



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA:
uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/as docentes**

RAIMUNDO AUGUSTO MARTINS TORRES

**Fortaleza
2009**

RAIMUNDO AUGUSTO MARTINS TORRES

**SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA:
uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/as docentes**

Tese de doutorado apresentada a Coordenado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Celecina de Maria Veras Sales.

Fortaleza – Ceará
2009

SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA:
uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/as docentes

Esta tese foi submetida à avaliação como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se à disposição dos interessados, na Biblioteca do Centro de Humanidades da referida instituição.

A citação de qualquer trecho desta tese é permitida, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

Raimundo Augusto Martins Torres

Tese aprovada em: _____

Prof^ª. Dr^ª. Celecina de Maria Veras Sales
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Nobre Damasceno

Prof^ª. Dr^ª. Lia Carneiro Silveira

Prof^º. Dr. Antônio Crístian Saraiva Paiva

Prof^ª. Dr^ª. Eliany Nazaré Oliveira

À Gonçala Martins (in memoriam), tia querida, com quem compartilhei, ainda muito jovem, dúvidas e inquietações sobre a sexualidade e as relações de gênero. Você é vida em minha história, pois sua firme, carinhosa e fraterna presença será eterna entre nós.

Dedico!

Caríssimas...

Parei para refletir sobre essa ousadia firme e desejosa que pleiteei.

Percebi que não estava sozinho, não sou eu somente que quero ser visto, reconhecido, considerado, oportunizado, admirado, aplaudido, olhado, percebido...

Dei-me conta que eu sou um pouco de cada um vocês, de nós. Especialmente, destas mulheres que me ensinaram através de seus discursos e sonhos, ser essa pessoa viva, inquieta, sonhadora...

Assustei-me porque olhei para mim mesmo e vi que sou um pouco de muitas destas mulheres, um pouco dos seus sonhos, pois foi nesse espaço acadêmico na UECE, que essas professoras: **Vilany, Celsa, Mazé, Bárbara, Francisca Bastos, Anunciada, Josefa, Eucléa, Vera Filisola, Teresinha Queiroz, Siqueira, Sâmia, Fátima Dias, Elisabeth Cruz, Lucimeire, Fernanda Irene, Terezinha Albuquerque, Teresinha Tavares, Euridéa, Ligia Oliveira, Vera Mendes, Margarida, Lúcia de Fátima, Célia Freitas, Ana Valesca, Ana Ruth, Veraci, Ivana, Karla, Lúcia Duarte, Liduina (in memoriam), Norma Faustino.**

E os professores: **Valmy (in memoriam), Deuzimar (in memoriam), Fernandes, Eronilso, Ofir,** que me ensinaram a OUSAR e SER PERSEVERANTE...

Ensinaram-me também a cuidar das pessoas, a ser ético, a ser gente...

Dei-me conta que não sou muita coisa, mas sou um pouco destas mentes, idéias que me ajudaram a conhecer o mundo, a estar aqui, com vocês...

A compartilhar este presente, com outras mulheres, que também tecem o cotidiano de suas vidas produzindo gente, idéias, sonhos...

Mulheres corajosas, alegres, fortes, elas... **Lia, Lucilane, Neide, Ana Virginia, Edna Guerra, Ilse, Ana Cláudia, Amélia, Consuelo Helena, Thereza, Dafne, Ana Patrícia, Francisca Montezuma, Natália, Deysen, Thatiana, Larissa, Rochele.**

Digo-lhes que me percebi grande, amplo, com tantas mulheres que me ensinaram e me ensinam a crescer.

Pedirei a todas, desculpas, porque muitas vezes sou eu, homem, culturalmente machista...

Mas direi a todas que me contento em admirá-las...

Encantando-me por estar na luta, nos sonhos, que vocês – professoras – me ensinam a contar.

Agradeço-lhes!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará – UFC pela oportunidade de investir na minha formação profissional e por colaborar com a qualificação de professores/pesquisadores de outras instituições de ensino superior de nosso Estado.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – FACED da UFC e demais membros do colegiado, por me possibilitar essa grandiosa experiência de formação profissional.

Ao Núcleo Gestor da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra e todo seu corpo docente, pelos laços de afeto construídos ao longo dos nove anos de convivência. E também por terem colocado a minha disposição documentos, informações e equipamentos necessários a realização desta pesquisa.

Aos docentes e discentes da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra que participaram desta pesquisa e que me fizeram entender que “tudo é 'por enquanto', nada é 'sempre'” (Clarice Lispector).

À Prof^a. Dr^a. Celcina de Maria Veras Sales, minha orientadora, que com competência e paciência tornou a minha caminhada mais preta de conhecimento, perguntas e inquietações nesse percurso. Ensinou-me que “perder-se também é caminho” (Clarice Lispector).

À Prof^a. Dr^a. Maria Nobre Damasceno, que me acolheu no Grupo de Estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC – Juventude, Cultura e Sociedade – com carinho e cuidado e me mostrou “o que é de grande valor em um homem é ele ser uma ponte e não um fim; o que se pode amar no homem é ele ser uma passagem e um acabamento” (Nietzsche).

Ao Prof^o. Dr. Cristían Paiva, um intelectual refinado e competente, que fez contribuições inestimáveis a essa pesquisa. Com elas, o meu percurso se tornou um aprendizado contínuo. Meu agradecimento e minha admiração.

À Prof^a. Dr^a. Lia Carneiro, uma profissional com inteligência admirável, uma amiga com quem dialoguei os temas abordados neste estudo no cotidiano de nossas vidas na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Meu agradecimento!

Aos meus pais, Sebastião e Alice, que educaram seus/suas filhos/as para o mundo e para serem “gente de palavra”, letras e sonhos. Embora, às vezes, não compreendam que a distância geográfica que nos separa é menor do que o amor que construímos juntos.

Aos irmãos e irmãs – Ana, Lis, Joana Darc e Elton – um história de amor intensa, uma “paternidade” voluntária, um sentimento que não sei dizer de onde vem, de onde nasce, mas que foi se tecendo no compartilhar dos sonhos, alegrias e nos desafios de viver e conviver em Fortaleza a partir da década de 1990.

Ao Elmiro e Maria Tereza (irmãos) e suas Famílias, que sempre apostaram em mim e apoiaram meus projetos e sonhos.

Ao meu avô – Francisco Costa Martins (*in memoriam*), com quem aprendi a valentia e a ousadia de vivenciar as experiências políticas. Porém, sempre compreendendo que “só se pode alcançar um grande êxito quando nos mantemos fiéis a nós mesmos” (Friedrich Nietzsche).

Às minhas tias, Mirtes (*in memoriam*), Margarida, Fran, Evany, Fátima, pelo apoio, incentivo e admiração pelo meu percurso de estudos na Universidade.

Às tias, Francisca Maura Martins (*in memoriam*) e Terezinha Martins Bezerra, ambas professoras primárias, com quem aprendi as primeiras “disciplinas” que a escola nos engendra. Porém, foi com elas que compreendi “que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida que meu destino não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (Paulo Freire).

À tia Helena e sua família (Aristóteles, Arislina e Luisa Eridan) – que me acolheram em seu lar quando cheguei em Fortaleza, em meio aos receios de aprender a viver a urbanidade e os desafios da vida na Universidade.

Aos colegas do Grupo de Estudos: Juventude, Cultura e Sociedade, pelas reflexões e saberes compartilhados. Eles/elas, Alexandre, João Tancredo, Milena, Francisca Helena, Andréa, Ivína. E ao Luís Palhano (*in memoriam*) que nos deixou histórias e verdades inacabadas, porém prenas de desafios a serem enfrentados. Implodir a homofobia foi um deles!

Aos colegas do doutorado em educação, um encontro rico de afetos, valores e reflexões. Eles/elas: Sadia, Telmo, Geison, Beatriz, Gilberto, Soraia. E especialmente, ao Olinda e Lianha com os quais construí uma relação de amizade e teci uma admiração apaixonada.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Ercília Olinda e Kelma Matos, que me receberam no programa com carinho, disponibilidade e com o cuidado de orientar-me em meio às tensões da nova experiência profissional. Meu agradecimento!

À Sandrinha, minha amiga, que acompanhou a construção desta pesquisa, pela transcrição do material das entrevistas e pelas discussões das questões apontadas pelos/pelas docentes sobre gênero e sexualidade.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Extensão – Políticas, Saberes e Práticas em Saúde Coletiva e Laboratório de Práticas Coletivas em Saúde – LAPRACS – Professoras: Lucilane, Lia, Neide, Thereza, Karla, Cláudia Leite, Lúcia Duarte, com quem compartilho sonhos e projetos, no intuito de fortalecer as ações da Universidade Estadual do Ceará – UECE, junto à sociedade.

À Coordenação do Curso de Graduação em Enfermagem da UECE, na pessoa da Prof^a. Dra. Bárbara Pereira d’Alencar e os funcionários, Haroldo e Rosa, com quem tenho compartilhado novos projetos e os desafios de gerenciar a universidade pública.

Às professoras, Dr^{as}. Vilani Guedes, Lúcia de Fátima, Ana Ruth, Edna Guerra, Sâmia Coutinho, Célia Freitas, com quem aprendi a cuidar das pessoas e a me apropriar dos saberes e práticas do campo da saúde.

Às professoras, Dr^{as}. Thereza Moreira e Ilse Tigre, por disponibilizarem horas dos seus labores para que eu pudesse dispor de tempo para finalizar este estudo. Sou muito grato pela compreensão.

À professora e amiga, Maria José do Espírito Santo, que me imergiu nas lutas pelos Direitos Humanos no campo da Saúde. E pelas primeiras aprendizagens com o desenvolvimento de pesquisas na Universidade Estadual do Ceará – UECE.

À Prof^a. Dr^a. Eliany Nazaré, uma intelectual sensível às lutas das mulheres que sofrem violência. Uma amiga de muitas histórias e projetos compartilhados no nosso fazer profissional.

Ao amigo Erivaldo Teixeira, presente na minha história de vida desde os tempos agitados do movimento estudantil da UECE. E pela generosa atenção em ajudar-me na procura de material bibliográfico para esta pesquisa.

A algumas pessoas em particular: Ricardo Barroso, Jaqueline Forte, Jaqueline Mota, Cássio, Adauto Fontenele, Jander, Lúcia Jucá, Simone, Eduardo, Fábio, Roberto Dinamite. Amigos/as, que marcaram presença durante o percurso do doutorado.

Aos companheiros/as da Associação dos Jovens de Irajá – AJIR, Maria Coelho, Cleiton, Adriana, Mirarlândia, Maylson, Rosevânia, Márcia, Osany, Rosany, Nonato, Osmay (*in memoriam*), Cleyvani, Darc, Silvana, Ênio, Neuza, Domingos, Hélio e tantos outros/as jovens, que com seus espíritos de vida sempre presentes nas idéias e ações da juventude, possibilitaram-me aprender mais e prosseguir com os projetos iniciados na década de 1980. E hoje, numa nova roupagem e com outros/outras jovens, engrandecem o cotidiano da vida no sertão do Ceará.

À Pró-Reitora de Extensão da UECE, Celina Ellery, pelo apoio aos nossos projetos e pela ousadia de apostar nas inovações que muito contribuem com a função social da universidade pública.

Aos alunos/as bolsistas do Projeto de Extensão, **Em Sintonia com a Saúde (S@S)**, da UECE – Victor, Yuri, Rândson, Paulo e Danúbia, que partilham comigo o cotidiano acadêmico e a experiência de produzirmos informações qualificadas em saúde para a sociedade.

As camponesas....

*Mirei-as e conto:
como mecânicas eram as mãos que colhiam,
em movimentos rítmicos, quase musical...
Pensavam que eram feitas para tal finalidade:
sempre colher, sempre plantar e recriar, do solo,
E porque provinham da terra, da vasta terra, dos campos,
como se o destino as tivesse conduzido,
tornaram-se camponesas.
Escolhendo também homens do campo para amarem
e para com eles se abrirem e gerarem novos filhos...
Hoje,
compartilhei com todas o trabalho e as vi em cada rosto, no rosto de cada uma delas.
Estava refletida nas mãos que se confundiam com o plantio,
estava presente na força, no momento da colheita...
Pensei no seu colo e não o distingui do odor de terra molhada...
Desejei, então, dar-lhe chuva, vento,
tornar-se ciclo e produzir plantio...
Sonhei e imaginei-o para o mundo....
Meu ciclo,
Mas não!
Não haveria outras mulheres, nem outros campos,
nem outras terras...
E não me encantaria com outros frutos
que não nascessem dela... Apenas canto dois movimentos
(Não desejo ousar, mesmo tendo-os em mim.)
Direi ao meu lado fêmea:
"Contenta-te em mirá-las..."
Direi ao meu lado másculo:
"Tranquiliza-te em contar..."*

Fernanda Mascaro

Poema de extraído do Livro: **Mulher e cidadania na nova ordem social**
- (Org.). Rosa Maria G. Serpa Fonseca. NENGE/USP, 1996.

