

Inscribendo a Sexualidade:

Discursos e Práticas de Professoras
das Séries Iniciais do Ensino Fundamental



Estudos em Educação em Ciências
PPG em Bioquímica
ICBS/UFRGS

Paula Regina Costa Ribeiro
Tese de Doutorado

Prof. Dr. Diogo Onofre de Souza
Orientador

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: BIOQUÍMICA
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

**INSCREVENDO A SEXUALIDADE: DISCURSOS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS
DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Paula Regina Costa Ribeiro

Orientador:

Prof. Dr. Diogo Onofre Souza

PORTO ALEGRE

2002

PAULA REGINA COSTA RIBEIRO

**INSCREVENDO A SEXUALIDADE: DISCURSOS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS
DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ciências Biológicas: Bioquímica, Instituto de
Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Bioquímica.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Onofre Souza

PORTO ALEGRE
2002

Ao Marcel e Victor, por todo amor, carinho, compreensão e incentivo.

Aos meus pais, Flávio e Isabel pelo amor e exemplo de vida.

Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao final de um trabalho, muitos e muitas são os/as que contribuíram para a realização desta Tese. Entretanto, algumas pessoas foram especiais e a elas eu quero deixar registrado todo o meu agradecimento.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Diogo Souza, pela orientação, atenção, interesse, incentivo, apoio e pelo seu carinho e sabedoria nos momentos decisivos desta Tese.

À Nádia, vão faltar palavras para agradecer por toda a dedicação, conhecimento, contribuições teóricas, disponibilidade, questionamentos, cumplicidade, atenção, carinho, amizade... Amiga é para se guardar do lado esquerdo do peito, mesmo que à distância...

É imprescindível agradecer às professoras envolvidas nesta pesquisa que me relataram partes de suas vivências escolares: Ana Lúcia, Clibia, Vera, Dora, Raquel, Cristine, Fernanda, Elza, Vivi, Michele, Márcia, Simone, Ivone, Maria Glaci, Vera Lenita, Noely, Vera, Iolanda, Aline, Eliane.

Ao Grupo de Pesquisa Estudos em Educação em Ciências, especialmente à Lore e à Lizelle, pelo companheirismo, pelas conversas, pelo apoio, pelas sugestões, pela troca de conhecimentos e pelas constantes atitudes solidárias.

À Prof^a. Dr^a. Guacira Louro, agradeço pela sua acolhida, amizade e pelas valiosas contribuições teóricas que sem dúvida ajudaram a mudar o rumo desta Tese.

À Prof^a. Dr^a. Susana Wofchuk, pela leitura e discussão do trabalho.

À Rosana Saad, amiga de todas as horas, pelo seu apoio, amor e carinho. Agradeço pelo excelente trabalho de transcrição das fitas desta Tese.

À Mirian Dazzi, “amiga de Caras”, que esteve ao meu lado deste o início desta caminhada, pela amizade, solidariedade, estímulo, troca de conhecimentos, risadas, confidências...

À amiga Guiomar Soares, que nos dois últimos anos tem compartilhado comigo o prazeroso e apaixonante trabalho junto às professoras no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola.

Às colegas do Grupo de Didática da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, pela liberação para a realização deste trabalho.

Às minhas queridas irmãs, Maritza, Sheyla, Ana Luiza e Flávia, que sempre “seguraram” as minhas mãos em todos os momentos do meu aprender.

Agradeço a Deus e a Santa Rita, que colocaram tantas pessoas maravilhosas em meu caminho e que fizeram que esses momentos não fossem somente de aprendizagem, mas de muito amor e fé.

Certas palavras

Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacralmente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
não adivinha nem alcança.

Entretanto são palavras simples:
Definem
partes do corpo, movimentos, atos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença
dos séculos.

E tudo é proibido. Então, falamos.

Carlos Drumond de Andrade

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
RESUMO.....	13
ABSTRACT.....	14
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA.....	17
1.2 ESCOLHENDO OS ATORES E O CENÁRIO DA PESQUISA.....	21
1.3 SITUANDO O ESTUDO: A PERSPECTIVA TEÓRICA.....	22
1.4 MARCANDO OS OBJETIVOS DA TESE.....	28
2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	29
2.1 ESTABELECENDO AS ESTRATÉGIAS.....	30
2.2 CONTANDO O CURSO “DISCUTINDO E REFLETINDO SEXUALIDADE-AIDS COM PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	31
3. ARTIGOS.....	45
3.1 ELEGENDO OS ENCONTROS.....	46
3.2 Artigo I: DISCUTINDO E REFLETINDO SEXUALIDADE-AIDS COM PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	49
3.2.1 Resumo.....	49
3.2.2 Introdução.....	49
3.2.3 Revisitando a história da educação sexual no Brasil.....	51
3.2.4 O curso.....	57
3.2.5 Sexualidade, AIDS e escola.....	62
3.2.6 Algumas considerações.....	66
3.2.7 Referências bibliográficas.....	67
3.3 Artigo II: FALANDO COM PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SEXUALIDADE NA SALA DE AULA: A PRESENÇA DO DISCURSO BIOLÓGICO.....	70

3.3.1 Resumo.....	70
3.3.2 Abstract.....	70
3.3.3 Introdução.....	71
3.3.4 Um olhar sobre a educação sexual no Brasil.....	72
3.3.5 A sexualidade e o discurso biológico.....	74
3.3.6 Falando do curso.....	76
3.3.7 A estratégia de análise da atividade.....	78
3.3.8 Narrativas das professoras das séries iniciais sobre sexualidade.....	79
3.3.8.1 Analisando os desenhos.....	79
3.3.8.2 A dramatização.....	84
3.3.8.3 As pedagogias.....	85
3.3.9 Algumas considerações.....	87
3.3.10 Referências bibliográficas.....	88
3.4 ARTIGO III: SEXUALIDADE NAS SALAS DE AULA: PEDAGOGIAS ESCOLARES DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	92
3.4.1 Resumo.....	92
3.4.2 Abstract.....	92
3.4.3 Introdução.....	93
3.4.4 Discutindo sexualidade nas salas de aula.....	95
3.4.4.1 Contando as experiências.....	97
3.4.4.2 Quando, como, quem pode falar da sexualidade?.....	107
3.4.4.3 Olhando as histórias contadas.....	110
3.4.5 Referências bibliográficas.....	113
4. CONCLUSÕES.....	117
4.1 ENFIM... AS (IN)CONCLUSÕES.....	118
5. PERSPECTIVAS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul.

Figura 2 – Escolas participantes do projeto.

Figura 3 – Técnica do semáforo.

Figura 4 – Eixo temático representações de sexualidade: desenhos das professoras sobre sexualidade.

Figura 5 – Eixo temático representações de sexualidade: desenhos das professoras sobre AIDS.

Figura 6 – Eixo temático corpo biossocial: cartaz do sistema reprodutor feminino.

Figura 7 – Eixo temático corpo biossocial: dramatização do espermatozóide fecundando o óvulo.

Figura 8 – Eixo temático corpo biossocial: dramatização do feto dentro do útero.

Figura 9 – Eixo temático pedagogias escolares: análise dos livros didáticos, de literatura infantil e da coleção “Saúde na escola”.

LISTA DE SIGLAS

ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS.

AIDS – Sigla original da expressão em inglês Acquired Immune Deficiency Syndrome. Em francês, português e espanhol, a sigla correspondente é SIDA. No Brasil, o mais comum é o termo AIDS.

CEAMECIM – Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.

ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana.

EDUCAIDS – Encontro Nacional de Educadores na Prevenção da AIDS.

ESAMC – Escola Superior de Administração e Marketing de Campinas.

FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

GAPA – Grupo de Apoio e Prevenção à Aids.

GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual.

HIV – Do inglês Human Immuno Deficiency Vírus . Esta sigla identifica a expressão Vírus da Imunodeficiência Humana, o vírus causador da AIDS.

ICBS – Instituto de Ciências Básicas da Saúde.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

ONG – Organização não-governamental.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

TABA – ONG de Campinas/SP. Taba é uma expressão indígena que indica local onde as pessoas se reúnem.

UDI – Usuário de drogas injetáveis.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UNAIDS – Programa Conjunto das Nações Unidas em HIV/AIDS.

RESUMO

Nesta Tese investigo como a sexualidade vem sendo tratada nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, do município de Rio Grande/RS. Para tanto, analiso narrativas de professoras das séries iniciais que participaram do curso “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Nesse estudo, tomo a sexualidade como uma construção histórica e cultural, que inscreve comportamentos, linguagens, desejos, crenças, identidades, posturas no corpo, através de estratégias de poder/saber sobre os sexos. O entendimento de que questões centrais, no estudo da sexualidade, referem-se ao papel das culturas, dos seus sistemas de significação e relações de poder, uma vez que essas encontram-se implicadas na constituição dos sujeitos, levou-me a estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault. Tais entendimentos moveram-me na direção de examinar como as práticas escolares das professoras das séries iniciais atuam nos processos de inscrição da sexualidade das crianças. Nesse sentido, utilizei como uma estratégia metodológica a realização do curso acima referido, que funcionou como um espaço narrativo, no qual as professoras participaram de um processo de contar, ouvir, e contrapor histórias a respeito das práticas escolares relacionadas à sexualidade. Outra estratégia correspondeu à análise das narrativas dessas professoras – falas, textos, desenhos, cartazes, dramatização –, produzidas durante as atividades desenvolvidas no transcorrer do curso. Num primeiro movimento analisei todos os encontros que compuseram o curso, a fim de conhecer tanto os discursos como as estratégias predominantes nas pedagogias dessas professoras. Esse percurso mostrou-me aqueles encontros em que se tornaram visíveis as estratégias utilizadas pelas professoras para tratar a sexualidade em suas salas de aula. Assim, elegi os seguintes encontros: “Como fui parar aí dentro? – Sistema reprodutor feminino e masculino” e “Sexualidade e AIDS na sala de aula”. Esses movimentos configuraram esta Tese na forma de três artigos: “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”; “Falando com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico”, e “Sexualidade nas salas de aula: pedagogias escolares das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Esse estudo possibilitou-me ver que, nos espaços e nas práticas escolares, se fala rotineiramente na sexualidade: seja nas disposições dos corpos conforme os sexos – nas filas e na sala de aula, nas brincadeiras –; seja naquelas situações vinculadas às práticas de sala de aula, quando a sexualidade torna-se presente através dos programas escolares, dos projetos de educação sexual, das palestras e/ou das perguntas e outras “manifestações” das crianças, em que atuam geralmente os discursos hegemônicos como o biológico, o da família-reprodução e o da criança inocente-assexuada. Assim, no espaço escolar articulam-se distintos discursos e práticas direcionados à sexualidade das crianças através de estratégias de inscrição das identidades de gênero e sexuais nos seus corpos, como também de regulação dos fenômenos biológicos, como a gravidez, as doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS.

ABSTRACT

In this thesis, I investigate how sexuality has been dealt with in classrooms of initial grades of primary school in the city of Rio Grande, in the southern Brazilian state of Rio Grande do Sul. In order to do that, I examine narratives by teachers at those grades, who have taken part in the course “Discussing and reflecting sexuality-AIDS with teachers at initial grades in primary school”. In the study, I see sexuality as a historical and cultural construct that inscribes behaviors, languages, desires, beliefs, identities, and postures in the body, through power/knowledge strategies about sexes. Understanding that crucial issues in the study of sexuality are related to the role of cultures, their systems of significance and power relations – once they are implied in the constitution of subjects – has led me to establish a few connections with Cultural Studies in their post-structuralist veins, as well as with some of Foucault’s propositions. Such understandings have made me advance towards examining how those teachers’ practices act upon the processes of constituting children’s sexuality. Therefore, I have used the aforementioned course as methodological strategy. It worked as a narrative space, in which female teachers took part in a process of telling, listening and comparing histories of school practices related to sexuality. Another strategy was the analysis of those teachers’ narratives – speeches, texts, drawings, posters, drama – produced during the courses’ activities. Firstly, I examined every meeting that was part of the course in order to get to know both the predominant discourses and the strategies in the teachers’ pedagogies. That route showed me the meetings in which the strategies used by the teachers to deal with sexuality in their classroom become visible. Therefore, I have elected the meetings whose titles were “How did I end up in there? – The male and female reproductive systems” and “Sexuality and AIDS in the classroom. Those movements have built this Thesis as three articles: “Discussing and reflecting upon sexuality-AIDS with teachers from initial grades of Primary School”; “Talking about sexuality in the classroom with teachers from initial grades of Primary School: the presence of the biological discourse”, and “Sexuality in classrooms: school pedagogies of teachers from initial grades of Primary School. This study has allowed me to see that, in school spaces and practices, sexuality is a routine topic, whether in the arrangement of bodies according to sexes – while standing in lines, in the classroom, in games – or in those situations linked to classroom practices, in which sexuality becomes present through school programs, sexual education projects, lectures and/or questions as well as other “expressions” by children, in which hegemonic discourses such as the biological one, the family-reproduction one and that of the innocent and asexual child. Thus, school space articulates distinct discourses and practices directed towards children’s sexuality through strategies of ascribing gender and sexual identities to their bodies, as well as of the regulation of biological phenomena such as pregnancy, sexually transmitted diseases and AIDS.



1. INTRODUÇÃO



O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí na ordem das leis, que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém”. (FOUCAULT, 1998, p. 7).

Escrever esta Tese é entrar nessa ordem arriscada do discurso para compartilhar os caminhos que fui percorrendo a fim de investigar como a sexualidade vem sendo tratada nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, é preciso começar a narrar essa história, não buscando a sua origem ou essência, mas sim, ao percorrer as minhas experiências, entender como estas foram me constituindo e construindo esta Tese de doutorado. Penso a história como um tempo narrado, ou seja, o tempo articulado na história: “a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la, de contá-la e de contar-nos nela. Mais ou menos nítida, mais ou menos delirante, mais ou menos fragmentada” (LARROSA, 1996, p. 467). Portanto, é a partir desse entendimento que busco narrar como foi o processo de escolha do objeto de pesquisa, dos atores, do cenário da pesquisa, da perspectiva teórica, da estratégia de análise, entre outros aspectos da minha caminhada enquanto professora dos cursos de formação de professores (Licenciatura em Biologia, Química, Física e Pedagogia) na Fundação Universidade Federal do Rio Grande e como doutoranda da Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1.1 Construindo o objeto de pesquisa

Ao ingressar no Curso de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica, tinha como proposta de Tese investigar a formação inicial do professor de Ciências para o Ensino Fundamental nos cursos de Licenciatura em Biologia e Química da FURG numa visão de ciência integrada. Essa proposta era resultado de algumas reflexões enquanto professora junto a esses cursos de Licenciatura, em que os licenciandos dessas duas áreas eram habilitados a ensinar Ciências no Ensino Fundamental. Essas reflexões eram efeito de algumas questões como: Qual a concepção de ciência dos licenciandos? Como eram formados durante o curso para ensinar numa visão mais integrada das diferentes áreas do conhecimento (biologia, química, física, geologia)? Quais eram as propostas desses cursos para a formação do professor de Ciências? Quais disciplinas articulavam questões teórico-práticas com o ensino de Ciências? Quais eram as propostas pedagógicas dessas disciplinas?

Porém, os acontecimentos configuram outros propósitos, idéias, desejos...

Foi um desses acontecimentos que mudou a trajetória da minha Tese de Doutorado. No ano de 1999, início do doutorado, o grupo de professores/as do Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática (CEAMECIM) da FURG, no qual desenvolvia minhas atividades de professora/pesquisadora, foi convidado pela equipe do Serviço de HIV/AIDS do Hospital Universitário da FURG para participar das atividades de prevenção da AIDS junto às escolas da rede de ensino em Rio Grande. A proposta era desenvolver um trabalho interdisciplinar com profissionais da área da educação e da saúde, devido à necessidade de atuar de forma preventiva, principalmente em relação às crianças e aos adolescentes, que se tornaram um dos grupos populacionais mais vulneráveis às doenças sexualmente transmissíveis (DST), à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e ao uso indevido de drogas. Como destaca o Programa Conjunto das Nações Unidas para HIV/AIDS (UNAIDS, 1999), das 30 milhões de pessoas que vivem com a infecção do HIV/AIDS no mundo, pelo menos um terço são jovens com idade entre 10 e 14 anos e que freqüentam a escola.

Esses dados evidenciam alguns motivos pelos quais várias instituições vêm buscando desenvolver ações de prevenção da AIDS, dirigidas para crianças e adolescentes nas escolas. Essas ações de prevenção, em relação a uma epidemia que tem o estigma da morte, vêm atuando como mecanismos para fazer viver as crianças, os adolescentes, os homens e as mulheres através de estratégias reguladoras dos corpos dos indivíduos, e através deles, do corpo social. Dentre estas destacam-se as práticas discursivas¹ dos campos da biologia, da medicina e, atualmente, da educação. Para Foucault (2000), os mecanismos da biopolítica², como as previsões e as estimativas estatísticas, vão regulamentar a população, não através do corpo, mas da vida: “o poder de fazer viver” (ibidem, p. 294).

Aquele convite do Hospital Universitário chamou-me a atenção para entender como esses mecanismos de regulamentação atuavam no espaço da escola. Assim, passei a buscar maiores informações sobre essa epidemia³, que estava mudando de perfil, de uma fase caracterizada pela hegemonia da transmissão sexual – homens adultos com comportamento homo e bissexual, escolarização elevada e vivendo nas grandes cidades – para uma fase de juvenilização, pauperização e interiorização (Brasil, 1999). Essas alterações no perfil epidemiológico, acabaram por promover uma remodelagem no “imaginário social” da AIDS, evidenciando a vulnerabilidade das crianças e dos jovens (principalmente mulheres) e a necessidade de um trabalho voltado para essa população.

A escolha dessa temática também foi decorrência do trabalho de orientação que eu desenvolvia com estudantes do Curso de Licenciatura em Biologia, nas disciplinas Projetos de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado em Biologia na FURG. Nessas disciplinas eram discutidas questões como gravidez indesejada, métodos anticoncepcionais, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Tais temáticas, naquelas circunstâncias, eram abordadas sob o ponto de vista biológico, o que hoje entendo como uma perspectiva em que a sexualidade era vista como materialidade biológica, desconsiderando o papel e os efeitos das construções culturais.

¹ Práticas discursivas são práticas que constroem o objeto de que falam, o discurso/o dito, ou o comportamento aprendido pelo visível, o não-discursivo/o não-dito (Foucault, 1998; Souza, 2001).

² Biopolítica é uma tecnologia de poder que lida com a população (Foucault, 2000).

³ Estou considerando a AIDS uma epidemia, pois conforme Gentilini (1993, p.890) epidemia “é uma doença que atinge no mesmo momento e local um grande número de indivíduos”.

Na busca de informações sobre pesquisas desenvolvidas em relação à AIDS, participei, em São Paulo, do Encontro Nacional de Educadores na Prevenção da AIDS (EDUCAIDS), cujos propósitos eram discutir a AIDS na interface educação/saúde e a educação como um dos principais instrumentos de prevenção à AIDS e refletir sobre a parceria educação/saúde. Nesse encontro percebi que a maioria dos trabalhos apresentados eram realizados por profissionais da área da saúde, mas a maior preocupação girava em torno do preparo dos educadores para implementação de projetos de prevenção nas escolas.

Outro aspecto que considerei relevante para este estudo foi a presença dessa temática como um dos eixos norteadores do tema transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento salienta a necessidade de um trabalho sistemático de Orientação Sexual que vise a realização de ações preventivas da AIDS e que ofereça “possibilidades de elaboração das informações recebidas e discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas” (Brasil, 1998, p. 293).

O primeiro movimento que fiz na direção de entender como a AIDS é tratada na sala de aula foi examinar como os livros didáticos – uma das principais pedagogias que atuam na sala de aula – representam a AIDS. Analisei os discursos presentes nos livros de Ciências do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e de Biologia do Ensino Médio. Para tanto, utilizei algumas contribuições do campo dos Estudos Culturais, como a noção de representação. Nessa perspectiva, nas práticas culturais funcionam sistemas de significação que, ao representar os signos – modelos, objetos, desenhos, sons, imagens – através das linguagens, constroem os significados que atribuímos aos nossos pensamentos, sentimentos, conceitos e ao mundo material, pessoas, coisas, eventos; enfim, os valores culturais “verdadeiros” (Hall, 1997). A política de representação, que narra “o outro” tomando a si próprio como referência, é a forma ou regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como “verdadeiros”, “científicos” e “universais” através de diversos dispositivos culturais, como os currículos escolares, os livros didáticos, entre outros (Costa, 1998). Tal entendimento do papel dos livros didáticos levou-me a examinar como esses materiais representavam a AIDS. Essa análise possibilitou-me ver que a AIDS encontrava-se relacionada à representação de “morte”, como uma síndrome mortal; do “aidético”, como magro, esquelético, com manchas na pele; e do “contágio/transmissão”, como vinculada à

transmissão via sexual e sanguínea (Ribeiro e Dazzi, 2000). Essas representações produzem e instauram “verdades” tanto sobre a doença quanto sobre os doentes ou portadores do vírus da AIDS, pois “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” (Costa, 1998, p. 42). Essas representações de AIDS presentes nos livros produzem uma determinada “realidade” da doença e do seu portador, que pode gerar efeitos no imaginário social – de pânico e medo da doença e de discriminação do portador –, ao associá-la a uma doença que mata, não tem cura e contagia, ou seja, a “peste do ano 2000”. Esses estereótipos presentes nos livros didáticos não correspondem às informações hoje divulgadas no meio científico, uma vez que os avanços médicos (tratamentos e medicamentos) e sociais (programas de prevenção e assistência das entidades governamentais e não-governamentais) têm modificado o perfil do doente ou portador do HIV/AIDS e da doença.

Além disso, nos livros, a AIDS apareceu explicada através do discurso biológico, dos conhecimentos fisiológicos do sistema imunológico – estrutura do vírus HIV, seu ciclo de vida, células-alvo de seu “ataque”, etc. – e do discurso médico numa perspectiva que enfoca a saúde e a doença – o que é AIDS, como se transmite/não se transmite o HIV, como é o tratamento e a prevenção, quais são os sintomas, etc. Essa análise chamou-me a atenção, ainda, para algumas ausências: a dessa temática nos livros didáticos de 1ª e 2ª séries e a sua pouca ocorrência nos livros direcionados às 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental; a de uma abordagem de cunho preventivo que trate de questões como o uso de camisinha, o uso de drogas injetáveis, a transmissão perinatal; e em relação a outras práticas culturais que dizem respeito ao corpo, como as relacionadas às questões de gênero, das identidades sexuais, das drogas, do uso de preservativos e suas relações com o prazer⁴.

Entretanto, ao delimitar o tema da Tese percebi a necessidade de aprofundamento teórico para desenvolver essa pesquisa. Um dos caminhos que percorri foi na disciplina: Pedagogias sexuais: gênero e sexualidade⁵. Os estudos de autores/as como Foucault, Louro,

⁴ Esse trabalho resultou nas seguintes publicações: Representações associadas à AIDS nos livros didáticos de ciências. *Estudos Leopoldenses*, série: Educação. São Leopoldo, v. 4, n. 6, 2000, p.61-80 e Representações de AIDS nos livros didáticos de Ciências e Biologia e nos *Anais do VI Congresso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias*, 2001. p.171-172.

⁵ Esta disciplina está vinculada à Pós-Graduação em Educação da UFRGS e foi ministrada pela Prof^ª. Dr^ª. Guacira Lopes Louro.

Weeks, Britzman, Epstein e Johnson, entre outros/as, me permitiram entender a AIDS como um dos elementos que constitui o dispositivo⁶ da sexualidade. Para Foucault, a sexualidade é um dispositivo histórico em forma de rede “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” (Foucault, 1997, p. 100). Tal entendimento moveu-me na direção de examinar essa rede, buscando ver quais os outros elementos na contemporaneidade, além da AIDS, que configurariam o dispositivo da sexualidade na escola, hoje.

