito, eu, por exemplo, já tive um professor homossexual que era muito legal (Felícia, 14 anos).

Olha, tudo bem que seu professor seja gay, mas médico, por exemplo, é diferente (Murilo, 14 anos).

Corroborando as afirmações de Ferrari (2000), as respostas dadas pelos alunos à questão apresentada nos mostram que:

Classificações sexuais e as maneiras com que são apresentadas parecem ser responsáveis por uma visão dos classificados baseada quase que unicamente em nome de seus gostos, inclinações ou escolhas sexuais. Deixarão de ser bons alunos, amigos fiéis para se tornarem quase que exclusivamente homoeróticos (p.132).

Vasconcelos (1994, p. 68) também trata desta questão ao discutir as implicações da sexualidade na constituição das identidades individuais:

A identidade sexual não se separa da identidade pessoal e, nesse sentido, ela não corresponde a uma definição ou a uma norma, mas a um processo sempre em realização do *ofício de ser pessoa*.

Costuma-se, no entanto, raciocinar o contrário: em vez de encarar o sexo como uma dimensão da pessoa ou do humano, encara-se a pessoa ou o humano como uma dimensão do sexo. Em outras palavras, a parte toma o lugar do todo, e a homossexualidade e a heterossexualidade passam a ser vistas como definidoras dos indivíduos, do seu sexo e até mesmo da sua humanidade (para muitos a homossexualidade negaria a própria natureza humana) (grifos da autora).

Na mesma aula, outra questão referia-se, explicitamente, à homossexualidade: “Não tenho amizade com homossexuais porque senão meus amigos podem pensar que eu também sou um.”

Eu concordo. Se eu andar com boiola vai queimar meu filme (Messias, 13 anos).

Olha, eu posso até não ter preconceito, mas andar com viado? Quem ver vai achar que eu sou viado também (Misael, 14 anos).

Mostrando-se indignada, Flor (14 anos) retrucou, sem dar-se conta de que também manifestava uma forma de discriminação:

Isso é preconceito. Eu sou doida para ter um amigo homossexual, dizem que é melhor do que amiga mulher. Acho que não importa o que os outros vão falar, vale mais a consciência.

Fabíola, 14 anos, é quem expressou o complicado jogo que distancia a homossexualidade da normalidade das sexualidades heterossexuais:

Você ter um amigo gay, tudo bem. Mas , por exemplo, eu não saio com uma sapatona na rua, mesmo que ela seja minha amiga, as pessoas vão falar. Vão achar que ela quer aproveitar e tal. E a gente mesmo não vai saber se é amizade mesmo, ou se ela quer só aproveitar.

Esses relatos parecem ignorar os casos de pedofilia e de abuso sexual veiculados por todas as mídias praticados por sujeitos heterossexuais, inclusive no exercício de suas profissões. As discussões sobre o tema da homossexualidade permaneceram

marcadas pelas limitações das informações, pelos preconceitos dos alunos e pela ausência das intervenções da professora.

A superficialidade do tratamento dado ao tema das sexualidades mantém fora das salas de aula as questões que realmente são requeridas pelos alunos. Na prática, o que se espera é uma “confissão” dos alunos de que não têm quaisquer preconceitos em relação à homossexualidade (visto que a heterossexualidade jamais é contestada).

As insistentes declarações dos alunos de que não têm preconceitos nos levaram a questionar o que, de fato, esses agentes têm entendido como preconceito. De acordo com seus relatos percebemos que os alunos definem o preconceito a partir de suas manifestações:

Olha, professora, se eu ver dois homens se beijando eu vou achar estranho. Porque normal... normal mesmo, não é. Mas eu não sou preconceituosa, claro que eu não vou sair jogando pedra só porque o cara é gay (Flávia, 15 anos).

Assim, vamos supor que o Paulo [professor de Educação Física] é gay... tudo bem, vou respeitar do mesmo jeito. Mas, vamos supor, num campeonato de futebol o nosso time ganha, aí vai sair todo mundo pra abraçar o pessoal. Eu ia achar esquisito ficar abraçando ele... porque ele é gay. Porque se ele me abraçar eu vou... eu posso ficar gostando, entendeu? Se a pessoa quer ser homossexual ela tem que saber que isso influencia um pouco na vida das pessoas (Marcos, 14 anos).

Questões como estas não subsidiam o trabalho realizado pela professora nas aulas de sexualidade. Os dados levantados, porém, nos fazem aproximar do universo conceitual de nossos agentes. As categorias por eles utilizadas refletem aquelas aprendidas de seus educadores. Porém, como os significados dessas categorias não se tornam inteligíveis para os estudantes, ao reelaborá-las eles fazem com que adquiram sentidos que também não são inteligíveis para os adultos. Do que resulta, então, o trabalho com a educação sexual na escola Adélia Prado?