Para, Prof^ª. Dr^ª. **Celecina de Maria Veras Sales** e Prof^ª. Dr^ª. **Maria Nobre Damasceno**, que me proporcionaram crescimento profissional e intelectual e, sobretudo, pelo encontro carinhoso, amável e respeitoso. Agradeço-lhes.

RESUMO

O presente trabalho se propôs cartografar a sexualidade e as relações de gênero na escola a partir dos dispositivos de enunciação presentes nos saberes, práticas e discursos docentes. Optou-se pela pesquisa qualitativa com abordagem cartográfica amparando-se na produção teórica de Michel Foucault e de outros/as autores/as provenientes da mesma matriz teórica. A pesquisa ocorreu numa escola pública da rede estadual do município de Fortaleza-Ceará. No trabalho de campo foram utilizados os instrumentos de coleta de dados, a observação, o diário de campo e entrevistas abertas junto aos professores/as no ano de 2007. Assim, os saberes autorizados foram: saber científico materializado através dos dispositivos pedagógicos de disciplinamento dos corpos e pela educação sexista, o saber cultural que situa as relações de gênero pelas oposições, sendo a família o lugar onde essas oposições se produzem pelo modelo patriarcal e o saber religioso que opera como tática confessional. No entanto, as práticas cartografadas foram as pedagógicas, sendo aquelas que espacializam os sujeitos e modelam os corpos, atuam como estratégias confessionais, trabalham a estética dos sujeitos e a modulação do silêncio. Os discursos, contudo, foram nomeados pelas amarras culturais com forte influência da educação patriarcal. Indicaram que a homossexualidade masculina assusta, mas ao mesmo tempo é a mais visível na escola, embora essa rostização seja uma tática discursiva no intuito de capturá-la pelos agenciamentos disciplinares. E outras identidades sexuais e de gênero foram apontadas como menos visíveis e negadas, como exemplo a homossexualidade feminina e as travestis. Concluímos, portanto, que o estudo possibilitou a compreensão dos engendramentos produzidos nos dispositivos de enunciação dos/as professores/as sobre a sexualidade e as relações de gênero, ao identificar como os saberes privilegiam o disciplinamento do corpo e seu funcionamento. E ao levantar que práticas são exercidas sobre os corpos, a sexualidade e as relações de gênero, bem como de investigar as formações discursivas que nomeiam os sujeitos através de agenciamentos que delineiam como eles/elas devem e podem ser, agir e viver na escola.

Palavras-Chave: Sexualidade, Gênero e Escola

ABSTRACT

This work proposed to map the sexuality and the gender relationships in school from enunciation mechanisms present in the knowledge, practices and speech of teachers. A qualitative research with a cartographic approach was chosen based on the theoretical production of Michel Foucault and other authors from the same theoretical matrix. The research took place at a state public school located in the city of Fortaleza-Ceará. For the field work the instruments used was the collection of data, observation, field diary and open interviews with the teachers in the year 2007. Thus, the authorized knowledge was: scientific knowledge materilized through pedagogical mechanisms of the discipline of the bodies by the sexist education. The cultural knowledge, which points out the gender relationships based on oppositions, being the family the place where these oppositions are produced by the patriarchal model and the religious knowledge which operated as confessional tactics. The mapping was done considering pedagogical practices those which specialize the subjects and shape the bodies while relational practices are the ones which act as confessional strategies, work the esthetic of the subjects and the modulation of silence. The speechs, however, were named by the cultural roots with a strong influence from the patriarchal education. It has indicated that male homosexuality scares, nonetheless, at the same time, it is the most visible one in schools, although this personification is a tactic which aims to capture the disciplinary negociations. Other sexual and gender identities were pointed out as less visible and neglected, for instance the female homosexuality and the drag queens. We have reached the conclusion, thefore, that the work provided the comprehension of the articulations produced in the teachers' enunciation mechanisms about sexuality and the gender relationships while identifying how the knowledge privileges the discipline of the body and its functioning. In addition, the work mentioned that these practices are exerted on the bodies, the sexuality and the gender relationships. Moreover, it investigated the discursive formations which name the subjects through the negociations that guide how they should and can be, act and live in school.

Key-Words: Sexuality, Gender and School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Cartografando as trilhas do processo investigativo.....	16
CAPÍTULO II – CAMINHOS E PERCURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CARTOGRAFIA DO ESPAÇO ESCOLAR.....	27
2.1 Cartografando o espaço escolar.....	35
2.1.1 O campo da pesquisa.....	35
2.1.2 Os sujeitos da pesquisa.....	42
2.1.3 Procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados.....	43
CAPÍTULO III – GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA: construção teórico-conceitual e a prática vivificada.....	45
3.1 Gênero: campos de estudos e suas construções teóricas.....	46
3.2 História da sexualidade: articulação do saber/poder nas relações sociais na escola.....	62
3.3 Escola: locus de produção de subjetividades pelas pedagogias da sexualidade e do gênero.....	70
CAPÍTULO IV – SABERES, PRÁTICAS E DISCURSOS DOCENTES: a sexualidade e as relações de gênero autorizadas, exercidas e nomeadas na escola.....	83
4.1 Saberes autorizados sobre as relações de gênero e a sexualidade na escola.....	85
4.1.1 Saber científico.....	85
4.1.2 Saber cultural.....	97
4.1.3 Saber religioso.....	106
4.2 As práticas exercidas no espaço escolar acerca da sexualidade e das relações de gênero na escola.....	109
4.2.1 Práticas pedagógicas ou práticas que disciplinam os corpos.....	111
4.3 Discursos nomeados acerca das relações de gênero e da sexualidade na escola: diálogos “fáceis” de dizer, porém difíceis de conviver.....	140
4.3.1 Os discursos que nomeiam o gênero pelas amarras culturais.....	141
4.3.2 Da homossexualidade que assusta à homossexualidade visível.....	146
4.3.3 Das outras identidades sexuais menos visíveis e negadas.....	167
CAPÍTULO V – Produção da Sexualidade e das Relações de Gênero: o olhar dos/as estudantes a partir da convivialidade na escola	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
ANEXOS.....	187
APÊNDICES.....	199

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Representação gráfica das coordenadas teórico-metodológicas do estudo..... **34**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIDS	– Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AJIR	– Associação dos Jovens de Irajá
GRAB	– Grupo Asa Branca
HIV	– Vírus da Imunodeficiência Humano
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M.E.	– Movimento Estudantil
ONG's	– Organizações não-governamentais
UECE	– Universidade Estadual do Ceará
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UVA	– Universidade Estadual Vale do Acaraú

1 INTRODUÇÃO

Não se preocupe em entender. Viver ultrapassa todo entendimento.
Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como
eu mergulhei. Eu sou uma pergunta.

(Clarice Lispector)

1.1 Cartografando as trilhas do processo investigativo

Ao iniciar este texto imediatamente me vem à mente a imagem de um grande educador brasileiro que ao longo de sua obra nos ensinou: **o caminho se faz caminhando**. Suas palavras me levam a realizar uma viagem imaginária através do meu percurso de vida e nesse caminho, vou percebendo como as coisas começaram há muito tempo atrás. É uma viagem que começa ainda no alvorecer de minha vida estudantil, pois mesmo antes de iniciar meus estudos na universidade, fiz formação no magistério, no antigo curso normal¹, na cidade de Hidrolândia, no Ceará. Esta primeira incursão pelo território da educação colocou-me em contato com os campos de estudos sobre a sexualidade e as relações de gênero e com a proposta da educação libertadora de Paulo Freire.

O curso normal era ofertado na escola de segundo grau Adail Freitas Marinho² – única na cidade de educação profissional - administrado pela prefeitura que direcionava as vertentes pedagógicas difundidas nas práticas educativas. Vale ressaltar que a formação neste âmbito do curso normal era um campo marcadamente feminino e, desta forma, minha imersão nas questões de gênero não se deu apenas em sua vertente teórica

Outra experiência marcante desses tempos de normalista foi a oportunidade de desenvolver, com outros jovens, a educação popular no distrito de Irajá³ através da Associação dos Jovens de Irajá – AJIR⁴, caracterizando como um movimento de jovens que tinha nas suas ações a mobilização da juventude local.

¹ O curso normal ocorreu - no período de 1986 a 1988 – numa cidade do interior do Estado – Hidrolândia – onde nasci e passei a infância e adolescência, e estudei em escolas públicas. A escola de segundo grau oferecia apenas o curso de formação pedagógica para professores (as), curso normal, muito procurado e disputado na cidade. Particpei da segunda turma de normalista da cidade.

² Atualmente, a terminologia utilizada, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (93/94), é respectivamente, escola de ensino fundamental e médio.

³ Irajá é distrito do município de Hidrolândia, situando-se a 320 km de Fortaleza, geograficamente localizado na região Centro-Norte do Estado (IBGE, 2000).

⁴ A Associação dos Jovens de Irajá – AJIR – foi criada em 20 de abril de 1987.

Em 1989, conheci o espaço da universidade pública mediante a aprovação no vestibular no curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, que, a época, era um dos mais concorridos na região. Em 1992, em decorrência de meu envolvimento político com a juventude do sertão, me fiz candidato a vereador. Este posicionamento político gerou dificuldades à minha permanência na cidade de Hidrolândia. Pleiteei, portanto, uma vaga de transferência do curso de graduação para a Universidade Estadual do Ceará – UECE. Lá permaneci e dei seguimento aos meus estudos de graduação em enfermagem no qual, atualmente, sou professor integrando o quadro permanente de docentes.

Nessa instituição, encontrei o Movimento Estudantil (M.E) e, em especial, as lutas da profissão que havia escolhido. Um curso representado socialmente por vieses *femininos* e não-feministas, marcado pelas relações de gênero e de classe, com a divisão social e sexual presentes na formação e no mercado de trabalho (TORRES, 1999; PEREIRA, 1999).

Em Fortaleza, senti-me deslocado diante de tantas dificuldades e adaptações: mudança de rotina, convivência em residência de familiares, contato com o mundo diferente da cidade grande, inserção numa universidade que me impressionava pela forma de organização e liberdade, os inúmeros e diferentes sujeitos que militavam no M.E e no Centro Acadêmico. As meninas e os poucos meninos que encontrei no curso de enfermagem, enfim, um misto de angústias, curiosidades, medos, apreensões e possibilidades.

No entanto, minha participação em projetos de extensão subsidiada pelos estudos sobre educação debatidos na graduação, fez-me compreender melhor a dinâmica das relações humanas tendo como foco as questões políticas e sociais. Porém, foi com o meu envolvimento com organizações não-governamentais – ONG's no campo da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS, que escolhi as temáticas, gênero, sexualidade e AIDS, como campo de estudo.

Posteriormente, ao iniciar minha atividade como professor em escolas públicas, estas temáticas se fizeram ainda mais presentes, pois dediquei-me a lecionar as disciplinas de ciências e biologia, em função da minha formação no curso da saúde.

Embora imerso em disciplinas eminentemente biológicas, paulatinamente fui me afastando de um viés biologicista e passei a desenvolver (além dos temas relacionados à prevenção do Vírus da Imunodeficiência Humano – HIV e da AIDS) projetos sobre sexualidade e relações de gênero com crianças e jovens. Pude perceber, nos planejamentos de aula, que estas discussões sempre ficavam com os professores de ciências naturais, sendo quase privativas destes professores(as).

Tal condição era justificada, em parte pelos/as diretores/as, em função dos/as professores/as com formação nesta área disporem de conhecimentos de biologia, fisiologia, anatomia, de embriologia e também de doenças relacionadas ao sexo.

Outra observação que faço é em relação aos/as professores/as da área de educação física. Percebemos que estes, de certo modo, também participavam de atividades relativas às questões da sexualidade (especificamente, no cuidado com o corpo e o seu funcionamento), o que nos levou a imaginar que estes sujeitos também eram autorizados a falar sobre esta temática com os/as alunos/as.

Nas escolas em que lecionei não era raro se ouvir depoimentos de professores (as) sobre o comportamento sexual dos alunos (as), o problema da gravidez na adolescência, a difícil aceitação e, às vezes, o comportamento “repugnante” de alguns professores(as) em relação aos meninos que aparentavam manifestações homoeróticas.

Desde então, decidi transpor a temática sexualidade e gênero, desenvolvida nos trabalhos com as ONG's, para o contexto da escola mediante projetos com professores(as) e alunos(as).

Na escola Durval Aires, em Maracanaú, desenvolvi um projeto que enfocava estas temáticas, centrando o debate na educação para a prevenção do HIV/AIDS, adaptado também às escolas situadas em Fortaleza - escolas Edith Braga e Aduino Bezerra. Nesta última, o foco foram os/as professores/as, já que, nesta escola, havia uma demanda de questões relativas ao comportamento e manifestações sexuais dos/as alunos/as.

Em 1997, tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Enfermagem onde realizei um estudo sobre as relações de gênero no âmbito da formação em enfermagem. Neste estudo, pude analisar que os homens que escolhem a enfermagem como profissão passam por limitações a partir da escolha profissional, pois a família e os amigos insistem em perguntar: por que não um curso para homens, como Medicina, Direito, Engenharia? Percebemos, assim, a existência de uma “desconfiança” em relação à orientação sexual desses alunos, decorrente da associação da homossexualidade com as profissões historicamente femininas.

