

SEXUALIDADE: olhares das equipes pedagógicas e diretivas

Suzana da Conceição de Barros
Universidade Federal do Rio Grande

Paula Regina Costa Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande

Raquel Pereira Quadrado
Universidade Federal do Rio Grande
Brasil

Resumo

Este artigo tem como propósito analisar algumas narrativas das equipes diretivas e pedagógicas sobre o entendimento de suas “atribuições” nas discussões relacionadas à sexualidade no espaço escolar. Para tanto, estabelecemos algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas perspectivas pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault. Como estratégia metodológica, empregamos a investigação narrativa, utilizando como ferramentas para produção dos dados narrativos, entrevistas semiestruturadas e o grupo focal. Analisando as narrativas, evidenciamos que os/s integrantes das equipes diretivas e pedagógicas entendem que devem possibilitar que as discussões relacionadas a essa temática sejam realizadas em suas escolas. No entanto, esses/as profissionais apontam que nas práticas escolares a sexualidade tem sido trabalhada de maneira pontual, sendo que, na maioria das escolas, não está presente oficialmente em projetos escolares.

Palavras-chave: Equipes pedagógicas e diretivas; escola; sexualidade.

Abstract

This paper aims to analyze narratives of the educational and management teams on the understanding of their “responsibilities” in discussions related to sexuality at school. To this end, connections are established with the Cultural Studies in its post-structuralist perspective and some propositions of Foucault. The methodological strategy consisted of narrative inquiry through semi-structured interviews and the focus group as tools for the production of narrative data. By the narratives, professionals demonstrated that they should allow the discussions related to such topics at school. However, they point out that sexuality has been handled in a timely manner in their school practices, though most of the times it is not officially within the school projects.

Keywords: educational and management teams, school, sexuality.

Introdução

Este artigo¹ tem como propósito analisar algumas narrativas das equipes diretivas e pedagógicas (coordenadores/as, assistentes sociais, psicólogos/as, supervisores/as e orientadores/as) sobre o entendimento de suas “atribuições” nas discussões relacionadas à sexualidade no espaço escolar. Ao utilizarmos o termo “atribuições”, não pretendemos estipular padrões fixos e estáveis ou regras rígidas estabelecidas pela sociedade, definindo, assim, uma única maneira de exercer essa profissão; nem mesmo pretendemos dizer o que esses/as profissionais devem ou não fazer, o que é adequado ou inadequado, isto é, não temos como objetivo instituir uma forma universal, uma única verdade sobre ser integrante das equipes pedagógicas e diretivas. Nesse sentido, estamos entendendo que as “atribuições” são produções sociais, ou seja, invenções que se dão em um determinado contexto cultural, histórico e econômico.

Esse artigo é parte de uma dissertação de mestrado, já concluída, na qual buscamos compreender como as questões referentes aos corpos, gêneros e sexualidades vêm sendo faladas e articuladas pelas equipes pedagógicas e diretivas das escolas do Ensino Fundamental e Médio dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, que participaram do curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”². O mesmo teve como objetivo discutir e problematizar, com os/as profissionais da educação, a diversidade sexual, as identidades de gênero, as formas de discriminação e de violência contra as mulheres, gays, lésbicas e transgêneros.

Consideramos importante questionar e refletir sobre estas temáticas com esses/as profissionais, uma vez que a eles/as têm sido atribuído o papel de mediadores/as nas suas escolas, buscando a integração de todos/as no âmbito escolar (alunos/as, professores/as, equipe diretiva, equipe pedagógica, cuidadores/as, isto é, a comunidade em geral). Segundo o artigo 2º da Lei de número 6.672, do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (2011), os especialistas de educação, desempenham atividades de administração, planejamento, orientação, atendimento e acompanhamento psicológico aos campos educacional. Ao contrário do que muitas vezes acontece no espaço escolar, esses/as profissionais não têm como função apenas resolver problemas ou prestar atendimentos a alunos/as, pais/mães ou cuidadores/as, mas estão envolvidos na construção do projetos (incluindo o político pedagógico), na administração, na constituição do currículo escolar, na implementação das discussões dos temas-transversais (como orientação sexual, por exemplo). Assim, as “atribuições” instituídas (pelas leis, pelas escolas, bem como pelos/as autores/as que tratam dessas questões) a esses/as profissionais, vão sendo produzidas a partir de alguns discursos e práticas, interpelando-os/as e possibilitando que os/as mesmos/as se reconheçam como sujeitos de tais “atribuições”.

Neste estudo, não entendemos os sujeitos enquanto essência perene, algo dado no interior da história e da cultura, mas, sim, produzidos nas diversas relações socioculturais e históricas. Os sujeitos vão sendo posicionados de diferentes formas, nos diversos contextos sociais, assumindo múltiplas identidades – de gênero, sexual, geração, profissional, entre outras – que se encontram entrelaçadas.

Essas indentidades não são fixas, permanentes e nem biologicamente determinadas. Para Hall, o sujeito é “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (2005, p. 12). Por esse viés, entendemos que as identidades são produzidas discursivamente, nas múltiplas instâncias e práticas culturais, ao longo do tempo e das relações vivenciadas. De acordo com Moreira,

a identidade consiste da combinação de uma série de papéis e normas. Questões de gênero, de sexualidade, de etnia, de grupos sociais, de profissões fazem parte da formação da identidade, que apresenta também outras características: define-se na prática, é um processo nunca acabado, implica a interação de sentidos particulares e sociais. (2005, p. 129)

Neste sentido, não existe uma única forma de exercer a identidade profissional, pois múltiplos significados são produzidos na e pela linguagem para essa profissão, ou seja, não existe apenas um modo de ser da equipe pedagógica e da equipe diretiva. O modo como cada um/a assume essas posições depende das relações que estabelece/estabeleceu no decorrer de sua vida e, são essas relações que vão produzindo esses sujeitos. Segundo Hall, “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (Ibid, 2005, p. 13). Nesse sentido, essas múltiplas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses vão sendo interpelados e posicionados a partir de diferentes situações e discursos que circulam nos diversos espaços sociais. Louro destaca que:

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. [...] Essas muitas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes (2001, p. 12).

Nesse sentido, os sujeitos que compõem as equipes pedagógicas e diretivas, também possuem múltiplas identidades – pais/mães/cuidadores/as, amigos/as, casados/as, solteiros/as, professores/as, diretores/as, orientadores/as, coordenadores/as, etc -, que foram produzidas em diferentes contextos culturais, sociais e históricos e encontram-se imbricadas umas às outras, fazendo com que o modo de ser e de atuar, enquanto equipe pedagógica e diretiva, seja diferente em cada contexto. Nesse sentido, existem múltiplos entendimentos sobre as funções desses/as profissionais e múltiplas maneiras de ser integrantes dessas equipes. Consideramos importante que nas escolas todos/as os/as profissionais (professores/as, orientadores/as, supervisores/as, coordenadores/as, psicólogos/as, diretores/as, vice-diretores/as, assistentes sociais, pais etc.) estejam

envolvidos nas discussões relacionadas à sexualidade, pois ao falarmos e nos posicionarmos, estamos ensinando algumas maneiras de viver a sexualidade. Para Camargo e Ribeiro, “na prática profissional, induzimos, incitamos, desviamos, tornamos mais fácil ou mais difícil, produzimos, ampliamos ou limitamos o tema da sexualidade” (1999, p. 32). Por esse viés, todos/as os/as educadores/as, são responsáveis pela construção da sexualidade de seus alunos/as.