1.2 Escolhendo os atores e o cenário da pesquisa

Estabelecido o tema de pesquisa – sexualidade na escola – passei então a questionar em quais segmentos da escola – professores/as, alunos/as, direção, entre outros – eu iria centralizar minha pesquisa.

Porém, o meu olhar já estava voltado para as crianças, porque tanto na pesquisa que realizei sobre AIDS nos livros didáticos, como nas pesquisas apresentadas no EDUCAIDS, percebi que esses atores não estavam presentes no espaço educativo. Assim, um dos movimentos que empreendi foi realizar um levantamento bibliográfico voltado para o tema sexualidade e as crianças. Essa pesquisa tinha como objetivo saber a quem esses materiais se dirigiam, qual a abordagem, que assuntos eram apresentados, entre outros aspectos. Ao pesquisar defrontei-me com um grande número de livros, artigos, manuais sobre essa temática, porém a maior parte destes eram destinados a adolescentes, adultos, pais, e apenas alguns livros eram destinados às crianças. Essas publicações geralmente apresentavam prescrições sobre conduta sexual, reprodução, prevenção de DST/AIDS. Essa análise, a pesquisa sobre AIDS nos livros didáticos e o EDUCAIDS chamaram-me a atenção para a necessidade de um trabalho sobre sexualidade direcionado às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁶ Tomo dispositivo como um mecanismo de poder em que se articulam os discursos e as práticas (Foucault, 1998).

Entretanto, a cada opção que fazemos surgem outras perguntas, dúvidas, objetivos e escolhas.

Essas inquietações fizeram-me refletir sobre o meu papel como formadora de professores/as na Universidade, como também na educação continuada desses professores/as, pois eram e são os atores a quem tenho buscado direcionar o meu trabalho de professora/pesquisadora. Assim, optei pela realização da pesquisa com professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental que ensinam para crianças na faixa etária entre os 6 e os 10 anos de idade.

Definindo o objeto de estudo desta Tese, a sexualidade, passei a discutir no Grupo de Pesquisa Estudos em Educação em Ciências a estratégia para investigar como essa questão estava sendo tratada nas salas de aula de professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental. Entre as várias estratégias que poderiam ser utilizadas para a coleta dos dados, como entrevistas, observações, questionários, análise de materiais, escolhi a realização de um curso para professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tal opção deveu-se ao entendimento de que o curso possibilitaria tanto conhecer como as práticas pedagógicas dos/as professores/as configuravam a sexualidade das crianças, quanto criar condições para problematizar tais práticas. Nesse sentido, o curso funcionaria como um dispositivo pedagógico, um espaço em que as professoras poderiam descrever, narrar e criticar suas experiências pedagógicas relacionadas à sexualidade, ou seja, um “lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si” (Larrosa, 1994, p. 57).

1.3 Situando o estudo: a perspectiva teórica

O entendimento de que questões centrais no estudo da sexualidade referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais encontram-se implicados na constituição dos sujeitos, levou-me a estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault. A seguir, apresento aspectos desses estudos que foram relevantes para a realização deste trabalho.

Os Estudos Culturais não se configuram como uma disciplina; ao contrário, caracterizam-se por ser um campo de estudos que se utiliza de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural da sociedade contemporânea (Hall, apud Escosteguy, 1999). Para Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 8), os Estudos Culturais “não são simplesmente interdisciplinares; eles são freqüentemente, como outros têm dito, ativa e progressivamente antidisciplinares”; e para Tony Bennett, “um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (apud Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p. 11).

Desde a sua emergência, na década de 50, na Inglaterra, os Estudos Culturais questionam as concepções elitistas que distinguem a “alta cultura” – vinculada aos clássicos da literatura, da pintura, da música, da filosofia – e a “baixa cultura” – associada à música popular, à publicidade, ao *design*, às atividades de lazer (Hall, 1997; Costa, 2000). Tais preocupações levaram esse campo a se ocupar com o entendimento da cultura e com o papel das práticas culturais no que se refere à constituição das identidades, especialmente nos últimos anos. Embora não seja meu propósito, neste trabalho, definir cultura, uma vez que esse é um conceito complexo e com muitas definições, destaco a seguir aquelas noções que contribuíram para o seu desenvolvimento⁷. A cultura pode ser entendida como “a produção e o intercâmbio de significados – ‘o dar e o receber de significados’ – entre os membros de uma sociedade” (Hall, 1997, p. 2), ou, como define Silva (1999, p. 133-134), “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Na definição de cultura é importante destacar o papel dos significados, pois são esses que organizam e regulam as práticas sociais e que influenciam nossas ações (Hall, 1997). As sociedades configuram-se como sistemas de significação que atuam através de diversas instituições culturais – família, mídia, escola, igreja, etc. – e campos de saberes – biologia, psicologia, medicina, pedagogia, por exemplo.

⁷ Uma questão central e tensa nos Estudos Culturais refere-se às várias definições de cultura (Costa, 2000; Nelson, Treichler e Grossberg, 1995).

Desde a mais tenra idade, conforme o sexo com o qual os sujeitos nascem, tais sistemas de significação ensinam tipos de comportamentos, brincadeiras, vestuários, desejos, valores, atitudes, prazeres, entre outros atributos sociais que, ao serem inscritos nos corpos, definem a sexualidade e as próprias pessoas. As posições de poder exercidas especialmente pelos campos científicos como a medicina, a biologia e a psiquiatria, e por instâncias como a mídia, a igreja, a escola, conferem a essas instituições um papel hegemônico na determinação dos significados vinculados à sexualidade na sociedade. Nesse sentido, Louro (1999, p. 25) destaca:

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas e contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e permanente.

Tais entendimentos moveram-me na direção de examinar como as práticas escolares, implicadas em relações de poder, atuam inscrevendo nos corpos a sexualidade dos sujeitos. Para tanto, busquei nas contribuições de Michel Foucault um aprofundamento para essas questões. Assim, incursionei por alguns trabalhos do autor, tais como o primeiro volume da *História da sexualidade: a vontade de saber*; *Vigiar e punir* e *Microfísica do poder*, por exemplo.

Na tentativa de entender como passamos a nos reconhecer como sujeitos de uma determinada sexualidade, Foucault (1999a), ao traçar a história da sexualidade, não buscou fazer o registro dos comportamentos sexuais através das épocas e civilizações, mas sim produzir uma história de como a nossa sociedade, durante séculos, ligou o sexo à verdade através de uma análise dos mecanismos de poder.

Como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ele tenha sido considerado como o lugar privilegiado em que nossa “verdade” profunda é lida, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer “Para saber quem és, conheças teu sexo”. O sexo

sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano (Foucault, 1999a, p. 229).

Olhar a história da sexualidade possibilitou-me ver 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 e o corpo de prazer. 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. Nesse sentido, Foucault nos mostra que, especialmente a partir do século XVII, em torno do sexo não funcionou o silêncio, o não-dizer, como regra fundamental – “hipótese repressiva” (1997, p. 15) –, mas sim o silêncio articulou-se a um outro mecanismo de poder, o da enunciação em determinadas condições e a determinadas pessoas. Ao discutir a qualificação do corpo como carne ao tornar-se objeto de um sistema de poder que comporta uma discursividade exaustiva e o silêncio como regra, Foucault (2002, p. 257) refere: “a carne é o que se nomeia, a carne é aquilo que se fala, a carne é o que se diz. A sexualidade é, essencialmente, no século XVII (e ainda será nos séculos XVIII e XIX), o que se confessa, não o que se faz: é para poder confessá-la em boas condições que se deve, além do mais, calá-la em todas as outras”. Assim, o sexo foi colocado numa rede discursiva, a fim de, ao se fazer falar da carne, confessar, controlar e normatizar a sexualidade dos indivíduos.

O ponto essencial (...) não é tanto o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar do sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso” (Foucault, 1997, p. 16).

Portanto, ao colocar o sexo em discurso, produziu-se um controle das enunciações, definiu-se quando e onde falar, as situações, os locutores e interlocutores. Foucault, ao analisar a história da sexualidade não em “termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder” (ibid., 1997, p. 88), mostra os mecanismos de poder criados na modernidade para se falar intensamente da sexualidade e através dela vigiar, gerenciar e normalizar o corpo dos indivíduos. Nesse sentido, uma contribuição que merece destaque nos estudos do autor, diz

respeito ao entendimento de poder na medida em que ele problematiza a noção tradicional de poder:

Dizendo poder, não quero significar “o poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro (1997, p. 88).

Para o autor, o poder não emana de um centro – o Estado –, mas o poder atua como se fosse uma rede “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (Foucault, 1997, p. 90). Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação (Foucault, 1998). Ao tomar o poder como uma relação de ações sobre ações – algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede, Foucault chama a atenção para o papel que uns exercem sobre os outros e para a multiplicidade de mecanismos de poder e resistência que funcionam no corpo social. Outro aspecto consiste em entender o poder não como coercitivo, repressivo e negativo, mas como produtivo: “ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação” (Veiga-Neto, 2000, p. 63). Uma preocupação do autor será compreender como os procedimentos de poder produzem sujeitos dóceis, disciplinados, governáveis. Para Foucault, na época moderna aparecem distintas tecnologias de poder que se articulam no corpo social. Uma delas, o poder disciplinar enquanto um conjunto de minúsculas invenções/técnicas direcionadas aos corpos, possibilita o crescimento da utilidade das multiplicidades e o controle dos indivíduos (Foucault, 1999b, 2000). Segundo o autor (1999b), o indivíduo é uma fabricação dessa tecnologia que se denomina disciplina, o que nos leva a pensar o poder não em termos negativos, mas como produtivo: “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” (1999b, p. 161). Correlacionando-se a essa tecnologia de poder, especialmente a partir do final do século XVIII, passa a atuar outra, o biopoder, que se exerce sobre o corpo social, ou seja, que se dirige ao homem-espécie e não ao homem-corpo. Essa tecnologia direciona-se à população com a finalidade de regulamentar o conjunto de processos que são próprios da vida como, por exemplo, a natalidade, a mortalidade, a

longevidade, a higiene e a saúde, numa sociedade em crescente processo de urbanização e industrialização (Foucault, 2000). Dessa forma, desde o final do século XVIII, passa a funcionar uma biopolítica da espécie humana para o governo dos processos globalizantes da vida da população. No século XIX, um dos domínios de investimento dessas duas tecnologias de poder/saber vem a ser a sexualidade enquanto comportamento corporal, em que vão atuar mecanismos disciplinares, especialmente na família e na escola (a vigilância da masturbação das crianças, do século XVIII ao XX). Posteriormente, a sexualidade tornou-se alvo de mecanismos reguladores dos processos biológicos e orgânicos, especialmente do conjunto constituído pela medicina e a higiene, devido aos seus efeitos procriadores e degenerativos das doenças sexuais na população. Assim, o domínio da sexualidade passa a representar o “ponto de articulação do disciplinar e do regulamentador, do corpo e da população” (ibidem, p. 301), em que várias instâncias são chamadas a atuar – a família, a medicina, a escola, a igreja.

Essas leituras dos estudos de Foucault levaram-me a pensar que ainda hoje, no caso da educação escolarizada, especialmente a partir dos problemas e das questões que emergem com o aparecimento da AIDS, é possível ver o funcionamento de tecnologias direcionadas ao controle da sexualidade da população, através de mecanismos de poder/saber como os projetos de educação sexual, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Eixo Orientação Sexual, a coleção de livros “Saúde na escola”, a série de vídeos “Prevenir é sempre melhor” e “Crescendo de bem com a vida”⁸, entre outros dispositivos. No espaço escolar atuam distintas tecnologias de inscrição e controle da sexualidade dos/as alunos/as: as tecnologias regulamentadoras (vídeos, palestras, oficinas, projetos de educação sexual) dos processos biológicos como as DST, a AIDS, a gravidez, direcionadas aos grupos sociais de jovens e crianças, de pais, de professores/as, como também aquelas tecnologias disciplinares (as nomeações, as conversas individuais, as transferências, a vigilância das atitudes) que de maneira invisível marcam e vigiam o comportamento dos alunos/as. Assim, as tecnologias individuais, direcionadas aos corpos, e as totalizantes, dirigidas aos grupos sociais, articulam-se e inscrevem a sexualidade dos/as alunos/as. Na educação escolarizada os discursos e as práticas em torno da sexualidade produzem efeitos tanto individuais nos corpos, as

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as coleções de livros e vídeos foram produzidos pelo governo através do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde – Coordenação Nacional de DST/AIDS, respectivamente.

identidades sexuais e de gênero dos alunos/as, como regulamentadores de processos biossociais, como a transmissão das DST, da AIDS, o controle da gravidez, os comportamentos sexuais, por exemplo. Os efeitos desses investimentos nos corpos e na maneira de viver das pessoas, no caso deste estudo dos/as alunos/as das séries iniciais, através da criação daquilo que se nomeia como a sexualidade normal/anormal, e da maneira como se lida, na nossa sociedade, com as pessoas conforme o enquadramento da sua sexualidade, incluindo/excluindo – heterossexual/homossexual, puro/impuro, masculino/feminino, saudável/doente, família nuclear/outras configurações familiares –, tornam relevante que se pense sobre o funcionamento de tais mecanismos nas práticas escolares.

1.4 Marcando os objetivos da Tese

Ao narrar a trajetória desta Tese, fui delineando os objetivos que a compuseram; porém, penso que é necessário retomá-los e sistematizá-los. Desse modo, os objetivos que encaminham esta pesquisa foram:

1. Conhecer os discursos utilizados pelas professoras das séries iniciais para tratarem da sexualidade nas suas salas de aula;
2. Examinar como as práticas escolares das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental atuam na sexualidade das crianças;
3. Questionar o entendimento da sexualidade como biologicamente determinada.



2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS



2. 1 Estabelecendo as estratégias

Para atingir os objetivos desta Tese, uma das estratégias metodológicas correspondeu à realização do curso “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental”, que funcionou como um espaço narrativo, em que as professoras participaram de um processo de contar histórias, ouvir histórias, de contrapor algumas histórias a outras a respeito das práticas escolares relacionadas à sexualidade. Essa estratégia – de ouvir e contar histórias – também tinha como objetivo problematizar e desestabilizar e, eventualmente, modificar os significados atribuídos à sexualidade pelas professoras. Larrosa (1996, p. 49), ao destacar o papel pedagógico e construtivo da experiência de si nas práticas de formação de professores, discute a necessidade de “definir, formar e transformar um professor reflexivo capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto a sua própria prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional”.

Outra estratégia correspondeu à análise das narrativas das professoras – falas, desenhos, textos, cartazes, cenas da dramatização. Para tanto, todos os encontros do curso foram gravados em fita cassete que, posteriormente, foram transcritas. Apenas um dos encontros, “Como fui parar aí dentro? – Sistema Reprodutor feminino e masculino”, foi filmado em VHS, pois nessa atividade ocorreu a dramatização.

Para a análise, utilizei as contribuições de Larrosa (1994, 1996), que discute a narrativa como uma modalidade discursiva em que as pessoas constroem os sentidos tanto de si quanto de suas experiências no processo de contar e ouvir histórias. Para o autor (1996, p. 471),

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.

As narrativas produzidas pelas professoras com relação à sexualidade nas suas salas de aula foram construídas e reconstruídas em relação a outros textos – da família, da igreja, da

escola, da mídia, da medicina, da psicologia, da criança, entre outros –, pois a narrativa da experiência de si “não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos” (Larrosa, 1994, p. 70). Tal entendimento, da narrativa como um fenômeno de intertextualidade, levou-me a examinar a rede de enunciados que emergiram durante os encontros do curso, engendrando a sexualidade.

2.2 Contando o curso “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental”

O curso foi realizado no município do Rio Grande, que se localiza na planície costeira sul do Estado do Rio Grande do Sul (figura 1), tendo como limites: ao norte o município de Pelotas e a Laguna dos Patos; a leste o Oceano Atlântico e o Canal do Rio Grande; a oeste os municípios de Capão do Leão e Arroio Grande e a Lagoa Mirim; e ao sul o município de Santa Vitória do Palmar. Rio Grande é a cidade mais antiga do Estado do Rio Grande do Sul. Uma de suas características é ser uma cidade portuária possuindo uma população de 172.435 habitantes. A rede educacional do município é composta por 64 escolas estaduais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), 71 escolas municipais (Educação Infantil e Ensino Fundamental), 28 escolas particulares (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Cidade, 2002).

Um dos primeiros movimentos que realizei foi estabelecer as escolas de Ensino Fundamental que iriam participar do curso. Para tanto, foram selecionadas dez escolas que representaram diferentes regiões do município de Rio Grande (figura 2) como a praia do Cassino, o distrito da Vila da Quinta, a região portuária (4ª Secção da Barra), o centro da cidade, a região do estuário da Lagoa dos Patos e bairros da cidade. As escolas eleitas foram: E. Estadual Silva da Gama, no Balneário do Cassino; E. Estadual Lilia Neves, na Vila da Quinta; E. Estadual Saldanha Gama, na 4ª Secção da Barra; Instituto de Educação Juvenal Miller, no centro da cidade; e nos bairros carreiros, Parque Marinha, Matadouro, Junção, Jardim do Sol e Parque – E. Estadual Carlos Loréa Pinto, E. Estadual Eng. Roberto Bastos Tellechea, E. Municipal Cipriano Porto Alegre, E. Estadual Adelaide Alvim, E. Jardim do Sol (particular), E. Educandário Coração de Maria (particular), respectivamente.



Figura 1: Mapa do Rio Grande do Sul.



- 1- E. Estadual Silva da Gama
- 2- E. Estadual Lilia Neves
- 3- E. Estadual Saldanha Gama
- 4- I. E. Juvenal Muller
- 5- E. Estadual Carlos Loréa Pinto

- 6- E. Estadual Eng. Roberto Bastos Tellechea
- 7- E. Municipal Cipriano Porto Alegre
- 8- E. Estadual Adelaide Alvim
- 9- E. Jardim do Sol
- 10- E. Educandário Coração de Maria

Figura 2: Escolas participantes do curso.

A partir da escolha das escolas, apresentei a cada uma delas a proposta do curso e convidei dois professores/as das séries iniciais para participar. As escolas deveriam selecionar os/as professores/as, tendo como único critério estarem em regência de sala de aula.

Do curso participaram vinte professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede estadual, municipal e particular. Chamo a atenção para a presença exclusiva de mulheres, sugerindo que o gênero da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental é predominantemente feminino, porque as atividades escolares dessas séries têm como alvo as crianças. Outro aspecto relacionado à docência feminina nas séries iniciais diz respeito à formação dessas professoras: das vinte professoras, dezessete são formadas no Curso de Magistério 2º Grau (destas, nove possuem curso superior – Pedagogia, Direito, História e Letras) e três são licenciadas em Pedagogia. Para caracterizar ainda esses sujeitos, apresento outros aspectos, como a faixa etária e o tempo de serviço. Com relação à idade, variava de 21 a 64 anos, e quanto ao tempo de serviço, de 3 a 43 anos de exercício profissional.

O entendimento da sexualidade como uma construção histórica e cultural constituída nas experiências de vida das pessoas, entre elas as vivenciadas nos espaços escolares, levou-me a propor os seguintes objetivos para o curso:

1. Discutir representações de sexualidade e AIDS;
2. Problematizar o entendimento da sexualidade como uma essência manifestada pelos processos biológicos do corpo;
3. Refletir sobre a sexualidade como um dispositivo que articula saberes/poderes para o governo do sexo através do corpo e das maneiras de as pessoas viverem os prazeres.

O curso foi estruturado de forma a possibilitar que as professoras participassem da construção do seu currículo. Ao tomar o currículo como um construto social (Silva, 1999), busquei criar condições para que as professoras interviessem na escolha dos assuntos. Para tanto, a estratégia utilizada foi a atividade pedagógica denominada “técnica do semáforo” (figura 3), em que as professoras escreviam palavras ou perguntas relativas aos temas – Sexualidade e AIDS – e as colocavam sobre os sinais que indicavam o grau de dificuldade

dos temas: vermelho – muita dificuldade; amarelo – dificuldade média; verde – pouca dificuldade. Apresento, a seguir, as temáticas indicadas pelas professoras:

Muita dificuldade: *Um aluno está sempre chamando a atenção do grupo para gravuras de mulher pelada, seus desenhos sempre têm relação a sexo (ato sexual). Como lidar com isso?; Como falar de homossexualidade com crianças de 6 a 7 anos na sala de aula?; Namoro entre crianças de seis anos do mesmo sexo; Quando o aluno é bem afeminado na sala de aula e os colegas ficam de brincadeira: que providências tomar na sala de aula?; Como lidar com uma sala de aula onde há uma criança de 1ª série portadora do HIV?; Como devemos responder às perguntas sobre sexo de crianças entre 6 e 7 anos? Não fomos preparadas para isso quando fizemos magistério; Sexo para explicar para crianças; Tabus sobre o próprio corpo (alunos e família); Descoberta do prazer; Como tirar da cabeça das crianças que o sexo não é uma coisa de ter vergonha na sala de aula?; Como abordar o assunto sexualidade com crianças de 6 a 13 anos?; Homossexualismo; Aparelho reprodutor; Sexo na adolescência; Sexo sem amor; Como orientar esses assuntos na escola com as colegas?; Como falar de AIDS nas séries iniciais?; Gravidez; Relação sexual; Drogas.*

Dificuldade média: *Masturbação; Descoberta do(a) corpo, sensação, masturbação. Como lidar com naturalidade com cada aspecto desse?; O medo de contrair AIDS; Como começar a falar em AIDS numa turma de 8 a 17 anos?; AIDS – formas de prevenção; Banalização do sexo (influências da mídia, que são fortes); Gravidez precoce; Falta de amor nas relações; Mídia e questões de sexualidade; Conseqüências do HIV; Preocupação em orientar os pais dos alunos.*

Pouca dificuldade: *Droga; Amor entre pessoas do mesmo sexo; Trabalhar as diferenças em sala de aula; Causas e conseqüências da gravidez na adolescência; Namoro; Sexo na infância; Prevenção; Amor para com as pessoas portadoras de AIDS.*



Figura 3: Técnica do semáforo

Essa atividade criou condições para que as professoras vivenciassem uma outra configuração de currículo em relação à construção da proposta do curso, diferente daquela que geralmente constitui o cotidiano da escola, em que o currículo, tomado como lista de conteúdos a ser seguida, encontra-se previamente estabelecido. O entendimento da produtividade do currículo no que se refere às pessoas (professores/as, alunos/as), seja através das “coisas” que selecionamos, seja através do como usamos tais parcelas selecionadas (Silva, 1998), levou-me a ter como finalidade, no início do curso, possibilitar a emergência das experiências das professoras em relação à sexualidade.

Tal prática, talvez, chame a atenção para alguns aspectos do currículo enquanto artefato cultural que incorpora narrativas particulares a respeito dos sujeitos, dos objetos, dos fenômenos, das culturas, como também posições políticas, ao criar ou não espaços para o aparecimento das diferenças, das divergências, das experiências produzidas em distintos espaços culturais. Enfim, pensar nas implicações do currículo na produção das identidades, ao incorporar narrativas que fixam noções de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, acaba por nos constituir como sujeitos particulares, específicos (Silva, 1998).

A partir da análise dessa atividade e tendo em vista os objetivos propostos, foi possível selecionar e estabelecer os assuntos que compuseram o curso⁹. Estes foram organizados em três eixos temáticos: a) representações de sexualidade, b) corpo biossocial e c) pedagogias escolares, os quais discuto a seguir.