Portanto, o processo de formação nas escolas de enfermagem parece reproduzir qualidades profissionais que referendam as qualidades tidas como naturais entre homens e mulheres. Em alguns campos de formação para esse tipo de trabalho há um direcionamento que privilegia o disciplinamento dessas qualidades e as fazem parecer como adequadas e fundamentais ao desenvolvimento das práticas de trabalho. Ou seja, cuidar da saúde das pessoas é uma vocação, um dom, uma naturalização das características femininas. Neste sentido, podemos⁵ analisar que a profissionalização da mulher como força produtiva tem expressão na escolarização, já que a escola é responsável pela qualificação da força de trabalho que a integrará no sistema produtivo.

⁵ Nesse estudo, faço uso em alguns capítulos, da pessoa gramatical, na primeira pessoa do singular e, em outros, na primeira pessoa do plural. Considero importante a padronização gramatical na teses, porém, optei por esta construção não por conveniência em transitar entre o “Eu” e o “nós”, mas para preservar os vários olhares que se somaram durante a realização desta pesquisa. Como o encontro com orientadora (Profa. Celecina), as apreciações de Maria, do Crístian, os diálogos com a Lia e os relatos dos sujeitos. Enfim, aqui se tem um pouco de cada “eu” e de todos “nós”.

Apesar de não ser freqüente a discriminação explícita no acesso à instrução, podemos notar que há segregação de gênero distribuída pelos ramos de conhecimento e profissões. Esta segregação parte da sociedade e da família, e os próprios indivíduos a incorporam, conforme observamos nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa citada acima quanto à receptividade dos familiares e amigos à sua opção pela profissão de enfermagem⁶.

Atentar, portanto, para a análise do gênero como categoria em pauta nas relações humanas – posto que são relações mediadas por práticas de poder e movida pelo *habitus*⁷ cultural de uma dada sociedade – é pôr em suspensão a fixidez das relações entre homens e mulheres.

Desta forma, nesta pesquisa a categoria gênero é considerada a partir das relações culturais e sociais construídas entre os sexos, ou seja, numa perspectiva que não trata a formação social e educacional de homens e mulheres isoladamente, mas de relações fundadas na cultura e mediadas pelas relações de poder.

Na nossa apreensão não são as características sexuais que movem as relações humanas, mas a forma como são ditas, o que se representa e se valoriza sobre elas, os modos de significação que uma dada sociedade vai eleger como feminino ou masculino em um dado momento histórico. Deste modo, ao observarmos as relações sociais entre homens e mulheres não somente é necessário distinguir as suas características sexuais e biológicas, mas o modo de socialização destas características, a maneira como elas são nomeadas, produzidas, engendradas, silenciadas ou negadas.

Afirmamos, assim, o caráter relacional do gênero descartando visões essencialistas, binárias e universais, ressaltando suas relações com outros marcadores sociais, como os étnicos, raciais, religiosos, de classe, entre outros.

⁶ TORRES, Raimundo Augusto Martins. **Gênero e trabalho de enfermagem: inserção e condição dos enfermeiros do sexo masculino**. 1999. Dissertação (Mestrado) Departamento de Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

⁷ *Habitus* é um conceito de Bourdieu (1989) que implica na posição e na trajetória social dos indivíduos e dos interesses associados a ela, sendo esquemas de percepção e de apreciação, como estruturas cognitivas e avaliadoras, adquiridas através da experiência no mundo social

É necessário, no entanto, traçarmos a cartografia daquilo que articula as categorias de “sexualidade” e de “relações de gênero” tendo em vista como se dão as produções subjetivas que marcam suas aproximações, implicações e distinções. Para tanto, fazemos uso neste estudo de algumas ferramentas conceituais oriundas de autores que são centrais nesta tese.

Inicialmente, podemos destacar a contribuição do pensador francês Michel Foucault (1984; 1985; 1988) na delimitação do conceito de sexualidade. Segundo ele, a sexualidade funciona no interior de um dispositivo histórico que normaliza, regula, produz verdades mediadas por táticas de saber e poder. Nesta lógica, os sujeitos vão exercer a sexualidade atravessada por estes dispositivos, incitadas por eles, mas ao mesmo tempo vigiadas e controladas, submetidas às suas regras de disciplinamento, permissão e proibição.

Nesta mesma linha de pensamento apropriamo-nos da conceituação defendida por Guacira Lopes Louro (1997) que postula a **desconstrução** da categoria de gênero baseada nas distinções biológicas entre os sexos. Partimos do princípio de que nesta lógica tomam-se estes argumentos, seja no campo do senso comum ou científico, para justificar a distinção sexual como geradora das desigualdades sociais entre homens e mulheres.

Esta abordagem teórica vincula a formação da subjetividade dos sujeitos à importância das instituições sociais na construção da sexualidade e dos gêneros e, podemos dizer, que esta matriz teórico-analítica possibilita um olhar sobre a complexidade e a produção dessas categorias no espaço institucional da escola. À medida que nela se reproduz a ideologia de dominação de um gênero sobre o outro, de uma sexualidade naturalizada e programada *a priori*, fazendo-se através das formulações de pedagogias que se apóiam nas desigualdades vividas por meninas e mulheres, em relação aos meninos e aos homens (LOURO, 1997).

No conjunto social os sujeitos se identificam como homens e mulheres, procurando se comportarem com perfis masculino e feminino, ou seja, expressando-se com

identidades sociais e de gênero. Portanto, eles/elas podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais e ao mesmo tempo brancos, negros, índios, ricos, pobres, estudantes, professores, enfim, múltiplas identidades que não se separam, se inter-relacionam, embora muitas vezes, confundidas e fixadas em estereótipos.

Neste sentido é importante destacar que as identidades de gênero e sexuais são sempre instáveis, voláteis e mutáveis, construídas e desconstruídas nos processos de significações vivenciados, por homens e mulheres, no cotidiano.

As idéias da pensadora norte-americana Judith Butler (2003) também vêm em nosso auxílio quanto à abordagem das identidades de gênero e sexuais. A autora afirma que há uma tendência a concebê-las dentro da matriz heterossexual e, portanto, considerar as identidades possíveis e “normais” aquelas referendadas por esta concepção, estando abjetadas, outras identidades que escapem deste imperativo sexual. Segundo ela, “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual.” (BUTLER, 2003, p.45).

A autora em questão coloca que a homossexualidade é muitas vezes pensada dentro desse imperativo heterossexual, pois se julga o gênero fazendo referência a essa binarização, ou seja, atribuindo aos homens *gays* protótipos femininos e às mulheres lésbicas os masculinos. Essa dualidade parece reforçar o imperativo e mostrar a viabilidade dessas identidades dentro desse esquema analítico. É bem verdade que essa lógica parece ser reforçada pelas estruturas da linguagem, tendo em vista a perspectiva da lógica estruturalista que as fundou seguindo a relação dual entre dominação-submissão.

Pierre Bourdieu (1995) complementa nosso quadro referencial com o conceito de *habitus*. Este conceito faz referência à posição e à trajetória social dos indivíduos e dos

interesses associados a ela. Formam-se assim, esquemas de percepção e de apreciação, como estruturas cognitivas e avaliadoras que os sujeitos adquirem através da experiência duradoura de uma posição no mundo social. Segundo o autor,

corre-se o risco de mascarar, por suas condições intelectuais, que o efeito da dominação simbólica não se exerce na lógica pura das consciências cognoscentes, mas na obscuridade dos esquemas práticos do *habitus*, onde está inscrita – freqüentemente inacessível às tomadas de consciência reflexiva e aos controles da vontade – a relação de dominação (BOURDIEU, 1995, p.145).

Deste modo, podemos dizer que há uma somatização das relações de dominação perpassando não somente os corpos sexuais e suas interpretações de gênero, mas suas produções nas instâncias sociais e jurídicas, como as escolas, igrejas, famílias, entre outras. Reforçam, portanto, as dicotomias e a matriz sexual dominante, qual seja, a compulsoriedade da heterossexualidade.

Assim, a construção teórica que ampara as análises sobre a sexualidade e as relações de gênero neste estudo se apóia nos conceitos pós-estruturalistas, tendo como interesse os dispositivos de enunciação dos/as docentes quando tratam, na escola, dessas questões com alunos/as. Considera, ainda, que nessa instância social, saberes, práticas e discursos são produzidos e engendrados através de dispositivos de verdades para serem apreendidos e legitimados.

Partindo das reflexões despertadas ao longo deste caminhar começamos a nos inquietar acerca das diversas implicações resultantes da articulação entre a temática da sexualidade e das relações de gênero no espaço escolar: como a escola, enquanto dispositivo de enunciação engendra saberes acerca desta temática? Que práticas se exercem nesta construção? Que discursos se legitimam nestes espaços?

Estas indagações nos permitem analisar as significações que instituem as práticas educativas dos/as professores/as e suas relações pedagógicas no universo da escola tendo como ponto central os dispositivos de enunciação presentes neste território.

Deste modo, delimitamos como objetivo geral deste estudo realizar uma cartografia dos dispositivos de enunciação sobre a sexualidade e as relações de gênero produzidas pelos/as docentes no campo da escola.

Assim, desenvolvemos o estudo tendo como objetivos específicos: perceber como se engendam os dispositivos de enunciação sobre sexualidade e as relações de gênero no contexto da escola; identificar os saberes que são privilegiados pelos/as professores/as quando se aproximam desta temática; conhecer como se desenvolvem as práticas docentes acerca destas questões e investigar os discursos que se produzem nesse campo.

A importância de se abordar as dimensões dos saberes, práticas e discursos dos docente, reside no fato de que as relações entre os sujeitos, docentes e discentes passam, muitas vezes, sem uma reflexão acerca da produção dos saberes, práticas e discursos que enfocam as questões de gênero e da sexualidade. Percebemos ainda que nos temas oficiais das atividades docentes, nos programas de orientação pedagógica da escola (projeto pedagógico) essas questões não estão postas claramente e são submetidas ao silenciamento.

No entanto, mesmo não estando nas agendas escolares como pautas de discussão, os saberes, práticas e discursos produzidos nestes espaços são incisivos em evidenciar a sexualidade e as relações de gênero, seus “marcadores”, que muitas vezes, perturbam, desestabilizam a “ordem” e os diversos momentos de convivialidade na escola.

Entendemos que a análise da complexidade da sexualidade e das relações de gênero na escola, possibilitará aos professores e professoras, o entendimento dos modos de socialização e das relações de poder produzidas e expressadas nos “modelos” masculinos e femininos referendados pela “regulação” cultural existente em nossa sociedade.

Assim, para uma melhor organização este estudo está estruturado em capítulos. No segundo capítulo, relatamos o percurso para a construção de uma cartografia do espaço

escolar e o encontro com o referencial teórico que ampara as análises desse estudo. Delineamos, ainda, o território de investigação (a escola da rede pública estadual em Fortaleza), os sujeitos, os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados do material empírico e o modo como esse material foi analisado.

No terceiro capítulo, intitulado **Gênero, Sexualidade e Escola: construção teórico-conceitual e a prática vivificada**, discorremos sobre o quadro teórico-conceitual da categoria gênero, situando-a nas principais perspectivas que marcam sua inserção nos meios acadêmicos e políticos, partindo da emergência desse conceito e de sua relação com o movimento feminista. No que diz respeito à abordagem do conceito de “sexualidade” focamos nas contribuições de Michel Foucault no que se refere à história da sexualidade e à produção de saber/poder nas práticas sociais, tendo a escola como *locus* de produção e capturas dos saberes, práticas e discursos docentes. Referente ao dispositivo escola, fizemos uma análise de suas implicações com a sexualidade e as relações de gênero vivenciadas no cotidiano desse espaço. Assim como, tratamos da produção de subjetividades dos sujeitos que convivem nesse espaço social.

No quarto capítulo, **Saberes, Práticas e Discursos Docentes: a sexualidade e as relações de gênero autorizadas, exercidas e nomeadas na escola**, apresentamos o resultado de nossa inserção no campo da pesquisa, analisando-o a partir das linhas que compõem os saberes, práticas e discursos que perpassam o campo escolar. Estas linhas estão intimamente implicadas, o que nos possibilitou agregá-las no sentido de visualizar melhor os dispositivos de enunciação aí produzidos. Neste capítulo, os estratos foram distribuídos em itens e nominados assim: saberes autorizados sobre as relações de gênero e a sexualidade na escola; as práticas exercidas no espaço escolar acerca da sexualidade e das relações de gênero na escola; discursos nomeados acerca das relações de gênero e da sexualidade na escola: **diálogos “fáceis” de dizer, porém difíceis de conviver**. Esta organização do capítulo IV não

foi uma decisão arbitrária. Decidimos apresentá-lo assim ao percebermos que os relatos acerca dos saberes, práticas e discursos confluíam para uma apreensão mais cristalizada do visível e do dizível, mostrando-se potentes na deflagração do estranhamento que suscitou novos olhares acerca da sexualidade e das relações de gênero na escola.