Nessa direção, torna-se importante que os/as mesmos/as estejam envolvidos nos debates para a inclusão de discussões em torno do conhecimento “dito” escolarizado e das questões sociais, tais como as temáticas relacionadas à sexualidade em suas escolas.

As discussões em torno das questões de corpos, gêneros e sexualidades são importantes de serem realizadas no âmbito escolar, pois “essas questões ganharam, no mundo contemporâneo, uma centralidade inegável, de certo modo, pode-se dizer que esses temas ou questões estão por toda parte: na mídia, nos discursos médico, jurídico, educacional, entre outros” (Ribeiro, 2007, p. 3). Nesse sentido, a escola vem desempenhando um papel de destaque na produção dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Para Veiga-Neto,

ao longo da Modernidade, essa insituição [a escola] estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de ‘máquinas’ que, operando articuladamente entre si, desempenham um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental (2008, p. 40). [grifo do autor]

A escola, enquanto espaço de formação política, cultural, econômica e também como um local sexualizado e generificado, como outras instâncias sociais, vem atuando na constituição dos sujeitos, através de diversos artefatos culturais como, por exemplo, os livros didáticos selecionados, os filmes, as revistas, os materiais didáticos que são indicados na escola (apostilas, textos, jogos, etc.) as roupas que são permitidas ou proibidas, a organização da sala de aula e de outros espaços, entre tantas outras práticas presentes na escola. De acordo com Meyer (2009), as aprendizagens vinculadas às questões de gênero e sexualidade estão presentes nas práticas escolares formalmente e informalmente. Para a autora, essas temáticas atravessam as disciplinas que compõem o currículo escolar e estão imbricadas nos materiais que selecionamos e em nossas práticas enquanto educadores/as.

Assim, a escola vem realizando uma pedagogia da sexualidade, pois vem ensinando modos de ser, de estar e de se comportar, frequentemente legitimando algumas identidades de gênero e sexual como a heterossexualidade, por exemplo, e negando, menosprezando, subordinando outras.

Nesse sentido, compreendemos a sexualidade não apenas como materialidade biológica, universal, enfocada na genitália e nem reduzida apenas ao ato sexual, mas sim como “construção histórica, cultural e social, que articula saberes e poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres” (Ribeiro, 2007, p. 8). Assim, para Weeks (1993, p. 21), “não podemos esperar entender a sexualidade observando simplesmente seus componentes ‘naturais’. Esses só podem ser entendidos e

adquirir significado graças a processos inconscientes e formas culturais”. [grifo da autora]

Desse modo, não há como dizer que a sexualidade é uma questão pessoal e privada, que só é ensinada na família. Ela se constitui nas diversas instâncias sociais, nos clubes, nas mídias, nos cinemas, nas instituições religiosas, nas festas e também nas instituições escolares. Para Fonseca (2007, p. 85), “a vida privada e a esfera pública disputam o discurso sobre o sexo como objeto comum dentro de uma variedade de formas, aparelhos e métodos para falar, escutar, registrar e armazenar saber sobre esse objeto”. Nesse sentido, as diversas instituições sociais vêm produzindo a sexualidade através de uma multiplicação discursiva a respeito dessa temática e em meio a relações de poder-saber³. Para Louro (1998, p. 86), “a sexualidade, não há como se negar, é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado”.

Nos próximos momentos deste artigo, situamos a perspectiva teórica em que se fundamenta esta pesquisa, discutindo a sexualidade como uma construção histórica e cultural. Em seguida, apresentamos as estratégias para a produção dos dados narrativos. Por fim, analisamos as narrativas dos/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas sobre os seus entendimentos acerca de suas “atribuições” nas discussões relacionadas à sexualidade no espaço escolar.

Apresentando o estudo: a perspectiva teórica

Nesta pesquisa, estabelecemos algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas perspectivas pós-estruturalistas⁴, bem como com algumas proposições de Foucault. Esse campo teórico possibilita-nos pensar a sexualidade como uma construção sócio-histórica, não inerente ao ser humano, que é ensinada nas diversas práticas culturais ao longo de toda nossa vida, através de várias estratégias de poder e saber. Para Foucault, a sexualidade relaciona-se com

a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (2007a, p. 100).

Foucault, ao traçar a história da sexualidade, discute como nos tornamos sujeitos de uma sexualidade, não em “termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder” (ibid., p. 88), o que lhe possibilitou mostrar os mecanismos de poder criados na Modernidade para falar intensamente da sexualidade e, através dela, vigiar, gerenciar e normalizar os corpos dos indivíduos. Uma das questões centrais nos estudos de Foucault é o entendimento de poder. Para o autor, o poder não é negativo, repressivo, coercitivo, mas sim produtivo e atua em rede “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (Foucault, 2007a, p. 90). Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação (Ibid.).

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2007a, p. 161). [grifos do autor]

Foucault ao discutir o conceito de poder, coloca em destaque o entendimento de saber, para o autor existe um imbricamento entre poder e saber. O primeiro está relacionado a uma multiplicidade de forças, lutas e estratégias que estão presentes nas diversas relações entre os sujeitos. O segundo conceito, por sua vez, está associado com a produção de conhecimento e de verdades que estão presentes em nossa sociedade, porém para o autor esses dois elementos não são coisas distintas, nem excludentes, eles atuam de forma correlata, contribuindo para a constituição de verdades, assim entendemos que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (2005, p. 27).

Em *A história da sexualidade*, Michel Foucault discute sobre a constituição da sexualidade no ocidente. Nesta obra, o autor não pretendeu mostrar uma “sociologia de uma proibição, mas sim a história política de uma produção de verdade e *de saberes produzidas sobre essa temática*” (2007a, p. 230), analisando como a sexualidade foi sendo construída através de vários mecanismos de poder, que nos convidam, incitam, coagem a confessar e falar a “verdade” sobre o sexo, o corpo e o prazer. Neste estudo, não utilizamos o termo verdade como algo que é/foi descoberto por alguém detentor/a de uma razão. Assim, a verdade não é neutra e nem isenta de poder, mas é inventada em determinados momentos histórico-culturais, não podendo ser considerada como única e legítima. Ela pode sofrer modificações dependendo do contexto e, além disso, está vinculada às relações de poder-saber. Segundo Foucault,

A verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentandos de poder. Cada sociedade tem o seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (2008, p.12) [grifos do autor]

A questão da verdade também esteve relacionada à sexualidade, pois muito se fala que houve um silêncio em relação ao sexo, porém Foucault (2007a) discute que não houve uma repressão ou um mutismo sobre o sexo, mas sim uma colocação do sexo em discurso. Para

o autor, em um determinado momento foram instituídos os sujeitos que eram autorizados a falar sobre sexualidade, ou seja, aqueles que tinham *status* para falar a verdade sobre o assunto:

a partir do século XVI, a “colocação do sexo em discurso”, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidade polimorfos e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir um ciência da sexualidade (Foucault, 2007a, p. 19). [grifos do autor]

Desse modo, não houve um interdição do discurso relacionado ao sexo, entretanto, foram criadas estratégias de poder-saber para produção de verdades sobre o sexo. Esses mecanismos de poder-saber agem incitando-nos a falar, isto é, convidando-nos a confessar a “verdade” sobre o nosso sexo. Para Ribeiro,

Esses mecanismos atuam sobre os sujeitos através de vários procedimentos como a vigilância e os exames – a confissão, as conversas, as entrevistas, as observações, a disposição dos espaços, por exemplo –, e estendem-se às relações pais-filhos, médicos-pacientes, professores-alunos (2002, p. 11).