A experiência (ainda em fase inicial) do Projeto de Educação Afetivo-Social enfatizou, de acordo com o evidenciado, durante nossa pesquisa, a delimitação da sexualidade dentro do masculino e do feminino numa “matriz heterossexual” (Butler,2000). As nossas observações evidenciaram que, ao incorporarem questões como o “respeito às diferenças” e a igualdade de condições entre os agentes sociais, os alunos começam a desconstruir velhas totalidades. No entanto, com elementos insuficientes para re-significar e reconstruir seus conhecimentos, eles lançam mão de novas classificações. Os dados nos apontam que os critérios pelos quais são criadas essas novas classificações baseiam-se na proximidade com o padrão até então conhecido.

Assim, ao mesmo tempo que anunciam uma tolerância em relação a homossexualidade, os alunos criam duas “classes” de homossexuais: uma cujos comportamentos se igualariam aos indivíduos heterossexuais e que, portanto, seriam

aceitos entre os indivíduos “normais”; outra (hierarquicamente uma segunda classe), em que residiriam os “novos excluídos”, aqueles que resistem a deixar a sua homossexualidade no nível pessoal, resguardada do domínio público: a “bicha louca”, o “boiolão”, a “sapatão”, a “bichinha”, a “maria-homem”.

Um fato que nos chamou atenção foi o constante uso dos nomes pelos quais os homossexuais são conhecidos (bicha, viado, sapatão, gayzinho) como xingamentos no grupo pesquisado. Numa entrevista, inquerimos aos entrevistados, sobre essa prática. As respostas confusas demonstraram que o preconceito não desapareceu do cotidiano da escola, conforme afirmaram educadores e estudantes, mas que a discriminação opera de outras formas mais “naturalizadas”:

Por exemplo: boiola. Falar assim: você é um boiola, você é veado, você é gay... isso é uma forma de xingar. Na hora que você está com raiva, quando briga com alguém... Aí no impulso você xinga de boiola, de gay. Eu acho que isso não é preconceito. É só uma forma de xingar (Fabiana, 14 anos).

Eu nunca chamei ninguém de boiola. Eu já chamei de viado quando estava com raiva. Eu acho que chamar de viado não tem nada a ver com a forma de um homem gostar de outro homem. Viado é um bicho, também pode ter a ver com o chifre, ou porque fica pulando igual boiola. É só um xingamento, mesmo (Mateus, 14 anos).

Eu acho que é um tipo de xingamento... é uma coisa de pessoas que têm preconceito e acaba xingando e aí acabou “pegando”. Viado, gay, sapatão é coisa que a gente xinga mesmo. É meio pesado xingar uma pessoa assim, ainda mais se ela não for. Isso é uma coisa comum, igual as piadinhas, mas isso não preocupa ninguém. Virou uma expressão (Fabiola, 15 anos).

Eu acho que se você está com raiva, você vai xingar. Porque já virou assim, uma palavra de dicionário. Dicionário da gíria, entendeu? É uma forma de ofender a pessoa, de chatear. Mas é assim: se a pessoa é [homossexual] ela não tem que ficar chateada porque ela é mesmo. Agora, se eu xingar uma pessoa que não é [homossexual] ela pode ficar ofendida. Aí foi mal (Fernanda, 14 anos).

A fala de Fernanda nos apontou uma outra questão também complexa: as práticas escolares promovem o reforço da normalidade ao mesmo tempo em que escamoteiam o preconceito. Implicitamente, a aluna relata a concepção de que os indivíduos homossexuais não são dignos do respeito que deve ser resguardado para os indivíduos heterossexuais. Ou seja, o fato de ser homossexual torna as pessoas suscetíveis a serem desacatadas e ainda supõe que estas pessoas devam internalizar esta vulnerabilidade: “se a pessoa é, ela não tem que ficar chateada porque ela é mesmo.”

Se tratando da sexualidade, os educadores creditaram aos jovens muito mais conhecimentos do que o que eles realmente demonstraram ter. Um mito que permaneceu, apesar do trabalho realizado, foi o de que o vocábulo homossexual se refere exclusivamente ao homossexual masculino. Em 35% dos questionários respondidos (ANEXO2) pelos alunos, obtivemos como resposta à questão "O que é homossexualidade?": "*homossexual é um homem que gosta de outro homem*".