No quinto capítulo, **Produção da Sexualidade e das Relações de Gênero: o olhar dos estudantes a partir da convivialidade na escola**, nos reportamos a experiência sobre a imersão no território dos/as alunos/as a partir da organização de grupos temáticos sobre a sexualidade e as relações de gênero, tentando capturar as dobras ressonantes dos enunciados discursivos presentes no cotidiano da escola. E como estes, a partir dos relatos dos docentes, expressavam dizibilidades e visibilidades na percepção dos/as alunos/as. Vale destacar que, mesmo reproduzindo os dispositivos enunciativos presentes nos relatos dos/as docentes, a percepção destes sujeitos(alunos/as) derrapa da matriz dominante da sexualidade e das relações de gênero, à medida que expressam estas categorias amparadas na vivência de outras identidades deslocada da ótica biológica e de seus investimentos heteronormativos.

Nas considerações finais abordamos como esta investigação aponta novas análises sobre a sexualidade e as relações de gênero na escola, tendo em vista que as questões aqui levantadas suscitaram novos olhares e abrem espaço para a realização de novas pesquisas no campo da educação. Neste sentido, a escola e os educadores são chamados a refletir sobre a diversidade sexual e de gênero construindo “diálogos fáceis de dizer e de conviver”, para uma convivialidade respeitosa e fraterna nesse espaço social.

CAPÍTULO II

CAMINHOS E PERCURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CARTOGRAFIA DO ESPAÇO ESCOLAR

É difícil perder-se. É tão difícil que provavelmente arrumarei depressa
um modo de me achar, mesmo que achar-me seja de novo a mentira
de que vivo.

(Clarice Lispector).

Pensar nos caminhos que percorri ao longo dessa viagem e pelas observações, escutas, percepções dos territórios por onde andei é me permitir trilhar outros caminhos. É sair de uma ordem linear e cristalizada dos métodos de pesquisa que aprendi desde cedo no curso de graduação em enfermagem. Porém, devo admitir que para um profissional com um percurso de formação acadêmica pautado nas ciências biológicas não foi fácil fazer o desprendimento de alguns paradigmas explicativos e universalizantes, de buscar outros conhecimentos e métodos de análises com referenciais não instrumentais.

Notadamente, a minha imersão no campo da saúde me fez pensar muito pelo viés do método científico, utilizando as ciências instrumentais para análises dos fenômenos que este campo se ocupa.

Não gostaria de considerar esses métodos como menos ou mais importantes. Apenas saliento que pude me deparar desde cedo com essas metodologias que me ajudaram a esclarecer e entender melhor os processos de saúde e doença expressos nas vidas de homens e mulheres.

Porém, sempre tive um olhar voltado para o campo das ciências sociais e da filosofia. Recordo-me ainda que estas disciplinas eram ofertadas na graduação de enfermagem e muitos dos alunos/as não simpatizavam com seus conteúdos e métodos. Entretanto, eu já percebia sua importância à medida que elas possibilitavam olhares profundamente complexos dos fenômenos sociais e culturais. Sempre valorizei as leituras, pois instigavam a reflexão e o pensamento crítico.

Além disso, a escolha de meu objeto de pesquisa, delineada ao longo de minha história, requiritava necessariamente um olhar mais voltado para as ciências humanas. Ao abordar fenômenos subjetivos e processos de relações humanas necessitei adentrar pelos métodos qualitativos de pesquisa, por entender que eles nos permitem abordar a complexidade

destas questões, resgatando os inúmeros aspectos que interagem na concepção e expressão da subjetividade, nos modos de significação e resistência que os sujeitos manifestam.

Neste sentido, a abordagem qualitativa desponta como um modo de pesquisar que considera a maneira com que o/a pesquisador/a vai utilizar os métodos e técnicas, o modo como trata os sujeitos, os caminhos traçados e apreensão e tradução em idéias dos movimentos e discursos (DAMASCENO; SALES, 2005).

Assim, a pesquisa qualitativa requer uma imersão no cotidiano dos sujeitos, já que nesse tipo de estudo o/a pesquisador/a não está dissociado desse movimento, pois é parte integrante do processo de investigação.

Entretanto, dentre as possibilidades de pesquisa no âmbito qualitativo, percebi que precisava encontrar uma abordagem metodológica que me permitisse ser coerente com minha percepção de meu objeto de estudo. A partir das leituras que desenvolvi durante o doutorado, principalmente acerca da produção teórica de Michel Foucault (1979; 1984; 1985; 1988; 1996; 2006; 2007), percebi que o campo do qual me aproximo não é uma realidade estática, mas engendrada por relações que envolvem saberes e poderes.

Sendo assim acredito que se deu um bom encontro quando me deparei com aquilo que tem se configurado na literatura como abordagem cartográfica.

Rolnik (1987, p.6) nos permite definir a cartografia ao afirmar que,

“O mapa delinea o contorno dos territórios tais como foram estabelecidos”, cobrindo apenas o visível. A cartografia, por outro lado, “é um método com dupla função: detectar a paisagem, seus acidentes, suas mutações e, ao mesmo tempo, criar vias de passagem através deles”. A cartografia se faz ao mesmo tempo que o território. Para o cartógrafo, não há uma verdade a ser revelada. O que há são intensidades, afetos buscando expressão.

Segundo Mairesse (2003, p.259) “a cartografia no campo da psicologia social remete o pesquisador a uma intensa reflexão sobre o fazer da pesquisa, ou seja, o que é a

pesquisa, o que significa fazer pesquisa e quais as implicações do pesquisador neste ato”. Neste sentido, concordamos com a autora e acrescentamos que não somente no campo da psicologia social, mas nos diversos campos de pesquisa é necessário reflexões sobre o fazer, os significados e as interpretações desse ato de pesquisar, colocando sempre em suspensão “verdades” cristalizadas e análises universalizantes.

Para Ferreira (1986, p.360), o cartógrafo é aquele que traça ou mapeia o cartograma, sendo este o “mapa que se representa, por meio de pontos, figuras, linhas, colorido, previamente convencionados, um fenômeno quanto à sua área de ocorrência, movimentação e evolução”.

Assim, temos que estar atentos aos instrumentos, às técnicas e aos processos de pesquisas, para não perdermos de vista a complexidade e as singularidades de cada território **invadido**. Ou seja, o lugar onde o pesquisador é um “novo” sujeito no campo pesquisado, ou mesmo um sujeito que mesmo não estando junto, dentro do território, se deixa perceber, se tocar, se assustar, com a complexidade das produções subjetivas e dos significados produzidos nesse território.

Pois essa imersão possibilita uma **desterritorialização** provocando nos envolvidos análises e reflexões que envolvam uma montagem e desmontagem de si e dos outros, imbuídos de elementos artísticos, técnicos e éticos para expressar os modos de ser de cada ator presente no campo pesquisado.

Desta forma, a cartografia que faremos nesse estudo tem um território específico, ou seja: o espaço da escola e seus atores, professores/as e, alunos/as, com suas linhas de práticas, saberes e discursos acerca da sexualidade e as relações de gênero.

No entanto, o campo cartográfico abarcado aqui se direciona ao plano dos modos de subjetivação produzidos nas fronteiras, margens e limites do território vivido. Nossa base

cartográfica está nas análises de Foucault e sua produção teórica sobre os dispositivos de enunciação.

Deleuze, em sua obra sobre Foucault (1988, p.15-16) afirma que um dispositivo de enunciação constitui-se por uma rede interdiscursiva que [...] representa uma emissão de singularidades, de pontos singulares que se distribuem num espaço correspondente. Deste modo, ainda que os enunciados de uma formação discursiva pareçam operar apenas como fenômenos de fala e de descrição, não se limitam a isso. Ao mesmo tempo em que descrevem, também observam, calculam, e prescrevem modos de ser (DELEUZE, 1988, p.17).

É o caso, por exemplo, dos enunciados médicos do século XIX em relação à sexualidade, onde coloca-se em evidência um dispositivo que faz falar, que prescreve como o sexo deve ou não ser exercido, praticado. São os saberes científicos que darão respaldo à sexualidade no que se refere ao normal, ao patológico, ao lícito e ilícito. Tais enunciados se reproduziram no século XXI onde matriciam os saberes, práticas de discursos nas instituições sociais, como é o caso da escola, onde a sexualidade e as relações de gênero são explicadas e nomeadas por eles.

Os dispositivos de enunciação operam através de estratos que são formações históricas, positivities ou empiricidades, [...] feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões e de expressões (DELEUZE, 1988, p.57). Ou seja, uma formação discursiva não opera apenas a partir do que é dito, mas envolve também, práticas silenciosas, mecanismos de fazer ver e fazer dizer; ao mesmo tempo, engendrando este dispositivo encontramos ,também, saberes que o legitimam.

Sendo assim, embora saibamos que uma formação discursiva atua como uma máquina que engendra uma mesmo plano, selecionamos, para fins de cartografia neste trabalho, uma tríade composta das seguintes linhas: saberes, práticas e discursos no plano das

relações de gênero e da sexualidade no contexto da escola. Delinearemos, a seguir, como estamos tomando cada uma destas linhas como ferramenta de orientação teórica de nosso estudo.

A linha dos saberes não se resume ao que é definido como ciência. Segundo Deleuze (1988, p.61) ela não é separável,

nem da experiência perceptiva, nem dos valores do imaginário, nem das idéias da época ou dos dados da opinião corrente. O saber é a unidade de estrato que se distribui em diferentes limiares, o próprio estrato existindo apenas como *empilhamento* desses limiares sob orientações diversas, das quais a ciência é apenas uma.

O plano para o qual dirigimos nosso olhar neste estudo comporta saberes produzidos na dinâmica da constituição de vontade de verdade própria dos dispositivos pedagógicos, pois o saber é um modo de agenciamento prático, ou seja, é uma unidade de estrato que se distribui em diferentes modos. Sendo assim, estes saberes abrangem tanto o conhecimento formal, disciplinado (formação universitária, cursos, leituras) como os saberes oriundos da experiência de vida (crenças e valores, etc.).

No que diz respeito às práticas, elas são aqui apreendidas como processos de constituição de modos éticos que se reportam a uma história da verdade. Segundo Deleuze (1988, p.72-73) elas envolvem o *processus* e o *procedimento* e constituem os processos (*procédures*) do verdadeiro. Na educação elas envolvem tanto as práticas pedagógicas (uso de recursos, distribuição dos alunos nas atividades, normatizações) como as práticas relacionais (estratégias de dominação/resistências e de docilização)

Com relação aos discursos, percebemos com Foucault (1996, p.10) que eles não se referem apenas ao que é dito, ao conteúdo expresso. Segundo ele, “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”.

Para Araújo (2007, p.7-8), os discursos

têm um suporte histórico, institucional, uma materialidade que permite ou proíbe sua realização. O sujeito do discurso não é a pessoa que realiza um ato de fala, nem o autor do texto, nem o sujeito da proposição. O sujeito é aquele que pode usar (quase sempre com exclusividade), determinado enunciado por seu treinamento, em função da ocupação de um lugar institucional, de sua competência técnica. O enunciado pode ser usado ou reutilizado, entrar em tramas e circular conforme um interesse, uma prática.

No plano escolar, percebemos que os discursos eleitos também operam por sistema de inclusão e exclusão. Estes estão sintonizados, em sua maior parte, com a ordem vivificada nos espaços institucionais e culturais, ou seja, com uma produção de uma ética dos sujeitos e de seus investimentos no campo social. Os discursos podem nos dizer muito, como podem, mesmo pelo silenciamento, nos dizer ainda mais, pois é nesses meandros do que está dito e não dito que se expressam uma vontade de saber e o exercício de um poder.

Sendo assim, neste estudo tomaremos como discurso tanto os conteúdos explícitos nas falas dos sujeitos como os não-ditos que se expressam na forma como ordenam seus signos, distribuem suas táticas, enunciam sua verdade.

Na leitura que realizamos de cada uma dessas linhas, percebemos a importância de abrir espaço também para que se tangencie aquilo que ainda não está capturado. Na leitura que Deleuze faz do pensamento foucaultiano trata-se dos elementos que se encontram na linha do fora. Segundo ele, os enunciados estão no campo das singularidades como pontos de indeterminação: no limite, portanto, é o lado de fora (DELEUZE, 1988). Sendo assim, a mesma fonte preconiza que existem saberes que não se sabe, ou seja, saberes que não estão dentro desses estratos, formas de objetos que subsistem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações.

Assim, é que procuramos através da investigação sobre as práticas, saberes e discursos cartografar os dispositivos de enunciação e visibilidades sobre a sexualidade e as

relações de gênero produzidas nas relações docentes no campo da escola e como táticas se reatualizam, incitam, produzem, negam, formas de verdades neste contexto.

A Figura 1 abaixo representa através de um gráfico como as linhas dos saberes, práticas e discursos atuaram como coordenadas que nos permitiram adentrar no nosso espaço de estudo:



Figura 1: Representação gráfica das coordenadas teórico-metodológicas do estudo

Tangenciando essa interpretação ao estudo da cartografia sobre a sexualidade e as relações de gênero na escola a partir da ótica dos docentes, percebemos que a engrenagem formada por saberes, práticas e discursos na escola atua como uma máquina produtora de modos de existir. Ela demarca as fronteiras destes campos no seu contexto e, especificamente, na prática pedagógica incitando formas de ver e dizer a sexualidade e o gênero.