Utilizou-se a confissão como uma das técnicas mais valorizadas para produzir tais verdades. Assim, o que houve foi uma insistência para que revelássemos quem somos, o que fazemos, com que e/ou com quem sentimos prazeres, o que ocultamos, o que pensamos e, até mesmo o que sonhamos. Através de todos esses mecanismos, realizava-se o exame da consciência. Todos esses procedimentos tinham como objetivo conhecer os segredos mais íntimos dos sujeitos, isto é, produzir uma verdade sobre os mesmos. Ao ser realizada por outras instituições, que não só as religiosas, a confissão, a partir do século XVI, começou a fazer parte de outros domínios, tais como: a pedagogia, psicologia, a medicina, entre outros. Assim, as confissões “começam a fazer parte das relações que se dão entre pais e filhos, pedagogos e alunos, médicos e doentes, peritos e delinquentes” (Fonseca, 2007, p. 95).

Nesse sentido, a partir de todos esses domínios, sucedeu-se uma superprodução de saberes sociais e culturais em relação à sexualidade. Sociedades como a China, o Japão, a Índia, Roma, as nações árabes-muçumanas desenvolveram uma *ars erótica*, com discursos que procuravam definir “uma arte que visaria a produzir, através da relação sexual ou com os órgãos sexuais, um tipo de prazer que se procura tornar o mais intenso, o mais forte ou o mais duradouro possível” (Foucault, 2004, p. 61). No ocidente, não houve uma intensificação do prazer, mas todos os sentimentos, desejos e prazeres foram submetidos à análise, isto é, procurou-se, através de várias técnicas de confissão, produzir verdades sobre a sexualidade dos sujeitos e, dessa forma, formou-se uma *scientia sexualis*. Segundo Foucault:

No Ocidente, não temos a arte erótica. Em outras palavras, não se ensina a fazer amor, a obter o prazer, a dar prazer aos outros, a maximizar seu próprio prazer pelo prazer dos outros. Nada disso é ensinado no Ocidente, e não há discurso ou iniciação outra a essa arte erótica senão a clandestina e puramente interindividual. Em compensação, temos ou tentamos ter uma ciência sexual – *scientia sexualis* – sobre a sexualidade das pessoas, e não sobre o prazer delas, alguma coisa que não seria como fazer para que o prazer seja o mais intenso possível, mas sim qual é a verdade dessa coisa que, no indivíduo, é seu sexo ou sua sexualidade: verdade do sexo, e não intensidade do prazer. (2004, p. 61)

Desse modo, as questões vinculadas à sexualidade não foram interdidas, o que ocorreu foi uma explosão discursiva em torno dessa temática. Assim, não houve uma repressão, mas sim uma qualificação do interlocutor, isto é, foram definidas pessoas especializadas para falar e ouvir sobre essas questões e estipularam-se os lugares e os momentos para falar sobre sexo. Desse modo, houve “um refinamento do vocabulário autorizado e um controle das enunciações” (Ribeiro, 2002, p. 62). Essa foi a maneira encontrada para controlar, vigiar e normalizar a sexualidade dos indivíduos. Assim, para Foucault,

O ponto essencial [sobre o discurso da sexualidade] não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas em levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz (2007a, p. 18).

Nessa perspectiva, as instituições pedagógicas também se tornaram instâncias que se ocuparam em controlar, vigiar e normalizar a sexualidade das crianças e dos adolescentes. Ao contrário do que muitas vezes se afirma sobre o fato de as escolas não falarem sobre sexualidade, Foucault (2007a, p. 36) salienta que, “desde o século XVIII, ela [instituição pedagógica] concentrou as formas de discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores”. Desse modo, as escolas, ao invés de imporem um silêncio em torno do sexo, vêm atuando na incitação dos discursos relacionados à sexualidade, porém dentro de algumas regras que regulam tais discursos.

Apresentando as estratégias metodológicas

Neste trabalho, utilizamos algumas ferramentas da investigação narrativa como caminho metodológico. Connelly e Clandinin (1995) entendem a investigação narrativa como um método de investigação ou como um fenômeno a ser pesquisado,

Entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. ‘Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio. Para preservar esta distinción usaremos un recurso razonable y ya bien establecido: llamar ‘historia’ o ‘relato’ al fenómeno y ‘narrativa’ a la investigación. Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas “relatadas” y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia (1995, p. 12). [grifos dos autores]

Por esse viés, a narrativa é entendida como uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, como dos outros e do contexto em que estão inseridos. Para Larrosa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras. Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas. De acordo com o autor,

cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias. A construção do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é, fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas histórias a outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam em tanto que estão se constituindo nesse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (Larrosa, 1996, p. 471-472).

Assim, entendemos que ao narrar, ao recortar determinadas narrativas, ao relacionar as mesmas a determinados/as autores/as e ao direcionar as discussões por um determinado viés, estamos produzindo essas narrativas de determinada forma e estabelecendo determinados significados às falas dos/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas. Segundo Costa (2006, p. 81) [grifo das autoras], “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa, ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma”.

A partir desse entendimento sobre as narrativas, realizamos esta pesquisa com os/as integrantes das equipes pedagógicas e diretivas de escolas de educação básica da região Sul do Rio Grande do Sul, participantes do curso de extensão “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, pois entendemos que esses/as profissionais estão envolvidos nas discussões, na construção, coordenação e planejamento do currículo escolar.

Desse modo, utilizamos como ferramentas para produção dos dados narrativos, entrevistas semiestruturadas e o grupo focal. Foram entrevistados/as seis profissionais da região de Santa Vitória do Palmar e Chuí, sendo um psicólogo e uma psicóloga, uma assistente social, uma supervisora escolar, uma coordenadora escolar e uma orientadora educacional. Dentre os/as profissionais citados, apenas a orientadora e a coordenadora educacional trabalham especificamente em escola. Os/as outros/as profissionais exercem suas funções na Secretaria Municipal da Educação, atuando em todas as escolas da região de abrangência do seu município. Na região de Rio Grande e São José do Norte, foram entrevistadas oito profissionais dessas equipes, sendo cinco orientadoras educacionais e três vice-diretoras, que trabalham diretamente em suas respectivas escolas.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, mantendo-se sua fidedignidade às falas coletadas. Logo após a transcrição, as mesmas foram devolvidas aos sujeitos da pesquisa, para que eles/as pudessem modificá-las ou reestruturá-las conforme sentissem necessidade.