Os dados nos levaram a refletir sobre as intenções nas quais se baseiam a incorporação das sexualidades como *disciplina* curricular. As sexualidades,

abrigadas no currículo formal da escola, acabaram sujeitando-se às regras do jogo. Aos poucos, a escola foi substituindo o silêncio pela fala normalizadora. A sanção não mais se explicita pelas ações de repulsa, ou degrado, mas por uma linguagem feita de subterfúgios tornou-se naturalizada no cotidiano de educandos e educadores. Nossas constatações são confirmadas pelas afirmações de Louro (2001):

[...] o silenciamento - a ausência da fala - aparece como uma espécie de garantia da "norma" . [...] A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (p.68).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES – OU INDAGAÇÕES FINAIS

Não mudarei o mundo. Mas deixarei algumas palavras.
Geraldo Majela Martins

Abordar o tema das sexualidades nas sociedades contemporâneas "[...] é como abrir uma caixa de Pandora: semear vento e colher tempestade" (Carvalho, 2003, p.17). É nesta tempestade que nos percebemos agora, à hora de colocar um ponto final na dissertação, produto da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado. A *caixa* continua aberta e as questões, imprevisíveis, saltam torrencialmente.

Da nossa busca de evidenciar o tratamento das sexualidades - e sobretudo os *travessões e reticências* sobre a(s) homossexualidade(s) - no currículo da escola fundamental, trouxemos ainda mais indagações do que aquelas que nos guiaram no empreendimento da nossa investigação na escola Adélia Prado. O que temos para apresentar são, portanto, outras possibilidades de pesquisa assinaladas no decorrer do nosso trabalho, reveladas e desveladas a partir dos dados empíricos. Voltamos, então, ao *travessão* inicial? Talvez. Mas o nosso percurso pôde, também, evidenciar outras *reticências*...

Os percalços que se nos apresentaram logo na fase inicial do processo de pesquisa nos descortinaram questões que, a princípio, sequer cogitamos serem passíveis de investigação. Como poderíamos supor, por exemplo, que entre os próprios professores e colegas do curso de mestrado o tema das sexualidades - com a

inclusão explícita da homossexualidade - causaria o desconforto verbalizado nas críticas que nos foram feitas? Como explicar a ferocidade com que fomos questionados a respeito da opção pelo tema, pela linha de pesquisa - o currículo - e pela metodologia que, supostamente, fracassaria?

A nossa opção pelo tema nos obrigou a responder, freqüentemente, no interior do curso de mestrado e na escola pesquisada, se estávamos postulando a "naturalização" da homossexualidade. Nesses embates procurávamos demonstrar que, pelo contrário, nossa tentativa era requerer para as sexualidades (todas elas) a possibilidade de serem pensadas como produções/construções sócio-culturais. A nossa incursão pelo terreno dos estudos sobre identidades demonstra bem isso: buscávamos incluir as discussões sobre a educação sexual na "arena de lutas e contestações" na qual se produzem/constroem as identidades - de classe, de etnia, de gênero, religiosas - no mundo contemporâneo. Como professoras, conduzimos a nossa investigação para a escola, orientando-nos pelas discussões da teoria curricular crítica, que nos demonstrou como os currículos escolares constroem identidades, forjam maneiras de ser e de pensar, de perceber o mundo e as suas relações (Apple,1982).

Os objetivos e as expectativas que guiaram a nossa pesquisa tiveram o sentido de problematizar as noções de normalidade e de fixidez que acabaram por vincular a sexualidade (dessa forma singular) a uma imposição da natureza - da "natureza biológica" do sexo. As nossas indagações foram, em certa medida, norteadas pela

afirmação de Britzman (1996, p.74) de que: "Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção*" (grifo nosso).

Não pretendemos, de forma particular, um estudo sobre os processos de construção de identidades sociais ou, especificamente, de identidades de gênero. Nossa indagação era, muito concretamente: como a escola, através de suas práticas curriculares, trabalha com as questões de sexualidade? E, dentro dessa questão, como lida com a homossexualidade ? Qual é o espaço legitimado onde operam as negociações e construções identitárias, na escola, acerca da condição não natural, mas social dos alunos? Foi com esta indagação que fomos conduzidos ao campo do currículo, entendendo como Santos e Paraíso (1996) que

O currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades (p.35).

Neste sentido, o Projeto Afetivo-Social, da escola Adélia Prado, nos apontou fecundas possibilidades de análise. Nesta dissertação procuramos dialogar com os significados e sentidos - manifestos e implícitos - que a sexualidade assumiu na prática pedagógica e com os quais a escola tem produzido saberes - e pessoas.