Portanto, os conceitos teóricos foucaltianos funcionam, na abordagem metodológica aqui explicitada, como um dispositivo que nos permite adentrar no espaço escolar e traçar uma cartografia. Assim, torna-se possível conhecer como as formações discursivas acerca da sexualidade e das relações de gênero são produzidas pelos/as os/as

professores e professoras, o modo como esses sujeitos lidam com essas temáticas, considerando suas práticas e saberes.

2.1 Cartografando o espaço escolar

Neste tópico procuramos descrever o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados.

2.1.1 O campo da pesquisa

A escola de Ensino Médio escolhida para realização deste estudo, entrou na minha vida em 1996, por ocasião da minha aprovação no concurso público para professor da área de ciências da natureza.

Esta instituição foi fundada em 04 de março de 1976 para oferecer o ensino educacional na modalidade de ensino de segundo grau, atualmente denominado ensino médio. Contabiliza em suas atividades de ensino uma larga experiência na modalidade de ensino profissionalizante nas áreas de saúde, contábil e administrativa, destinada aos jovens egressos do ensino de primeiros graus (Ensino fundamental).

Ensinei nesta instituição no período de 1996 a 2005, de modo que após este tempo tive que me desligar da mesma por ocasião da minha convocação para assumir uma vaga de professor efetivo na Universidade Estadual do Ceará – UECE, adquirida no concurso de provas e títulos em 2002.

Nessa escola vivi momentos importantes da minha vida profissional, pois foi neste espaço que iniciei as minhas primeiras aulas como professor, inicialmente como professor da disciplina de biologia e, também, do Curso Técnico de Enfermagem. É uma instituição

destinada ao ensino profissionalizante com variados cursos de formação para o trabalho dentro da estrutura organizacional do ensino oficial do país, o qual sofreu uma reformulação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 9394/1996. Através de inúmeras articulações e reformulações de seu projeto pedagógico garantiu a continuidade do curso profissionalizante de nível técnico de enfermagem, na modalidade Técnico de Enfermagem, onde tive uma contribuição e participação ativa na sua construção, organização e desenvolvimento, o qual permanece até hoje como opção para os discentes da escola e população de um modo geral.

Neste período, participei ativamente do conselho escolar na qualidade de presidente e nesse processo, tive a oportunidade de estar em contato com os vieses políticos da escola, muitas vezes mediando conflitos, fortalecendo propostas, implementando outras, ou seja, um conjunto de atividades que me proporcionou uma familiaridade com esses espaços e com os processos e sujeitos que ali trabalhavam.

Para tanto o meu *habitus* professoral é produto da filiação social a esse campo, pois este exerceu sobre mim uma ação pedagógica multiforme, que tem como efeito a produção de saberes e práticas constituídas nesse contexto.

Deste modo, meu interesse em estudar as práticas, saberes e os discursos dos/as professores/as sobre a sexualidade e as relações de gênero neste campo, relaciona-se com toda a minha trajetória construída nas relações de convivialidade nesta instituição, algumas delas descritas com mais detalhes nos tópicos anteriores deste estudo, outras percebidas no cotidiano da sala-de-aula, na relação com professores/as, no desenvolvimento de projetos relativos à temática em questão nesta pesquisa.

Porém, após voltar à escola depois de algum tempo para solicitar a imersão neste campo como pesquisador, foi difícil não emocionar-me e relembrar das inúmeras experiências

afetivas, pedagógicas e políticas que experimentei ao longo dos meus nove anos naquela instituição.

Para tanto descreverei o momento de reaproximação com o campo e as observações realizadas através de um roteiro estruturado para tal fim (ver anexo), bem como destacando as minhas impressões registradas no diário de campo.

Não tive dificuldade de acesso, pois é importante lembrar que os quase dez anos que convivi com aquele universo me deram credibilidade naquele espaço. Ao chegar à escola, logo no estacionamento, o vigia me cumprimentou com atenção como se eu ainda pertencesse ao quadro de professores, até porque só tinha dois anos que me afastei daquele espaço efetivamente. Ao entrar na escola procurei pelo atual diretor geral; como ele se encontrava fora de sua sala, fui recebido por professores/as conhecidos/as, que me abraçaram e me receberam afetuosamente.

Fui até a sala dos/as professores/as que estava vazia, e fiquei a observar a nostalgia e um ar meio saudosista de minha parte dos bons tempos que passei e lecionei naquela escola; percebi algumas mudanças na organização do espaço bem mais organizado como a mesa dos/as professores/as, os armários com os nomes renovados; fui de imediato checá-los, claro, na procura de que meu nome ainda estivesse por ali; não o vi, logo me dei conta que não mais estava naquele universo, embora ele ainda estive dentro de mim.

Reparei os nomes das professoras do curso de enfermagem, colegas de trabalho e das várias lutas que empreendemos para organização e manutenção do curso de enfermagem naquela escola; enfim, foi muito bom, gratificante, meio que uma viagem ao passado tão presente ainda na minha memória.

Depois fui ao encontro do diretor; porém, antes me dirigi à biblioteca e cumprimentar as funcionárias, vi como estava diferente a organização daquele espaço. Em

seguida, caminhei até a sala de aula do Curso de Enfermagem na tentativa de encontrar as colegas e encontrei uma professora do curso. Nos abraçamos, e logo me levou ao ambulatório do curso de enfermagem, criado pela atual gestão da escola.

Em seguida, avistei o diretor no pátio, como sempre muito apressado e cuidadoso como os/as alunos/as que ainda permaneciam naquele espaço, pois as aulas haviam reiniciado; acenei para ele e logo nos cumprimentamos e, de imediato levou-me às salas do curso de Técnico de Enfermagem, para mostrar-me a obra construída pela gestão dele. Obviamente, que a minha ligação e referência à escola foi, em sua maior intensidade, com o Curso de Enfermagem, que ajudei na sua organização e oficialização.

Esclareci o motivo da minha visita e ele foi me conduzindo para a sala da direção. Ao chegar lá, cumprimentei algumas professoras e a coordenadora pedagógica e a responsável pela gestão financeira da escola. Depois ele chamou a coordenadora pedagógica para sentar conosco. Naquele instante expus o motivo da minha estada ali e meus propósitos em desenvolver a pesquisa de tese com os/as professores/as.

Após a minha exposição, o Diretor foi direto ao ponto expondo o interesse da escola pelo tema e ressaltando a importância dele, deixando abertas as várias possibilidades para a realização da pesquisa, como abertura para que eu fizesse uma exposição do projeto junto aos professores/as e participasse de reuniões e atividades que a escola estivesse realizando.

Percebi o interesse da Direção no assunto; passaram-me logo o calendário das atividades letivas para que pudéssemos organizar minhas atividades, discutimos a viabilidade dos sábados letivos que são ofertados como carga horária de formação e organização das atividades docentes.

O primeiro encontro com os/as professores/as, ocorreu por ocasião de uma reunião com docentes da área de ciências naturais, onde destaquei os seguintes pontos: a) a

minha apresentação e vínculo ao programa de pós-graduação da UFC na educação; b) os objetivos do projeto; c) conceitos centrais; e, d) Metodologia.

Após a exposição abrimos o debate com os/as professores/as, que foi um pouco rápido em função de uma reunião já agendada. A primeira fala foi sobre a indicação do projeto que o Grupo Asa Branca⁸ está desenvolvendo nas escolas sobre homofobia.

A professora destacou que este projeto esteve na escola e que já havia algumas discussões em torno da questão e começou a relatar algumas experiências e diálogos sobre a sua relação com um aluno *gay* que, no momento da chamada solicitava-a que o chamasse pelo nome feminino com o qual se identificava. A professora disse que iria chamá-lo conforme estava na lista de alunos/as e ressaltou a dificuldade de lidar com este tipo de situação.

Em seguida, a professora de química solicitou a palavra para relatar sobre sua experiência em relação a um familiar dela, que era homossexual masculino, e que havia envelhecido e morrido de outra doença que não AIDS e que era uma pessoa “comum, sem anormalidades”, e se comportava como homem, ou seja, não tinha estereótipos femininos; estas foram as palavras que a mesma trouxe em relação à sua experiência, destacando a importância deste assunto na escola.

Outro professor, aparentando mais jovialidade, destacou o trabalho do Grupo Asa Branca sugerindo-me entrar em contato com eles para possível ajuda. Percebi que a maioria dos presentes na reunião eram homens e que ficaram calados, atentos, e não se aventuraram a comentar o tema como fez as duas professoras, algo de curioso ficou no ar.

O Diretor apressou a finalização e foi interrompido pela fala de outra professora para destacar o apoio de todos à pesquisa, ressaltando as dificuldades que eles/as têm de tratar do assunto.

⁸ Grupo Asa Branca – GRAB, entidade civil, sem fins lucrativos, com base comunitária, sendo pioneira no Estado do Ceará na defesa dos direitos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais. Fundado em 17/03/1989 (JOCA, 2008).

Fiquei a me indagar sobre a aceitação do diretor e demais docentes à proposta da pesquisa, se havia uma expectativa em “resolver” as questões da sexualidade e das relações de gênero na escola, pois a proposta da investigação advém dos meios acadêmicos. Ou se, sendo eu um professor da Universidade, e com formação na área de saúde, pudesse desenvolver um projeto que desse conta destas questões que eles/elas levantaram no momento da apresentação da pesquisa.

Porém, a sexualidade e as relações de gênero na escola implicam os saberes, práticas e discursos docentes, tendo em vista que esses sujeitos parecem tecer expectativas que outros profissionais possam ajudá-los a “resolver” as questões advindas delas nas relações com os/as alunos/as. Pois elas são instáveis e advogam uma vontade de verdade em que os próprios docentes estão envolvidos.

Desta maneira, agradei a todos/as, fiz alguns esclarecimentos relativos ao foco da pesquisa e o meu propósito de devolver à escola os resultados apurados e aproveitei para esclarecer alguns passos e estratégias da metodologia.

Em outro momento na escola visitei a biblioteca e fiz algumas indagações às funcionárias sobre os livros mais procurados pelos alunos; estas me indicaram que seriam os livros de biologia e até me convidaram para ir checar a estante onde eles permanecem.

Vi que tinha vários deles e, naquela ocasião, fiquei me perguntando se elas me levaram até este acervo em função de eu ser professor da área de saúde e, portanto, ter relação com a biologia, ou mesmo se era uma condição real de busca dos/as alunos/as por esta área. Bom, depois perguntei sobre quais os livros que eram mais indicados pelos/as professores/as e elas apontaram os livros de português, física e história.

Naquele espaço observei também alguns cartazes que, em sua maioria, continham informações sobre atividades de ensino-aprendizagem, exames e indicações de livro na biblioteca. Não percebi neles a temática sexualidade e gênero.

Em seguida, observei nos corredores de acesso à entrada da escola alguns cartazes. Nestes havia a distribuição da organização da escola com suas metas, missão, valores e várias tabelas com projeções estatísticas para o alcance de resultados a longo prazo, ou seja, um mapeamento do potencial docente, o quantitativo de alunos/as, professores/as (100) e funcionários e também as instâncias organizativas da escola.

Um aspecto me chamou a atenção, quando se referia aos valores que a escola deve privilegiar nas suas atividades como instância formadora, quais sejam, a solidariedade e o respeito às diferenças. Porém, não havia muitos detalhes sobre essas diferenças.

Perguntei-me se isso era um olhar sobre as demandas do cotidiano da escola, ou era influência dos movimentos da sociedade civil capturados pela escola e pelas políticas de educação?

Continuei observando os cartazes e vi a programação da feira de ciências que priorizava as áreas de biologia, física e química. Detive-me em ler a programação e na área de biologia, em especial, a maioria dos assuntos tratava da questão ambiental em função do tema central da feira e também da pulverização desta problemática atualmente. Não encontrei nenhum tópico relativo ao corpo, sexualidade, gênero, enfim, temas que se afinassem com estes assuntos.

Noutra visita à escola tentei negociar com a coordenação pedagógica uma atividade com os/as professores, ou seja, uma oficina que pudesse tratar dos temas da pesquisa e que esta atividade se constituísse num modo de aproximação e percepção inicial da

opinião dos docentes a respeito das questões exploradas neste estudo. Porém, inúmeras atribuições dos/as professores/as e da escola em si mesma, não possibilitaram esta atividade, pois houve uma greve no ano anterior e isto modificou o calendário letivo da instituição bem como a programação didático-pedagógica como um todo.

Todavia, realizei dois grupos temáticos com os/as alunos/as abordando as temáticas: gênero, saúde reprodutiva e sexualidade, pois alguns relatos dos/as professores/as me suscitaram conhecer qual a “ressonância” deles no território dos/as estudantes (Apêndice).

Por fim, dei início às entrevistas que foram aplicadas, inicialmente, fora da escola e depois do retorno das aulas, após o período de greve, realizei-as na própria escola.

2.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos do estudo são professores e professoras que lecionam numa escola pública de ensino médio do Município de Fortaleza, Ceará – Brasil, escolhidos segundo os procedimentos a seguir.