Com o eixo REPRESENTAÇÕES DE SEXUALIDADE (figuras 4 e 5), tive como propósitos conhecer como as professoras representavam a sexualidade e a AIDS nas práticas escolares e discutir as perspectivas relacionadas a essa questão. Para tanto, foram realizados desenhos a partir dos quais discutimos os significados produzidos em relação à sexualidade e à AIDS. Debates sobre as diferentes perspectivas da sexualidade através da leitura de textos e diferentes atividades pedagógicas. Os encontros que compuseram esse eixo foram: **Representações de sexualidade e AIDS e Sexualidade humana.**

⁹ O curso foi organizado em 10 encontros quinzenais de agosto a dezembro de 2000, no Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática (CEAMECIM) da FURG.

Com o eixo, CORPO BIODOSSOCIAL (figuras 6, 7 e 8), visei problematizar o entendimento do corpo como pura materialidade biológica, ao discutir a sexualidade como efeito das práticas de inscrição nos corpos, entre elas as do campo biológico. Nesse eixo, discutimos a existência de outros discursos além do biológico para abordar a sexualidade na sala de aula; o corpo como histórica e culturalmente produzido e a escola como um dos espaços culturais implicados na construção das identidades de gênero e sexuais, através de desenhos, dramatizações, histórias de nomes, fotos, vídeos. Os encontros que compuseram esse eixo foram: **Que corpo a escola produz?, Como fui parar aí dentro? – Sistema reprodutor feminino e masculino, e Identidades sexuais e de gênero.**

Com o eixo PEDAGOGIAS ESCOLARES (figura 9), tive como objetivo conhecer as pedagogias escolares utilizadas pelas professoras. Assim, discutimos sobre os discursos e as estratégias que atuavam na constituição da sexualidade das crianças, através de narrativas de experiências de sala de aula; da análise de livros didáticos e da literatura infantil e da coleção “Saúde na escola”; e da discussão do eixo transversal Orientação Sexual, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os encontros que compuseram esse eixo foram: **Sexualidade e AIDS na sala de aula, Sexualidade e AIDS nos livros didáticos e de literatura infantil e na coleção “Saúde na escola” e Discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Orientação Sexual.**

O planejamento e a organização das estratégias que foram utilizadas em cada um desses eixos envolveu profissionais de vários campos – biologia, psicologia, educação, medicina e história – a fim de possibilitar uma multiplicidade de olhares em relação ao objeto de estudo – a sexualidade –, como também de integrar esses eixos temáticos numa tentativa de ampliar a sua discussão e compreensão¹⁰.

¹⁰ O curso foi organizado com a colaboração do grupo da Linha de Pesquisa “Estudos em Educação em Ciências”, Diogo Souza, Nádia Geisa Souza, Loredana Susin e com a colaboração da Prof^a. Guacira Louro (FACED/UFRGS) e do Prof. Ricardo Silva (TABA/ESAMC).

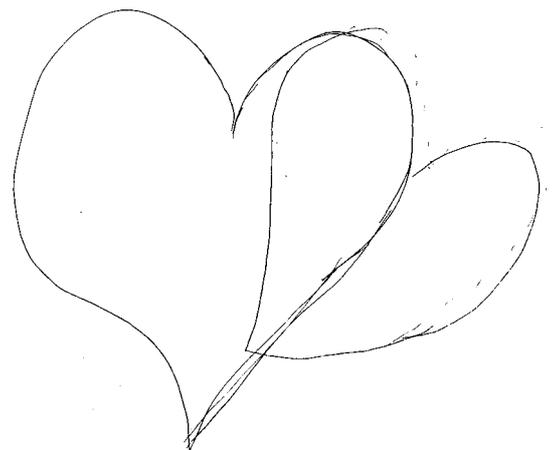
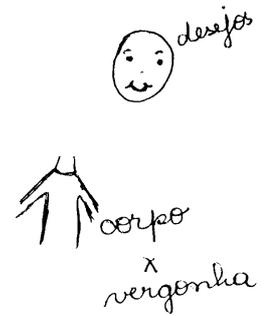
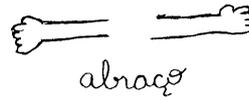


Figura 4: Eixo Temático **representações de sexualidade**: desenhos das professoras sobre sexualidade.

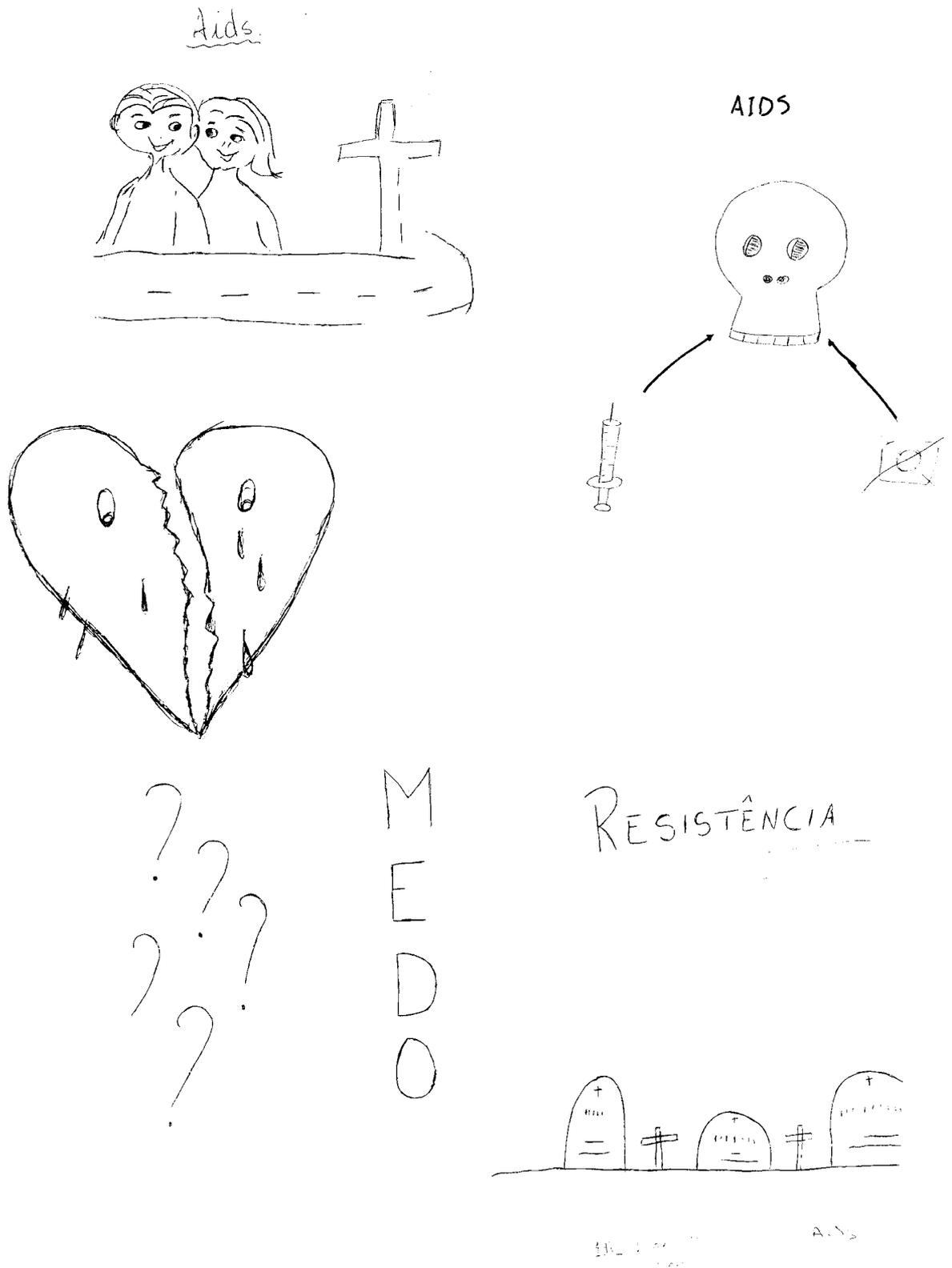


Figura 5: Eixo temático **representações de sexualidade**: desenhos das professoras sobre AIDS.



Figura 6: Eixo temático **corpo biossocial**: cartaz do sistema reprodutor feminino.



Figura 7: Eixo temático **corpo biossocial**: dramatização do espermatozóide fecundando o óvulo.



Figura 8: Eixo temático **corpo biossocial**: dramatização do feto dentro do útero.



Figura 9: Eixo temático **pedagogias escolares**: análise dos livros didáticos, de literatura infantil e da coleção “Saúde na escola”.



3. ARTIGOS



3.1 Elegendo os encontros

Ao examinar os encontros que compuseram o curso, olhei para aquelas atividades nas quais se tornaram visíveis as maneiras como as professoras tratavam da sexualidade em suas salas de aula. O primeiro movimento que empreendi na análise foi percorrer todos os encontros de modo a conhecer tanto os discursos como as estratégias predominantes nas pedagogias dessas professoras. Esse percurso, de olhar a totalidade do curso, mostrou-me também aqueles encontros em que se destacaram as estratégias predominantes em suas práticas escolares. Dessa forma, elegi os seguintes encontros: “Como fui parar aí dentro? – Sistema reprodutor feminino e masculino” e “Sexualidade e AIDS na sala de aula”. Esses movimentos configuraram esta Tese na forma de três artigos.

No primeiro artigo, **Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**¹¹, revisitei a história da educação sexual no Brasil, desde o início do século XX até o momento, buscando mostrar como esta esteve presente na escola, vinculada ao conhecimento anatomo-fisiológico dos sistemas reprodutores como forma de prevenir e controlar a gravidez indesejada, as doenças sexualmente transmissíveis e atualmente a AIDS. Apresentei e discuti o curso “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Nesse artigo, procurei mostrar que na escola se fala da sexualidade, mas dentro de regras que controlam e legitimam os discursos autorizados, como o biológico, o da criança inocente e assexuada, o da família-reprodução e o pedagógico.

No segundo artigo, **Falando com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico**¹², problematizo o corpo como “pura” materialidade biológica, ao discutir a sexualidade como efeito de práticas de inscrição nos corpos, entre elas, as do campo biológico, da mulher/mãe,

¹¹ Esse artigo foi aceito para publicação na *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002 (no prelo). Esse estudo foi apresentado em 2001, na forma de pôster no Seminário Sexualidade e AIDS: um desafio à escola, Rio Grande/RS e como comunicação no VIII Encontro Perspectiva do Ensino de Biologia, em fevereiro de 2002, na USP.

¹² Esse artigo foi aceito para publicação na *Ensenanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Barcelona/Espanha (no prelo). Esse estudo foi apresentado no VI Congreso Internacional sobre Investigación em la Didáctica de las Ciencias e aceito para apresentação no IV Seminário da Pesquisa em Educação da Região Sul, em novembro de 2002, em Florianópolis.

da criança, das identidades. Nesse sentido, examinei nas narrativas das professoras – falas, desenhos e “cenas da dramatização” – como elas falavam dos sistemas reprodutores e dos processos de fecundação e gravidez, quando foi realizada a atividade “Como fui parar aí dentro? – Sistema reprodutor feminino e masculino”. Esse estudo possibilitou-me ver que nas práticas escolares o discurso biológico tem sido utilizado como a maneira “correta” de abordar a sexualidade para os alunos/as. Nessa discursividade, a sexualidade tem sido tomada como um atributo biológico vinculado às características anatômicas internas e externas dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas socialmente aos homens e mulheres. Correlacionando-se a esse discurso apareceram outros, que regularam como, quando e o que pode ser falado sobre sexualidade na sala de aula, como, por exemplo, o discurso da criança inocente e assexuada e o da família-reprodução.

No terceiro, **Sexualidade nas salas de aula: pedagogias escolares das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**¹³, analiso as pedagogias utilizadas pelas professoras para tratarem das questões referentes à sexualidade nas suas salas de aula. Assim, procurei ver os discursos e as estratégias que se inter-relacionam nas práticas de sala de aula, configurando uma determinada maneira de agir e pensar a sexualidade. Para tanto, examinei as narrativas e os comentários das professoras quando foi realizada a atividade “Sexualidade e AIDS na sala de aula”. Nessa atividade as professoras contaram suas experiências de sala de aula; discutimos quando, como e quem pode falar da sexualidade, e examinamos histórias contadas por outros professores/as a fim de questionar e analisar como se tem lidado com a sexualidade na sala de aula. Nas experiências narradas atuaram e correlacionaram-se vários discursos, como o da biologia, das identidades de gênero e sexuais, da família, por exemplo, e as estratégias pedagógicas, como as explicações do campo biológico, as micropenalidades, as transferências de alunos, as repreensões, por exemplo, que atuaram como mecanismos de interdição.

¹³ Esse artigo foi encaminhado para publicação na revista *Estudos Feministas*, UFSC/Florianópolis. Parte desse estudo foi apresentado no Encontro Internacional: fazendo gênero V, com o título: “Pedagogias escolares: o entrelaçamento das identidades sexuais e de gênero”, em outubro de 2002, em Florianópolis. Esse estudo foi aceito para apresentação no IV Seminário da Pesquisa em Educação da Região Sul, novembro de 2002, na mesa-redonda “Discutindo as implicações de algumas práticas culturais na constituição dos sujeitos”, com o título: “Inscrevendo a sexualidade nos corpos dos/as alunos/as das séries iniciais do Ensino Fundamental”.

Na realização desses estudos, busquei algumas contribuições de Foucault e de autores que tem se utilizado da perspectiva foucaultiana como Jorge Larrosa e de autores/as pós-estruturalistas: Stuart Hall, Guacira Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux, Richard Johnson e Debbie Epstein, Britzmann, entre outros/as.

3.2 DISCUTINDO E REFLETINDO SEXUALIDADE-AIDS COM PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Revista Brasileira de Sexualidade Humana, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002 [no prelo].

3.2.1 RESUMO

Neste artigo apresento o curso intitulado “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”, ministrado para professoras da rede escolar pública e particular do município do Rio Grande/RS. Esse teve como objetivos principais discutir representações de sexualidade-AIDS, problematizar a idéia vigente da sexualidade como uma essência manifestada pelo desejo ou pelos processos biológicos do corpo e refletir sobre a sexualidade como um dispositivo que articula saberes/poderes para o governo do corpo e da vida das pessoas. O curso foi estruturado de forma que as professoras pudessem participar da proposta de trabalho, de acordo com seus interesses, uma vez que visava estabelecer em conjunto o seu currículo. Pensar a sexualidade como uma construção sócio-histórica, não inerente ao ser humano, talvez crie condições para que se problematizem os discursos vigentes na escola sobre a sexualidade das crianças, como o biológico, família-reprodução, criança inocente-assexuada e pedagógico.

3.2.2 INTRODUÇÃO

Neste artigo busco contar e discutir o curso intitulado “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”, o qual faz parte da minha Tese de doutorado. O curso foi ministrado para professoras da rede escolar pública e particular do município do Rio Grande/RS¹⁴, e teve como objetivos principais discutir representações de sexualidade-AIDS, problematizar a idéia vigente da sexualidade como uma essência manifestada pelo desejo ou pelos processos biológicos do corpo e refletir

¹⁴ Neste texto, refiro-me a professoras porque o curso foi oferecido para professores e professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas somente professoras o freqüentaram.

sobre a sexualidade como um dispositivo que exerce saberes/poderes para o governo do corpo e da vida das pessoas (FOUCAULT, 1997, 1998; WAGENER, 1998).

Neste estudo, estou entendendo a sexualidade como uma construção sócio-histórica e não como algo inerente ao ser humano, “natural”. 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. A ‘sexualidade’ é uma experiência histórica e pessoal”. Nesse sentido, a sexualidade integra comportamentos, linguagens, crenças, escolhas, posturas e identidades que se relacionam segundo algumas estratégias de poder/saber¹⁵ (FOUCAULT, 1997; LOURO, 1999; WEEKS, 1993, 1999).

No estudo da temática sexualidade-AIDS, procurei estabelecer nexos com algumas proposições de Foucault, bem como com algumas questões postas pelos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas. Este é um campo de estudos que se ocupa com problematizações associadas aos artefatos e às práticas culturais, privilegiando questões como cultura, significação, identidade e poder. Para estes Estudos, a cultura é um campo de luta em torno da significação social, no qual diferentes grupos sociais buscam a definição de suas identidades culturais e sociais (SILVA, 1999).

NELSON, TREICHLER E GROSSBERG (1995), no artigo “Estudos Culturais: uma introdução”, comenta que vários autores/as “estão preocupados/as com o papel do/a intelectual em influenciar a mudança social” (p. 18). Dentre estes autores, ele cita Stuart Hall, que destaca a importância da análise de temáticas/problematizações relacionadas à AIDS:

[...] a questão da AIDS é também ‘um terreno extremamente importante de luta e contestação’ no qual as realidades, agora e no futuro, da política sexual, do desejo, do prazer, quem vive e quem morre, estão embaladas em metáfora e representação. O que os Estudos Culturais devem fazer, e têm a capacidade para fazer, é articular compreensões sobre ‘a natureza constitutiva e política da própria representação,

¹⁵ Poder/saber é uma expressão utilizada por Foucault, que destaca que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, “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” (1999, p. 27).

sobre suas complexidades, sobre os efeitos da linguagem, sobre a textualidade como um local de vida e morte (ibid.).

Os Estudos Culturais têm buscado, em suas análises, caracterizar o objeto de estudo como artefatos culturais, isto é, como resultado de processos de construção social (SILVA, 1999). Desta forma, entendo também a sexualidade como um artefato, uma invenção que se constituiu e se constitui, na correlação de múltiplos elementos sociais presentes na família, medicina, educação escolarizada, psicologia...

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira, revisito a história da educação sexual no Brasil, na tentativa de mostrar que a inclusão da sexualidade no currículo escolar vem ocorrendo desde o início do século XX e que, ao final deste, a AIDS colocou a educação sexual novamente em destaque. Na segunda parte, apresento e discuto o curso acima referido, a perspectiva e as estratégias que assumi, qual a metodologia, quais as temáticas elencadas pelas professoras. Na terceira parte, abordo sexualidade, AIDS e escola, buscando mostrar que não há um silêncio na escola em relação à sexualidade, o que vem ocorrendo é o funcionamento do mecanismo de interdição, ou seja, pode-se falar de sexualidade das crianças, dentro de regras que controlam e legitimam o discurso autorizado como o biológico, o da família-reprodução, da criança inocente-assexuada e o pedagógico.

3.2.3 REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL¹⁶ NO BRASIL

Ao final do século XX, a discussão da educação sexual nas escolas parece estar em destaque a partir dos problemas e das questões suscitados pela AIDS. BONATO (1996, p. 19) lamenta que “novamente a sexualidade do homem é pensada pela educação [sexual], não como parte integrante de sua vida, de sua condição de cidadão, mas como um dispositivo para atacar um momento histórico determinado, principalmente, pela doença. Como um dispositivo que tem como função principal responder a uma urgência”.

¹⁶ Neste estudo, utilizo a expressão educação sexual no sentido proposto por FIGUEIRÓ (1996, p. 59), que, segundo a autora, “implica que o educando seja considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações” .

Entretanto, a discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar vem ocorrendo desde o início do século XX pela influência das concepções médico-higienistas do século XIX. Naquela época, apareceram as primeiras idéias sobre educação sexual, as quais objetivavam o combate à masturbação e às doenças venéreas, como também o preparo da mulher para ser esposa e mãe (BONATO, 1999; GUIMARÃES, 1995; SAYÃO, 1997).

Na década de 20, o movimento feminista, liderado por Berta Lutz, tentou a implantação da educação sexual nas escolas, com o objetivo de proteção à infância e à maternidade. No Congresso Nacional de Educadores, em 1928, discutiu-se a aprovação de um Programa de Educação Sexual, mas somente para crianças acima de 11 anos (BONATO, 1999; GUIMARÃES, 1995; SAYÃO, 1997). Para BONATO (1999) a idade da criança, como alvo de um dispositivo, foi sempre um elemento central nos projetos de educação sexual.

Em 1938, conforme CHAÚÍ (1984), o autor Osvaldo Brandão Silva escreveu o livro *Iniciação sexual - Educacional (leitura reservada)*, o qual se destinava apenas aos meninos, já que as meninas perderiam a inocência se o lessem e só deveriam ser iniciadas no sexo por seus maridos.

Segundo BONATO, o livro *Obras Completas: a formação da personalidade*, do padre Leonel França, publicado em 1954, discute a educação sexual e a quem cabe o dever de propiciar esta educação para os infantes e adolescentes. Para França, cabe à família cumprir esse papel de orientador e não à escola ou ao Estado enquanto poderes públicos: “Parece-nos de capital importância excluir qualquer iniciação sexual feita coletivamente nas escolas. Nos mistérios da vida quem deve iniciar os adolescentes são os pais. Só o lar reúne as condições psicológicas e morais para uma educação sadia e eficiente em matéria tão delicada” (FRANÇA¹⁷, apud BONATO, 1999, s. p.). Para França, ao que parece, a sexualidade é concebida como um mistério a ser desvendado, e quem tem o papel de o desvendar é a família, apresentando a sexualidade como algo privado. Assim, a escola, como espaço público e coletivo, não deve tratar dessas questões. Segundo França é “necessário suprimir dos programas de ensino uma iniciação coletiva” (id., s.p.).

¹⁷ FRANÇA, Leonel, S.J, padre. **Obras completas**: a formação da personalidade. Rio de Janeiro: Agir, 1954.

Nas décadas de 40 e 50, segundo SAYÃO (1997) e GUIMARÃES (1995), não se tem conhecimento de trabalhos ou iniciativas de educação sexual, devido ao controle do tema pela Igreja Católica, que dominava o sistema educacional.

Nos anos 60, surgiram livros do padre Charboneau, muito difundidos entre pais e educadores, escritos dentro da moral católico-cristã, que enfatizavam a “educação para a responsabilidade e consciência da paternidade” (GUIMARÃES, 1995, p. 60).

Até essa época, esses estudos históricos indicam que a educação sexual esteve centrada no controle do corpo, especialmente através da natalidade, e no reforço dos papéis sexuais de homem e de mulher.

Foi no início da década de 60 que algumas escolas públicas e particulares dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais tentaram a implantação de um programa de educação sexual. Porém, devido às mudanças políticas geradas pelo golpe de 64, essas experiências foram interrompidas, em consequência da repressão e do moralismo vigente.

Em 1968, a deputada federal Júlia Steinbruck apresentou um projeto de lei propondo a introdução obrigatória da educação sexual em todas as escolas do ensino fundamental e médio (então denominados primário e secundário) do país. A Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura foi radicalmente contra o projeto e o rejeitou. Os pareceres mostravam um caráter conservador e defendiam a inocência, a pureza e a castidade das crianças. Dentre os pareceres, destaco os do Almirante Benjamim Sodré e do General Moacir Araújo Lopes, respectivamente, que ilustravam os posicionamentos da época com relação à educação sexual:

A expressão educação sexual deveria ser substituída por ‘educação da pureza’; ‘a inocência é a melhor defesa para a pureza e castidade’; ‘não ensinar materialmente como a procriação se procede para o homem e para a mulher, mas antes exaltar o que caracteriza o sexo masculino: caráter, coragem, respeito e amor que, sem egoísmo, mais dá do que recebe; e o sexo feminino: a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até a doação, ao casamento, à maternidade.’; ‘Não se abre à força um botão de rosas e, sobretudo, com mãos sujas’ (WEREBE, 1998, p. 173).

Na segunda metade da década de 70, com o processo de reabertura política e o conseqüente abrandamento da censura, ressurgiu o interesse pela educação sexual, motivado pelos movimentos feministas, pelos movimentos de controle populacional, pela mudança no comportamento sexual do jovem, devido à pílula como método anticoncepcional, e também pelo avanço da medicina no controle das doenças sexualmente transmissíveis (GUIMARÃES, 1995; SAYÃO, 1997).