No decorrer das entrevistas, não tivemos como propósito encontrar uma verdade de como a sexualidade vem sendo discutida e articulada nas escolas através das equipes pedagógicas e diretivas, mas sim utilizar essas entrevistas como ferramentas que impulsionassem a discussão de tais questões. Para Torres (2003, p. 78), “dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, elas não devem ser vistas como instrumento para ‘captar a verdade’ mas como estratégia de desencadeamento de discursos”. [grifos do autor]

Também utilizamos o grupo focal como uma estratégia para aprofundar as discussões realizadas no decorrer das entrevistas. Este procedimento caracteriza-se como uma técnica de pesquisa qualitativa, muito utilizada quando se tem como objetivo conhecer “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (Gatti, 2005, p. 11). Dessa maneira, o grupo focal consistiu na reunião dos sujeitos entrevistados para a discussão de questões vinculadas as suas “atribuições”, enquanto profissionais das equipes pedagógicas e diretivas, relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades. Na organização do grupo, além de termos o cuidado de formá-lo com certa homogeneidade, também tivemos a preocupação com o lugar onde foram realizados os encontros dos participantes. O mesmo deve ser confortável, com o mínimo de ruídos e interferências possível e deveria permitir a interação entre os participantes, além disso, precisaria ser de fácil acesso (Gatti, 2005). Seguindo estas recomendações, realizamos dois grupos focais: um em Santa Vitória do Palmar e um na cidade de Rio Grande. Ambos os lugares escolhidos foram de fácil acesso e confortáveis.

Este grupo serviu como condição de possibilidade para que as discussões vinculadas a

essas temáticas pudessem emergir ou serem novamente debatidas, já que algumas discussões já haviam sido realizadas ao longo das entrevistas.

Foi através do grupo focal que ampliamos nossas discussões acerca da sexualidade no currículo escolar, discutindo sobre as “atribuições” das equipes pedagógicas e diretivas nas escolas, nas discussões relacionadas às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades e como eles/as vêm trabalhando essas temáticas nas escolas. Se ela – a sexualidade – é trabalhada de maneira pontual ou se faz parte dos projetos escolares. Essa metodologia possibilita a interação entre os sujeitos investigados, proporcionando a discussão de ideias, conceitos e representações que estes possam ter sobre o tema abordado. Tais momentos são importantes, pois contribuem para a constituição de nossas identidades e na participação em rede, ou seja, no contato com o outro que produzimos nossas histórias. Segundo Larrosa, as histórias que narramos mudam dependendo do/a destinatário/a e do contexto no qual o relato está sendo feito e os significados atribuídos a essas narrativas também são distintos, dependendo do ouvinte. Logo, “nuestra historia es siempre una historia polifónica” (1996, p. 475), visto que é constituída por muitas histórias. Estabelece-se, então, o que Larrosa chama de uma “comunidade contingente”, formada por indivíduos que nos auxiliam a reestruturar o sentido de quem somos, a repensar nossa identidade. Por esse viés, entendemos que nesses momentos de discussão proporcionados pelos grupos focais, os profissionais das equipes pedagógicas e diretivas tiveram a possibilidade de pensar e repensar sua prática na escola a partir das narrativas produzidas.

As questões éticas não podem ser esquecidas e merecem atenção especial: trata-se da não-identificação dos/as participantes no momento em que os dados narrativos foram apresentados. Para tanto, a fim de preservar as identidades dos/as participantes do estudo, utilizamos a letra inicial de cada nome. Também utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando aos/às participantes os objetivos e procedimentos adotados ao longo dos encontros, esclarecendo os compromissos a serem assumidos por ambas as partes.

A estratégia de análise consistiu em “olhar”, nas narrativas desses/as profissionais da educação, os enunciados que emergiram no transcorrer das entrevistas e dos grupos focais, e que vem engendrando a sexualidade. No entanto, ao analisarmos as falas desses/as profissionais, não tentamos encontrar o que está dito nas entrelinhas, o que eles/as tiveram a intenção de dizer. Buscamos, sim, discutir e analisar o que foi dito eles/as ao longo da pesquisa, procurando evidenciar os enunciados que constituem unidades dos discursos que se fabricam sobre a sexualidade. Estamos entendendo enunciados enquanto acontecimentos, manifestações, elementos, que são ditos, escritos, gravados, fotografados etc., sobre um determinado objeto e que foram aceitos, repetidos, reditos e transformados nos diversos momentos da história. Foucault explica que os enunciados não são,

uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecido e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que

são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido (2009, p. 136).

Além disso, os enunciados podem ser entendidos como elementos ou unidades, que são passíveis de serem isolados, mas que podem estar em associação com outros elementos semelhantes a ele (ou seja, com outros enunciados) que, ao se articularem, podem formar unidades de sentido, constituindo então as formações discursivas. Essas podem ser entendidas como a articulação e regularização dos enunciados, mas não podemos entender as formações como atemporais, pois elas são próprias dos processos históricos e sociais. Segundo Michel Foucault, uma formação discursiva,

não desempenha, pois, o papel de uma figura que pára o tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulações entre uma série de acontecimentos discursivos e outras série de acontecimentos, mutações e processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais. (2009, p. 83)

A partir dessas discussões podemos evidenciar que os enunciados pertencem à formação discursiva, e são regularizados por ela. São esses conjuntos de enunciados que se apoiam em uma determinada formação discursiva, que constituem um discurso sobre algum objeto. Segundo Foucault, o discurso é,

constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além dos mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo (2009, p. 133).

E são esses discursos que estão dispersos pelo tecido social, que definem regimes de verdades, marcando pensamentos de determinadas épocas e lugares, bem como constituem os sujeitos. Assim, os discursos podem ser considerados como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (2009, p.55). Cabe salientar, que esses discursos seguem determinadas práticas discursivas, que podem ser consideradas como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e, para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2009, p. 136).

A partir desses entendimentos, para analisar e discutir as narrativas dos/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas, utilizamos algumas ferramentas foucaultianas da

análise do discurso. Foucault não desenvolveu um método para fazer esse tipo de análise, porém ele nos possibilita algumas pistas e algumas ferramentas para pensar em alguns caminhos. Por ele não ter seguido um método específico, não quer dizer que tudo pode ser realizado na análise do discurso, como todos os outros modos de análises, devemos ter um rigor ao optarmos pela análise do discurso anunciada por Foucault.

Assim, nos detivemos em analisar aquilo que foi dito, escrito, desenhado e gravado pelos membros das equipes pedagógicas e diretivas e não o que está oculto em suas narrativas. Para Foucault, devemos olhar os enunciados:

na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso. (2009, p. 31)

Desse modo, as análises desse artigo foram relacionadas àquilo que foi dito pelos/as profissionais, e não nos detivemos a interpretar os enunciados desses/as profissionais, mas sim preocupamo-nos em investigar os discursos como conjuntos de enunciados que fazem parte de uma determinada formação discursiva e que são, portanto, regularizados por determinadas regras estabelecidas pelos diversos momentos históricos.

Cabe salientar que não estamos considerando que os enunciados que emergiram representaram a totalidade do que os/as profissionais tinham e têm a dizer ou pensam a respeito dos corpos, gêneros e sexualidades, pois, como destaca Larrosa (1996, p. 461-462), “as narrativas pessoais se produzem e se medeiam em diferentes contextos sociais e com diferentes propósitos”.