O nosso trabalho de pesquisa e de registros se constituiu, entretanto, a partir de *uma* experiência particularmente localizada: a nossa investigação realizou-se em

uma escola da RME-BH, na qual o tema merece o lugar de conteúdo curricular : a “aula de sexualidade”. Dessa forma, o produto final da nossa pesquisa não nos habilita a generalizar respostas quanto à questão da inclusão do tema sexualidade como conteúdo curricular. No entanto, convencemo-nos de que há outras indagações necessárias: é preciso questionar as formas como, a partir das orientações das diretrizes curriculares para o ensino fundamental (entre elas os PCN) e das demandas sociais, o tratamento das sexualidades está sendo incorporado aos currículos das escolas.

A experiência da escola Adélia Prado, de incorporação da sexualidade como uma *disciplina* no seu currículo formal, evidencia que os olhares mais atentos já perceberam que o currículo formal é, em certa medida, responsável pela marginalização da dimensão social da sexualidade, relegando-a à exclusividade da educação familiar e à "natureza". Pela iniciativa de colocar em uso, ainda que precariamente, um currículo que aborda o tema das sexualidades, não podemos deixar de reconhecer que a escola Adélia Prado buscou manter-se coerente com a concepção de educação socializadora e plural, de acordo com as orientações político-pedagógicas da RME-BH (a Escola Plural).

Nesse sentido, mesmo sendo reconhecido o aspecto inovador do currículo da escola Adélia Prado, ao tratar as questões de sexualidade como conteúdo escolar, cabe-nos indagar: o sexo contemplado na sala de aula é o mesmo sexo que circula nos corredores, nos banheiros, nas ruas do bairro? É esse mesmo sexo que preenche os

pensamentos dos alunos? Como desconstruir a noção de que há alguns saberes legítimos e outros que devem ser deixados fora da escola? Como ampliar a educação sexual para além dos conteúdos bio-fisiológicos que compõem os livros de Ciências? Como desvincular a Educação Sexual da ênfase à conformação aos gêneros?

As constatações da nossa pesquisa reforçam a importância de que essas questões sejam refletidas na perspectiva do campo do currículo. É nos seus espaços internos e nas suas práticas que a escola, local ou instituição legitimada como instância de transmissão de conhecimentos e normas, - ou, melhor dizendo, padrões aprovados ou requisitados socialmente - produz visões de verdades e condutas consideradas corretas, além de conhecimentos. Sob a nomeação de currículo estão os conhecimentos selecionados mediante critérios políticos e sociais, resultantes de um jogo de poder, conseqüentes de equilíbrio de forças numa arena de embates e lutas sobre o que deve ficar e o que não deve entrar nas práticas escolares. No currículo reside, dessa forma, o poder de produzir uma visão de conhecimento como verdade, tipos de normas ou de condutas que também podem assumir o lugar de verdades a serem internalizadas por todos os que ali se encontram no processo de escolarização.

O discurso da diferença é trabalhado, no contexto da escola, para a homogeneização a partir do igual, do normal, do bom, do privilegiado. Isto se evidencia nas falas dos entrevistados (alunos e professores) que *concedem* ao

homossexual (tido como o diferente) a possibilidade de pertencimento ao grupo dos "normais", desde que ele adote um comportamento heterossexual no espaço público. É, outra vez, o "jogo de luzes", a "armadilha da visibilidade" enunciada por Foucault: a identificação do diferente e sua classificação funciona, antes de tudo, como estratégia de adaptação do diferente ao sistema normalizador e normalizante das sociedades modernas e contemporâneas. Dessa forma, o Projeto de Educação Afetivo-Social da escola Adélia Prado (e quantos outros?) representa, talvez, a reinvenção da *confissão*, no sentido enunciado por Foucault, tornando possível recriar o sexo através dos discursos permitidos e/ou interditados sobre ele.

Nossa pesquisa nos possibilitou reinterpretar a visibilidade que a homossexualidade começou a conquistar nos espaços sociais - e no currículo escolar. Assim, quando em 30, dos 69 questionários respondidos, os alunos expressam que não há possibilidade de um lugar comum para homossexuais e heterossexuais na sociedade³³, devemos nos perguntar se está em pauta a (re) criação de um *apartheid*³⁴ sexual.

³³ Na questão que interrogava sobre as possibilidades de convivência entre homo e heterossexuais na sociedade, obtivemos como resposta: "Cada um deve manter-se no seu lugar" (oito alunos); "É impossível não ter preconceito" (11 alunos); "Eles [os homossexuais] devem ser tratados como se fossem pessoas normais" (nove alunos) e "Não deve haver convivência" (dois alunos). Mais dados no anexo 1.

³⁴ Apartheid: Sistema oficial de segregação racial implantado pela minoria branca da África do Sul, e só revogado no início da década de 1990. *Qualquer segregação social de caráter extremado* (Ximenes, 2000).