Segundo FIGUEIRÓ (1996), foi no início da década de 80 que surgiram as primeiras publicações que “encaram a Educação sexual como meio de transformações sociais, portanto, como uma atividade política” (p. 53). Essas publicações pautaram-se em escritos de Foucault, Freud, Reich, Marcuse, Donzelot e Politzer. Nessa década, muitas escolas abriram espaço para a discussão da sexualidade através de palestras, encontros, debates a cargo de médicos e/ou de psicólogos e/ou pela abordagem dos conteúdos relativos à reprodução humana nas disciplinas de ciências e biologia (SAYÃO, 1997). Esse espaço teve como principais motivações as questões vinculadas à gravidez indesejada na adolescência, às doenças sexualmente transmissíveis e à AIDS.

Nessa época a AIDS (re)colocou a educação sexual na escola. Conforme CABRAL (1995, p. 13), “A sexualidade humana constitui um dos temas amplamente investigados nos últimos 30 anos, por causa de sua importância para os diversos campos da ciência. Mas, recentemente, esta investigação tem-se voltado para a educação, uma vez que a humanidade contemporânea se vê estarecida diante de uma ameaça chamada Aids”.

Ao longo da década de 90, várias prefeituras implantaram projetos de orientação sexual nas escolas, destacando-se os trabalhos desenvolvidos nas redes municipais de São Paulo e Porto Alegre. As escolas municipais de Porto Alegre incluíram na sua proposta pedagógica um trabalho de orientação sexual como “uma alternativa consistente para integração dos conteúdos lógicos e desejantes da aprendizagem, buscando aproximar-se da vida em sua complexidade cotidiana, comprometida com uma concepção de ser humano pleno e, portanto, sexuado” (JACOBY et al., 1999, p. 85).

Nesse período, várias instituições não-governamentais (ONGs) como ABIA, ECOS, GTPOS¹⁸, entre outras, passaram a produzir materiais educativos (vídeos, manuais, guias, etc.) para o trabalho de orientação sexual, de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS, como também para o preparo de educadores (BONATO, 1999; SAYÃO, 1997).

Enfim, foi na última década do século XX que a educação sexual passou a ser instituída através de políticas públicas educacionais normatizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e do Desporto.

Em 1995, o MEC implantou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que possuem um conjunto de temas – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual – que receberam o título de Temas Transversais para o Ensino Fundamental. Assim, a educação sexual apareceu oficialmente integrando o currículo por meio da transversalidade. Conforme os PCN (1997, p. 34), “a orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados”.

Na justificativa para a implantação da Orientação Sexual, é possível ver que esta atua como uma estratégia de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, à AIDS, ao abuso sexual e à gravidez indesejada: “A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco de contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens” (BRASIL, 1997, p. 111).

Para LOURO (1997), a educação sexual encontra-se frequentemente relacionada à prevenção da AIDS. A autora salienta que não há dúvida de que as informações sobre a AIDS e outras doenças precisam ser divulgadas e integradas às atividades educativas, no entanto

¹⁸ ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS/RJ; ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana/SP; GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual/SP.

torna-se necessário que se preste atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a cercear o exercício da sexualidade.

Nesta direção, com o propósito de avaliar os efeitos (a eficácia) da educação na saúde escolar, o UNAIDS (Programa Conjunto das Nações Unidas em HIV/AIDS) realizou uma atualização de uma revisão de estudos da OMS (Organização Mundial da Saúde), sobre o efeito da educação sobre a saúde sexual. Esse estudo tinha como meta avaliar o impacto da educação sobre saúde sexual no comportamento dos alunos em termos de taxa de gravidez entre adolescentes, aborto, natalidade, doenças sexualmente transmissíveis e atividade sexual auto-relatada. Entre outros aspectos, mostrou que: o comportamento responsável e seguro pode ser aprendido; a educação sobre sexualidade e/ou HIV não estimula aumento da atividade sexual; programas de qualidade ajudam a adiar a primeira relação sexual e a proteger os jovens das DST, da AIDS e gravidez. Esse estudo também constatou que o início da educação sobre saúde sexual deve anteceder a atividade sexual. Isso se justifica pela ocorrência de um maior número de alunos matriculados no ensino fundamental do que no ensino médio, e porque em muitos países a maioria das crianças já saíram da escola aos 15 anos de idade (UNAIDS, 1999).

Os dados epidemiológicos apresentados no Boletim Epidemiológico-AIDS (BRASIL, 2001), mostrando as vias de contaminação pelo HIV, podem ser vistos como uma outra estratégia utilizada para controlar o comportamento sexual da população. O Boletim indica as categorias de exposição ao vírus: em indivíduos menores de 13 anos a transmissão é perinatal em 82%, ignorada em 10,8%, homossexual em 0,1%, sangüínea em 7% e sexual em 0,1%; e, indivíduos do sexo masculino com 13 anos ou mais, a transmissão é sexual em 55,9%, ignorada em 22,3%, sangüínea em 21,8%, UDI em 20,3%; em indivíduos do sexo feminino com 13 anos ou mais, a transmissão é sexual em 56,6%, ignorada em 27,3%, sangüínea em 16,%, UDI em 14,1%. Frente a esses dados apresentados no Boletim Epidemiológico, se antes havia resistência ou dúvidas da importância da educação sexual, esses dados parecem eximi-las.

Nesse sentido, entendo que as proposições e os discursos que normatizam os projetos de educação sexual hoje nas escolas, norteados pelo eixo transversal Orientação Sexual dos

PCN, vêm atuando como uma estratégia regulamentadora da sexualidade, a qual tem como matriz a biopolítica¹⁹. Essa tecnologia de poder regula a sexualidade através de mecanismos de controle e intervenção centrados nos fenômenos biológicos como: a natalidade, a AIDS, as doenças sexualmente transmissíveis, etc. Integrando tal tecnologia existe outra, a disciplinar²⁰, dirigida ao corpo, regulando a sexualidade através do controle do mesmo, nos gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos (FOUCAULT, 1997a, 1999, 2000).

Revisitar a história da educação sexual no Brasil evidenciou que a escola, a igreja, a medicina, a família e instituições não-governamentais foram e são instâncias que procuram regular a sexualidade de crianças, adolescentes, homens e mulheres por meio de uma educação sexual. A sexualidade tem sido motivo de debates e proposições por várias instâncias sociais, em que o corpo é o objeto e o alvo do poder. Desde o início do século XX até hoje a educação sexual foi e se encontra relacionada com os problemas de saúde pública, como, por exemplo, neste momento, a AIDS, e a regulação do comportamento da população através da sexualidade.

3.2.4 O CURSO

Falar da sexualidade nem sempre é fácil, geralmente acabamos falando sobre atos sexuais, funções do corpo humano, métodos anticoncepcionais, prevenção de doenças... Falar da sexualidade não como uma questão pessoal e privada, mas como uma produção histórica, uma questão social e política, na qual se exercem relações de poder, foi a perspectiva que se assumiu no curso “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”²¹.

Para LOURO (1997, p.141), abordar a sexualidade e a AIDS de uma outra forma implica mudanças significativas, o que não é tarefa fácil nem trivial, “[...] trata-se de assumir

¹⁹ Segundo Foucault (1997b, p. 89), biopolítica é “a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidades, raças...” .

²⁰ Essa outra tecnologia de poder “é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

²¹ Esse curso foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Estudos em Educação em Ciências do CPG em Ciências Biológicas: Bioquímica, ICBS/UFRGS. O curso contou com o apoio da 18ª Coordenadoria Regional de Ensino/Rio Grande.

que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural”.

No curso, a sexualidade foi concebida e abordada como um dispositivo histórico, que, conforme FOUCAULT, tem a ver 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” (1997, p. 100). Nesse sentido, o curso teve como propósitos conhecer e entender o funcionamento dos elementos sociais²² que constituem a sexualidade, presentes nas práticas pedagógicas das professoras das séries iniciais.

O curso foi dirigido às séries iniciais do Ensino Fundamental por várias razões. Ao realizar uma revisão bibliográfica sobre a temática sexualidade-AIDS, verifiquei que existia um grande número de materiais direcionados para os adolescentes, mas pouco dirigido para as crianças, sendo desta forma “permitido”, “autorizado” discutir essas temáticas só a partir da adolescência. Outra razão refere-se ao entendimento das crianças como inocentes e assexuadas, para quem a educação sexual passa pelo “não dito”, por falar o mínimo possível ou controlar o que é falado. E, por último, porque a AIDS, nos últimos anos, mudou seu perfil epidemiológico, atingindo um grande número de mulheres, que por sua vez, através da transmissão vertical (perinatal) tem contaminado muitas crianças que correspondem a um expressivo número de portadores ou doentes de HIV/AIDS tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tais constatações levaram-me a organizar o curso, no qual participaram 20 professoras das séries iniciais que estavam em regência de sala de aula, representando 10 escolas da rede pública e particular do município do Rio Grande/RS²³. As escolas que foram convidadas a participar do curso são representativas das características socioeconômica e cultural das regiões do município.

²² Estou considerando elementos sociais o dito e o não-dito que compõem o dispositivo (FOUCAULT, 1999).

O curso foi estruturado de forma que as professoras pudessem participar da proposta de trabalho, de acordo com seus interesses, uma vez que se visava estabelecer em conjunto o seu currículo²⁴. Para tanto, uma das primeiras atividades do curso teve como propósito identificar as questões destacadas por elas como relevantes para serem abordadas em relação à sexualidade e AIDS. Para a realização desta atividade utilizei a técnica denominada “semáforo”, em que as professoras escreviam uma palavra ou pergunta que correspondesse a um tema de interesse próprio relacionado com a sala de aula sobre sexualidade e AIDS, e distribuindo, a seguir, as fichas pelos círculos ou “sinais do semáforo”, dependendo do grau de dificuldade que viam nos temas (vermelho – muita dificuldade, amarelo – dificuldade média, verde – pouca dificuldade).

Apresento, a seguir, as temáticas indicadas pelas professoras como de maior dificuldade, uma vez que estas são representativas das demais dificuldades e também porque foi a partir destas que se organizou o programa do curso:

Muita dificuldade: Um aluno está sempre chamando a atenção do grupo para gravuras de mulher pelada, seus desenhos sempre têm relação a sexo (ato sexual). Como lidar com isso?; Como falar de homossexualidade com crianças de 6 a 7 anos na sala de aula?; Namoro entre crianças de seis anos do mesmo sexo; Quando o aluno é bem afeminado na sala de aula e os colegas ficam de brincadeira: que providências tomar na sala de aula?; Como lidar com uma sala de aula onde há uma criança de 1ª série portadora do HIV?; Como devemos responder as perguntas sobre sexo de crianças entre 6 e 7 anos? Não fomos preparadas para isso quando fizemos magistério; Sexo para explicar para criança.; Tabus sobre o próprio corpo (e família); Descoberta do prazer; Como tirar da cabeça das crianças que o sexo não é uma coisa de ter vergonha na sala de aula?; Como abordar o assunto sexualidade com crianças de 6 a 13 anos?; Homossexualismo; Aparelho reprodutor; Sexo na adolescência; Sexo sem

²³ O curso foi organizado em encontros quinzenais, com duração de quatro horas, e foi realizado de agosto a dezembro de 2000, no Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências da FURG.

²⁴ Ao entender o currículo “como o resultado de um processo de construção social” (SILVA, 1999, p. 135), empreendi a tarefa de construir o currículo do curso em conjunto com as professoras, na tentativa de uma intervenção social e política com o mesmo, na medida que ele incorporou os interesses relacionados aos contextos da sala de aula.

amor; Como orientar esses assuntos na escola com as colegas?; Como falar de AIDS nas séries iniciais? Gravidez; Relação sexual; Drogas.

Essa atividade, que teve como objetivo elencar as temáticas sobre sexualidade-AIDS a serem desenvolvidas ao longo do curso, permitiu-me observar que as preocupações das professoras estão voltadas para o **como e quando** tal conhecimento deve ser ensinado/tratado na sala de aula: *Como começar a falar em Aids numa turma de 8 a 17 anos?; Quando o aluno é bem afeminado na sala de aula e os colegas ficam de brincadeira: que providências tomar na sala de aula?* Essas temáticas – homossexualismo, sexualidade e crianças, AIDS e crianças - são vistas como problemas que precisam de uma solução/resposta/receita. Enfim, pareceu-me que elas procuravam uma receita de cunho pedagógico.

A partir dessa atividade estabelecemos as temáticas – sexualidade-AIDS e sala de aula, corpo, sistemas reprodutores, homossexualismo, PCN, sexualidade-AIDS nos livros didáticos e paradidáticos – que constituíram o programa do curso e que foram organizadas nos seguintes encontros: Representações de sexualidade e AIDS; Sexualidade e AIDS na sala de aula; Sexualidade humana; Que corpo a escola produz?; Como fui parar aí dentro? Sistema reprodutor masculino e feminino; Identidades sexuais e de gênero; Sexualidade e AIDS nos livros didáticos e de literatura infantil e na coleção “Saúde na Escola”; PCN – Eixo Transversal Orientação Sexual.

Na tentativa de trabalhar a sexualidade como uma construção sócio-histórica foram convidados profissionais de vários campos – biologia, psicologia, educação, medicina e história – a fim de desenvolverem as temáticas que compuseram o curso. Todos os encontros foram gravados em fita K7, as quais foram transcritas e estão sendo analisadas.

A partir dessa perspectiva, cada encontro tinha um objetivo e uma estratégia metodológica: **“Representações de sexualidade e AIDS”** teve o propósito de conhecer as representações das professoras a respeito da sexualidade e AIDS através de desenhos, discutir a diversidade de representações (rede de relações), entendendo que a sexualidade e a AIDS envolvem uma série de símbolos, convenções, rituais que são processos culturais e plurais; **“Sexualidade e AIDS na sala de aula”** a fim de compreender como as professoras

representam a sexualidade e AIDS nas práticas da sala de aula, através de narrativas de situações que aconteceram nas suas salas de aula envolvendo as questões da sexualidade e AIDS e como elas trataram estas situações; **“Sexualidade Humana”** teve o objetivo de discutir as diferentes perspectivas da sexualidade que estão presentes nas práticas escolares, através de atividades como “sexualidade humana é.....”, concordo/discordo, leitura de textos, debates...; **“Que corpo a escola produz”** a fim de discutir o corpo como histórica e culturalmente produzido e a escola como um dos espaços culturais implicados na sua produção, compreender como as professoras falam do seu corpo e do corpo em suas práticas pedagógicas através de histórias do nome, fotos...; **“Como fui parar aí dentro? – Sistema Reprodutor feminino e masculino”** teve o propósito de conhecer como as professoras das séries iniciais falavam do funcionamento sexual dos corpos masculinos e femininos, dos processos de fecundação e de gravidez e, também, conhecer como as ações pedagógicas desenvolvidas nas séries iniciais constroem a sexualidade através de desenhos dos sistemas reprodutores e de dramatização; **“Identidades sexuais e de gênero”** a fim de problematizar a idéia de que homens e mulheres não nascem prontos, eles são produzidos/construídos ao longo da sua vida nos diferentes contextos culturais, e discutir a escola como uma instituição social sexualizada e generificada, através da discussão de vídeos, leitura de textos, debates...; **“Sexualidade e AIDS nos livros didáticos e de literatura infantil e na coleção Saúde na Escola”** teve o propósito de analisar os livros didáticos, infantis e da coleção saúde na escola a fim de problematizar os discursos de sexualidade e AIDS presentes nesses livros; **“Discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Orientação Sexual”** teve o objetivo de analisar e discutir o eixo transversal – Orientação Sexual dos PCN.

Ao organizar o curso, pretendia contribuir para uma reflexão sobre sexualidade-AIDS nas séries iniciais, no entanto era uma “contribuição interessada”, como diz VEIGA-NETO (1996, p. 163), pois, conforme o autor, “ao falarmos sobre alguma coisa e ao ouvirmos o que os outros têm a dizer sobre isso, articulamos melhor nossa razão e melhoramos nossa maneira de entender, analisar e criticar o mundo”; e uma “reflexão provisória”, isto é, “dar algumas respostas e criar outras perguntas” (ibid., p. 164). Essa foi a perspectiva que assumi de contribuir e refletir sobre a sexualidade-AIDS na sala de aula.

3.2.5 SEXUALIDADE, AIDS E ESCOLA

Na nossa sociedade existe uma variedade de instâncias – igreja, família, medicina, escola – que tratam da sexualidade, que nos fazem pensar sobre ela a fim de escutar, registrar e redistribuir o que dela se diz. Neste estudo, busco ver como a escola – instância de saber e poder – fala e trata da sexualidade das crianças.

Segundo FOUCAULT, a partir do fim do século XVII o sexo foi colocado em discurso. Em vez de uma restrição, o que se viu foi um mecanismo crescente de incitação, processo que se intensificou no século XIX com o nascimento das ciências humanas. Para o autor, houve uma explosão discursiva “em torno e a propósito do sexo” (1997a, p. 21). Nessa explosão discursiva, houve um refinamento do vocabulário autorizado, um controle das enunciações, definiu-se onde e quando falar sobre sexo, em quais situações, quais os locutores e interlocutores. Essa foi a forma que a sociedade contemporânea encontrou de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade – falando intensamente sobre ela. O ponto essencial sobre o discurso da sexualidade, segundo o autor, está “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” (1997a, p.16).

Embora muitos afirmem que a escola não fale sobre a sexualidade das crianças e dos adolescentes, FOUCAULT (1997a, p. 31-32) nos diz o contrário. Desde o século XVIII a instituição pedagógica concentrou as formas do discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar do sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso.

Nesse sentido, não há um silêncio na escola em relação à sexualidade, não há um mutismo, “aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar” (ibid., p. 30). O que vem

ocorrendo é o funcionamento do mecanismo de interdição²⁵, ou seja, pode-se falar de sexualidade das crianças, dentro de regras que controlam e legitimam o discurso autorizado, como: o biológico, o da família-reprodução, da criança inocente-assexuada e o pedagógico.

No discurso biológico, presente na escola, o corpo é concebido como pura anatomia, em que a sexualidade se reduz ao conhecimento das estruturas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Nesse discurso, a sexualidade é concebida como genitalidade – um atributo biológico – compartilhado por todos os seres humanos independentemente de sua história e cultura. De acordo com CAMARGO e RIBEIRO (1999, p. 50), “conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura dos genitais. Educação sexual centrada na genitalidade advém de uma educação que disciplina, organiza e concentra o prazer nos genitais; assim procedendo, anestesia o resto do corpo”.

Autorizadas a falar da sexualidade, através do discurso “científico” que legitima sua prática pedagógica, as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental passam a tratar dessa temática na 4ª série, quando se estuda o corpo humano. No entanto, ao terem como matriz a disciplina, “um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições verdadeiras” (FOUCAULT, 1998, p. 30), no conhecimento, identificação e categorização dos órgãos dos sistemas reprodutores, as professoras desconsideram ou marginalizam os saberes das crianças construídos nas suas experiências de vida sobre seus corpos e tomados como “falsos” ante o conhecimento biológico. Ao mesmo tempo, regulam as maneiras de as crianças verem, pensarem e agirem em relação aos seus corpos.

Relacionado ao discurso biológico está presente o discurso da família-reprodução, em que a sexualidade é representada conforme o modelo adulto, vinculada à reprodução, à formação de uma família. Neste modelo, a sexualidade encontra-se relacionada à procriação, por conseguinte, à copulação, sendo uma razão justificável para as relações sexuais e para a formação de uma família constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Nas escolas, este é o modelo dado como “normal” e “natural”, enquanto que os outros arranjos familiares e as outras formas de exercer a sexualidade não aparecem ou são representados como “não-

²⁵ Para FOUCAULT (1998, p. 9), a interdição é um procedimento externo que regula os discursos: “sabe-se bem que não se tem direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não

natural” e “anormal”. Desta forma, a escola vem reforçando as identidades sexuais e de gênero naturalizadas na sociedade – a família nuclear tradicional, a heterossexualidade, os papéis masculino e feminino. Para EPSTEIN e JOHNSON (2000, p. 206), “a educação sexual que começa com a biologia da reprodução é intrinsecamente problemática, porque não pode ser mais que heterossexual e, por conseguinte, sexista”.

Os comentários das professoras participantes do curso já referido mostraram-me que o discurso família-reprodução dirige-se mais aos alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental, pois conforme elas, as crianças são “pequenas”, inocentes e suas curiosidades consistem em saber “como eu nasci”, “de onde vem os bebês”. Usa-se o discurso da família-reprodução para explicar a concepção e o nascimento, representando a sexualidade como “sexo” e o “sexo” como procriação.

A escola, fundada no discurso da inocência-pureza das crianças, argumenta que não há necessidade de falar sobre sexualidade na sala de aula, já que não há nada para dizer, nem para escutar, nem para saber sobre sexualidade. Esse discurso tem como principal pressuposto a idéia da criança demasiado inocente, muito imatura e muito pequena para se falar de sexualidade. Para EPSTEIN e JOHNSON (2000, p. 144) “os discursos da ‘inocência da infância’ entram em jogo, sobretudo na relação com a escola, para produzir um pânico moral em torno da sexualidade e educação”. Desta forma, muitos professores/as pensam que se falassem da sexualidade com as crianças estariam despertando-as precocemente para o assunto, uma vez que o conhecimento poderia levar à prática. Desconsideram que as crianças têm informações, veiculadas principalmente na mídia, através de novelas, programas, propagandas, músicas, danças, entre outras, ou pela vivência na família, através dos comportamentos sexuais, visíveis e imaginados dos adultos. BRITZMAN (1996, p. 78) destaca:

Quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado. Além disso, a assim chamada informação técnica sobre reprodução sexual é altamente contestada porque a informação sobre sexo é vista como a causa da atividade sexual.

Outro argumento apresentado para não se falar da sexualidade na escola refere-se ao entendimento de que cabe à família “dar” uma educação sexual para as crianças. Tal procedimento não é novo, uma vez que, segundo FOUCAULT (1999a), desde a metade do século XVIII é pela família, segmento privilegiado da população, que os mecanismos de governo devem passar: “quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto a comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar” (p. 289).

Mas são apresentados outros argumentos quando se fala de sexualidade na escola, como o fato de as crianças serem consideradas muito curiosas e espertas, justificando que por elas serem assim é que é necessário satisfazer as suas dúvidas, entretanto falando o mínimo possível, regulando o que é dito. De acordo com EPSTEIN e JOHNSON (2000, p. 73), “a sexualidade das crianças se pode regular, se pode intervir nela, tudo em nome da educação e da proteção”. Este argumento da proteção, algumas vezes, é utilizado para falar da sexualidade considerando o abuso sexual que muitas crianças sofrem. Todavia, a crença da inocência das crianças vem inibindo a comunicação entre as crianças vítimas do abuso e os adultos (KITZINGER, apud EPSTEIN e JOHNSON, 2000).

Desde a década de 80, integrando o dispositivo da sexualidade emerge um outro, a AIDS. Porém, como esse outro dispositivo, que atua também governando e disciplinando corpos, vem atuando na escola?

Para responder essa questão, considero o livro didático um importante indicador de como alguns assuntos são tratados na escola. A pesquisa “Como o discurso produz as representações de AIDS nos livros didáticos de ciências e biologia” forneceu algumas indicações de como a AIDS vem sendo tratada na escola²⁶. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental este tema foi encontrado em pouquíssimos livros. Na 1ª e 2ª série nenhum livro abordava esse assunto; na 3ª série, apenas um livro, no capítulo “Dia de vacinação”; na 4ª série, nos capítulos das doenças causadas por microorganismos ou nos capítulos que tratavam

²⁶ Trabalho apresentado por RIBEIRO e DAZZI (2000) na IV Jornada Latino-Americana de Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia, no painel “Onde se aprende a Ciência? Análises na Perspectiva dos Estudos Culturais”, Departamento de Política Científica e Tecnológica do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas.

das questões das transformações do corpo e do cuidado com o mesmo. Nesse estudo, pode-se perceber que a AIDS é um assunto que praticamente não é abordado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que não causa estranheza, devido ao discurso da criança inocente e assexuada. Os livros que tratavam dessa temática na 4ª série eram orientados pelo discurso biológico, pois apresentavam os seguintes tópicos: o que é AIDS; como se transmite o HIV; como não se transmite o HIV; como é o tratamento e a prevenção; quais são os sintomas; o que devemos fazer para ajudar o “aidético” e ser solidário com ele, entre outros aspectos.