Sexualidade e escola: narrativas das equipes pedagógicas e diretivas

Ao analisarmos as narrativas das equipes pedagógicas e diretivas, verificamos que esses/as profissionais entendem que uma de suas “atribuições” é possibilitar que as discussões relacionadas às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades sejam realizadas em suas escolas, isto é, facilitar o planejamento e apoiar a todos/as da escola, servindo como um elo entre os/as professores/as e os/as alunos/as, como podemos notar nas falas abaixo:

*[...] eu acho que o diretor tem que estar diretamente **apoiano**, saber o que está sendo trabalhado, de que maneira está sendo trabalhado, quais são as problemáticas [...] (V.)*

*[...] eu me sinto assim, como uma **facilitadora** que eles me procuram para saber como resolver essas questões. Então eu me encontrei nessa palavra, eu encontrei a palavra **facilitadora**, porque eu **facilito** que o trabalho aconteça. Não que eu ache que eu seja. Eu sinto, eu me vejo assim, pela maneira como eu recebo as coisas, que existe a problemática, e eles vê a mim, como para eu*

*facilitar que o trabalho seja realizado, para que as coisas aconteçam, e as pessoas que procuram em mim encontram essa segurança [...] (G.)
[...] de que direção nós devemos tomar, como a gente não tá diretamente na sala de aula, não só na sala, a gente tem um olhar geral, uma visão geral da comunidade escolar. Então a gente pode pegar, **abrir brechas para os assuntos**. Eu acho que é uma função muito importante, porque eles fazem a coordenação do aluno e do professor [...] (D.M.) [GRIFOS NOSSOS]*

Essas narrativas apontam que esses/as profissionais entendem que devem contribuir para que essas temáticas sejam discutidas em suas escolas, não realizando eles/as mesmos/as debates sobre tais temáticas (às vezes, isso se torna necessário). No entanto, para esses/as profissionais, é sim sua “atribuição”, conhecer o trabalho que está sendo realizado na escola, mostrar caminhos que podem ser seguidos, ajudar no desenvolvimento dos trabalhos, abrir brechas para que as discussões vinculadas às questões relacionadas à sexualidade sejam realizadas, ou seja, eles devem facilitar e apoiar o trabalho dos professores/as no âmbito escolar.

Dessa forma, entendemos que esses/as profissionais estão envolvidos na construção do currículo escolar, objetivando a aprendizagem dos/as alunos/as. Assim, eles/as podem estar propiciando que as discussões relacionadas a essas temáticas estejam presentes nas escolas, possibilitando espaços de interlocuções e auxiliando na elaboração de projetos relacionados ao assunto. Esses/as profissionais devem possibilitar a inclusão das questões sociais no currículo escolar como, por exemplo, a sexualidade, a diversidade, a homofobia, entre outras. Nesse sentido, não só os/as professores/as devem estar envolvidos nas discussões relacionadas à sexualidade, todos/as os/as profissionais das escolas, de uma maneira ou outra, podem possibilitar que essas questões sejam debatidas. Além disso, os/as integrantes das equipes pedagógicas e diretivas podem contribuir para que essas questões não fiquem às “margens” das propostas escolares, pois nas instituições escolares, disciplinas como Matemática, Português, Física, Ciências, entre outras que ocupam o centro das discussões, são instituídas como referências no currículo escolar. Para Louro (2007, p. 44), “ao conceito de centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade”. Assim, as temáticas que não estão no centro do currículo escolar, como a sexualidade, são discutidas esporadicamente, recebendo a marca da inconstância. Segundo Louro (2007, p. 44 - 45), “todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório”. Desse modo, entendemos que as questões da sexualidade não devem estar às margens do currículo escolar, sendo necessário trabalhá-las de maneira pontual nas escolas, fazendo com que estejam presentes nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino.

A educação sexual entendida como um conteúdo transversal trabalhado de forma interdisciplinar deve ser pensada como temática integrante do projeto Político Pedagógico das escolas e dos sistemas de ensino. Do Projeto Político Pedagógico fazem parte todos os segmentos da comunidade escolar: direção, apoio

administrativo, especialistas educacionais, serviços gerais, professores, pais e alunos. Estes, reunidos, debatem, explicitam e deliberam sobre a filosofia, os objetivos, a função da escola de cada um dos seus segmentos. (Educação, 2009, p. 29)

Ao entender o projeto político pedagógico como um documento que deve ser construído a partir das propostas pedagógicas, do tipo de sujeito que se quer formar e da realidade escolar, torna-se importante que as temáticas relacionadas à sexualidade estejam presentes, pois assim deixam de ser vistas como um trabalho de algum/alguma professor/a, para serem entendidas como pertencentes ao currículo escolar.

No entanto, esses/as profissionais colocam que, nas práticas escolares, a sexualidade tem sido trabalhada de maneira pontual, isto é, para resolver algum problema, responder a uma urgência na escola, sendo que a mesma, na maioria das escolas, não está presente oficialmente em projetos escolares, sendo apenas trabalhada esporadicamente, quando existe uma necessidade:

*[...] leva uma palestra, vem uma médica que fala sobre planejamento familiar, mas a gente vê a forma de usar, quais os métodos contraceptivos que existem, principalmente os preservativos e a pílula, como é que se toma, como é que se deve tomar, que não é a pílula da mãe, nem da amiga, que cada uma tem que ter a sua, conforme a sua carga hormonal. **Relacionamos tudo isso, que cada ser é um ser único, que tem uma composição, por isso o hormônio que tu toma, não pode ser o mesmo meu, de repente pode ser, de repente não, para uns faz bem, para outros faz mal.** Então nós trabalhamos tudo, o que é menstruação, porque nós menstruamos, como é que nós menstruamos (G.).*

*[...] no ano passado montamos um trabalho com a 6ª série, com uma turma assim mais, que **era uma turma mais difícil, mais problemática.** Trabalhamos sobre drogas, sexo, mas eles eram muitos, ficaram muito fora dos padrões. (M.M)*

*[...] ela (uma professora) chega para mim e diz: A 7ª série **tava falando hoje em fazer isso, fazer aquilo, na cama, não sei o que, e foi isso aí, o que aconteceu. Passado um tempo, eu organizei um trabalho. Fui lá fiz um trabalho com eles. Levei uma atividade que, que ajudou a criar algumas discussões [...]** (G.) [GRIFOS NOSSOS]*

Nos fragmentos grifamos alguns enunciados que estão presentes nas narrativas desses/as profissionais. A partir deles podemos evidenciar dois tipos de discursos sobre a sexualidade, o primeiro apresenta a questão da sexualidade vinculada ao discurso da reprodução e da biologia dos corpos, ou seja, a sexualidade ligada principalmente à materialidade biológica (hormônios e menstruação) e, o segundo discurso vincula a sexualidade como algo problemático, que deve ser resolvido.

Assim, é possível verificar que a sexualidade está presente na escola, mas as discussões são realizadas apenas quando necessário, isto é, quando acontece algum caso na instituição, que precise de uma solução imediata, ou como um mecanismo de controle e intervenção de

fenômenos biológicos como: a natalidade, a Aids, as doenças sexualmente transmissíveis, etc. Para Louro (2008, p. 80),

é importante notar no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. [...] De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.

Nessa perspectiva, as atividades pontuais não possibilitam que essas discussões estejam efetivamente presentes no cotidiano escolar, sendo debatidas apenas nas aulas de Ciências e de Biologia, bem como através de palestras, oficinas e cursos ministrados geralmente por pessoas de fora da escola. Como notamos na fala abaixo:

*[...] eu conto muito com a **parceria do posto daqui**. O pessoal vem quando eu chamo, e a gente combina. Eles vêm, eles já trabalharam com eles sobre as mudanças corporais [...]* (S.)