Ao nosso ver, o *espaço terapêutico*³⁵ que a escola reservou ao trabalho com as sexualidades não pode ser tido como mais do que uma solução provisória, à medida que serve, em maior grau, apenas para desvelar - àqueles que se dispõem a aprofundar o olhar e a escuta - as questões verdadeiramente demandadas pelos educandos.

Percebemos, em nosso trabalho, que os adolescentes têm muito menos conhecimentos e informações sobre o sexo do que seus professores supõem. Isto pode explicar, por exemplo, que 21, dos 61 alunos que responderam ao questionário, demonstraram a crença de que a homossexualidade é uma exclusividade masculina. E, por que esta questão não foi abordada em nenhuma das 48 "aulas de sexualidade" que observamos nas turmas pesquisadas? Por que os alunos continuaram entendendo como preconceito apenas as agressões físicas? Por que os professores não tratam de reconceitualizar o preconceito com seus alunos, uma vez que a nossa sociedade vitima também de outras formas os sujeitos homossexuais? Por que o estereótipo - homem efeminado/ mulher masculinizada - continua sendo o referencial para o reconhecimento da homossexualidade? Por que a noção de respeito às diversas identidades sexuais compartilhada por educandos e educadores aplica-se apenas àquelas cuja presença é manifesta? Por que a homossexualidade ainda aparece apenas "entre parênteses"?³⁶

³ O que estamos chamando de espaço terapêutico pode ser interpretado como "laissez faire", ou seja, o professor favorece o fazer/falar dos alunos mas não faz intervenções sobre as suas atitudes, comportamentos, aprendizagens e argumentações.

A nossa contribuição para o entendimento do tema fica, então, em forma de inquietações, interrogações e dúvidas. Terminaremos, portanto, sem pontos finais, mas com outros *travessões* e outras *reticências*.

³⁶ Nossa pesquisa constatou que, no livro didático de Ciências utilizado na escola, apenas uma coluna no final de um dos capítulos traz um título sobre a homossexualidade: "O que é homossexualidade?". O conteúdo do texto se resume à informar que "homossexual é o indivíduo que sente atração sexual por pessoas do mesmo sexo" e que, portanto, são pessoas "normais" e, como tal, merecem respeito. Nas aulas, o tema surgiu algumas vezes, mas não houve qualquer intervenção da professora. As brincadeiras e piadinhas que circulavam entre os alunos não eram tidas como preconceituosas, uma vez que eles alegavam que não havia homossexuais entre eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Julio de. Em defesa da disciplina: selecção de textos. In: *Educação, sociedade e culturas* - Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Lisboa, n.3, p.201-213, 1995

AMARO, Fábio da. Início das aulas polêmico em Nova Iorque. *Jornal Hoje em Dia*. Belo Horizonte, set. 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: *Caderno de pesquisa*. Rio de Janeiro, n. 49, p.51-54, maio 1985.

APARTHEID. In: XIMENES, Sérgio. *Dicionário da língua portuguesa*. 2.ed.São Paulo: Ediouro, 2002.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. (trad. Carlos E.F. de Carvalho). São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARROS, Carlos; PAULINO, W. Roberto. *O corpo humano*. São Paulo: Ática,2003.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. (trad. Marco Estevão e Renato Aguiar). São Paulo: Hucitec, 1993.

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. (trad. org. Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. (trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista). Porto: Porto Editora, 1991. (Coleção Ciências da Educação).

BOIOLA. In: BUENO, Márcio. *A origem curiosa das palavras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003, p.46.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

_____. *A dominação masculina*. (trad. Maria Helen Kuhner). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais*. Brasília, v. 10, 1997.

BRITZMAN, Débora P. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola no contexto da globalização*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 154-171.

_____. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Claudia. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção Educação em pauta).

CARVALHO, Mauro Giffoni de. *Sexualidades em psi-maior: identidades sexuais e contemporaneidade*. Belo Horizonte: Pulsar, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. (trad. Mírian Schmaiderman e Renato Janine Ribeiro). São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973.

DURKHEIM, Emile. *Sociologia, educação e moral*. (trad. Evaristo Santos). Porto: Rés, 1984.

FERRARI, Anderson. *O que se fala e o quê se cala sobre o homoerotismo masculino*. Discursos, práticas e posturas dos professores diante do fato e do assunto. 2000. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. In: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd).25, 2002, Caxambu. CD-ROM.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. (trad. Raquel Ramallete). 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. (trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque). 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. (trad. Atílio Bruneta). 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*.(trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. (trad. Arthur M. Parreira) 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KATZ, Jonathan Ned. *A invenção da homossexualidade*. (trad. Clara Fernandes). Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LOPES, Zaira de Andrade. *Meninas para um lado, meninos para outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche*. Campo Grande: UFMS, 2000. (Coleção Fontes Novas).

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: *Teoria e educação*, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.