Ter no mínimo dois anos de exercício no magistério e demonstrar disponibilidade para participar da pesquisa. O primeiro critério relaciona-se ao fato de que a pessoa com algum tempo de profissão tem vivenciado mais as questões referentes à sexualidade e às relações de gênero. Segundo, ter vivido situações com alunos e alunas nos espaços de atuação escolar. E o terceiro, relaciona-se ao respeito ético à decisão dos sujeitos em participarem ou não da pesquisa.

Escolhi uma escola de grande porte em função da mesma ter em seu quadro funcional um contingente maior de professores/as e alunos/as; para tanto, os sujeitos foram 14

professores (as) e a média de idade dos/as professores/as da escola, de uma maneira geral, é de 35 a 50 anos, situando-se na faixa etária produtiva da população. Os sujeitos entrevistados foram 14 professores/as que lecionam em várias disciplinas, biologia, geografia, história, química, matemática, língua portuguesa, artes, entre outras.

O contato com os/as professores/as foi realizado por telefone e, na maioria deles pessoalmente, onde lhes comuniquei a escolha de seus nomes para participar da pesquisa e os objetivos do estudo.

Iniciei a coleta de dados no mês de julho de 2007 com a aplicação de um roteiro de entrevistas aos sujeitos da pesquisa (Anexo). Vale ressaltar que não tive dificuldade para entrevistar os/as professores/as, todos/as atenderam ao convite para participarem da pesquisa.

2.1.3 Procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados

Optei por um roteiro de entrevista com alguns itens estruturados, sendo as perguntas centrais abertas. Esta técnica de coleta de dados permite que os sujeitos discorram sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (MINAYO, 1992). As questões da entrevista foram elaboradas a partir do referencial que subsidia este estudo, ou seja, as categorias teóricas de saberes, práticas e discursos a partir de uma leitura foucaultiana.

Todas as entrevistas foram gravadas, mediante consulta prévia e aceitação dos sujeitos, como também foi-lhes solicitado a autorização através de um termo de livre consentimento (Anexos) para que seus relatos possam ser transcritos e publicados, tendo em vista os aspectos éticos da pesquisa e o compromisso do/a pesquisador/a com o sigilo e a preservação dos dados confidenciais pelos sujeitos.

No processo da coleta de dados utilizei também a observação e o diário de campo para registro dos dados adicionais e contextualização das entrevistas. Entendo que estes instrumentos possibilitam maior enriquecimento nas análises dos relatos dos/as professores/as. Ressalto também que realizei grupos temáticos com os/as alunos/as, no intuito de contextualizar melhor o território e perceber como os saberes, práticas e discursos dos/as docentes se engendram no cotidiano da escola. E qual a “ressonância” destes estratos na produção das relações de gênero e da sexualidade destes sujeitos. **A síntese destes momentos** deu-me a oportunidade de escrever o Capítulo V deste estudo, onde detalhamos a imersão pelas dobras da sexualidade e das relações de gênero que pulsa no território da escola a partir da ótica dos/as alunos/as.

Os procedimentos de análise também seguiram a base teórica central que fundamenta este estudo. Sendo assim, inicialmente compomos nosso *corpus* de pesquisa juntando todo o material coletado através das entrevistas e anotações do diário de campo. Em seguida, realizamos uma leitura exaustiva do material buscando situá-lo nas categorias teóricas: saberes, práticas e discursos.

Organizamos, então, os relatos de acordo com as categorias empíricas que foram surgindo. Os relatos foram identificados com códigos que fazem referência à profissão e à disciplina ministrada pelos/as entrevistados/as.

As categorias temáticas foram analisadas à luz do referencial teórico deste estudo, ou seja, o referencial teórico foucaultiano composto, além dos textos do próprio Foucault, de textos de autores/as que analisam a questão de gênero e sexualidade, dentro desta mesma abordagem.

A análise do material empírico está organizada no capítulo IV com aprofundamentos e fundamentação à luz do referencial teórico do estudo. Optamos por esta

organização, em função de que os saberes, práticas e discursos estão implicados na cartografia da sexualidade e das relações de gênero, conjugando-se e apresentando-se de modo cristalizado o visível e o dizível na escola.

CAPÍTULO III

GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA: construção teórico-conceitual e a prática vivificada

Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas [...] continuarei a escrever.

(Clarice Lispector)

Neste capítulo, faremos uma descrição e apreciação do referencial teórico que sustenta as nossas proposições e embasam as categorias centrais deste estudo, quais sejam, Gênero, Sexualidade e Escola.

Em relação a gênero, se desenha um quadro de sua construção teórica, situando-o nas principais perspectivas que marcam sua inserção nos meios acadêmicos e políticos e, para a análise sobre a sexualidade, focaremos as contribuições propostas pelo filósofo francês Michel Foucault no que se refere à história da sexualidade e à produção de saber/poder nas práticas sociais, tendo a escola como *locus* onde elas são capturadas, produzidas, controladas, vigiadas e reatualizadas.

Esta perspectiva tem seus desdobramentos enquanto campo que articula discursos em que saberes e poderes são elementos indispensáveis à compreensão dos dispositivos que engendram os modos de viver a sexualidade e o gênero nos espaços sociais.

No tocante à escola, faremos reflexões sobre os saberes, práticas e discursos e suas implicações com a sexualidade e as relações de gênero vivenciadas no cotidiano, pois entendemos que neste espaço a produção das subjetividades subverte os procedimentos lingüísticos, ritualísticos e normativos que esse espaço engendra. Assim como atentaremos para a dimensão complexa e produtora de uma ética dos sujeitos que ali convivem.

3.1 Gênero: campos de estudos e suas construções teóricas

A construção da categoria gênero que enfatizamos neste estudo liga-se diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, que na virada do século XIX, no Ocidente, influenciou as mudanças sociais e políticas através de manifestações contra a

discriminação feminina, aparecendo com maior evidência no chamado “sufragismo”, que estendia o direito de voto às mulheres (LOURO, 1997).

Este movimento se ampliou por vários países ocidentais e se caracterizou como a primeira “onda” do feminismo, que mesmo com suas desigualdades, pleiteou algumas reivindicações para as mulheres, como a organização familiar, o acesso aos estudos, às formações profissionais, entre outras, embora tais reivindicações fossem, sem dúvida, encampadas pelas mulheres brancas e de classe média de alguns países desenvolvidos.

Todavia, foi na dobra da segunda “onda” feminista iniciada no final da década de 1960 que este movimento se interessou pelas construções teóricas da categoria gênero, a partir de debates entre militantes feministas e estudiosas do tema. E gênero passou a ser problematizado, para além das preocupações sociais e políticas.

Contudo, o ano de 1968 é um marco de ebulição política e social movimentado por ações coletivas de insatisfação de grupos de intelectuais, mulheres, negros, jovens, estudantes, em relação às grandes teorias universais, ao vazio do formalismo acadêmico, à discriminação e segregação. De modo que, a efervescência destes movimentos faz ressurgir várias estratégias de lutas, de expressão e visibilidades que marcam um novo direcionamento à categoria. Gênero, no entanto, será apropriado pelas feministas que participam do mundo acadêmico que, através do seu fazer intelectual, constroem os campos de estudo sobre a mulher (LOURO, 1997).

As manifestações de 1968 repercutiram em outros países ocidentais provocando mudanças de comportamento, nas ações políticas, nas construções teóricas na academia e influenciando outros movimentos sociais ativos nesses países. No Brasil, Gênero surge na década de 1980, influenciado pelo movimento de libertação política contra o regime ditatorial vigente no país (LOURO, 1997).

Porém, é por volta da metade da década de 1970, mais precisamente em 1975 que a Organização das Nações Unidas decretou este ano como sendo o Ano Internacional da Mulher (FERREIRA, 2000).

Deste modo, faz-se necessário historizarmos este percurso que o movimento feminista teve, suas lutas, seu aparecimento e avanços no decurso da histórica social e da política mundial. Para isso lançaremos um olhar histórico e ao mesmo tempo crítico à luz de autores/as que fizeram de suas reflexões teóricas a luta do cotidiano de suas vidas, ou seja, uma luta pelos direitos de igualdades e oportunidades para todos/as.

Assinala-se ainda que o movimento feminista constituiu-se como um movimento social que mais influenciou no pensamento social e político ocidental, quando se observa sua emergência no século XIX (BANDEIRA, 2000).

Porém, foi na metade do século XIX que este movimento teve maior expressão, pois surgem, neste período, as primeiras correntes feministas que se espalharam pelo mundo ocidental questionando e criticando a exclusão em que viveram as mulheres ao longo da história da humanidade.

Localizamos uma periodização dos primeiros movimentos feministas, que datam cem anos (1850 a 1950), através das pioneiras que lutaram pelo direito ao voto e o acesso à instrução, ou seja, as sufragistas e igualitaristas (BANDEIRA, 2000). Neste aspecto, as reivindicações passam profundamente pelas questões trabalhistas vivenciadas no cotidiano das fábricas.

Tais lutas atravessaram os séculos XIX e XX e foram a base do movimento para novas lutas e batalhas incorporadas às reivindicações contemporâneas que podem ser situadas entre as décadas de 1960 a 1990. Neste período, as mulheres já ocupam os espaços sociais e acadêmicos, surgindo assim, os primeiros estudos relativos à gênero.

Ressalta-se que o interesse por esta área de estudo, a partir do ressurgimento da onda chamada “novo feminismo”, teve sua maior expressão a partir dos anos 1960 nos chamados países desenvolvidos. Porém, esse processo parece ter efeito com a “ressaca” deixada pela Segunda Guerra Mundial e os esforços dos movimentos sociais e organizações mundiais pela elaboração e pactuação dos direitos humanos universais postulados pela Organização das Nações Unidas.

Portanto, os Direitos Humanos trazem uma "nova ordem" no campo do reconhecimento dos direitos das mulheres, enquanto sujeitos sociais e políticos detentores de direitos inalienáveis e imprescritíveis. Estes direitos se configuram como um código que orienta e direciona o campo feminino para as lutas e o reconhecimento da igualdade e da disputa de poderes no aspecto social e político.

Muito embora o movimento feminista tenha se reorganizado a partir deste código ético, temos a frisar que até hoje, estes sujeitos(mulheres) não usufruem desta igualdade de direitos em vários aspectos de suas vidas (BARBIERE, 1993).

Assim, o movimento feminista, após sua imersão em diversos campos sociais, elege diversos modos e formas de lutas e reivindicações, constituindo-se como um movimento político em defesa dos direitos feministas.

Como frisa Bandeira (2000, p.17),

De um modo geral, podemos afirmar que o movimento feminista, sobretudo a partir da metade do século XIX, foi o portador das vozes dissonantes da matriz hegemônica que recobriu e predominou desde o mundo grego até a modernidade, ao resgatar a condição de exclusão e de inferioridade da mulher, não apenas como categoria estatística e sócio-econômica, mas da condição de sujeito sócio-histórico e cidadão.

No conjunto deste movimento e nas suas formas de expressão em defesa das mulheres, identifica-se nas relações sociais dos seres humanos uma dinâmica de dominação e opressão consubstanciada pelas relações de poderes instituídas na história da humanidade.

No entanto, poderes não são apenas instituídos no campo institucional, como o Estado e sua extensão burocratizada, mas sim um modo de construir relações em que práticas de dominação e subordinação se manifestam de vários modos, não seguindo modos determinados e unilineares nas relações sociais.

Essa nova visão de poder traz outras compreensões, ou seja, não mais aquela em que um poder total estava sobre as demais ordens institucionalizadas, mas aquele que se difunde nas relações do afeto, nas produções discursivas e nas mais variadas relações sociais.

Tal perspectiva é mais evidente à medida que a categoria toma corpo nas produções acadêmicas e seus desdobramentos em outros campos de estudos, como também adotando novas metodologias de pesquisa voltadas para os aspectos sociológicos e culturais das relações de gênero, que focavam as questões das mulheres.

Sendo assim, este modo de olhar as relações das mulheres nos espaços sociais problematiza a relação natureza e cultura, quando privilegia no centro das produções acadêmicas explicações que questionam e, muitas vezes, tentam justificar as desigualdades sociais e políticas em função de determinismos biológicos.

Neste sentido, várias vozes foram dissonantes da tese das determinações biológicas das diferenças entre os sexos, argumentando que todas as formas elementares de sobrevivência dos seres humanos se traduzem, necessariamente, por construções sociais e culturais (BARBIERE, 1993).

No entanto, essa perspectiva tentou desvincular a determinação biológica das questões sociais e explicar as desigualdades sociais e políticas no campo feminino, porém, pareceu reforçar esta desigualdade à medida que colocara os comportamentos humanos marcados, quase exclusivamente, por determinações culturais.

Dentre tantas vertentes que problematizam as questões teóricas explicativas do feminismo, podemos identificar uma primeira que influenciou as construções e as diversas organizações que tratam das questões feministas. Neste sentido, temos a perspectiva do patriarcado, onde algumas teóricas se utilizaram do pensamento de Max Weber (BARBIERE, 1993), para explicar que a subordinação feminina está centralizada na postura do pai, patriarca, ou seja, a submissão das mulheres era produto deste ordenamento social e cultural.