*[...] o ano passado, a gente fez uma **palestra com uma enfermeira**. A gente buscou todas as turma dos maiores, para palestra. Os pequenos da quinta-série, a gente não levou, só levamos assim os adolescentes e os pequenos a gente deixou de fora. [...]* (M. A.) [GRIFOS NOSSOS]

Nessas narrativas, podemos evidenciar o discurso do saber autorizado, ou seja, existem pessoas e campos de saberes que têm o direito privilegiado de falar sobre determinados temas. A sexualidade, por exemplo, parece ser entendida como algo vinculado aos/as profissionais envolvidos com a saúde (medicina e enfermagem), pois eles têm acesso a alguns saberes e conhecimentos sobre essas questões. Assim, nesses discursos podemos notar a articulação entre o poder-saber, já que são estabelecidas algumas exigências, saberes e conhecimentos para poder falar sobre sexualidade. Para Foucault “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (2007b, p. 37).

Discutida apenas pelos profissionais da saúde e através de palestras, a sexualidade torna-se apenas um tópico especial, sendo debatida apenas no nível biológico - categorizações e descrições dos sistemas reprodutores e a genitalidade - desvinculada do prazer e, muitas vezes, atrelada a doenças e à morte. Essas formas de abordar essa temática agem disciplinando e regulando o modo de as pessoas viverem sua sexualidade, funcionando como dispositivos⁵ que intervêm como mecanismos de prevenção de DSTs/Aids e diminuindo a possibilidade de uma gravidez não planejada. Por esse viés, essas instituições pedagógicas vêm funcionando no agenciamento da vida, controlando e normatizando os corpos dos indivíduos e, através delas, o corpo social. Desse modo, para Foucault,

cumpra falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. (2007a, p. 31)

Essas abordagens não possibilitam outras formas de entender a sexualidade, dando indícios da importância de um trabalho comprometido e sistemático, que possibilite que os/as estudantes reflitam sobre questões como a homofobia, os diferentes modos de sentir prazer, os preconceitos, a equidade de gêneros e sobre as diversas situações de exclusão social, entre outras temáticas.

Sendo assim, concordamos com Furlani (2007, p. 68), que,

a interrupção ou suspensão desses momentos escolares (educação para a sexualidade), além de desmotivar as crianças e jovens e de lhe causar a sensação de fraude pedagógica (quer pela “incapacidade” docente, quer pela falta de incentivo ou apoio institucional, quer por receios em abordar o tema) pode dificultar a reflexão dos participantes, sobretudo quando se questiona a clássica crítica, tão comum a esses trabalhos – “que não mudam comportamentos”. Nesse sentido, entendo as atividades pontuais não como “o” processo (em si) de educação sexual, mas como uma entre outras estratégias didáticas.

Dessa forma, percebemos que é necessário que a educação para a sexualidade⁶ ocorra permanentemente e de forma sistemática, pois as diferenças, os preconceitos, a homofobia estão presentes na sociedade e na escola. Um trabalho contínuo e político permite que a escola faça o contraponto, reflita, discuta e desestabilize alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpo, gênero e sexualidade, tais como, o machismo, a heterossexualidade como a única forma de relacionamento, a criança inocente e assexuada, a família nuclear, entre tantos outros, presentes na sociedade.

Dentre os/as profissionais entrevistados/as, entendemos que o trabalho de duas orientadoras educacionais vem sendo de destaque nas discussões relacionadas à sexualidade, pois as mesmas têm possibilitado que, em suas escolas, essas temáticas sejam discutidas através de diversas atividades – histórias, teatro, debates e projetos:

[...] trabalhamos com dinâmicas, nós trabalhamos com palestras. Os próprios alunos organizam peças de teatro. Depois trabalhamos até em sala de aula também, fizemos discussões. Então é de uma forma assim bem dinâmica. A gente procura não tornar a coisa muito rotineira, mas eles gostam bastante. (L.)

[...] nós trabalhamos assim, de quarta a oitava nós temos um mesmo projeto, os temas são quase todos os mesmos, porque é uma coisa que eu aprendi no decorrer desse meu trabalho. É que assim os alunos de quarta série, eles têm em média nove anos, eles têm as mesmas dúvidas que os nossos alunos de oitava série (L.)

[...] eu trabalho muito com histórias, com os pequenos eu trabalho com

*histórias, e deixo ver o que ficou bem marcado pra mim, eu trabalhei com aquela **história do o MENINO E O MITO**⁷. (S.) [GRIFOS NOSSOS]*

Assim, essas atividades possibilitam que os/as estudantes discutam e (re)pensem algumas questões vinculadas às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, sendo importante que esses/as aproveitem tais espaços para entender situações de suas vidas, tais como: desejos, prazeres, preocupações, relações sexuais, entre tantos outros aspectos. Para Britzman (2007, p. 86),

novas abordagens tais como o uso de testemunhos, do teatro e, de formas mais importantes, de discussão do tipo mesa-redonda, mostram-se como as mais eficazes na tarefa de ajudar os/as estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si.

As atividades desenvolvidas por essas orientadoras educacionais ocorrem de maneira sistemática e contínua e, para que as discussões ocorram, as mesmas inserem-se seguidamente, ao longo do ano, nas turmas para discutir essas temáticas, como notamos no fragmento a baixo:

[...] eu vou de sala em sala. Eu trabalho assim: tem algumas turmas, esse ano mesmo tem uma turma, que eu entrei poucas vezes, e eles tão me cobrando um monte, porque eu não consegui chegar lá ainda. (L.)

Eu tenho encontros nas turmas, quinzenais, às vezes, se aperta, são mensais. Mas eu vou nas turmas e trabalho com todos, não só com aqueles que tão dando problema, e aí eu aproveitei nesses encontros, trabalhar essas questões da sexualidade. (S.)

[...] todas as quintas-feiras eu trabalho com uma turma de quarta-série e discuto as questões atreladas à sexualidade [...]. (L.) [GRIFOS NOSSOS]

Desse modo, ao contrário da maioria das instituições, elas não trazem nenhum profissional de fora da escola. As próprias orientadoras entram em sala de aula e discutem essas temáticas com os/as alunos/as. Assim, enquanto integrantes da equipe pedagógica, elas vêm desempenhando algumas “atribuições” que assumem como suas, tais como participar de coordenação, elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos projetos, planos, programas e outros, objetivando outras formas de (re)construção curricular.

Além disso, o modo como cada profissional exerce suas “atribuições” enquanto integrantes das equipes pedagógicas e diretivas, seja entrando em sala de aula e discutindo tais temáticas, ou apenas conversando com os/as professores/as e alunos/as, está relacionado com a identidade profissional de cada sujeito, isto é, o modo como cada profissional desenvolve suas atividades está atrelada às experiências que os/as mesmos/as vivenciam no interior das relações escolares e fora dessas relações, nos contatos que fizeram e fazem e das atividades das quais fizeram parte.

Nessa perspectiva, o trabalho dessas profissionais está vinculado com o que elas

vivenciam ou vivenciaram. Assim, não podemos deixar de pensar o curso “Corpos, Gêneros e Sexualidade: discutindo práticas educativas”, bem como outros cursos e projetos como condições e possibilidades para que essas profissionais fossem interpeladas pelas discussões relacionadas à sexualidade e começassem a desenvolver atividades e projetos em suas escolas. Como percebemos nos excertos abaixo:

[...] a partir da primeira etapa desse curso [Corpos, Gêneros e Sexualidade: discutindo práticas educativas] que eu participei, eu fui vendo outras formas, que a gente já podia trabalhar, desde a Pré-Escola e eu comecei no ano passado assim, esse ano estou trabalhando desde os pequeninhos. (S.)