_____. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron da. *Reestruturação curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola no contexto da globalização*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.33-47.

_____. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, Celso. Polêmica da escola para gays em Belo Horizonte. *Jornal Hoje em Dia*, Belo Horizonte, 11 set. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, n.18, set/out/dez. 2001.p.65-81.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. (trad. Magda França Lopes). Porto Alegre: ArtMed, 2001. (Coleção Educação, Teoria e Crítica).

SACRISTÁN, J.Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.159-177.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo como campo de luta. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.2, n.7, jan./fev. 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez. 1990.

SPENCER, Colin. *Homossexualidade: uma história*. (trad. Rubem mauro Machado). 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.81-105.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 3.ed. ver. ampl. Rio Janeiro: Record, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Naumi de. *Sexo – questão de método*. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção Polêmica).

VEIGA-NETO, Alfredo J. Currículo e exclusão social. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 229-240.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social. In: _____. *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1985. p. 11-28.

ANEXO 1

PROJETO DE EDUCAÇÃO AFETIVO-SOCIAL

PROJETO : EDUCAÇÃO AFETIVO-SOCIAL

ANO:2004

A) CABEÇALHO:

- **TEMAS:** Orientação sexual, Família, Valores, Afetividade.
- **PÚBLICO ALVO:** Alunos do 3º ciclo da Escola Adélia Prado
- **DURAÇÃO:** Ano letivo/2003
- **PROFESSOR FACILITADOR:**

B) INTRODUÇÃO

Há muito vimos sentindo a necessidade de implementarmos um trabalho voltado para a questão da sexualidade no currículo. Cenas cada vez mais frequentes na escola demonstram esta demanda: namoro na hora do recreio, “troca-troca” no banheiro, alunos fumando na porta da escola, adolescentes grávidas, revistas pornográfica circulando de mão em mão durante as aulas, preconceitos com relação aos homossexuais, piadinhas de mau gosto sobre a aparência e o gosto dos colegas e funcionários, etc.

O caráter de urgência se ressalta ainda mais, uma vez que este assunto invade a vida do adolescente, interferindo em suas atitudes, fortemente influenciadas pela ativação hormonal da puberdade e pela mídia, que assume papel importante em seu comportamento.

Acreditamos que a sexualidade é parte indissolúvel do sujeito, e como tal deve ser refletida, discutida, pesquisada. Através das discussões é possível repensar tabus, mitos e preconceitos há tempos arraigados em nossa cultura social.

A orientação afetivo-social contribui para a prevenção de problemas graves que frequentemente atingem os adolescentes: gravidez indesejada, estupro, abuso sexual, aborto, prostituição, uso de drogas, violência dentro da família, e abre espaço

para discussões sobre iniciação sexual, masturbação, menstruação, namoro, homossexualidade e outras curiosidades próprias da idade. Queremos com este projeto criar um espaço para discussão e reflexão sobre emoções, sentimentos e valores, onde o aluno não tenha medo de se expressar, ao mesmo tempo em que aprende a respeitar as opiniões e colocações dos colegas.

Não cabe à escola impor valores ou normas de conduta e sim estimular a discussão, reflexão e avaliação, ampliando o leque de conhecimentos e opções para que o próprio aluno escolha seu caminho. A família é que dita as normas de conduta e os valores para os filhos. Por isso é de fundamental importância que os pais participem e estejam a par deste projeto, como parceiros, assegurando um clima de comunicação e confiança entre pais-alunos-educadores.

C) JUSTIFICATIVA

Nós, educadores, assim como toda a sociedade, estamos muito preocupados com o aumento do percentual de gravidez, de contaminação pelo HIV e uso de vários tipos de drogas na adolescência. Apesar de toda campanha publicitária orientando quanto ao uso de “camisinha” e dos prejuízos causados pelas drogas, não é difícil encontrar jovens conhecidos que estejam nessa situação. Não adianta ignorar, ocultar, fingir que não está acontecendo ou reprimir. É preciso agir!

Os jovens iniciam a vida sexual cada vez mais cedo, influenciados de várias maneiras, principalmente pela mídia que tem dado um enfoque erotizado a vários de seus programas e propagandas, banalizando o sexo.

É papel da escola e da família orientar o adolescente, satisfazendo suas curiosidades, fornecendo informações corretas e possibilitando o autoconhecimento, o que implicará numa reflexão sobre sua própria sexualidade e nos cuidados necessários para a prevenção desses problemas.

O trabalho de orientação afetivo-social dentro da escola torna-se, portanto, um estimulador e um promotor da saúde do adolescente no sentido do desenvolvimento saudável de sua sexualidade e afetividade, ajudando-o a discernir atitudes e conceitos, baseados no respeito ao seu próprio corpo, à sua cultura e valores.