Segundo as professoras participantes do curso, a AIDS não é um tema abordado nas séries iniciais porque esse não é um assunto do interesse das crianças, embora todas concordem que o conhecimento sobre AIDS já circula no espaço escolar, seja pela mídia (através de noticiários e campanhas de prevenção), seja pelos alunos que têm parentes ou conhecidos com o vírus ou, quando não, por alunos com AIDS.

3.2.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Revisitar a história da educação sexual no Brasil mostrou-me que a educação sexual no século XIX foi marcada pelas influências médico-higienistas, mas que ao final do século XX a educação sexual apareceu em destaque devido à AIDS, um dispositivo que vem atuando para controlar e regular a população.

Este estudo também evidenciou que a sexualidade vem sendo tratada por distintas instâncias sociais como a família, a igreja, a escola, que têm procurado regular a sexualidade das crianças e adolescentes através de uma educação sexual centrada nos fenômenos biológicos – biopolítica da espécie humana – e dirigidas ao corpo – disciplina anatomo-política do corpo humano.

A escola vem utilizando diferentes mecanismos de interdição para controlar e regular *o que, como e quando* falar a respeito da sexualidade das crianças. Nesse sentido, tem se utilizado de diferentes discursos, como o biológico, o pedagógico, o da criança inocente-assexuada e o da família-reprodução.

Através deste estudo busquei procurar condições para que se pense a sexualidade e as pedagogias escolares relacionadas a essa temática de uma outra maneira, ou seja, como uma construção sócio-histórica e não como algo inerente ao ser humano.

3.2.7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁷

BONATO, Nailda Marinho da Costa.. **Educação (sexual) e sexualidade**: o velado e o aparente. [On line]. 1999. Disponível em: <<http://www.geocities.com/athens/ithec/9565/Tese/inidicee.html>> Acesso em set. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluridade cultural, orientação sexual**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico da AIDS**, Brasília, abr- jun. 2001.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1., p.71-96, jun/jul. 1996.

CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.

CAMARGO, Ana Maria F.; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1985.

EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. **Sexualidades e institución escolar**. Madrid: Morata, 2000.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, ago. 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997a.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

JACOBY, Jeane Larronda et al. Orientação sexual. **Revista Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 11, p. 85-92, mar. 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: ____ (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

²⁷ Essas referências mantiveram o padrão da revista em que o artigo vai ser publicado.

PROGRAMA CONJUNTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA HIV/AIDS (UNAIDS). **As crianças e o HIV/AIDS**: informativo do UNIAIDS, abr. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 11-19, maio 1985.

SAYÃO, Iara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Gropa (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.2, p.161-175, jul./dez. 1996.

WAGENER, Judith Rabak. The construction of the body through sex education discourse practices. In: POPKEWITZ, Thomas S., BRENNAN, Marie (eds.) **Foucault's challenge**: discourse, knowledge and power in education. New York: Teachers College Press, 1998.

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

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

3.3 FALANDO COM PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SEXUALIDADE NA SALA DE AULA: A PRESENÇA DO DISCURSO BIOLÓGICO

Ensenanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas,
Barcelona/Espanha [no prelo].

3.3.1 RESUMO

Neste artigo questiono o entendimento da sexualidade como universal e biologicamente determinada. Discuto a sexualidade como uma construção histórica e cultural a partir da análise das narrativas das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre suas experiências de sala de aula relacionadas a tal questão. Nas experiências narradas, tornou-se marcante o discurso biológico como a maneira “correta” para ser abordada a sexualidade nas práticas escolares. Relacionados a esse discurso estruturado na biologia apareceram outros que atuam na mídia, nos grupos sociais, na família, engendrando a sexualidade como efeito de práticas culturais de inscrição nos corpos. No estudo, estabeleço algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, e com algumas proposições de Foucault.

Palavras-chaves: sexualidade, narrativas, discurso biológico, sala de aula, séries iniciais.

3.3.2 ABSTRACT

In this article, I challenge the understanding of sexuality as universal and biologically structured. I discuss sexuality as a historical and cultural construct, from the narratives of primary school teachers at initial grades, on their classroom experiences related to such issue. In the experiences narrated, the biological discourse stood out as the “correct” way to approach sexuality in school practices. Also related to that discourse structured on biology, some other discourses came up, which act in the media, in social groups, in the family, therefore engendering sexuality as an effect of cultural practices inscribed on bodies. In the study, I establish some connections with Cultural Studies, in their post-structuralist views, and with some of Foucault’s propositions.

Keywords: sexuality, narrative, biological discourse, classroom, initial grades.

3.3.3 INTRODUÇÃO

Neste artigo, questiono o entendimento da sexualidade como universal e biologicamente determinada – um atributo biológico – ao entendê-la como uma construção histórica e cultural que articula saberes/poderes²⁸ para o governo²⁹ do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem os seus prazeres. É nessa perspectiva que venho realizando meus estudos, nos quais busco ver e entender como a sexualidade tem sido tratada nas práticas escolares das séries iniciais. Como estratégia analiso narrativas de algumas professoras quando participaram do curso “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”. As professoras, ao narrar suas práticas escolares, destacaram o predomínio do discurso biológico como estratégia pedagógica para “ensinar” sobre a sexualidade nas suas salas de aula. No curso e neste estudo problematizo o corpo como pura materialidade biológica, ao discutir a sexualidade como efeito de práticas culturais de inscrição nos corpos, entre elas, as do campo biológico. Ao pensar a sexualidade como um artefato³⁰, uma invenção que se constituiu e constitui na correlação de múltiplos elementos sociais presentes na família, medicina, educação, psicologia, procuro estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais³¹, nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault.

No primeiro momento deste artigo apresento como a educação sexual no Brasil esteve e está vinculada ao conhecimento anatomo-fisiológico dos sistemas reprodutores como forma de prevenir e controlar a gravidez indesejada e as DST/AIDS, numa tentativa de disciplinar e regulamentar a maneira de as pessoas viverem e, através delas, o corpo social. No segundo momento, discuto a sexualidade como uma construção histórica e cultural a partir do curso “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais”. E, a seguir,

²⁸ A expressão poder/saber é utilizada num sentido foucaultiano em que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, “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” (Foucault, 1999b, p. 27).

²⁹ Utilizo governo não num sentido de estruturas políticas ou administrativas do estado, mas num sentido foucaultiano de gerenciamento da conduta dos indivíduos ou grupos: o governo de si, das almas, das crianças, das famílias,... (Foucault, 1999a).

³⁰ Emprego artefato cultural, no sentido de produto, ou seja, aquilo que é construído nos processos sociais.

³¹ Os Estudos Culturais são um campo de estudos que se utilizam de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural. Eles “não configuram uma disciplina”, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade” (Hall et al., apud Escosteguy, 1999, p. 137). Dessa forma, esses estudos problematizam as relações existentes entre cultura, significação, identidade e poder, questões centrais no estudo da sexualidade (Silva, 1999).

análise as narrativas das professoras de séries iniciais sobre como a sexualidade tem sido tratada nas suas experiências de sala de aula, quando participaram do curso referido.

3.3.4 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

No Brasil, desde o início do século XX, vem ocorrendo tentativas de integrar a educação sexual aos currículos escolares através dos discursos médico-higienistas. A educação sexual buscava tanto o combate à masturbação e às doenças venéreas como, também, o preparo da mulher para ser mãe e esposa, com a finalidade de gerenciar a reprodução da espécie humana através de mecanismos de controle da saúde pública e da moral sadia. Nas três primeiras décadas do século XX, buscou-se estender alguns desses mecanismos às escolas, como por exemplo, no movimento liderado por Berta Lutz com objetivo de proteção à infância e à maternidade e na tentativa de aprovação de um Programa de Educação Sexual para crianças acima de 11 anos (Bonato, 1999; Guimarães, 1995; Sayão, 1997; Ribeiro e Souza, 2002).

Nos anos 40 e 50, não se têm informações de trabalhos ou iniciativas de educação sexual, devido ao controle exercido pela Igreja Católica, que dominava o sistema educacional (Ribeiro e Souza, 2002). Da década de 60 até a metade da década de 70, algumas escolas tentaram a implantação de um programa de educação sexual, no entanto a repressão e o moralismo vigentes interromperam ou dificultaram tais propostas. A partir da década de 70, a reabertura política possibilitou o reaparecimento da educação sexual, articulado aos movimentos feministas, ao controle populacional, ao uso dos anticoncepcionais e ao controle das doenças sexualmente transmissíveis. Nos anos 80, muitas escolas, motivadas pela ocorrência da gravidez indesejada, das DST e da AIDS, passaram a implementar a educação sexual nas disciplinas de ciências e biologia, através da abordagem dos conteúdos relativos à reprodução humana (Sayão, 1997; Ribeiro e Souza 2002). Todavia, a partir dessa época foi a AIDS que (re)colocou a educação sexual em destaque nas escolas, não para discutir a sexualidade, mas como coloca Bonato (1999, p. 19), “como um dispositivo para atacar um momento histórico determinado principalmente pela doença. Como um dispositivo que tem por função principal responder a uma urgência”. Nesse sentido, ao longo da década de 90, muitas entidades governamentais e não-governamentais passaram a implantar projetos de

educação sexual em escolas e outras instituições, como também a produzir materiais educativos (vídeos, manuais, cartilhas, etc.) para alunos/as, professores/as e comunidade em geral (Ribeiro e Souza, 2002).

No entanto, foi somente na última década do século XX que a educação sexual foi instituída através de políticas educacionais normatizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação e do Deporto, através do tema transversal Orientação Sexual (Brasil, 1998). A Orientação Sexual, como um mecanismo de regulamentação da sexualidade, aparece na justificativa dos PCN, através de estratégias dos campos da saúde e da biologia, para prevenir e controlar as DST, a contaminação por HIV, o abuso sexual e a gravidez indesejada.

Nessa direção, nas práticas escolares, tais regulamentações através dos discursos biológico e médico direcionados ao corpo – os conhecimentos anatomo-fisiológicos, os mecanismos das doenças e as formas de prevenção – pretendem garantir uma proteção contra as DST/AIDS, uma melhor escolha dos métodos contraceptivos, uma diminuição da taxa de gravidez etc., regulando a maneira de as pessoas viverem e, através delas, o corpo social.

Nesse sentido, a educação sexual pode ser entendida como um dos mecanismos voltados ao agenciamento da vida humana. Segundo Foucault (2000), desde o século XIX, os discursos biológico e médico centrados nos fenômenos biológicos – biopolítica da espécie humana – e os dirigidos ao corpo – disciplina anatomo-política do corpo humano –, ao correlacionarem-se no corpo através da regulação e do controle da sexualidade, vêm regulamentando a vida humana. Para o autor, a biopolítica é uma tecnologia de poder que se dirige não ao corpo-homem, mas ao homem ser vivo, homem espécie, procurando controlar e regular a população através dos fenômenos biológicos como: natalidade, mortalidade, longevidade, higiene, saúde. Articulado a esse mecanismo, existe um outro, a disciplina, uma tecnologia de poder direcionada ao corpo do indivíduo, que, ao produzir efeitos individualizantes, torna os corpos dóceis e úteis (Foucault, 1997a, 1997b, 1999a).

3.3.5 A SEXUALIDADE E O DISCURSO BIOLÓGICO

Nos três últimos séculos, levando em conta as distinções históricas, segundo Foucault (1997a, p. 21), houve uma explosão discursiva “em torno e a propósito do sexo”. O sexo foi colocado em uma rede discursiva que incitou a falar dele, ao invés de um processo repressivo, o que não significa dizer que não houve interdição, mas que “a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna” (ibid., p.17). Para o autor, nessa explosão discursiva houve um refinamento do vocabulário autorizado, um controle das enunciações, isto é, definiu-se quem fala, para quem se fala, onde se fala e como se fala.

Essas distintas formas de interditar o sexo, que passaram a atuar e a conviver na sociedade moderna, tiveram e têm como efeitos simultâneos a vigilância, a normatização e a constituição da sexualidade a partir do controle dos corpos dos indivíduos através da produção e inscrição da sexualidade e não pela sua negação ou proibição. Segundo Foucault (1997a, p. 101), “o dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global”.

Nesse sentido, a sexualidade vem sendo tratada em distintas instâncias sociais – na família, na igreja, na escola, entre outras – e por diferentes campos – o da medicina, da psicologia, da biologia, da pedagogia –, que em geral instigam a falar para escutar, e/ou registrar e redistribuir o que dela se diz. Dentre essas instituições, tenho procurado ver como a escola produz e inscreve a sexualidade.

Nas práticas escolares, o discurso biológico tem ocupado um espaço privilegiado em relação a outros, visto que em muitos programas de educação sexual, manuais, livros, guias de educação sexual, como também no tema transversal Orientação Sexual (PCN) a sexualidade está prioritariamente vinculada ao conhecimento anatomo-fisiológico dos sistemas reprodutores, ao uso dos métodos anticoncepcionais, aos mecanismos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS. Nesses programas e materiais pedagógicos,

essas temáticas são abordadas como problemas de saúde sexual e reprodutiva, tratadas através dos discursos médico e biológico sobre o funcionamento do corpo e das doenças para prescrever um autocuidado, e através dele, controlar o corpo e a sexualidade. Esses artefatos vêm funcionando como estratégias³² para o controle dos comportamentos dos indivíduos – “use camisinha”, “não transe”, “cuide de seu corpo”, “conheça os métodos anticoncepcionais”, “AIDS mata”...

Nessa discursividade, a sexualidade tem ficado ligada à aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e à genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos, independente de sua história e cultura. Assim, os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas, dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres.

Nesse sentido, Louro (2000), ao se referir às várias perspectivas que têm abordado a sexualidade, comenta a função dominante do determinismo³³ biológico nas discussões e nas explicações sobre a sexualidade. Para a autora, “essa é a compreensão primeira ou primária e, como uma decorrência, é também a mais persistente” (ibid., p. 64-65). Nessa abordagem, o fundamento da sexualidade é universal e biologicamente determinado. Outra abordagem também dominante nas discussões sobre sexualidade é o essencialismo sexual, em que a sexualidade é reduzida a uma essência interior, uma pulsão. Para Weeks (1999, p. 43), “essa abordagem reduz a complexibilidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos”. Assim, o determinismo e o essencialismo tomam a sexualidade como fundada em atributos biológicos que, ao adquirirem o caráter de essência das pessoas, naturalizam as diferenças atribuídas nas culturas aos homens e às mulheres (papéis sexuais, identidades sexuais, posições sociais...).

³² Utilizo estratégia num sentido foucaultiano, como um mecanismo de poder que têm como finalidade o controle da ação dos outros (Foucault, 1995).

³³ Segundo Silva (2000, p. 39), determinismo é a “tendência a atribuir um peso e um grau exagerados à determinação que um certo fenômeno exerce sobre outro. Dependendo de qual fator se considera determinante, pode-se falar em determinismo biológico, determinismo econômico, determinismo tecnológico etc.”

Contrapondo-me a essa abordagem determinista e essencialista, tenho buscado, em meu trabalho junto às professoras das séries iniciais, discutir e refletir sobre a sexualidade em uma outra perspectiva, na qual ela é tomada como produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas, ao correlacionar nos corpos comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades (Foucault, 1997a; Louro, 1999; Weeks, 1993, 1999). 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. A ‘sexualidade’ é uma experiência histórica e pessoal”.

3.3.6 FALANDO DO CURSO

O entendimento de que a sexualidade constitui-se nas experiências de vida das pessoas, entre elas as vivenciadas nos espaços escolares, levou-me a propor o curso ³⁴ “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”³⁵. Esse curso teve como objetivos principais: discutir representações de sexualidade e AIDS, problematizar a sexualidade como uma essência manifestada pelo desejo ou pelos processos biológicos do corpo e refletir sobre a sexualidade como um dispositivo³⁶ (Foucault, 1997a, 1998; Wagener, 1998).

O curso³⁷ foi estruturado de forma que as professoras pudessem participar na elaboração da proposta de trabalho. Para tanto, no primeiro encontro foi realizada uma

³⁴ Considero o curso como um dispositivo pedagógico, o lugar onde se constitui ou se transforma a experiência de si, ou seja, um lugar “orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas” (Larrosa, 1994, p. 57).

³⁵ Neste texto, refiro-me a professoras porque o curso foi oferecido para professores e professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Escolar de Rio Grande/RS, mas somente professoras se inscreveram e participaram do mesmo.

³⁶ Para Foucault (199a, p. 100), a sexualidade “é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder”.

³⁷ O curso foi estruturado em encontros quinzenais, com duração de quatro horas cada, que transcorreram no período entre os meses de agosto e dezembro de 2000, no Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática (CEAMECIM) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. As temáticas que compuseram o curso foram desenvolvidas por profissionais de vários campos - biologia, psicologia, educação e história.

atividade³⁸ que teve como propósito identificar as questões significativas relacionadas à sexualidade presentes nas suas salas de aula e privilegiadas pelas professoras para serem abordadas durante os encontros. Entre as questões destacadas apareceram, por exemplo, o homossexualismo, a sexualidade e a infância, a AIDS e a infância, o conhecimento dos sistemas reprodutores. Estas foram organizadas nas seguintes temáticas e compuseram o Programa do curso: Representações de sexualidade e AIDS; Sexualidade e AIDS na sala de aula; Sexualidade humana; Que corpo a escola produz?; Como fui parar aí dentro? Sistema reprodutor masculino e feminino e Métodos anticoncepcionais; Identidades sexuais e de gênero; Sexualidade e AIDS nos livros didáticos e infantis e na coleção Saúde na Escola; Parâmetros Curriculares Nacionais – Eixo Transversal Orientação Sexual³⁹.

Uma dessas temáticas, apontada pelas professoras, foi o conhecimento biológico dos sistemas reprodutores, na medida em que este era/é o discurso utilizado por elas para abordarem a sexualidade nas suas salas de aula. Para tanto, organizei a atividade “Como fui parar aí dentro? – Sistema reprodutor feminino e masculino”. Essa atividade⁴⁰ funcionou como um espaço narrativo que me possibilitou: conhecer como as professoras falavam da sexualidade através dos sistemas reprodutores e dos processos de fecundação e gravidez; discutir sobre a existência de outros discursos, além do biológico, para abordar a sexualidade na sala de aula; problematizar a sexualidade como manifestação biológica ao discutir sobre o corpo como inscrito nas práticas socioculturais cotidianas; possibilitar às professoras colocarem sob dúvida suas experiências para abordar a sexualidade com seus alunos/as.

Nessa atividade, propus que as professoras se dividissem em dois grupos e desenhassem em um cartaz um sistema reprodutor – o masculino ou o feminino –, identificando e nomeando os órgãos que compunham tais sistemas. A seguir solicitei que cada grupo representasse através de uma dramatização os processos biológicos implicados desde a

³⁸ Para a realização dessa atividade utilizei uma estratégia pedagógica denominada “técnica do semáforo”, em que as professoras escreviam uma palavra ou pergunta sobre sexualidade e AIDS que correspondesse a um tema de seu interesse e que estivesse relacionada com a sala de aula. Após, elas colocavam as fichas nos círculos ou “sinais do semáforo”, dependendo do grau de dificuldade que atribuíssem aos temas (vermelho – muita dificuldade, amarelo – dificuldade média, verde – pouca dificuldade).

³⁹ Os encontros que compuseram o curso foram gravados em fitas cassete, as quais foram transcritas e algumas estão sendo analisadas para compor a minha Tese de doutoramento.

⁴⁰ Essa atividade é utilizada por professores/as como uma estratégia pedagógica para “ensinar” sobre os sistemas reprodutores e os processos de fecundação e gravidez.

fecundação até o nascimento, tendo como personagens: o óvulo, o espermatozóide, a célula-ovo, o feto e outro(s) personagem(s) a critério do grupo⁴¹.

3.3.7 A ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DA ATIVIDADE

A estratégia consistiu em “olhar” nas narrativas das professoras – suas falas, seus desenhos e as “cenas” da dramatização – a rede de enunciados que emergiu no transcorrer da atividade, engendrando a sexualidade. Porém, não estou considerando que os enunciados que emergiram nessa atividade representaram a totalidade do que as professoras tinham e têm a dizer ou pensam a respeito da sexualidade, pois, como diz Larrosa (1996, p. 461-462) “as narrativas pessoais se produzem e se medeiam em diferentes contextos sociais e com diferentes propósitos”.

Na análise, tomo a narrativa como uma modalidade discursiva em que, através das narrações, as pessoas constroem os sentidos tanto de si quanto de suas experiências, neste caso, das práticas escolares relacionadas à sexualidade. Nesse sentido, Larrosa destaca (1996, p. 471): “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”. Tal entendimento, das narrativas como um intertexto⁴², levou-me a examinar a intertextualidade que constitui as suas experiências narradas relativamente à sexualidade nas salas de aula onde atuam.

⁴¹ A dramatização foi filmada em VHS.

⁴² Segundo Silva, a intertextualidade na concepção de Kristeva e Barthes pretende destacar que “um texto nunca é expressão de um significado autorial singular nem tem um significado que se origina e se fecha naquele texto particular, de forma isolada, mas só pode ser compreendido na sua relação com a uma variedade de outros textos” (2000, p. 72).

3.3.8 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS SOBRE SEXUALIDADE

3.3.8.1 Analisando os desenhos

Ao reportar-me ao “cenário” do primeiro momento da atividade, em que as professoras conversavam nos pequenos grupos a respeito da produção dos cartazes dos sistemas reprodutores, relembro que, ao se referirem aos órgãos sexuais, emergiram alguns cognomes (apelidos), como forma de nomear os genitais, como: o pênis, de “incrível Hulk”, a bolsa escrotal, de “saco”; a vagina, de “xana”; os pêlos pubianos, de “pentelhos”, entre outros. Entretanto, quando as professoras apresentaram e explicaram os cartazes que elas haviam produzido, a linguagem utilizada foi outra, a científica. Isso pode ser percebido nas falas das professoras D e S⁴³: Prof^a. D: *Este aqui é o pênis, por trás estão os testículos (parte azul) e a uretra ...* Prof^a. S: *Bom, aqui é o aparelho reprodutor feminino, que é formado pelos ovários, pelas trompas de falópio e pelo útero...*

Aquela situação e as falas das professoras levaram-me a pensar no funcionamento de um dos mecanismos de interdição do discurso – o “ritual da circunstância” (Foucault, 1998), pois no espaço privado, onde o grupo conversava entre si sobre os genitais masculinos e femininos, emergiram os apelidos, e no espaço público – circunstância da apresentação – as professoras utilizaram as denominações científicas, as categorias autorizadas/legitimadas para atuarem de forma hegemônica no espaço da sala de aula. Segundo Foucault (1998), a produção do discurso é controlada, selecionada por um certo número de procedimentos, entre os quais o mais evidente é a interdição: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (ibid., p. 9). Articulando-se ao ritual da circunstância, funcionou, ainda, um outro mecanismo de interdição, o “tabu do objeto” – outro mecanismo de interdição e ordenação do discurso (Foucault, 1998) –, que selecionou e controlou *o que e como* as professoras falavam, censurando o vocabulário, especialmente neste caso, porque se tratava da sexualidade, um tabu na nossa sociedade. Para Foucault, o jogo das interdições – tabu do

⁴³ No intuito, de preservar as identidades das professoras, refiro-me a elas utilizando a inicial de seus nomes.

objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala – forma uma grade que está sempre se modificando e que em nossos dias “as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política” (ibid., 1998, p. 9).