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), do Rio Grande, lançou o Projeto “Terceiro Milênio: Sexualidade e Cidadania, uma questão curricular”, em parceria com a secretaria Municipal de Saúde (SMS), a coordenação Municipal de DST/AIDS e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenado pela Assessoria de orientação Educacional, da SMEC, inicialmente teve como objetivo oportunizar a ampliação e o aprofundamento das discussões sobre a temática “sexualidade”, por meio da formação continuada. A partir desse trabalho, foi solicitado que cada escola apresentasse sua proposta de trabalho sobre o tema. A Escola Bento Gonçalves construiu o projeto “Sexualidade, Dignidade e Respeito pela se Vida”, que continua a ser desenvolvido na escola até hoje. (L.) [GRIFOS NOSSOS]

Através das narrativas dessas profissionais, verificamos que os cursos que elas realizaram, ao longo de suas vidas profissionais, possibilitaram que elas assumissem essas posições referentes às discussões relacionadas a sexualidades, no âmbito de suas escolas, e são essas “posições que assumimos e com as quais nos identificamos que constituem nossas identidades”. (Woodward, 2004, p. 55)

No entanto, ao entrarem em sala de aula e se proporem a discutir e problematizar as questões da sexualidade no âmbito escolar, as mesmas tornaram-se as pessoas “autorizadas” a debaterem essas questões em suas escolas. Sendo assim, são chamadas e procuradas por alunos/as e professores/as quando ocorre algo relacionado a essas temáticas no cotidiano escolar. Como notamos nos fragmento abaixo:

[...] os alunos me procuram, quando ocorre alguma coisa com eles, como num caso que duas meninas me procuraram, pedindo camisinha, ou quando alguns meninos me procuram para falar sobre drogas. (L.)

[...] a gente trabalha bem em cima disso, conversas individuais também. Os guris não vêm muito, mas as gurias assim sentem em mim essa confiança, batem: Ah, professora, quero falar contigo. Perguntam coisas bem pontuais assim [...]. (S.) [GRIFOS NOSSOS]

Desse modo, nessas instituições, para discutir as questões da sexualidade, são estabelecidas “determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação

das práticas discursivas nas escolas” (Sommer, 2009, p. 58), isto é, institui-se alguns/mas profissionais da escola para falar sobre a sexualidade. Essas profissionais tornaram-se pessoas autorizadas e legitimadas a discutir tais questões e somente elas o fazem, isto é, são fixados atributos a determinados sujeitos. Além disso, são demarcados horários específicos e maneiras de discuti-las. Assim, o discurso da sexualidade nessas escolas é realizado a partir de uma espécie de ritual. Para Foucault,

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinadas posições e formular determinado tipo de enunciado), define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signo que devem acompanhar o discurso, fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. [...] um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papeis preestabelecidos. (2007b, p. 37)

Nesse sentido, ao olhar o trabalho dessas profissionais, percebemos algumas estratégias que regulam o modo como as temáticas relacionadas à sexualidade são trabalhadas em suas escolas, pois são preestabelecidos sujeitos qualificados para discutir essas questões e determinadas circunstâncias para debatê-las. Desse modo, percebe-se que os discursos relacionados a essas temáticas, passam por procedimentos de regulamentação e interdição. Segundo Foucault (2007b), existem três mecanismos de interdição do discurso: o tabu do objeto – não se pode falar sobre tudo -, ritual da circunstância – não se discute tudo em qualquer circunstância –; e o direito privilegiado de falar - qualquer um não pode falar sobre qualquer coisa. Assim, para o autor, esses “três tipos de interdição se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar” (2007b, p. 9). Esses mecanismos agem, regulando o modo como a sexualidade é discutida na escola, quais assuntos podem ser abordados, os/as profissionais responsáveis em debatê-los e os lugares e momentos em que devem ser discutidos.

Ao longo das entrevistas, questionamos esses/as profissionais sobre como eles/as articularam as questões discutidas no curso com os/as professores/as das suas escolas. Nas suas narrativas, percebemos que muitas foram as estratégias para (re)passar o material e as discussões realizadas ao longo curso. Alguns/algumas profissionais fizeram uma reunião pontual, onde o material foi discutido com os demais profissionais da educação. Outros/as não tiveram a oportunidade ou, simplesmente, preferiram não fazer reuniões e agiram como multiplicadores/as de maneira informal, isto é, conversavam sobre a temática na hora do café, em um intervalo, ou apenas socializando os cadernos pedagógicos⁸ distribuídos ao longo dos encontros, não havendo um momento específico para a discussão do assunto, como vemos nos excertos abaixo:

[...] a gente levou para escola, em uma reunião, a gente passou e deixou de livre escolha do professor, aquele que quer trabalhar alguma coisa, e a aceitação foi boa. (M.)

[...] assim, informal, na hora do recreio, na hora do café, conversa com um, conversa com outro, mas assim, fazer uma reunião, para estudar, para ler, não teve, não tem, por causa dessa série de problemas administrativos. (G.)
[...] hoje em dia, como eu faço, eu passo para as gurias assim, ali no café, ou eu vou na aula, e dou sugestões para elas [...] eu trouxe reportagens para elas, faço xérox, dou sugestões de filmes. Assim que a gente trabalha, discute sobre as filas de meninos e de meninas, essa coisa que eu pedi para elas, mas é tudo conversas rápidas [...] a gente não pode mais fazer assim formações com os professores assim, não dá para fazer mais esse ano. (S.) [GRIFOS NOSSOS]

Nas falas desses/as profissionais, verificamos que os/as mesmos/as entendem que contribuir na formação continuada dos professores/as de suas escolas é parte de suas atribuições. Com esse intuito, eles/as (re)passam materiais (como os distribuídos ao longo do curso), oferecem sugestões de trabalho (filmes, reportagens, atividades etc.) e levam as discussões de cursos que realizam para os/as profissionais de suas escolas.

Ao passar o material aos/as profissionais de suas instituições, ao falar das atividades do curso, esses/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas estão compartilhando algumas maneiras de trabalhar a sexualidade na escola, configurando determinadas maneiras de agir e pensar sobre a temática. Para Ribeiro,

as práticas culturais – as pedagogias – que ensinam tipos de pensamento e de ações em relação a si, aos outros e ao mundo não se limitam às instituições escolar e acadêmica e às práticas aí instituídas, mas estendem-se a diferentes práticas – as midiáticas, as sexuais, as escolares, as familiares, etc. – que, ao produzirem e compartilharem determinados significados, ensinam, configurando tipos particulares de identidades e de subjetividades (2002, p. 94).

Desse modo, esses diálogos podem possibilitar que os/as profissionais das escolas questionem e (re)pensem os trabalhos que desenvolvem, vinculados a essas temáticas em suas escolas, possibilitando outras maneiras de agir e pensar. O modo de trabalhar não é algo que se descobre, mas sim que é produzido, construído, a partir das diversas vivências.

Apresentando algumas considerações

Ao analisar as narrativas que os/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas produziram sobre sua atuação profissional, no que diz respeito à temática da sexualidade, não tivemos como pretensão fazer juízo de valor, mas sim analisar as suas falas para entender o que eles/as vêm entendendo ser suas “atribuições” nas discussões relacionadas à sexualidade. Desse modo, não tivemos como propósito enclausurá-los/as em apenas uma função ou uma obrigação, instituí-los/as em uma única identidade e um único modo de exercer a profissão.