Através de um levantamento prévio realizado por meio da “caixa de dúvidas”, relacionamos as principais dúvidas dos adolescentes:

- - Como resolver e conviver com os conflitos familiares?
- - Os pais têm sempre razão?
- - O que fazer para melhorar o diálogo com os pais?
- -O que é transar?
- -O que é sexo anal?
- -O que é sexo oral?
- - O que é vagina?
- -Transar a força
- -Impotência
- -Em que parte fica o espermatozóide?
- -O que é camisinha?
- -Menstruação X gravidez
- -Sexo seguro
- -Ejaculação
- -Métodos anticoncepcionais
- -Aids
- -Drogas X Aids
- -Homossexualidade
- -As mudanças no corpo do menino e da menina
- -Dor na primeira relação sexual
- -O que é orgasmo?
- -O que é tesão?

- -Aborto
- -Namoro
- -Masturbação
- -Menstruação.

É proposta deste projeto discutir e esclarecer os temas acima citados, entre outros.

D) OBJETIVO GERAL

- Promover a discussão e reflexão sobre os vários temas relacionados à sexualidade e comportamento de adolescente, oferecendo uma orientação segura, ampla, atual e construtiva.

E) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Levar o adolescente a:

- Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamento relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano.
- Conhecer seu próprio corpo e compreender as mudanças sofridas por ele.
- Compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana.
- Conhecer o seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir o prazer sexual.
- Reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas.
- Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando-os.
- Proteger-se de relacionamentos afetivos/sexuais exploradores.
- Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV.
- Conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual.

- Conhecer as formas de evitar a contaminação pelas doenças sexualmente transmissíveis.
- Desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade.
- Conhecer os métodos contraceptivos.
- Evitar gravidez indesejada.
- Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos.
- Promover campanhas instrutivas quanto ao perigo do uso das drogas e sobre as doenças sexualmente transmissíveis.
- Refletir sobre seu relacionamento familiar, encontrando caminhos para uma convivência mais harmoniosa e amenizando conflitos através do diálogo.
- Ter uma postura crítica sobre a influência da mídia na transformação e formação dos jovens, baseada em modelos que não se enquadram na realidade.
- Conviver de uma forma respeitosa com as “diferenças”.

F) DESENVOLVIMENTO

Conteúdo a ser trabalhado, baseado nas dúvidas e questões levantadas pelos próprios alunos:

- Mudanças e transformações corporais e psicossociais.
- Adolescência
- Higiene
- Alimentação saudável
- Anatomia – Aparelho reprodutor masculino e feminino.
- Fisiologia feminina – Menstruação, ovulação, período fértil, gravidez, resposta sexual e amamentação.
- Fisiologia masculina – ejaculação, ereção, disfunção erétil, resposta sexual, fimose.

- Família, amizade, amor, paixão, “ficar”, namoro, casamento, separação e divórcio.
- Virgindade
- Masturbação
- Início da vida sexual
- Adolescência e família
- Liberdade sexual
- Infidelidade
- Prostituição
- Opções sexuais
- Aborto
- Parto
- DST
- Métodos contraceptivos
- Erotização e mídia
- Drogas
- Violência contra o jovem.

O conteúdo acima será desenvolvido através de recursos didáticos como:

- Textos informativos
- Pesquisas em jornais, revistas, livros, enciclopédias, etc.
- Entrevistas
- Debates e discussões
- Campanhas e propagandas para esclarecimento de determinados temas
- Dramatização/teatro
- Dinâmicas, tanto para os alunos, como os pais e professores.
- Palestras com convidados de outras escolas ou instituições
- Cartazes
- Murais informativos, frequentemente atualizados pelos alunos.
- Trabalhos artísticos (fotos, pinturas, colagens, quebra-cabeças, desenhos, etc.)

- Atividades lúdicas, como: poesia, música, cruzadinhas, caça-palavras, dança, jogos, charges, etc.
- Vídeos, slides
- Produção de textos
- Leitura de livros sobre os temas, folhetos informativos e cartilhas.

G) AVALIAÇÃO

A avaliação tem como objetivo redimensionar o trabalho de acordo com a demanda dos alunos, tentando atender da melhor forma possível às suas curiosidades. Assim, a qualquer momento, o trabalho poderá ser reformulado de acordo com os resultados obtidos.

A avaliação acontecerá durante todo o processo, de forma contínua e dinâmica, levando-se em consideração a participação e o interesse dos alunos.