Portanto, destruir tal ordenamento e desconstituí-lo enquanto ordem social, libertaria as mulheres do jugo dos seus principais algozes, a submissão ao pai, filho (varão) e os demais herdeiros homens.

As teóricas do patriarcado focam suas análises na subordinação das mulheres e questionam as desigualdades entre homens e mulheres, todavia, fundamentam suas proposições explicando a necessidade masculina de dominar as mulheres. Elas reforçam a análise interna do sistema de gênero definindo-o como prioridade em relação ao sistema social como um todo. Consideram ainda, que as diferenças físicas e a “dominação toma a forma de apropriação do trabalho reprodutivo da mulher pelo homem ou da reificação sexual das mulheres pelos homens. Toda a diferença física se reveste de um caráter universal e imutável” (FROTA, 2004, p.17).

O patriarcado se expandiu nas análises e produções acadêmicas tornando-se um discurso político do movimento feminista e do campo analítico das teóricas que aderiram a esta perspectiva.

Porém, segundo Barbieri (1993, p.3):

Do ponto de vista histórico, a categoria patriarcado resultou em um conceito vazio de conteúdo, que nomeava algo sem, entretanto, transcender essa operação - de forma tão vaga que o termo tornou-se sinônimo de dominação masculina, mas sem valor explicativo. Do ponto de vista político foi útil para a mobilização, mas não sobreviveu à polêmica com os críticos do feminismo e nem permitiu fazer frente aos conflitos imediatos encontrados na prática do movimento.

Não obstante, outras teóricas feministas se articularam, de modo paralelo, para reformular o pensamento **parricida**, embora este tenha sido reproduzido, de um modo ou de outro, pela conservação dos métodos e teorias, mesmo submetidos à crítica constante. Assim, construíram-se outros modos de pensar a condição das mulheres, na tentativa de dar visibilidade às questões destes sujeitos nos campos sociais e políticos.

No entanto, na tentativa de direcionar a análise sobre as mulheres somente à perspectiva imutável e universal, surgiram núcleos, institutos, entre outras organizações de estudos nos meios acadêmicos e em organizações não-governamentais, chamados de **Centros de Estudos das Mulheres**, que se difundiram e influenciaram, enormemente, na produção teórica em diversos países.

É conveniente dizer que outras posições foram sendo constituídas e pensadas pelas feministas. Dentre elas podemos localizar; a) as posições que se utilizaram da tradição marxista e buscaram um compromisso com a crítica feminista; b) as que se dividem entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação de objeto, que se ampararam nas diferentes escolas da psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade do sujeito (SCOTT, 1995).

Tomando como idéia as proposições destacadas por Scott (1995), focalizaremos as análises a partir das posições estruturalistas, notadamente, no campo das correntes marxistas e, em seguida, passaremos às de base pós-estruturalista, tentando delinear os pressupostos que fundamentam o objeto/tema deste estudo.

Ao analisarmos a perspectiva do patriarcado, nota-se a ausência de uma análise histórica nas relações sociais entre homens e mulheres, focando-se no determinismo biológico que caracteriza a expressão objetiva, exclusiva, dos sexos. Porém, as posições marxistas

empreenderam outros modos de perceber esta relação, ao agruparem à análise histórica as questões das relações sociais, embora determinadas pela materialidade destas relações.

Para Scott (1995, p.78) as análises das marxistas se colocam em dois pólos, o patriarcado e o capitalismo, ambos separados, porém interagindo mutuamente. Mas, quando estas análises partem da corrente ortodoxa sobre os modos de produção, as explicações das origens e das transformações do sistema de gênero encontram-se fora da divisão social do trabalho. Para Scott (1995) famílias, lares, sexualidades são, no fim das contas, todos, produtos cambiantes de modo produção; percepção cunhada a partir da análise da obra de Engels (1884) – **A Origem da Família, da Propriedade Privada e o do Estado**.

Tal assertiva é encontrada nas análises das economistas feministas, quando chamam a atenção para perceber patriarcado e capitalismo como dois sistemas separados, porém, em constante interação. Para elas, a causalidade econômica é prioritária na relação patriarcado e capitalismo, de modo que o primeiro se desenvolve e muda de acordo com as relações de produção. Ainda argumenta o fim da dominação masculina ao pôr em questão o fim da divisão do trabalho e, necessariamente, a extinção da segregação profissional por sexo (FROTA, 2004).

No entanto, a concepção materialista centra-se nos fatores determinantes da história; em último caso, na produção e na reprodução da vida social. Porém, para Engels e Marx a produção e a reprodução têm dupla definição, ou seja, em primeira mão se relacionam com a garantia dos meios de sobrevivência, meios de alimentação, habitação, entre outros; enquanto a segunda, refere-se à própria produção/reprodução da espécie (ENGELS, 1987).

As argumentações das feministas marxistas se opõem à posição das teóricas do patriarcado, ao rejeitarem as explicações naturalistas que colocam a reprodução no campo biológico e que, por sua vez, determinam a divisão sexual do trabalho.

As marxistas se atêm ao campo econômico destacando que os modos de produção são determinantes na subordinação das mulheres, mas as relações de gênero não são determinadas de maneira direta pelos sistemas econômicos. E reconhecem também, que esse processo é anterior ao capitalismo e permaneceu no socialismo.

Temos, portanto, variantes deste pensamento, pois algumas teóricas marxistas tentam focalizar o debate se desobrigando desta oposição - sistemas econômicos e de gênero - para colocar que ambos interagem de modo a produzir as estruturas sócio-econômicas e as de dominação de uma ordem social particular (SCOTT, 1995).

Dentro dessa lógica das várias perspectivas de gênero localizamos também, outra que situa a divisão social do trabalho como motor das desigualdades entre os sexos. Esta tese foi desenvolvida na França e tem como principal representante Daniele Kergoat (RUBIN, 1993). Sua abordagem fundamenta-se fortemente nas categorias marxianas; dentre elas, têm-se a inserção feminina no mercado de trabalho, os movimentos sindicais e as análises sobre os processos de reestruturação produtivas tecnológicas.

Têm-se, portanto, muitas derivações do pensamento marxista nas questões dedicadas às investigações sobre as mulheres; porém, é nessa busca da problematização conceitual que a categoria gênero se expande como um campo específico de estudos sobre as mulheres. E é com as feministas marxistas que esta categoria passa a ter suporte do social.

Gênero passa a ser o sexo socialmente construído.

Gayle Rubin (1993) classifica esta construção do gênero a partir de seus estudos sobre Marxismo, Lévi-Strauss e Freud, argumentando que eles fornecem elementos-chaves à análises da vida social de homens e mulheres. Para tanto, a autora nomeia gênero a partir de um sistema **sexo/gênero**, como sendo “um conjunto de arranjos através dos quais uma

sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e na qual estas necessidades sexuais transformadas, são satisfeitas” (RUBIN, 1993, p.2).

Tal definição relaciona a produção/reprodução econômica com a produção/reprodução sexual, embora não possa reduzir esses processos apenas ao campo econômico e biológico, pois no sistema sexo/gênero outros aspectos podem ser observados, por exemplo, a formação da identidade de gênero que se encontra no campo do sistema sexual.

Assim, o sistema sexo/gênero se configura como um campo amplo que permite compreender a relação de dominação/subordinação homem/mulher, já que trata de formas diversas e diferentes entre homens e mulheres em períodos históricos diferentes, sinalizando as análises a partir das formas de organização social existentes.

Porém, na visão marxista, os sujeitos sociais são trabalhadores, camponeses ou capitalistas. E, portanto, estes sujeitos aparecem como homens e mulheres sem muito significado dos modos de constituição de suas identidades e subjetividades. No entanto, nos recortes sociais feitos por Lévi-Strauss e Freud, percebe-se uma forte localização da sexualidade na sociedade, bem como as diferentes experiências sociais vividas por homens e mulheres (RUBIN, 1993).

Lévi-Strauss se dedicou ao estudo do sistema de parentesco, diferenciando-o de um sistema que tomasse como base a pirâmide biológica, pois um antropólogo lida com esses tipos de sistemas a partir de categorias e *status* que contradizem, na maioria das vezes, orientações genéticas (RUBIN, 1993).

Na obra de Engels citada anteriormente, percebe-se que há uma proposta de criação de uma teoria que aponte a questão da opressão sexual no estudo do parentesco. Neste

sentido, constatamos também que Strauss contribui com esse debate quando publicou em 1949 a obra **As Estruturas Elementares do Parentesco**, que trata detalhadamente do casamento entre humanos.

De acordo com Rubin (1993, p.7), neste livro o parentesco é, explicitamente, concebido como sendo:

Uma imposição da organização cultural sobre os fatos da procriação biológica. Ele está permeado pela compreensão da importância da sexualidade na sociedade humana. Trata-se de uma descrição da sociedade que não encara o sujeito humano como abstrato, sem gênero. Pelo contrário, o sujeito humano, [...], é sempre ou masculino ou feminino, e os destinos sociais divergentes dos dois sexos podem, portanto, ser traçados.

É, portanto, neste autor que percebemos o sistema de parentesco como sendo, na verdade, uma construção de uma teoria sobre a opressão sexual à medida que ele vai indicar que as relações humanas ocorrem guiadas pela condição de gênero e seu posicionamento na escala social de uma determinada cultura.

Quando trata da questão “troca de mulheres entre os homens”, se remete à regra de que os homens detêm certos direitos sobre as mulheres, e estas não possuem tais direitos sobre si mesmas, sobre seus parentes masculinos e em seus vários arranjos matrimoniais.

Strauss identifica que as mulheres mudam de posição na escala social seguindo as tradições da cultura que organizam as suas vidas, embora seja um grande desafio para antropólogos e demais estudiosos da área analisar essa dinâmica do parentesco, haja vista a variabilidade de uma cultura à outra.

Wittig (1993, p.13) acentua que “a antropologia e as descrições sobre sistemas de parentesco não explicam os mecanismos pelos quais as crianças são impregnadas com as convenções de sexo e de gênero”. A psicanálise, no entanto, também se empregará em explicar o parentesco pois analisa “os resíduos deixados nos indivíduos pela confrontação com as regras e regulações da sexualidade das sociedades em que nasceram” (WITTIG, 1993, p.13).

Neste sentido, encontramos as análises de Freud através da psicanálise, tornando-se polêmico quando se refere à construção do desenvolvimento humano a partir da explicação de como era possível haver um reparo das questões humanas que se desviassem da influência biológica. Tal argumentação agitou a crítica dos movimentos feminista e homossexual dos anos 1960. Alertaram estes movimentos de que a literatura clínica concentra as melhores justificativas sobre os efeitos dos sistemas sociais masculinos sobre as mulheres.

Porém, a psicanálise constitui-se como uma teoria que nasce no seio da sociedade reproduzindo suas influências culturais e sociais, fornecendo elementos de análises da sexualidade humana a partir do modo como os sexos são divididos, de como crianças bissexuais, “andróginas”, são transformadas em meninos e meninas (WITTIG, 1993).

As idéias de Freud sobre a sexualidade humana, para alguns críticos, se relacionam à concepção biológica fincada na clínica, quando centraliza na anatomia o desenvolvimento da condição de homens e mulheres. Porém, essa argumentação é contestada por outros/as teóricos/as que sustentam a interpretação de Freud sobre a sexualidade humana, como sendo o resultado do desenvolvimento psíquico e não biológico.

Na França, porém, Jacques Lacan, insiste que Freud nunca pretendeu dizer nada sobre a anatomia e que sua teoria tratava da linguagem e dos significados que são atribuídos à anatomia através da cultura (WITTIG, 1993). Esta perspectiva vai progressivamente influenciar as escolas que se dedicaram aos estudos sobre gênero.

Lacan vai ancorar suas análises sobre gênero, ressaltando o papel da linguagem como sistema de significação no campo das ordens simbólicas, o que não quer dizer a palavra propriamente dita, lida, escrita, na comunicação, interpretação e representação de gênero (FROTA, 2004).

Já a perspectiva da escola anglo-americana que se liga às vertentes psicanalíticas e centram suas análises nas teorias das relações do objeto (*Object-relation theories*), o desempenho de papéis são pontos cruciais observados na criação das identidades dos sujeitos. Indicando assim, a formulação da identidade de gênero nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança e destacando o peso da diferenciação entre homens e mulheres a partir do sistema de hierarquia do *status* social. Porém, algumas teóricas vêem que esta construção reforça a tese defendida pelo funcionalismo sociológico, sendo nos Estados Unidos, Nancy Chodorow e Gilligan, as autoras mais associadas com este tipo de abordagem (BARBIERE, 1993; SCOTT, 1995).

No entanto, a Escola Francesa centra suas análises de gênero nos referenciais estruturalistas e pós-estruturalistas, privilegiando as leituras sobre a linguagem. Segue a linha Freudiana, diferenciando-se com seus derivantes, como exemplo as vertentes lacanianas.

Para as duas escolas a preocupação central é com a identidade do sujeito, como é criada a partir da infância e qual seu desdobramento na formação da identidade de gênero.