Analisando as narrativas, evidenciamos que os/as participantes da pesquisa entendem

que devem possibilitar que as discussões relacionadas a essas temáticas sejam realizadas em suas escolas, facilitando, planejando e mediando as discussões com os/as professores/as e alunos/as. No entanto, o que verificamos é que as discussões atreladas a essa temática estão sendo realizadas, porém de maneira esporádica, ainda com o intuito de resolver alguns problemas. Dentre os/as profissionais entrevistados/as, apenas duas orientadoras educacionais vêm incentivando que a discussão relacionada à sexualidade seja realizada em sua escola. Elas vêm realizando algumas intervenções, solicitando algumas aulas para os/as professores, para discutir esses assuntos.

Através de alguns enunciados presentes nas narrativas desses/as profissionais é possível evidenciar a emergência de alguns discursos, tais como: o discurso da sexualidade como materialidade biológica, enfocada apenas na reprodução e nos métodos contraceptivos, o discurso da sexualidade como um problema que precisa ser resolvido e o discurso do direito privilegiado de falar, ou seja, não são todos que podem falar sobre a sexualidade. Esse tipo de discurso aparece em dois momentos nas narrativas desses/as profissionais, primeiramente quando eles/as expõem que procuram outros/as profissionais para discutir essas questões, como os/as profissionais da saúde (médicos/as e enfermeiros/as), por exemplo, evidenciando que existem profissionais que são autorizados/as para discutir essas questões, bem como permite-nos pensar que existem determinadas áreas do conhecimento que possuem o direito privilegiado de falar. O outro momento que podemos verificar esse tipo de discurso, é quando os/as profissionais que trabalham na escola narram que são chamados/as na escola para discutir essas questões. Pelo fato de elas terem realizado cursos que discutem essas temáticas, aconselharem os/as alunos/as a esse respeito, realizarem trabalhos sobre essas questões, elas tornaram-se as vozes autorizadas para discutir sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidade no ambiente escolar.

Ao questioná-los/as sobre como articularam as discussões realizadas no curso com os/as profissionais de suas escolas, percebemos que as discussões foram realizadas de maneira informal ou com uma reunião, especificamente realizada para repassar o material do curso.

Consideramos necessário focar nossos trabalhos nesses/as profissionais, pois acreditamos que eles/as podem possibilitar que as discussões sobre algumas questões centrais no estudo da sexualidade e da educação contemporânea - tais como as identidades de gêneros, a diversidade sexual, as configurações familiares, os prazeres, os desejos, as doenças sexualmente transmissíveis, a Aids - estejam presentes nas propostas e projetos das escolas, sendo, dessa forma, inseridas oficialmente no currículo escolar.

Esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre as questões relativas aos corpos, gêneros e sexualidades e também possibilite que os/as profissionais da educação interroguem-se e desestabilizem as suas compreensões e pedagogias vinculadas à sexualidade, abrindo “brechas” para a emergência de outras maneiras de pensá-la.

Notas

- ¹ Neste trabalho, consideramos uma assistente social e dois psicólogos como integrantes da equipe pedagógica, pois os mesmos desempenham “atribuições” importantes nas discussões relacionadas à sexualidade na região de Santa Vitória do Palmar.
- ² Este projeto foi selecionado em um edital, no ano de 2006. Trata-se de uma ação realizada em parceria com a Secad/MEC, em cumprimento das metas estabelecidas pelo Programa do Governo Federal “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual” e pelo “Plano Nacional de Política para as Mulheres”.
- ³ Esse conceito será discutido na página 9.
- ⁴ Os Estudos Culturais discutem o entendimento de cultura e, caracterizam-se por estudar como as práticas culturais contribuem para a constituição do sujeito. Para maiores entendimentos desse campo de estudos, ver SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- ⁵ Utilizamos esse termo a partir do entendimento de Foucault, como um conjunto de elementos (discursos, organizações arquitetônicas, leis, enunciado científico, proposições filosóficas, morais) que são produzidos para responder a determinadas urgências, desse modo, o dispositivo caracteriza-se pelo dito e pelo não dito na sociedade. São essas redes de elementos que acabam por realizar uma intervenção na organização social. Para Foucault, o dispositivo pode ser considerado como “estratégia de relações de força sustentando tipos de saberes e sendo sustentados por eles”(2008, p. 256).
- ⁶ Utilizamos o termo educação para a sexualidade, pois entendemos que esse termo abrange mais elementos como o prazer, por exemplo, e não apenas está atrelado ao discurso biológico. Para Souza, (2007, p. 42), essa expressão “pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexual como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista”.
- ⁷ *O Menino e o Mito* conta a história de um menino que acreditava que não podia chorar, porque, para ele, essa prática é coisa de menina, porém esse menino fica doente de tanto guardar o choro, necessitando chorar para melhorar.
- ⁸ Esses cadernos constituem-se em três livros que foram produzidos e distribuídos ao longo do curso: dois deles com o título de *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar* (sendo que um é um caderno pedagógico para os Anos Iniciais e o outro, para os Anos Finais), que trazem textos discutindo essas questões, atividades possíveis de serem realizadas com os/as alunos/as e sugestões de filmes, *sites* e livros; e o terceiro livro, intitulado *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e experiências*, é constituído de textos e relatos de experiências.

Referências bibliográficas

- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. – 3. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 83 – 111.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. *Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999. (Educação em Pauta: temas transversais).
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: _____. (Org.) *O Magistério na Política Cultural*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006. p. 69-92.
- EDUCAÇÃO Sexual: proposta curricular. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/411-proposta-curricular-educacao-sexual> Acesso em: dia 16 de setembro, 2009.
- FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. 2. ed. São Paulo: Ed. EDUC, 2007.

- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2007 a.
- _____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. *Microfísica do Poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- _____. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. Sexualidade e poder. In: _____. MOTTA, Jamoel Barros da (Org.) *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 56-76. Coleção: Ditos e escritos.
- _____. *A ordem do discurso*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.
- FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007. p. 66-81.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (Org.) *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 86 – 96. Cadernos Educação Básica.
- _____. Pedagogia da Sexualidade. In: _____ et al. *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-52.
- _____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, Sexualidade e Currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero*. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf. > Acesso em: 20 de setembro, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: Tensões e Desafios em Torno das Identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel.(Org.) *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. Ulbra, 2005. p.123-143.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. Caderno Pedagógico Anos Iniciais.
- _____. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre, 2002. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- RIO GRANDE DO SUL. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/legislacao.jsp?ACAO=acao1>> Acesso em 15 junho, 2011.
- SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27503405.pdf>> Acesso em 16 de setembro, 2009.
- SOUZA, Jane Felipe. Do amor (ou de como *glamourizar* a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Discutindo Práticas Educativas*. Rio Grande: Ed. FURG, 2007. p. 31-45.
- TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas de pedagogia: música*,

memória e mídia. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Crise da Modernidade e inovações curriculares*: da disciplina para o controle. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2008, Porto Alegre (RS). Anais. p. 35-58. CD-ROM.

WEEKS, J. *El malestar de la sexualidade*: significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: TALASA, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Correspondência

Suzana da Conceição de Barros – Universidade Federal do Rio Grande

E-mail: suzinhab@yahoo.com.br.

Paula Regina Costa Ribeiro - Universidade Federal do Rio Grande

E-mail: pribeiro@vetorial.net.

Raquel Pereira Quadrado - Universidade Federal do Rio Grande

E-mail: raquelquadrado@yahoo.com.br.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