Instrumentos de avaliação:

- a) Observação: Através do ato de observar, coletamos informações que podem ser utilizadas de forma produtiva para refletir a respeito da metodologia e objetivos do trabalho.
- b) Registro: Através do registro evitamos que dados importantes se percam, possibilitando o acompanhamento seguro do desenvolvimento do grupo. O registro deve ser feito pelo aluno, ao final de cada aula, no seu caderno de anotações denominado “diário de bordo” (ou outro nome a ser escolhido pela turma). Nele constará a anotação pessoal, seu ponto de vista, sua impressão sobre a aula, dúvidas, esclarecimentos, enfim, um resumo do seu aproveitamento naquele dia.

O professor também fará um registro da aula, contendo anedotas, risos, silêncios, brincadeiras, dúvidas, que o ajude a perceber o que não foi dito e que expressam valores, nível de consciência social e outros.

- c) Arquivo de atividades realizadas pelos alunos, possibilitando uma referência histórica do desenvolvimento do grupo.
- d) Vídeo/gravador/fotografia: Com este material é possível perceber e analisar ações e acontecimentos que passam muitas vezes despercebidos no cotidiano do trabalho, tanto pelos alunos, como pelo professor.
- e) Diálogo: É dado ao aluno um espaço para colocar e discutir suas dúvidas, numa conversa aberta e franca com colegas e professores, ajudando-o a ressignificar seus valores.
- f) Auto-avaliação: Este procedimento leva ao desenvolvimento da autocrítica, colabora para o ajustamento pessoal e social dos envolvidos e favorece o confronto crítico de percepções, levando à reflexão sobre o papel desempenhado individualmente no processo.

H) BIBLIOGRAFIA

- CADERNO ESCOLA PLURAL, 4. Avaliação. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1996.
- GUIMARÃES, Isaura. Educação Sexual na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- PIRES, Cristina do Valle G & GANDRA, Fernanda Rodrigues. Adolescência – Afetividade, Sexualidade e Drogas. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002.
- CIÊNCIA HOJE NA ESCOLA: SEXUALIDADE, CORPO, DESEJO E CULTURA, Vol. 11. Rio de Janeiro, 2002.
- CADERNO DE SEXUALIDADE – ESCOLA PLURAL. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1998.
- RADESPIEL, Maria. Alfabetização sem segredos – Orientação Sexual. Contagem: Editora Iemar, 1998.
- ANTÔNIO, Marco & MARLI, Marisa. Sexualidade. Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.

ANEXO 2

TABULAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

QUESTÃO	RESPOSTAS	ALUNAS	ALUNOS	PROFESSORAS ³⁷	TOTAL
1. Como você define a homossexualidade?	Associaram a homossexualidade à indefinição ou troca do gênero.	6	4	-	10
	Expressaram que a homossexualidade refere-se, exclusivamente, ao masculino.	13	8	-	21
	Expressaram que a homossexualidade refere-se, exclusivamente, ao feminino.	2	-	-	2
	Não diferenciaram a homossexualidade da bissexualidade.	-	1	-	1
	Expressaram que a homossexualidade é a atração sexual, ou opção, por pessoas do mesmo sexo.	9	18	8	35
2. A homossexualidade está presente nesta escola? Como você percebe essa presença?	Disseram perceber pelo jeito ou pelo comportamento inadequado em relação ao sexo biológico.	28	18	5	51
	Não souberam ou não quiseram responder.	1	4	3	8

³⁷ No grupo havia apenas dois professores e nenhum deles devolveu o questionário respondido.

	Relacionaram à prostituição – homossexual é quem faz “programa”.	-	1	-	1
	Disseram que reconhecem o homossexual quando percebem alguém que não gosta do sexo oposto.	-	1	-	1
	Expressaram que percebem quando um homem se insinua para outro homem.	1	7	-	8
3. Você acha importante incorporar a discussão sobre a homossexualidade no currículo na escola? Por quê?	Responderam que sim, pois é necessário aprender a respeitar.	21	11	6	38
	Responderam que não, pois as pessoas (estudantes e professores) têm o direito de não querer falar sobre o assunto.	2	-	1	3
	Responderam que não têm opinião sobre o assunto.	2	5	1	8
	Responderam que não têm interesse pelo assunto.	2	12	-	14

	Expressaram que o assunto deve ser tratado, pois isso pode ajudar às pessoas a definir o seus sexos.	3	3	-	6
4. Como lidar com a homossexualidade na escola?	Com respeito e naturalidade.	16	9	5	30
	Cada um deve ficar no seu lugar (homossexuais e heterossexuais).	4	4	-	8
	Não souberam responder.	3	2	3	8
	Responderam que é impossível não haver preconceito.	2	9	-	11
	Responderam que os homossexuais deveriam ser tratados “como se fossem normais”.	5	5	-	10
	Responderam que não deveria haver convivência.	-	2	-	2