Ao discutirmos sobre os sistemas reprodutores representados nos cartazes e as denominações ali utilizadas, a professora Prof^a. C. contou: *Tinha um segredo no nome vagina: a gente dava apelidos.* A esse comentário as professoras nomearam os apelidos: Prof^a. E.: *Margarida!*; Prof^a. N.: *Xexeca, xoxota, florzinha!*, entre outros. Essas falas explicitam, novamente, o funcionamento do “tabu do objeto”, controlando o que é dito, em relação aos órgãos sexuais. Para “escapar” desse mecanismo de regulação do discurso, apareceu também uma outra estratégia, ou seja, para poder falar, criam-se e utilizam-se apelidos, cujos códigos de funcionamento são partilhados por determinados grupos culturais, o que foi visível nas falas acima citadas. Além disso, nessa conversa, tornou-se visível, também, que as professoras utilizavam a palavra vagina para referirem-se a vulva, parte externa da genitália feminina. Isso é possível ver no comentário e no questionamento da Prof^a. M.: *Eu sabia que o nome disso é vagina, agora tu disseste vulva. A parte externa.*

Assim, naqueles momentos da atividade, ao meu ver, funcionaram os mecanismos da interdição: nas palavras relacionadas aos órgãos sexuais, em que os cognomes atuaram como uma maneira de “escapar” ao tabu do objeto e à categorização científica, em que o científico funcionou como a forma autorizada naquela circunstância.

Ao olharmos e conversarmos sobre os desenhos dos sistemas reprodutores, pude ver que na representação do sistema reprodutor masculino predominaram os órgãos externos; por outro lado, no sistema reprodutor feminino, as professoras representaram somente as estruturas internas, exceto a vagina, e nenhuma estrutura externa. Quando discutíamos essas representações, transcorreu o seguinte diálogo:

Prof^a. M.: *Mas o aparelho reprodutor masculino é muito externo e ele é muito mais abordado, até ostentado, eu diria que o da gente não. A gente tem que esconder.*

Profª. A.: *Ele é mais desenhado também, nas escolas a coisa comum é ver desenhado nas classes.*

Profª. C.: *Porque a gente não é acostumada, principalmente a mulher, a olhar, mexer, manipular os órgãos.*

Essas falas mostram, novamente, a interdição, sancionando/autorizando o que pode ser falado e mostrado em torno do masculino e do feminino, nesse caso, as representações dos sistemas reprodutores.

As diferenças que marcaram as representações dos sistemas reprodutores masculino (externo) e feminino (interno) remeteram-me a Bourdieu (1995), que discute que os órgãos sexuais, por marcarem a diferença entre os sexos, constituem “suportes simbólicos privilegiados daquelas significações e valores que estão de acordo com os princípios da visão falocêntrica do mundo” (ibid., p. 149). Nesse sentido, a meu ver, as diferenças marcadas nas falas e nos desenhos das professoras expressaram uma visão de mundo organizada segundo a divisão de gêneros, que institui o pênis como símbolo da virilidade, da ostentação, um dos símbolos da diferença entre os sexos.

Esses desenhos e essas falas dos sistemas reprodutores expressaram as construções produzidas a partir das estruturas anatômicas, marcando e fixando nelas diferenças socialmente constituídas e impingidas aos homens e às mulheres. As mulheres cedo aprendem, na vigilância e no controle dos seus corpos, que é feio e vergonhoso conhecer e sentir prazer. Embora no corpo do homem atuem outros mecanismos de controle e vigilância, na nossa sociedade, conversar, brincar, fazer caricaturas em torno da genitália externa masculina parece compor de forma natural o “cenário” do nosso cotidiano. Nesse sentido, Louro (1998, p. 34) comenta: “Na afirmação das identidades sexuais e de gênero, importam sim, as características biológicas mas, mais do que isso, importa o que se sente e diz sobre essas ‘marcas naturais’ (‘o que anda na cabeça das pessoas e anda nas bocas’)”.

O sistema reprodutor feminino representado no desenho levou-me a pensar, também, no lugar que é dado às mulheres e por elas ocupado na nossa sociedade: a maternidade, cuja função reprodutora vem naturalizando a sua posição social, de mãe. Para Tubert (apud Meyer,

2000, p. 121), as representações de maternidade seguem três pressupostos: “a maternidade equivale à capacidade de geração biológica de um novo ser e desta decorre; o de que a capacidade de geração biológica de um novo ser está circunscrita ao corpo da mulher, que processa a reprodução biológica, e o de que a identidade de mulher se reduz à identidade de mãe”. Os sentidos associados à maternidade, no meu entender, tornaram-se presentes no desenho quando as professoras destacaram somente o útero, as trompas e os ovários, órgãos que representam, na fecundação e na gestação, a geração biológica de um novo ser, naturalizando e instituindo no corpo feminino a identidade de mulher-mãe.

Integrando essa representação dos órgãos sexuais, que privilegiou as características externas masculinas e as internas femininas, no meu entender, atuou, ainda, um outro elemento social, os livros didáticos. Nas práticas escolares, os livros didáticos vêm funcionando como mecanismos de transposição/transformação dos conhecimentos científicos para as salas de aula. As representações dos sistemas reprodutores, presentes nos livros didáticos, funcionam como “modelos” do que e como os órgãos sexuais podem ser ensinados. Esses modelos privilegiam o estudo da reprodução humana, no caso do sistema feminino, os órgãos internos onde transcorrem os processos da fecundação e da gestação, sugerindo que o conhecimento de tais estruturas possibilite o controle da natalidade. No caso do sistema masculino, os órgãos externos são tomados como os meios para o transporte das células reprodutoras masculinas, os espermatozoides. Esses dois sistemas geralmente são abordados num enfoque que os relaciona à finalidade reprodutiva, ficando excluídas das discussões o prazer e o desejo, por exemplo. Essa tecnologia social⁴⁴, através dos modelos, dos conceitos, das definições, das categorizações, entre outros artefatos disciplinares, ao ensinar as maneiras de as pessoas pensarem e agirem, moldam e regulam, também, as suas maneiras de “ver”, entender e agir em relação aos seus corpos. Ao mesmo tempo, tal tecnologia legitima o lugar onde buscar o conhecimento visto como “verdadeiro” para representar tais sistemas, nesse caso, os modelos dos livros didáticos referidos pelas professoras como necessários para as suas representações.

⁴⁴ Segundo Popkewitz (1994, p. 193), tecnologia social é “um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não-razoável como pensamento, ação e auto-reflexão”.

No transcorrer das discussões sobre os desenhos, as professoras comentaram sobre as dificuldades apresentadas para desenharem o sistema reprodutor masculino, o que exemplifico com o seguinte diálogo:

Profª. D.: *Quando caiu para a gente o masculino eu tinha vontade de ir lá para aquele grupo, porque eu acho que eu ia desenhar melhor o feminino e o masculino eu não ia saber. Talvez porque eu não tenha tanto interesse em conhecer.*

Profª. A.: *Eu acho que é porque a gente nunca desenhou.*

Profª. E.: *Foi até que eu coloquei, como é difícil a gente ir para o papel (mulher) desenhar o aparelho reprodutor masculino. Eu acho que a gente não tem conhecimento.*

As professoras que desenharam o sistema reprodutor feminino também relataram dificuldades. Isso é possível ver na fala da Profª. A: *Também foi complicado. Até porque não tinha material, eu lembro que quando a gente começou a fazer as gurias comentaram “Ah, se a gente tivesse alguma coisa para olhar”.*

Essas falas, a respeito das dificuldades encontradas nas produções dos desenhos, levaram-me a pensar na existência de um “desconhecimento” em torno dos sistemas reprodutores e de um lugar legítimo para a aquisição desse conhecimento. Nesse caso, os modelos produzidos e legitimados pelo campo científico, como por exemplo, os apresentados nos livros didáticos e não o próprio corpo. Esse “desconhecimento” dos sistemas reprodutores as professoras atribuíram a sua formação, o curso de magistério, no qual não “viram” tais temáticas. Referiram, ainda, que o que foi aprendido deve-se às revistas, aos livros didáticos e à mídia, evidenciando a ocorrência de outros espaços pedagógicos.

Nessa conversa, em torno das dificuldades de realizarem os desenhos, emergiu uma outra questão relacionada à posição da professora como o lugar do saber. A esse respeito a Profª. F. comentou: *Eu acho que no desenho a gente fica muito presa em querer acertar, fazer certo. A gente pensa como é que é, a gente não quer errar, esse é o problema.* A Profª. R. complementou: *A gente tem essa mania de querer fazer certo e aí a gente fica imaginando: “Ai, como é que é? O que está faltando? Não é assim!”.* A esse comentário questionei: Por que elas tinham que acertar? Por que não podiam errar? A Profª. VC. Respondeu: *Somos*

professoras. A gente quer fazer a coisa certa. Essas falas mostram como o/a professor/a é representado/a, nesse caso, posicionado/a como aquele/a que detém os conhecimentos e que tem o dever de fazer e dizer a coisa “certa”, não podendo “errar”. Essas representações apontam para como as formas culturais presentes na nossa sociedade descrevem, nomeiam, configuram e posicionam a professora, aquela que ocupa o lugar do saber, a detentora de conhecimentos. Para Louro (1997, p. 98), “as representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmo), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente”.

3.3.8.2 A dramatização

Em outro momento da atividade, quando foi solicitado que as professoras representassem, através da dramatização, os processos envolvidos desde a fecundação até o nascimento, observei que elas se detiveram no processo da fecundação, no encontro dos espermatozóides com o óvulo, formando a célula-ovo e a seguir o embrião. Ao discutirmos a representação do processo da fecundação, a Prof^a. S. comentou: *Porque é mais divulgado; domingo, mesmo, no Fantástico, apareceu aquela viagem sobre o corpo humano*⁴⁵.

Essa fala mostra o papel pedagógico que a mídia vem exercendo na sociedade, atualmente. Ao integrar imagens, sons, cores, a mídia constrói e veicula determinados sentidos de origem da vida, neste caso, o processo biológico da fecundação. Tal situação torna visível, também, que as aprendizagens ocorrem numa variedade de locais sociais, inclusive na escola, mas não se limitando a ela (Steinberg, 1997). Além disso, o destaque dado ao processo da fecundação pelas professoras pode relacionar-se, ainda, ao valor positivo que vem sendo atribuído à vida desde o século XIX (Foucault, 1997a). Integrando tal discursividade, a mídia apresentou o processo da fecundação como um “espetáculo” da vida ligado ao momento da “criação” de um novo ser e da perpetuação da espécie humana.

⁴⁵ Neste comentário, a professora referiu-se à série denominada “Uma viagem ao corpo humano”, exibida por um programa dominical de televisão, o “Fantástico”.

A dramatização, ao ser apresentada, adquiriu a forma da diversão, da descontração, pois entre risos e brincadeiras as professoras tentavam representar seus personagens: o óvulo redondo e imóvel (a professora ficava parada e com os braços em forma arredondada), os espermatozóides ativos e móveis (as professoras mexiam o corpo e corriam) e o feto com o corpo curvado (uma professora deitada e encurvada com o dedo na boca), por exemplo. Nessas representações, dos papéis das células reprodutoras e do feto assumidos pelas professoras, novamente foi possível perceber os efeitos da mídia atuando como uma pedagogia cultural que ensina ao produzir e compartilhar determinados significados. Nesse sentido, Silva (1999, p. 140) destaca que as instituições e instâncias culturais “transmitem uma variedade de formas de conhecimentos que embora não sejam reconhecidas como tal são vitais na formação das identidades e subjetividades”.

A seguir, ao discutirmos sobre as duas atividades realizadas – o desenho e a dramatização – as professoras comentaram que gostaram e acharam mais fácil realizar a dramatização. A esse respeito apresento o seguinte diálogo:

Prof^a. D.: *Eu gostei mais da segunda parte, da dramatização. Eu achei mais fácil fazer.* Prof^a. C.: *No desenho só uma ou duas participam e na dramatização não, quase todas participam.*

Se por um lado a dramatização representou o momento do lúdico, do imaginário, da informalidade, em que podem ser utilizados linguagens e saberes não-científicos, entretanto legitimados pela mídia, por outro lado o desenho representou o científico, em que foi necessário desenhar os órgãos a partir do modelo apresentado nos livros e nos atlas, não sendo permitido errar, nessa circunstância, a “regra” (o modelo) tinha que ser seguida, para que fosse possível representar os sistemas reprodutores.

3.3.8.3 As pedagogias

Após, conversamos sobre a abordagem da sexualidade nas suas salas de aula. Para dar início ao debate, perguntei: *quem trabalha esse tema na sala de aula? e como esse tema é trabalhado?*. Essas perguntas geraram uma discussão, as professoras falavam juntas, querendo contar e argumentar por que abordavam ou não a sexualidade nas suas salas de aula.

Na tentativa de explicitar a maneira como a sexualidade vem sendo tratada nas salas de aula daquelas professoras, apresento, a seguir, algumas falas:

Prof^a. M.: *Não é estudo para as crianças, não está dentro do conteúdo.*

Prof^a. El.: *Na 3^a série, nosso conteúdo não tem.*

Prof^a. Mi.: *Trabalho esse assunto somente na 4^a série, quando é visto o corpo humano.*

Esses argumentos, a respeito da abordagem ou não da sexualidade nas séries iniciais, mostram que em torno desse assunto, principalmente nas três primeiras séries do Ensino Fundamental, há uma tendência ao silêncio. Como diz Foucault (1997, p. 30), existe um mutismo, “aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar”, uma estratégia que apóia e atravessa a rede discursiva da sexualidade. É, segundo o autor, necessário identificar as “diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros” (id.). A esse silêncio integra-se também a acepção da criança como assexuada e inocente. O discurso da criança inocente-assexuada talvez produza, entre outras ações, o silêncio, uma vez que, caso as professoras falem sobre a sexualidade na escola, elas poderão estar “despertando” precocemente as crianças para o assunto e levando-as à “prática” (início da atividade sexual) (Britzman, 1998; Epstein e Johnson, 2000).

Ao se falar na sexualidade, na 4^a série do Ensino Fundamental, o discurso autorizado é o biológico, legitimado pelo programa curricular, que estabelece *quando e como* o corpo humano deve ser visto, falado e pensado nas práticas escolares. A essa maneira de tratar o corpo, presente no programa curricular da 4^a série, articulam-se outros discursos, como o médico e o psicológico, que legitimam a necessidade do conhecimento biológico do corpo, uma vez que os/as alunos/as estão “entrando” na adolescência, seus corpos estão mudando, tornando-se imprescindível “falar” para controlá-los.

Nas outras séries (da 1^a à 3^a), como a sexualidade não compõe os programas escolares, os assuntos e questões vinculados a essa temática serão abordados somente quando as crianças perguntarem. Isso torna-se visível na fala da Prof^a. I.: *Só que surja algum assunto que parta deles, não eu, partir de mim para eles, levar o assunto, não.*

Novamente, aqui aparece a interdição regulando a prática pedagógica dessas professoras. Elas podem falar sobre a sexualidade utilizando o discurso biológico como estratégia pedagógica ou quando as crianças realizarem perguntas.

Para tanto, uma estratégia pedagógica e disciplinar utilizada por essas professoras das séries iniciais para tratarem da sexualidade nas suas salas de aula vem sendo a introdução de temáticas denominadas, por exemplo, “como eu nasci” e “de onde vêm os bebês”, formas de ensinar/explicar a sexualidade às crianças a partir do discurso biológico e da família-reprodução, representando a sexualidade como “sexo” e o “sexo” como procriação.

Essas falas sobre as práticas escolares nas séries iniciais a respeito da sexualidade tornaram visível o funcionamento dos discursos da criança inocente-assexuada, da disciplina biológica, da família-reprodução regulando aquilo que pode ser dito ou não sobre a sexualidade, instituindo as regras tanto para a maneira quanto para o momento de falar dessa questão no espaço da sala de aula.

3.3.9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para finalizar, este estudo possibilitou-me ver que, nas práticas escolares, a sexualidade tem-se configurado como um dispositivo que vem atuando especialmente através das informações, descrições, prescrições e categorizações dos campos biológico e da saúde. Nessa discursividade científica, a sexualidade tem sido tomada como um atributo de natureza puramente biológica, cuja genitalidade e os conhecimentos e procedimentos a ela associados não só garantem um comportamento saudável e o autocuidado do corpo, mas também fixam nos sexos (atributos biológicos) e explicam a partir deles aquilo que é da natureza do homem e da mulher.

A esse respeito, as experiências das professoras tornaram visível que, no espaço das salas de aula, funcionam mecanismos de interdição controlando o que, quem e como se fala/trata da sexualidade, especialmente através do discurso biológico e daquele/a que assume a posição de ser seu porta-voz. Embora em circunstâncias tidas como informais tenham aparecido outras maneiras de lidar/falar a respeito dos sexos, nas situações representativas das

práticas escolares tais maneiras foram interditadas pelo modo científico de abordá-los, os sistemas reprodutores e os conhecimentos associados a eles. Como porta-vozes desse modo “correto” de abordar, nomear e conhecer as estruturas sexuais apareceram particularmente os livros didáticos e os/as professores/as de ciências. Fora do espaço escolar, como uma outra pedagogia que ensina conhecimentos relacionados ao funcionamento dessas estruturas do corpo e à origem de um novo ser humano, apareceram as revistas e os programas de televisão.

Emergiram, ainda, outros discursos normatizando e autorizando ou não a abordagem da sexualidade, nas séries iniciais, como, por exemplo, os da criança inocente-assexuada e da família-reprodução, que funcionaram regulando como, quando e o que poderia ser falado e respondido para as crianças a respeito de tal questão.

Talvez esse processo de contar e ouvir histórias tenha criado condições para as professoras (re)pensarem os entendimentos antes atribuídos à sexualidade e às suas práticas e interrogarem os discursos hegemônicos que constituem as práticas de sala de aula relativas a tal questão, o que pode possibilitar a emergência de outras maneiras de compreendê-la, não desconsiderando a existência de uma materialidade biológica, mas questionando as construções sociais que foram e são criadas a partir das diferenciações de natureza biológica dos corpos.

3.3.10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴⁶

BONATO, N. M. C. (1999) *Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente*. Disponível em: <<http://www.geocities.com/athens/itheca/9565/Tese/inidicee.html>> Acesso em set.1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília.

BOURDIEU, Pierre. (1995). A dominação masculina. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 133-184.

BRITZMAN, D. P. (1998). Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. (1999). Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica.

FOUCAULT, M. (1995). O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. *Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1997a). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1997b). *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1998). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola.

_____. (1999a). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1999b). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2000). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.

GUIMARÃES, I. (1995). *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras.

⁴⁶ Essas referências mantiveram o padrão da revista em que o artigo vai ser publicado.

LARROSA, J. (1994). Tecnologias do Eu e educação. In: Silva, T.T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Alertes.

LOURO, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1998). Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação.

_____. (1999). Pedagogias da sexualidades. In: ____ (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 59-75.

MEYER, D. (2000). As mamãs como contribuintes da maternidade: uma história do passado. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 117-134.

POPKEWITZ, T. (1994). História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, D. (2002). Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana* (no prelo).

SAYÃO, I. (1997). Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

SILVA, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2000). *Teoria cultural e educação - um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

STEINBERG, S. R. (1997). *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J.; SANTOS, E. (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SMED.

WAGENER, J. R. (1998). *The construction of the body through sex education discourse practices*. In: POPKEWITZ, Thomas S.; BRENNAN, Marie (eds.). *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College Press.

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

_____. (1999). *O corpo e a sexualidade*. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

3.4. SEXUALIDADE NAS SALAS DE AULA: PEDAGOGIAS ESCOLARES DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Submetido a *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis/SC.

3.4.1 RESUMO

Neste trabalho busco ver e entender como a sexualidade tem sido tratada nas práticas de sala de aula das séries iniciais, considerando que a percebo como uma construção histórica e cultural. Examinio narrativas de professoras sobre suas vivências em sala de aula envolvendo sexualidade, a fim de conhecer os discursos e as estratégias que atuavam na constituição da sexualidade das crianças através das pedagogias escolares utilizadas por elas. Nas experiências narradas, tornaram-se presentes a atuação e a correlação tanto de diversos discursos – da biologia, das identidades de gênero e sexuais, da criança inocente e assexuada, da família, da proteção –, quanto de interdições – as explicações do campo biológico, as transferências de alunos, as nomeações pejorativas, as repreensões, as micropenalidades, por exemplo.

Palavras-chave: sexualidade, narrativas, pedagogias escolares, séries iniciais.

SEXUALITY IN THE CLASSROOM: THE PEDAGOGIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AT INITIAL GRADES

3.4.2 ABSTRACT

In this study, I seek to identify and understand how the sexuality has been treated in classroom practices at initial grades, considering that I see it as a historical and cultural construct. I examine female teachers' narratives about their classroom experiences involving sexuality, in order to get to know discourses and strategies involved in the constitution of children's sexuality through the school pedagogies they utilized. In the experiences narrated, we noted the emergence of the action and interrelationship both of several discourses – those of biology; gender and sexual identities; the innocent and asexual child; family; protection –,

and of interdictions – for instance, the biological field explanations, students transfers, derogatory naming, reprehensions, micro punishments.

Key words: sexuality, narratives, school pedagogies, initial school grades.

3.4.3 INTRODUÇÃO

Neste artigo analiso as pedagogias escolares utilizadas por algumas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental para tratarem das questões referentes à sexualidade nas suas salas de aula. Desta forma, dou prosseguimento aos estudos que venho realizando, nos quais busco ver e entender como a sexualidade das crianças tem sido falada/tratada nas práticas de sala de aula das séries iniciais. Nesses estudos tenho analisado as narrativas⁴⁷ de professoras, quando participaram das atividades que constituíram o curso *Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Na perspectiva de discutir e de refletir a respeito da sexualidade como uma construção histórica e cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, inscreve tais constructos no corpo, através de estratégias de poder/saber⁴⁸ sobre os sexos⁴⁹, tenho buscado estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas⁵⁰, bem como com algumas proposições de Foucault.

Entender a pedagogia como todas aquelas práticas e discursos implicados em relações de poder⁵¹ e de significação⁵² que, ao construírem conhecimentos, desejos, valores, encontram-se implicadas na constituição das identidades/subjetividades, tem-me levado a olhar as pedagogias escolares utilizadas pelas professoras das séries iniciais para tratarem da

⁴⁷ Na próxima secção deste texto, “Discutindo sexualidade nas salas de aula”, apresento o conceito de narrativa.

⁴⁸ Estou usando a expressão poder/saber num sentido foucaultiano em que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, “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” (FOUCAULT, 1999a, p.27).

⁴⁹ FOUCAULT, 1997; LOURO, 1999; WEEKS, 1993, 1999.

⁵⁰ Para discussões sobre o pós-estruturalismo, ver VEIGA-NETO (1995; 1996; 2000), SILVA (1994; 2000a), PETERS (2000).

⁵¹ Refiro-me ao poder como uma rede que se dissemina por toda a rede social, em cujas “malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 1999, p. 183).

⁵² Práticas de significação são práticas sociais que produzem, expressam ou comunicam um significado. Para SILVA (2000b, p. 99), este é um “conceito central nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, na

sexualidade. Para tanto, tenho procurado ver os discursos e as estratégias que se inter-relacionam nessas práticas da sala de aula, configurando uma determinada maneira de agir e pensar tal objeto. Assim, não utilizo a noção de pedagogia no sentido tradicional, em que é “freqüentemente tratada simplesmente como um conjunto de estratégias e habilidades a serem empregadas para ensinar conteúdos pré-especificados”⁵³.

Na perspectiva cultural, as pedagogias, enquanto processos sociais que ensinam, não se limitam ao espaço escolar – ao contrário, estendem-se a todos aqueles espaços sociais implicados na produção e no intercâmbio de significados⁵⁴. Nessa direção, Silva⁵⁵ destaca que as diferentes instâncias e práticas culturais encontram-se implicadas na produção de significados que, ao inscreverem nos corpos gestos, atitudes, valores, prazeres e desejos, produzem as pessoas. Para o autor, na teorização curricular, a virada cultural⁵⁶ possibilitou uma aproximação entre o conhecimento acadêmico e escolar e o conhecimento cotidiano e o da cultura de massa, pois “sob a ótica dos Estudos Culturais todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo o conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder”⁵⁷.

Nesse sentido, 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. Dessa perspectiva, vou olhar para as práticas escolares empregadas pelas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental vinculadas à sexualidade procurando ver na rede de enunciados, também, outros ensinamentos que funcionam no meio social através dessas pedagogias culturais.

medida em que a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados”.

⁵³ GIROUX, 1998, p. 138.

⁵⁴ HALL, 1997b.

⁵⁵ SILVA, 1999.

⁵⁶ A respeito da virada cultural, ver HALL (1997a; 1997b).

⁵⁷ Ibid., p. 139.

Destaco, ainda, que tomo como práticas pedagógicas as atividades que as professoras vivenciaram durante o curso acima mencionado. Nesse sentido, considero o curso como um dispositivo pedagógico, o lugar onde se constitui ou se transforma a experiência de si, ou seja, um lugar “orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas”⁵⁸. Essas práticas, ao possibilitar a elas contarem suas histórias – as situações que aconteceram nas suas salas de aula envolvendo as questões da sexualidade – e refletirem sobre tais experiências, podem tornar-se condição de possibilidade para a suspeita e a desestabilização das experiências passadas e, talvez, para a criação de outras. Conforme McLaren e Giroux, “apenas quando formos capazes de nomear nossas experiências – dando voz a nosso próprio mundo e afirmando-nos como agentes sociais ativos com vontade e propósito – poderemos começar a transformar o sentido daquelas experiências por meio do exame crítico de suposições sobre as quais tais experiências são construídas”⁵⁹.

No entanto, ao chamar a atenção para tal possibilidade das pedagogias vivenciadas pelas professoras no transcorrer do curso, não lhes estou atribuindo um poder totalizante, isto é, pressupondo que sejam capazes de abranger e de transformar a diversidade de elementos que configuram as práticas escolares.

Considerando tais entendimentos e tomando a sexualidade como histórica e culturalmente construída numa rede de pedagogias culturais, passo, a seguir, a apresentar e discutir as narrativas e os comentários das professoras das séries iniciais sobre algumas situações vivenciadas nas suas salas de aula relacionadas à sexualidade.

3.4.4 DISCUTINDO SEXUALIDADE NAS SALAS DE AULA

Esse estudo iniciou com a realização do curso *Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do ensino fundamental*, que teve como propósitos: discutir representações de sexualidade e AIDS; problematizar o entendimento da sexualidade como uma essência manifestada pelo desejo ou pelos processos biológicos do corpo; e refletir

⁵⁸ LARROSA, 1994, p. 57.

⁵⁹ McLAREN ; GIROUX, 2000, p. 35.

sobre a sexualidade como um dispositivo que articula saberes/poderes para o governo⁶⁰ do sexo através do corpo e das maneiras de as pessoas viverem os prazeres⁶¹.

Para Foucault (1997, p. 100), a sexualidade “é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder”⁶².

Neste artigo analiso as narrativas e os comentários das professoras sobre suas experiências e situações em torno da sexualidade, durante um dos encontros do curso⁶³, denominado *Sexualidade e AIDS na sala de aula*. Assim, utilizo a narrativa como uma modalidade discursiva em que através das narrações as pessoas constroem os sentidos tanto de si quanto de suas experiências⁶⁴, e o comentário⁶⁵, como um gênero de discurso que permite dizer aquilo que já tinha sido dito e realizado, reapresentando de uma outra forma e produzindo uma reaparição.

A estratégia de análise consistiu em ‘olhar’, nas narrativas e nos comentários das professoras, a rede de enunciados que foi emergindo no transcorrer desse encontro. Na medida em que as narrativas encontram-se implicadas com as práticas sociais e a rede de discursos em que se encontra inserida, no meu entender o curso funcionou como condição de possibilidade para o aparecimento de alguns elementos ligados à sexualidade. Nesse sentido, não estou considerando os enunciados que emergiram como a totalidade do que as professoras tinham e têm a dizer ou pensar a respeito dessas temáticas.

⁶⁰ Estou utilizando governo não num sentido de estruturas políticas ou administrativas do estado, mas num sentido foucaultiano de gerenciamento da conduta dos indivíduos ou grupos: o governo de si, das almas, das crianças, das famílias,... (FOUCAULT, 1999).

⁶¹ FOUCAULT, 1997; 1998; WAGENER, 1998.

⁶² FOUCAULT, 1997, p. 100.

⁶³ O curso foi estruturado de forma que as professoras pudessem participar na elaboração de sua proposta de trabalho. Para tanto, no primeiro encontro foi realizada uma atividade que teve como propósito identificar as questões significativas relacionadas a sexualidade-AIDS, presentes nas suas salas de aula e privilegiadas pelas professoras para serem abordadas durante os encontros. Entre as questões, foram destacadas, por exemplo, o homossexualismo, a sexualidade e a infância, a AIDS e a infância, o conhecimento dos sistemas reprodutores, entre outras.

⁶⁴ LARROSA, 1996.

⁶⁵ FOUCAULT, 1998.

3.4.4.1 Contando as experiências...

Num primeiro momento do encontro foi realizada uma atividade com o propósito de compreender como as práticas escolares empregadas pelas professoras representavam sexualidade. Para tanto, em pequenos grupos, elas contaram e registraram uma situação relacionada a tal objeto, que ocorreu em suas salas de aula, e como elas atuaram naquelas circunstâncias.

No exame das situações contadas, pude ver que, de um modo geral, as narrativas centraram-se em práticas escolares vinculadas ao estudo biológico do corpo humano e às construções das identidades sexuais e de gênero⁶⁶. Além disso, percebi que as professoras e a escola usaram como estratégias⁶⁷ pedagógicas diversos mecanismos de interdição que funcionam na nossa sociedade autorizando/sancionando aquilo que pode ser dito, visto e praticado em relação à sexualidade a partir de regras/códigos culturais. A interdição, enquanto um mecanismo de poder, produz efeitos materiais nos corpos dos indivíduos, a sexualidade⁶⁸. Para Foucault, os mecanismos de interdição do discurso são: o “tabu do objeto”⁶⁹ – não se pode falar de tudo –, o “ritual da circunstância”⁷⁰ – não se pode falar de tudo em qualquer lugar e o “direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala”⁷¹ – qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Esses mecanismos que “se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar”⁷², funcionam controlando *o que, como, quando, onde, quem* pode falar a respeito da sexualidade, no espaço da sala de aula.

Nas situações relacionadas ao estudo do corpo humano – quando os alunos utilizavam apelidos para nomear órgãos da genitália (‘bolas’ para nomear os testículos) ou faziam

⁶⁶ Entendo as identidades de gênero e sexuais como construções sócio-históricas, dos papéis masculino e feminino e das distintas formas de experimentar prazeres e desejos corporais, respectivamente (LOURO, 1997; 1998; 1999).

⁶⁷ Utilizo estratégia num sentido foucaultiano, como um mecanismo de poder que tem como finalidade o controle da ação dos outros (FOUCAULT, 1995).

⁶⁸ FOUCAULT, 1998.

⁶⁹ FOUCAULT, 1998, p. 9.

⁷⁰ Idem.

⁷¹ Idem.

⁷² Idem.

perguntas sobre o uso da camisinha ou sobre sexo e as DST e ainda, quando a escola ‘bloqueou’ a reprodução em fotocópias de desenhos do corpo de crianças sem roupa – para falar da sexualidade as professoras usaram as explicações e as categorizações do campo biológico para interditar. Talvez, numa tentativa de mostrar a maneira ‘correta’ de tratá-la/nomeá-la no espaço da sala de aula, legitimando ao mesmo tempo o discurso ‘autorizado/verdadeiro’, aquele vinculado a uma discursividade científica, e o ‘falso’, aquele relacionado às aprendizagens adquiridas em outros espaços sociais como, por exemplo, nomear os testículos por bolas’. Para Ribeiro e Souza⁷³, o discurso biológico é um dos discursos autorizados na escola para falar da sexualidade, pois esse discurso ‘científico’ legitima a prática pedagógica dos/as professores/as. No entanto, tal discurso reduz a sexualidade à aquisição de conhecimentos (categorizações e descrições) das estruturas dos sistemas reprodutores. Em outro espaço escolar, correlacionando-se a esse mecanismo, reaparece novamente a interdição na forma de uma ação que desautorizou o aparecimento do corpo nu de crianças, autorizando apenas o corpo com a genitália encoberta. Assim, essas situações tornam visível a ação de mecanismos que produzem verdades sobre a sexualidade: pode-se falar nela, mas através do discurso biológico; pode-se olhar o corpo, mas desprovido de sexo⁷⁴.

Nas situações relacionadas às identidades de gênero e sexuais – quando em brincadeiras os alunos beijavam as meninas ou baixavam as suas calças, e ainda, quando as meninas se acariciavam – as professoras utilizaram como estratégias pedagógicas algumas "micropenalidades"⁷⁵, como, por exemplo, as transferências de alunos para outros turnos ou para outras escolas, os encaminhamentos à direção da escola, as repreensões.

Nessas experiências narradas, foi possível ver o funcionamento de algumas estratégias utilizadas pelas professoras numa tentativa de produzirem determinados tipos de pessoas, ao inscreverem nos corpos determinados atributos sociais, como os comportamentos – o certo e o errado –, os gestos – o que é do masculino e do feminino –, as atitudes – as da infância – e conhecimentos – o biológico, tornados e tidos como da natureza dos corpos e dos sexos.

⁷³ RIBEIRO e SOUZA, 2002.

⁷⁴ Para WEEKS (1999, p.43), sexo é um “termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos diferenciando homens e mulheres”.

Nesse sentido, tais práticas, mais do que ensinar conteúdos escolares específicos de um determinado campo, nesse caso do biológico, configuram-se como processos sociais de sujeição, ao inscrever e regular, nos corpos, as subjetividades e as identidades de gênero e sexuais.

Na continuidade dessa atividade, entre as situações já mencionadas, em cada grupo, as professoras escolheram uma situação significativa da maneira como sexualidade aparecia nas suas salas de aula e como elas agiram em tal circunstância.

Dentre as situações selecionadas por elas, apareceram aquelas que narravam circunstâncias relacionadas a algumas questões associadas às identidades de gênero e às identidades sexuais. Esse foi o caso das situações narradas pelos grupos 1, 2 e 4, as quais apresento a seguir:

Grupo 1: “O aluno assediava os colegas da sala de aula, beijava, abraçava, sentava no colo. A professora primeiro conversou com o aluno e logo em seguida chamou a mãe para conversar”.

Grupo 2: “Um menino da sala tinha outro colega da sala ao lado (ambos da 1ª série). Os dois andavam sempre juntos. O da outra sala só queria beijá-lo e abraçá-lo. A professora alertou seu aluno de que iriam chamá-lo de ‘bichinha’ e ele se afastou um pouco do colega, e este por sua vez está andando com outro menino”.

Grupo 4: “Menino que não gostava de se integrar com os outros meninos da turma. Gosta apenas de brincar com as meninas. Percebe-se que o menino tem comportamento afeminado e por isso é perseguido e sofre deboche dos outros garotos. A professora procura deixá-lo à vontade”.

⁷⁵ Para FOUCAULT (1999b, p. 149), as micropenalidades são processos sutis de punição que “vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações”.

Entre outros efeitos inscritos nos corpos pelo dispositivo da sexualidade encontram-se as identidades sexuais e de gênero. Para Louro⁷⁶, as identidades de gênero e sexuais são construções sócio-históricas dos papéis masculino e feminino e das distintas formas de experimentar prazeres e desejos corporais, respectivamente.

Dessa forma, essas narrativas mostram como as práticas escolares integram os processos de construção das identidades de gênero e sexuais, especialmente nestes casos, do masculino, em que os comportamentos ‘anormais’ – aqueles que fugiam aos padrões instituídos como hegemônico para cada gênero – foram utilizados como marcadores do masculino. Nessas experiências, as professoras utilizaram-se de diferentes estratégias – as conversas com os alunos e a mãe; a nomeação como ‘bichinha’ – para, ao trazerem os corpos ‘desviantes’ para a normalidade, enquadrá-los no padrão masculino e heterossexual.

Essas narrativas tornam visível o funcionamento de diversos atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade – comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas – que, ao serem inscritos nos corpos, passam a ser tidos como próprios da essência do homem e da mulher. Nos processos sociais do cotidiano são naturalmente atribuídos às mulheres os gestos delicados, a forma de sentar, a graça, o pudor, o trato com as crianças e com os assuntos domésticos, a afetividade, a timidez, por exemplo; em contrapartida, aos homens cabem os gestos e a fala forte, a maior aptidão física, a extroversão, a pouca demonstração de afeto e delicadeza e a proibição de chorar. Na escola, também podemos ver atuando alguns desses elementos sociais, por exemplo, quando as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as brincadeiras são separadas por sexo, e ainda, quando são estabelecidas determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula para menino ou menina. Ao mesmo tempo, também, funcionam mecanismos que regulam as preferências sexuais, ou seja, os meninos e as meninas só são autorizados/as a estabelecer relações de amizade – brincadeiras – com o mesmo sexo; no entanto, relações de afeto – carinho, abraços – são desautorizadas.

⁷⁶ LOURO, 1997; 1998; 1999.

Nos processos de reconhecimento das identidades inscrevem-se as diferenças, ou seja, marcam-se os ‘outros’ sujeitos, que são nomeados a partir da referência impingida ao masculino e ao feminino. Nos relatos das situações em que os meninos eram ditos como ‘bichinhas’ e ‘afeminados’ pelas suas condutas – de namorar outro do mesmo sexo, de brincar com meninas, de beijar e abraçar outro menino –, esses sujeitos não se enquadravam nas representações de masculinidade tidas como normais. A normalização através da comparação, da hierarquização, da diferenciação, da homogeneização, da exclusão produz um padrão que define o normal⁷⁷. Para Silva, “a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade”⁷⁸. Nas narrativas apresentadas, a identidade tida como normal é *a* heterossexual, em relação a ela os meninos narrados são ditos como homossexuais, e então, identificados como anormais.

Na escola, tais práticas integram o dispositivo da sexualidade que marca e regula os alunos como “figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar”⁷⁹. Nesse sentido, o processo de inscrição de uma sexualidade normal em que se utiliza a caracterização desviante – ‘bichinha’ e ‘afeminado’ – para enquadrar os alunos no comportamento/atitude esperado conforme o seu sexo, fica mais visível no diálogo que se estabeleceu entre uma professora e seu aluno (relatado no grande grupo) e que apresento em seguida.

Prof^a. M.⁸⁰: “Estás parecendo uma bichinha, te agarrando nos caras, do que os teus amigos vão te chamar? De bichinha”.

Aluno: “Ah, eu não sou bichinha!”

Prof^a. M.: “Mas está parecendo!”

Aluno: “Mas eu não sou!”

Prof^a. M.: “Tá, então pára de te agarrar, vai brincar. Não fica de bracinho, de mãozinha”.

Outro mecanismo de poder que integrou esse processo de marcação foi a vigilância, como um mecanismo para prevenir as condutas não-desejadas⁸¹. Isso pode ser visto na fala da

⁷⁷ FOUCAULT, 1999a.

⁷⁸ SILVA, 2000a, p. 4.

⁷⁹ LOURO, 1999, p. 26.

⁸⁰ No intuito de preservar a identidade das professoras e alunos, utilizo só a letra inicial no nome.

professora ao contar as suas manifestações e as dos demais alunos, quando esse aluno os agarrava, apertava e abraçava: “(...) tia, ele tá me agarrando (referindo-se aos seus alunos). Eles ficavam bravos e eu dizia: N., se ele não quer tu não agarra, o colega tá dizendo que tu estás incomodando ele, ele não quer que tu agarres ele”. Essa fala mostra como se entrecruzaram os olhares e as denúncias, dos alunos e da professora, para modificar e reencaminhar a sexualidade ‘anormal’, através de pequenas técnicas de coerção das condutas, colocando sob suspeita e vigilância a identidade sexual.

Em tais práticas da sala de aula, pode-se ver funcionando o dispositivo da sexualidade através das classificações dos alunos/as como homossexuais/heterossexuais, femininos/masculinos, normais/anormais, ordenando as relações de identidade e diferença a partir de oposições binárias que fixam as identidades de gênero e sexuais. Louro chama a atenção para o fato de a escola ensinar apenas uma forma de sexualidade, a ‘normal’ e construir seus discursos e argumentações em “pares opostos: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; normal/anormal; saudável/doente; público/privado; decente/indecente; moral/imoral... Nesses conjuntos, a primazia é dada ao primeiro elemento do par, o qual constitui a referência e o padrão e do qual o outro elemento é derivado”⁸².

Segundo Silva⁸³, tanto a identidade quanto a diferença são construções produzidas no contexto das relações sociais e culturais e, portanto, sujeitas a relações de poder. Para o autor,

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pela qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou como ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”)⁸⁴.

Nesse sentido, as situações narradas pelas professoras levam-me a pensar que, no espaço escolar, a sexualidade integrou e fez funcionar diversas estratégias que

⁸¹ AISENSTEIN, 2000.

⁸² LOURO, 1998, p. 91-92.

⁸³ SILVA, 2000.

⁸⁴ Ibid., p 81-82.

ressignificaram, (re)produziram e regularam as identidades de gênero e sexuais. Entre as estratégias, atuaram: os conteúdos escolares, em que o corpo só pode ser visto, falado e explicado através do discurso biológico; as micropenalidades, os encaminhamentos, as conversas, as transferências; a marcação do normal em relação ao sexo e à idade; as pequenas coerções, como as denúncias, por exemplo.

Numa outra situação, narrada pelo grupo 3, apareceram algumas questões como: Existe um lugar, um momento para discutir a sexualidade? Quais são os espaços sociais autorizados para falar e discutir a respeito da sexualidade? A seguir, apresento e discuto a situação destacada por esse grupo.

Grupo 3: “Um aluno da 2ª série aparece com gravuras de mulher pelada, leva revista para a sala e procura livros na biblioteca. Contou para os colegas que o pai leva a mãe para o motel. Enfim, o aluno seguido fala ou faz gestos sobre sexo. A professora não sabe como agir, diz que ali não é o momento”.

Essa narrativa novamente torna visível o funcionamento da interdição como estratégia pedagógica que regula como o corpo pode ser olhado no espaço da sala de aula. A esse mecanismo, a meu ver, integrou-se ainda o entendimento da sexualidade como uma questão pessoal e privada, levando à compreensão de que não cabe à escola, enquanto um espaço público, tratar tal objeto. O pressuposto é o de que as questões relativas à sexualidade devem limitar-se à privacidade de cada indivíduo e de sua família.

Conforme Foucault⁸⁵, desde a época vitoriana a sexualidade ficou limitada ao interior da casa – ao quarto dos pais –, único lugar onde era reconhecida, e sua função era a reprodução. Aquele que não se enquadra nessas regras “vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções”⁸⁶. Essa prática, de diferentes modos, vem funcionando em diversas instâncias sociais. A fala da professora de que “ali não é o momento” mostra que para ela a escola não é o lugar para falar da sexualidade e que aquele que fala nela, leva gravuras de mulher pelada, fala de sexo ou faz gestos ligados ao sexo, na sala de aula, será tomado como

⁸⁵ FOUCAULT, 1997.

⁸⁶ Ibid., p.10.

anormal. Este, então, se tornará alvo de normas traçadas pelos adultos – os familiares, os/as educadores/as, os/as médicos/as, os/as psicólogos/as, os/as orientadores/as – que determinam como tratá-lo, educá-lo e puni-lo através do alcance da obediência e da docilidade, enquadrando-o no instituído em relação à sexualidade. Enfim, numa tentativa de produzir um indivíduo cujas manifestações do sexo, do prazer e da curiosidade em relação ao corpo não ‘fujam’ ao instituído/normatizado pelas regras hegemônicas.

Naquela situação, associado ao discurso de que a escola não é uma das instâncias autorizadas a falar da sexualidade, talvez tenha atuado, também, o discurso da criança inocente-assexuada, ou seja, de que é preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças, ainda que isso implique, segundo Louro⁸⁷, “no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais”.

Na última situação, narrada pelo grupo 5, vinculada à sexualidade, apareceram as práticas sexuais, olhadas e julgadas sob o ponto de vista dos adultos, e que apresento a seguir:

Grupo 5: “Dois meninos (8 ou 9 aninhos) convidaram uma menina para transar pela bundinha, porque “assim não fica grávida”. A professora só soube do ocorrido no dia seguinte quando a mãe foi reclamar com a diretora. Os dois alunos foram chamados pela diretora que deu aquele ‘xixi’.”

Essa situação possibilita pensar que as crianças constroem suas sexualidades de distintas formas – falas e brincadeiras –, em diversas instâncias – família, escola, clube, mídia – e em diferentes grupos sociais – jovens, adultos, crianças. De certa maneira isso problematiza o discurso da criança inocente e assexuada, muitas vezes incorporado nas práticas escolares e familiares. A respeito da criança inocente e assexuada, Walkerdine⁸⁸ coloca que tais discursos sobre a infância estão construídos em um modelo de racionalidade que reforça a idéia da criança inocente e imaculada, livre da interferência dos adultos. Esses modelos de infância foram incorporados nas práticas educacionais, deixando de lado o emocional e a sexualidade da criança. Tomar a criança como inocente e imaculada produz um

⁸⁷ LOURO, 1999, p. 26.

⁸⁸ WALKERDINE, 1996.

binarismo em relação aos adultos; caso a criança venha a manifestar elementos da sexualidade, sob o ponto de vista adulto, ela passa a ser pensada como anormal. Nesse sentido, Louro⁸⁹ destaca que olhar para a criança a partir de binarismos (masculino/feminino, homossexual/heterossexual, normal/anormal) possibilita a tendência de corresponder as práticas infantis às dos adultos (tomando como referência o adulto tido como normal-heterossexual). No meu entender, essa é a perspectiva que geralmente norteia o nosso olhar e as nossas ações quanto às atitudes, os comportamentos, os gestos das crianças em relação ao seu corpo e ao dos outros.

Os significados construídos pelas crianças não são os mesmos dos adultos. No entanto, estes utilizam os sentidos construídos em suas experiências sexuais para julgar e intervir nas brincadeiras das crianças com os seus corpos. Nessa direção, no caso narrado, os significados culturais produzidos pelos adultos sobre “transar pela bundinha” atuaram de forma a controlar e punir as maneiras de as crianças agirem nos seus corpos através tanto da conduta da mãe, que reclamou da circunstância envolvendo sua filha, quanto da diretora, que chamou as crianças na sua sala para repreendê-las. Novamente, aparece a interdição funcionando através das micropenalidades de modo a regular aquilo que pode ser dito e feito em relação à sexualidade.

Ao ser questionada sobre as atitudes da turma frente a essa situação, a professora S. contou que: “Eles simplesmente camuflaram tudo, não, não aconteceu nada. O resto da turma camuflava, não queriam mais tocar nesse assunto, ‘morreu’, aquele assunto já tinha dado bronca, tinha ‘sobrado’ pra eles, para os dois lá”.

Essa fala da professora leva-me a pensar que os mecanismos direcionados às crianças diretamente envolvidas na situação podem ter-se estendido à turma, produzindo um silêncio, que pode ser pensado como a manifestação de uma estratégia tanto de resistência quanto de consentimento. Essa situação também me faz pensar, novamente, no funcionamento do poder enquanto um conjunto de mecanismos que se exercem em cadeia. Nesse caso, as ações provocadas pela mãe da aluna e pela diretora sobre os alunos e a turma, indiretamente, desencadearam ao mesmo tempo as estratégias de poder utilizadas pela turma frente a tais

⁸⁹ LOURO, 1997.

mecanismos. Para Foucault, o silêncio pode ser pensado como um mutismo – “aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar”⁹⁰ –, talvez uma maneira usada pelas crianças para lidarem, naquela situação, com assuntos vistos pelos adultos como ‘proibidos/feios’.

A professora S. contando os efeitos daquela situação na escola, comentou que o fato provocou pânico e um discurso predominante de que “as crianças estão aprendendo cedo demais essas ‘coisas’”. Britzman⁹¹ aponta que o conhecimento dominante da sexualidade sempre esteve ligado e constituído “pelos discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade”. No comentário da professora, no meu entender, tornou-se presente novamente o discurso da criança inocente e assexuada. Nesse sentido, para os/as professores/as e pais, tais brincadeiras com o corpo estariam despertando as crianças precocemente para a sexualidade, desconsiderando que elas aprendem sobre o corpo, os sexos e os prazeres desde muito cedo através de práticas habituais presentes nos grupos de amigos, na escola e nas famílias através dos comportamentos sexuais vistos/presenciados e imaginados a respeito das experiências dos adultos. A professora AL, ao comentar uma conversa que teve com pais sobre aprendizagens das crianças vinculadas à convivência familiar (muitas famílias compartilham o mesmo quarto para dormir), disse: “Têm pais que chegam e dizem: ‘Ah, mas eles não estão vendo, só escutam’. Pior ainda, pensam, ficam imaginando. ‘O que tu achas? Que carícias que eles imaginam?’”, as mães perguntam”.

O entendimento de que as pessoas aprendem nas diversas práticas culturais nas quais encontram-se imersas desde que nascem tem-me levado a interrogar: por que as crianças seriam imunes à multiplicidade de significados – gênero, sexuais, prazeres, desejos – veiculados nas novelas, notícias, filmes que as interpelam cotidianamente? Será que as crianças não têm conhecimentos, opiniões ou sentimentos sobre os seus corpos?

⁹⁰ FOUCAULT, 1997, p. 30.

⁹¹ BRITZMAN, 1999, p.102.

3.4.4.2 Quando, como, quem pode falar da sexualidade?

As experiências narradas anteriormente pelas professoras produziram discussões no grupo sobre quando, como, onde e quem pode falar sobre a sexualidade nas séries iniciais. Apresento a seguir o diálogo que ocorreu:

Profª. M.: “Pois é, aí eu pergunto, será que na 3ª série já é para entrar nesses assuntos?”

Profª. A.: “Pelo que eu vejo, eu dei aula na educação infantil, eles começavam a perguntar quando são pequenininhos, se não responde deixa no escuro, acontecem essas coisas assim, a criança fica sem saber.”

Profª. M.: “Mesmo que não surja esse assunto, a gente tem que falar, entrar? Isso não tá no conteúdo, né?”

Profª. A.: “Estão nos temas transversais.”

Essas falas mostram algumas questões que vêm sendo destacadas em relação à educação sexual nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como: em qual série (ou em que idade) se deve ‘falar’ sobre as questões vinculadas à sexualidade, como o corpo, as identidades de gênero e sexuais, as práticas genitais, o desejo, o prazer, por exemplo, e se essas questões fazem parte dos conteúdos escolares.

A primeira questão torna visível a preocupação das professoras com a existência de uma série/idade ‘certa’ para tratar desses objetos, pois os discursos presentes na escola e em outras instâncias sociais apontam para a criança como inocente e assexuada, portanto, caso elas venham a falar sobre a sexualidade com as crianças estarão despertando-as precocemente para o assunto, uma vez que o conhecimento poderá estimulá-las a terem experiências sexuais (entendimento da sexualidade como ato sexual).⁹²

A discussão em torno da inclusão ou não da educação sexual tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil tem produzido polêmicas, pois muitos consideram que essa discussão estimularia precocemente a sexualidade das crianças; ao contrário, outros consideram a discussão de temáticas relacionadas à sexualidade muito importante, pois

problematizaria as representações de masculino e feminino, o cuidado de si, as identidades sexuais, dentre outras questões. Estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) demonstram, entre outros aspectos, que o trabalho de educação sexual na escola pode contribuir com a aprendizagem de um comportamento responsável sem estimular o aumento da atividade sexual⁹³.

A segunda questão aponta para a existência de uma cultura escolar em que, para os assuntos serem tratados naquele espaço, devem ser transformados em conteúdos escolares ou, ainda, ser ou estar incluídos nos programas escolares; em caso contrário, eles não precisam ser ‘dados’, ‘falados’, o que implica um silenciamento em torno das perguntas, conhecimentos e saberes dos alunos. Esse silêncio talvez atue como uma estratégia àquelas perguntas que se tornam ‘difíceis’ ou ‘perigosas’ de responder às crianças ‘inocentes’, especialmente se não autorizadas pelas normas que regem a educação escolar.

Todavia, quando os conteúdos ligados à sexualidade estão presentes, as questões passam a ser outra. Uma delas é: quem legitima a inclusão dos conteúdos no currículo escolar? A necessidade da existência de uma normatização/normalização que autorize/institua os conteúdos ensinados sobre a sexualidade nas práticas escolares também ficou visível nesse diálogo, quando a professora A. rapidamente respondeu: “os temas transversais”, referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Eixo Transversal Orientação Sexual. Esse é o documento oficial do Ministério da Educação que, desde 1997, vem autorizando a inclusão da orientação sexual nas escolas. Nesse sentido, pode-se perceber que as práticas escolares precisam de um respaldo institucional, no caso os PCN, que, ao apresentar um conjunto de normas, objetivos, conteúdos e procedimentos, legitimam as práticas pedagógicas das professoras para tratar da sexualidade na sala de aula.

Na continuidade, transcorreu uma discussão sobre quem ‘pode’ ou quem está ‘preparado’ para falar com as crianças sobre as questões relacionadas à sexualidade. A esse respeito a professora V. comentou: “Eu fico me questionando o quanto nós somos preparadas para trabalhar, para lidar com este tipo de situação, enquanto vocês estavam falando eu fiquei

⁹² BRITZMAN, 1998; EPSTEIN e JOHNSON, 2000.

⁹³ UNAIDS, 1999.

pensando, pôxa, eu já estou me formando em Pedagogia, já passei pelo Magistério e não sei lidar com esse tipo de situação. O quanto nós não somos preparadas, é como se o curso que tu tá fazendo fosse um caso à parte da sala de aula, porque não tem essa ligação, não que te dêem tudo pronto, acho que não é por aí, mas a gente não está preparada para esse tipo de situação”.

A seguir a professora M. falou: “Agora, desde a 1ª série nós temos esses probleminhas, a gente não tá preparada, mas agora é droga, é prostituição, a família não tá nem aí, não existe mais, agora tão empurrando pra escola e a gente tem que assumir isso e tentar ajudar. Todo mundo fala, mas eu acho que tinha que ser uma pessoa especializada... Eu acho que a de Ciências”.

Ao serem questionadas sobre os motivos pelos quais o/a professor/a de Ciências deve falar ou tratar esse objeto, a professora V. respondeu: “Eu acho que ele tem mais conhecimento de Ciências, já lida mais com a matéria”. Ao perguntar qual conhecimento, ela respondeu: “Do corpo”.

Essas falas mostram que, em se tratando da sexualidade, há a necessidade de ser chamado um ‘outro’, a figura do autorizado, aquele que tem ‘mais conhecimento’ e que está ‘mais preparado’ por ser o porta-voz do discurso científico. O ‘outro’, nesse caso, é aquele que está alicerçado/fundamentado para falar no e do corpo através dos discursos do campo biológico. No espaço escolar essa figura remete tanto ao/à professor/a de Ciências ou Biologia, como também ao/à médico/a ou ao/à enfermeiro/a, ou ainda ao/à psicólogo/a, que, através de aulas, palestras, encontros, por exemplo, se utilizam das explicações científicas sobre o funcionamento do corpo para prescreverem um autocuidado, especialmente em relação à gravidez indesejada e às DST/AIDS. Nesse sentido, torna-se visível a ação da interdição⁹⁴ – direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala – regulando aquele que tem direito de falar da sexualidade.

3.4.4.3 Olhando as histórias contadas...

Num segundo momento do encontro, com o propósito de questionar e analisar criticamente as maneiras como se tem lidado com a sexualidade na sala de aula, distribuí para as professoras alguns relatos de situações⁹⁵ que aconteceram em outras salas de aula. No meu entender, os casos analisados atuaram como estratégias que criaram condições tanto para as professoras colocarem sob suspeita e operação crítica as posições assumidas até então em relação à sexualidade, como também para a emergência de outras formas de agir, uma vez que estas podem se tornar instáveis, móveis e desestabilizadas quando submetidas permanentemente à crítica e à dúvida.

Os relatos narravam situações relacionadas à criança portadora do vírus da AIDS na escola, às identidades de gênero e sexuais, às ‘novas’ formações familiares, à masturbação e à abordagem da sexualidade e AIDS na sala de aula. Solicitei às professoras que, em pequenos grupos, analisassem tais situações e pensassem como elas atuariam naquelas circunstâncias. A seguir, relato sucintamente as situações analisadas, seguidas das estratégias propostas pelas professoras.

A primeira situação narrava o caso de uma aluna muito agressiva, cuja mãe estava vivendo com outra mulher. Para lidar com essa situação, as professoras indicaram várias estratégias, como conversar em particular com a aluna, reforçar a figura paterna, trabalhar com diferentes tipos de família e buscar orientação na escola para resolver essa situação. A segunda envolvia uma criança portadora do vírus HIV, que tinha sido matriculada na escola sem que a mãe tivesse informado à Direção que a criança era HIV positiva. As estratégias apontadas foram comunicar: à Direção da escola, não comunicar à Direção e planejar a abordagem do assunto na sala de aula. A terceira situação referia-se a um menino que gostava de brincar de bonecas e casinha e que a turma chamava de ‘bichinha’. As professoras sugeriram conversas com a turma sobre as questões de gênero e também sobre o respeito à individualidade de cada um, buscando exemplos na família a partir das atividades dos pais e das mães, por exemplo. A quarta situação trazia o caso de um menino que se masturbava em

⁹⁴ FOUCAULT, 1998.

sala de aula. Os encaminhamentos sugeridos por elas foram: conversar com o aluno, dizendo que ali, na sala de aula, não era lugar, que existe lugar apropriado e que havia a necessidade de trabalhar com os alunos sobre privacidade. O último caso narrava a reclamação de um pai em relação à professora, que abordava em aula assuntos vinculados a sexualidade e AIDS. Para o pai, ela estava incentivando os alunos a exercerem sua sexualidade e que esses assuntos deveriam ser tratados na família. Nesse caso, os mecanismos sugeridos pelas professoras foram: chamar todos os pais para uma reunião ou falar em particular com esse pai para esclarecer sobre o trabalho que ela estava desenvolvendo.

As estratégias sugeridas pelas professoras frente às situações referentes à sexualidade movimentaram-se em direções ambíguas. Se, por um lado, as estratégias apontaram para conversas individuais com os alunos ou coletivas com as turmas e/ou com os familiares e também para a discussão de assuntos que anteriormente não entrariam na sala de aula (refiro-me às estratégias narradas inicialmente pelas professoras), como as identidades de gênero e outras configurações familiares, por outro, ainda apareceram estratégias vinculadas aos discursos e às formas hegemônicas de se lidar com sexualidade; por exemplo, nas situações referentes à homossexualidade, as sugestões foram de reforçar a figura paterna ou de buscar na família ‘tradicional’ os modelos de pai e de mãe. Ou ainda, no caso do menino que se masturbava em sala de aula, em que as estratégias sugeridas foram no sentido de interditar e regular as ações do aluno através da afirmação de que aquele não é o lugar e da indicação de uma conversa sobre privacidade.

Ao tomar como referência as estratégias utilizadas pelas professoras nas suas experiências em sala de aula, discutidas ao longo deste texto, penso que as estratégias que elas sugeriram, agora na análise desses casos, tornaram presentes tanto pensamentos e atitudes ambivalentes quanto ações direcionadas à regulação e ao governo dos corpos dos/as alunos/as. Entretanto, pude ver que nesse momento apareceram outras maneiras – as conversas e as discussões – e objetos – as identidades de gênero e sexuais – com ações e efeitos menos visíveis. Isso de certa forma leva-me a pensar que as professoras podem ter colocado em

⁹⁵ Esses relatos são registros de falas de alguns/algumas professores/as sobre situações que aconteceram em suas salas de aula envolvendo questões relacionadas a sexualidade-AIDS.

dúvida e relativizado suas posições narradas a partir das discussões e reflexões operadas sobre as suas experiências no transcorrer do curso e também em outros momentos.

Talvez, esse processo de contar e de ouvir histórias e as verdades nelas contidas tenha desestabilizado/deslocado os sentidos anteriormente atribuídos à sexualidade, abrindo 'brechas' para a emergência de outras maneiras de pensá-la. Se por um lado, ao contarmos histórias uns para os outros, corremos o risco de fixar os sentidos e as identidades hegemônicas; por outro lado, ao tomarmos as histórias como textos abertos que podem ser modificados, quando se tornam objetos de nossas análises, criamos condições para que elas sejam contestadas, questionadas e, talvez, desconstruídas, subvertidas.

À medida que nos tornamos pessoas particulares contando nossas próprias histórias e os sentidos que construímos nas nossas experiências, é nesse processo contínuo de contar, ouvir e confrontar histórias que, ao nos tornarmos visíveis para nós mesmos, podemos interpretar e, talvez, ressignificar nossas experiências. Nesse sentido, Larrosa chama a atenção para o papel pedagógico e construtivo da experiência de si nas práticas de formação de professores:

(...) o que se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional. Do que se trata aí é de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional.⁹⁶

Nessa direção não tive como propósito, durante o curso, construir uma “metanarrativa”⁹⁷ a respeito de como pensar e agir em relação a sexualidade-AIDS nas práticas escolares das séries iniciais, mas sim de que, nesse processo de confronto das experiências narradas, as professoras construíssem outras ‘verdades’ e outras estratégias relacionadas às circunstâncias históricas e culturais em que se encontram implicadas nas escolas onde atuavam/atuam. Enfim, aquelas professoras que, ao tomarem a escola e as salas de aula como espaços generificados e sexualizados, as crianças como indivíduos imersos em

⁹⁶ LARROSA, 1994, p. 49.

práticas sociais que cedo lhes atribuem um sexo, um gênero e uma identidade sexual, também olhassem para si e para as suas práticas, entendendo que ora elas podem manter, ora podem confrontar os discursos e as práticas dominantes que produziram/produzem tais inscrições nos corpos das crianças. Para Larrosa, “o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho”.⁹⁸

3.4.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁹⁹

AISENSTEIN, Ângela. “En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a “poner el cuerpo”. In: GVIRTZ, Silvina (org.). Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 2000. p.133-164.

BRITZMAN, Deborah. “Sexualidade e cidadania democrática”. In: SILVA, Luis Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.

_____. “Curiosidade, sexualidade e currículo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 85-111.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. Sexualidades e institución escolar. Madrid: Morata, 2000.

FOUCAULT, Michel. “O sujeito e o poder”. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW. *Michel Foucault* – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

⁹⁷ SILVA, 1994.

⁹⁸ Ibid., p. 49-50.

⁹⁹ Essas referências mantiveram o padrão da revista em que o artigo foi submetido à publicação.

_____. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1999 (a).

_____. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1999 (b).

GIROUX, Henry. “Praticando estudos culturais na faculdade de educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85-103.

HALL, Stuart. “Cultura, mídia e educação”. Educação e Realidade, v. 22, n. 2, p.15-46, jul-dez 1997 (a).

_____. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (org.). Representation. Cultural representations and signifying practices. Sage: Open University; London; Thousand Oaks/New Delhi, 1997 (b).

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do Eu e educação”. In: O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

_____. La experiência de la leitura. Barcelona: Laertes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. “Sexualidade: lições da escola”. In: MEYER, Dagmar (org.). Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

_____. “Pedagogias da sexualidade”. In: ____ (org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. “Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder”. In: MACLAREN, Peter. Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-49.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PROGRAMA CONJUNTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA HIV/AIDS (UNAIDS). As crianças e o HIV/AIDS: informativo do UNIAIDS, abr. 1999.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. e SOUZA, Diogo O. “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, v. 13, n. 2, 2002 [no prelo].

SILVA, Tomaz Tadeu. “O adeus às metanarrativas educacionais”. In: _____. (org.). O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000 (a). p. 73-102.

_____. Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (b).

VEIGA-NETO, Alfredo. “Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?”. In: _____. (org.). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

_____. “A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista”. Educação e Realidade, v. 21, n. 2, p. 161-176, jul-dez, 1996.

_____. “Michel Foucault e os Estudos Culturais”. In: COSTA, M. V. (org.). Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-72.

WAGENER, Judith Rabak. “The construction of the body through sex education discourse practices”. In: POPKEWITZ, Thomas S.; BRENNAN, Marie (eds.). Foucault’s challenge: discourse, knowledge and power in education. New York: Teachers College Press, 1998.

WALKERDINE, Valerie. “Popular culture and the eroticization of little girls”. In: CURRAN, James, MORLEY, David; WALKERDINE, Valerie (orgs). Cultural studies and communication. London e New York: Arnold, 1996. p. 323-333.

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

_____. “O corpo e a sexualidade”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.



4. CONCLUSÕES



4.1 ENFIM... AS (IN)CONCLUSÕES

Na análise das narrativas das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre como elas tratavam a sexualidade nas suas salas de aula, pude perceber que atuam distintos discursos e práticas. Quando elas falavam da sexualidade, seja devido às perguntas das crianças, seja por estar estabelecido no programa escolar (4ª série), o discurso predominante era o biológico, em que eram explicadas as características anátomo-fisiológicas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Integrado a esse discurso atuaram outros, como o da família-reprodução, em que a sexualidade encontra-se fixada na reprodução, o que torna necessário o discurso biológico como mecanismo de controle da sexualidade e manutenção da família nuclear (branca, heterossexual, cristã). Em outras circunstâncias, quando as crianças manifestavam em seus gestos, atitudes, brincadeiras, tipos de comportamentos considerados pelos adultos (professores e pais) como vinculados à sexualidade, outras formas de interdição emergiam, como as repreensões, as denominações pejorativas e as transferências de turma e mesmo de escola, na tentativa de inscrever nos corpos dessas crianças, tomadas como anormais, as identidades de gênero e sexuais hegemônicas. Em ambas as situações, ao meu ver, articularam-se ainda os discursos da criança inocente e assexuada e da sexualidade como ato sexual, desconsiderando as aprendizagens das crianças nas suas experiências cotidianas – nos programas de televisão, nas brincadeiras, no convívio com a família e os amigos –, em que são inscritos determinados atributos sociais - maneiras de agir, vestir, brincar, de ter prazer e desejos – em seus corpos, configurando as suas sexualidades.

Este estudo possibilitou-me ver, também, que na escola fala-se rotineiramente na sexualidade; por um lado, através das disposições dos corpos, nas filas e na sala de aula, nos jogos e nas brincadeiras, nas atitudes de meninos e meninas, e dos espaços escolares e, por outro, naquelas situações instituídas pelo discurso autorizado e seu porta-voz através de distintas estratégias. Uma delas, que já mencionei, refere-se ao tratamento desse tema conforme o discurso biológico, nas salas de aula, maneira essa instituída pelos programas escolares. Outra diz respeito às palestras, às oficinas, aos vídeos, em que a sexualidade é discutida sob o ponto de vista dos especialistas, os/as médicos/as, os/as enfermeiros/as, as/os psicólogos/as, os/as professores/as de Ciências e Biologia, os/as profissionais de organizações

não-governamentais (Grupo de Apoio e Prevenção à AIDS – GAPA), geralmente chamados para “resolver problemas” associados à sexualidade através das informações de seus campos de conhecimento. Assim, no espaço escolar articulam-se distintos discursos e práticas direcionados à sexualidade das crianças através da inscrição das identidades de gênero e sexuais nos seus corpos, como também através de estratégias para regular os fenômenos biológicos como a gravidez, as doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS.

Outro aspecto que me chamou a atenção refere-se à ausência de um conhecimento científico dessas professoras em relação ao próprio corpo, uma vez que elas argumentaram ao longo do curso que ensinavam sobre sexualidade a partir do conhecimento anatomo-fisiológico dos sistemas reprodutores. Ao pensar que essas profissionais da educação, na sua maioria, tiveram uma experiência em nível superior, questiono: Como tais instituições ensinam sobre o corpo?; Quais os conhecimentos dessas professoras para abordarem os assuntos associados ao corpo em suas salas de aula e refletirem sobre suas práticas escolares?

Embora no início deste estudo eu tenha traçado como um de seus objetivos olhar como as professoras das séries iniciais falavam na AIDS em suas salas de aula, esse tema, ao longo do trabalho, foi marcado pela sua ausência. Talvez pelo fato de a transmissão dessa síndrome estar relacionada às vias sexuais e ao uso de drogas, comportamentos esses geralmente não associados às crianças, e também por serem desconsideradas as formas de contágio através do corpo da mãe.

Para finalizar, um dos efeitos deste estudo articulado ao curso refere-se a alguns movimentos dessas professoras no sentido de interrogarem e questionarem as suas compreensões e pedagogias vinculadas à sexualidade. Talvez, um dos elementos implicado a tais efeitos tenha sido as condições criadas nesse espaço, que possibilitaram às professoras, simultaneamente, narrarem suas experiências de sala de aula e confrontarem-nas entre si e em relação às discussões teóricas.



5. PERSPECTIVAS



Ainda hoje, venho me reunindo sistematicamente com essas professoras para aprofundarmos conhecimentos, discutirmos e repensarmos as práticas de sala de aula relacionadas à sexualidade, como também para organizarmos e divulgarmos trabalhos em encontros de professores/as. Incitada por esta Tese e pelo trabalho que venho realizando com as professoras, tenho como propósitos continuar na direção desse estudo, analisando os demais materiais do curso e discutindo a questão da sexualidade nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as nos quais venho atuando, numa tentativa de perceber os efeitos desses estudos nas suas experiências em sala de aula, como também de construir outras formas de pensar e outras estratégias relacionadas à sexualidade no espaço da sala de aula.

Ao interromper este trabalho, tenho a certeza de que não é o seu fim, mas o início de uma outra caminhada, de novas perspectivas, entendimentos, sonhos e desejos...

“De tudo,
ficaram três coisas:
a certeza de que estamos começando,
a certeza de que é preciso continuar,
a certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
da queda um passo e dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro.
Fica o desejo de boa sorte,
fica a vontade que lutes e venças”.

Fernando Sabino



6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluridade cultural, orientação sexual**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST e AIDS. **Sexualidade, prevenção das DST/Aids e uso indevido de drogas: diretrizes para o trabalho com crianças e adolescentes**. Brasília, 1999.

CIDADE. [On line]. 1999. Disponível em: <<http://www.riograndevirtual.com.br/cidade/index.html>> Acesso em out. 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 38.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 133-166.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999 (a).

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999 (b).

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GENTILINI, Marc. **Medicine Tropicale**. Paris: Medicine-Science. Flammarion, 1993.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. Sage: Open University; London; Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

_____. La experiência de la leitura. Barcelona: Laertes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: ____ (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

PROGRAMA CONJUNTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA HIV/AIDS (UNAIDS). **As crianças e o HIV/AIDS**: informativo do UNIAIDS, abr. 1999.

RIBEIRO, Paula Regina Costa e DAZZI, Mirian Baldo. Representações associadas à AIDS nos livros didáticos de ciências. **Estudos Leopoldenses**, série: Educação, v. 4, n. 6, 2000, p. 61-80.

_____. Representações de AIDS nos livros didáticos de ciências e Biologia. ANAIS DO VI CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. p.171-172. Barcelona, Institut de Ciències de l' Educacio de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.

RIBEIRO, Paula Regina Costa e SOUZA, Diogo Onofre. Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 13, n.2, 2002 [no prelo].

_____. Falando com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico. **Ensenanza de las ciencias**: revista de investigación y experiencias didácticas [no prelo].

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 190-207.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde... Porto Alegre, 2001. 168. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.