A concepção dos/as teóricos/as estruturalistas ocupar-se-á das experiências concretas de vida na infância vividas no espaço familiar e como estas influenciam no desenvolvimento sexual e de gênero de meninos e meninas. Enquanto as escolas pós-estruturalistas utilizaram-se da abordagem laciana da linguagem como significado para fazerem suas análises do ordenamento simbólico que se passa antes mesmo do exercício da linguagem real.

Com efeito, essas escolas influenciaram nas concepções das diversas abordagens sobre as mulheres. Embora, a categoria gênero só tivesse maior visibilidade na metade do século XX, quando algumas teóricas feministas colocaram em discussão a oposição entre masculino e feminino, até então muito presente nos estudos e pesquisas da área.

Portanto, gênero é uma categoria que vai assumir diversos empregos e conceitos, com as seguintes substituições, sexo por gênero e depois de gênero por mulher (SCOTT, 1995).

Scott (1995) destaca que gênero não aparece nos estudos acadêmicos feministas como relações sociais ou sexuais marcadas pela posição politicamente definida. Para ela, gênero parece não ter esse intuito de resguardar seu conteúdo histórico de libertação ou de opressão entre os sexos. Daí advir várias dificuldades em se trabalhar com uma categoria “neutra”, que não se interessa pelas diferenças vividas por homens e mulheres.

Todavia, na contemporaneidade, várias feministas trabalham a categoria gênero a partir das contribuições teóricas do pós-estruturalismo, em destaque os estudiosos Foucault, Deleuze, Derrida, entre outros. Por sua vez, estes estudos se filiam às análises pós-estruturalistas, empreendidas por Joan Scott, feminista americana que define gênero como sendo um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Sendo ainda, uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995).

A proposta é perceber a não-fixidez da categoria e tratá-la nos seus aspectos relacionais colocando como reflexão “os mundos” em que homens e mulheres se constroem e desconstroem. Analisá-la sem separação, pois de outro modo, reforçamos a ótica binária da categoria nas relações de homens e mulheres no contexto social, político e cultural. De modo que, ao percebermos as variadas maneiras que legitimam os gêneros e como eles se constroem nas relações sociais, vai se compreendendo os aspectos recíprocos do gênero e da sociedade, bem como as maneiras particulares e contextuais de sua construção e desconstrução.

Quando Scott trabalha com a idéia de gênero como forma primária de significação das relações de poder, sua análise sinaliza que as relações de gênero se engendram no campo social mediadas por significados, linguagens, ações e percepções traduzidas nas vidas concretas e simbólicas no campo social, político e histórico. Pois são nestes campos que as

relações sociais são legitimadas e disputadas. Neste sentido, gênero constrói a política e, ao contrário também, a política constrói o gênero, já que se dão no esteio das construções sociais e relacionais dos sujeitos.

A base teórica de Scott se filia a alguns conceitos do pós-estruturalismo, tais como linguagem, discurso, diferença e desconstrução, chamando a atenção de como eles possibilitam ampliar as análises do feminismo, especificamente, e de outras categorias, de modo geral.

Deste modo, a autora se utiliza do conceito de linguagem como sendo um sistema de códigos verbais e não-verbais que dão significados às práticas culturais, às representações dos modos de ser e perceber o mundo e à maneira com que homens e mulheres interagem entre si. É, portanto, a linguagem produtora e reprodutora das formas de expressão e mediação entre os sujeitos e seus mundos.

A análise da linguagem em Scott é percebida como campo de produção coletiva a partir do modo de organização social e cultural; portanto, ponto de partida para se entender a produção das identidades dos sujeitos.

Aproximando a interpretação da linguagem de Scott ao conceito de Foucault sobre discurso, percebe-se uma real articulação conceitual. Tendo em vista que discurso para Foucault (1996) se relaciona com a estrutura histórica, social e institucional de modos de expressão da linguagem, traduzidas por crenças, valores, categorias, entre outras.

Quando analisa a relação poder e saber na produção histórica da sexualidade, Foucault (1998, p.95-96) concebe o discurso como:

Uma série de segmentos descontínuos, cuja função táctica não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos

que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso compor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variante e de efeitos diferentes segundo quem fala sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. O discurso veicula e produz poder, reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Neste sentido, percebe-se a partir da conceituação de *discurso*, uma forte relação entre gênero, poder e saber, com pontos interceptivos entre as construções que Scott sinaliza e as apreensões conceituais de Foucault.

Trazendo estes conceitos às questões que levantamos neste estudo em relação aos saberes, práticas e discursos que os/as professores/as produzem na convivialidade escolar, percebemos implicações, especialmente, quando Foucault chama à atenção para os estratos que organizam determinados modos de ser, pensar, crer, fazer, ou seja, os modos de subjetivação.

Partindo da idéia de que estes estratos (saberes, práticas e discursos) não são universais e inerentes, mais sim produzidos nas relações de poderes vivenciadas no cotidiano da vida social, é que nos propomos a analisar os enunciados, os empreendimentos táticos destes estratos aplicados aos dispositivos pedagógicos referentes à sexualidade e as relações de gênero engendradas na vivência dos/as professores/as com outros sujeitos na escola.

Na escola, percebe-se que os saberes, as práticas e discursos sobre a sexualidade e o gênero propõem um modo de aprender a ser, a pensar e reproduzir-se a partir do que é tido como hegemônico. Procurando reafirmar a normalização do imperativo heterossexual, através dos códigos de afirmação dessa orientação, a sexualidade é tida como legítima, possível, viável, mas que é movida de tensões e instabilidades na complexa produção da sexualidade e do desejo que as instâncias escolares movimentam.

A distribuição desse imperativo no contexto da escola se compõe de regras e imposições forjadas pela cultura sobre a sexualidade e o gênero, tentando interdita-los, através do ocultamento ou da afirmação, propondo uma pedagogia que produz poder e saber sobre os corpos, suas manifestações sexuais e seus modos de viver.

Sendo assim, propõe-se nesta análise situar a escola como esse lugar da regulação às normas sociais e culturais, do controle e supervisão, da produção das tecnologias de ajustamento dos sujeitos, da elaboração de uma ética de si. E, sobretudo, dos modos de subjetivação que são representados na cultura que media as relações nesta instância de saber e poder (FOUCAULT, 1985).

Na escola, portanto, é possível perceber que os sujeitos nela atuantes são capazes de resistir às “normalizações” e ajustamentos, de transgredir as “prescrições culturais” que afirmam, através de técnicas de ser, fazer e dizer, os jogos de legitimação do imperativo sexual reinante nesse espaço?

Assim, desenvolveremos em seguida um tópico referente à produção histórica da sexualidade e seus desdobramentos na relação saber/poder, tentando "desajustar" suas formas de empreendimentos e os engendramentos presentes nos dispositivos discursivos e táticas vivificados nas práticas escolares.

3.2 História da sexualidade: articulação do saber/poder nas relações sociais na escola

Neste tópico, discorreremos sobre a genealogia da história da sexualidade empreendida pelo filósofo francês Michel Foucault (1988), na qual trata a sexualidade, seus mecanismos de controle e supervisão, os dispositivos que se exercitam em torno de sua

manifestação. Assim como os modos de produção da subjetividade e do saber/poder legitimado nas instâncias sociais como a Igreja, a Escola, a Família, entre outras.

Porém, antes situaremos a sexualidade a partir dos escritos de Freud, no início do Século XX, quando este cientista lança seu olhar analítico sobre a sexualidade humana, através de um novo campo do saber/poder sobre o inconsciente, pela psicanálise, procurando reordenar o pensamento filosófico e científico ao longo deste século.

A principal obra de Freud sobre a sexualidade foi escrita em 1905, intitulada de **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**, onde ele desmitifica as concepções clássicas em relação ao instinto sexual, faz a redefinição do conceito referente à infância e “esclarece” mais e melhor sua concepção sobre o termo sexualidade (SOUZA, 1997).

Deste modo, Freud (1977, p.135) se refere à sexualidade dizendo que

a opinião popular tem idéias muito precisas à respeito da natureza e das características do instinto sexual. A concepção geral é que está ausente na infância, que se manifesta por ocasião da puberdade em relação ao processo de chegada da maturidade e se revela nas manifestações de uma atração irresistível exercida por um sexo sobre outro; quanto ao seu objetivo, presume-se que seja a união sexual, ou pelo menos atos que conduzam nessa direção.

Este conceito sobre sexualidade atribuído por Freud traz uma nova organização de significados do termo, pois o amplia e dá destaque à sexualidade tendo início com a infância e seguindo as demais etapas do ciclo da vida. Visão discordante do pensamento médico do século XVIII, que considerava que a sexualidade iniciava com a adolescência e finalizava na idade reprodutiva.

Mesmo não sendo nosso intuito neste estudo aprofundar esses estudos de Freud, faz-se necessário argumentar que este conceito da sexualidade pareceu se relacionar às questões do instinto, ou seja, ligando a sexualidade apenas à biologia. Visão conceitual discordante de vários cientistas, enquanto outros se detiveram em argumentar em defesa de

Freud, esclarecendo o desmonte feito por ele das várias categorias no campo do instinto que, até então, figuravam como fixas e opostas entre si, como é o caso dos termos: normalidade/anormalidade, variabilidade/invariabilidade, universalidade/especificidade, entre outros.

Freud amplia em seus escritos a análise sobre a sexualidade quando escreve que outros elementos, não só os de ordem biológica, compõem a dinâmica de estruturação do inconsciente humano, bem como seus desdobramentos no campo afetivo/corporal e cultural.

A atividade da pulsão sexual é ampliada, por Freud, a outras partes do corpo apontando sua presença nas atividades adultas normais. Ele, portanto, “considerou a possibilidade de identificar cada uma delas a remanescentes arcaicos da sexualidade infantil”. Porém, é na edição de 1915 dos Três ensaios que ele “exibe maior ênfase na afirmação de que a sexualidade nasce paralelamente a uma atividade vital” (SOUZA, 1997, p.17).

Os estudos de Freud sobre a sexualidade tiveram repercussões em diversos campos de saberes, porém, suas análises influenciaram profundamente e substantivamente as questões nesta área e outras.

Sua teoria, portanto, é referência para as correntes que vão lidar com a formação humana na perspectiva de gênero e da sexualidade, muitas vezes utilizando os conceitos clássicos da psicanálise e, em outras, ressignificando-os em relação às outras áreas do saber.

Tangenciando a questão da sexualidade ao campo dos estudos de Foucault, especialmente, quando se refere aos discursos que organizam, controlam e supervisionam a sexualidade e seus modos de expressão, destacamos, no entanto, as coordenadas de análise fundamental neste campo, tendo em vista, suas contribuições históricas e discursivas apreendidas nos jogos institucionais de normatização do sexo.

Foucault destaca as duas formas de saberes sobre a sexualidade, quais sejam, a *scientia sexualis* e a *ars erotica*. Nesses termos, têm-se suas definições: a *ars erotica* refere-se ao conjunto de técnicas que se desdobram em um saber prático, espiritual e físico, tendo forma literária e poética direcionada ao prazer sexual, sem, no entanto, delimitar os contornos do que é permitido ou proibido; busca elaborar o prazer sexual a partir de seu interior (subjetivo). Este “modo de ser” pôde ser identificado em inúmeras culturas e religiões, dentre elas têm-se, os muçulmanos antigos, os hindus védicos, taoísmo chinês, Grécia e Roma clássicas, de modo que seu desaparecimento ocorreu com o advento do Cristianismo no Ocidente (FOUCAULT, 1988, p.57; SOUZA, 1997, p.12-13).

Já a *scientia sexualis* é uma forma de saber desenvolvida a partir do século XVIII, que se fundamentou com o aparecimento da fisiologia e do saber médico amparado pelo saber científico expoente nesse período (FOUCAULT, 1988). Daí, a sexualidade passa a ser explicada e apropriada por esse tipo de saber, na perspectiva de sua normalização. Para tanto, Foucault aponta que os mecanismos pelos quais o sexo foi interpretado e submetido ao exercício, tiveram uma mudança significativa a partir desse século, tendo em vista as explicações empreendidas pelo modelo científico que legitimou os saberes sobre o sexo e seus derivantes.

Foucault (1988) coloca que:

Nossa civilização, pelo menos à primeira vista, não possui *ars erotica*. Em compensação é a única, sem dúvida, a praticar uma *scientia sexualis*. Ou melhor, só a nossa desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão (FOUCAULT, 1988, p. 57-58).

É com este saber sobre o sexo, respaldado pelo aparato científico, que as prescrições e interdições como estratégias discursivas vão se articular em torno do controle das atividades sexuais.

Portanto, a *scientia sexualis*, fundamentava as explicações sobre o sexo através da medicina que justificava as razões dos “desvios” que este apresentasse. Tal justificativa explicada pela medicina relacionava a sexualidade humana à animal, tornando assim, uma condição puramente natural com evidência na obrigatoriedade da reprodução para propagação da espécie.

Então, se a sexualidade passa a ser, segundo o olhar médico, um campo natural, afastam-se as possibilidades das manifestações simbólicas dela expressadas pelos humanos. Portanto, a sua manifestação é exterior à vontade de quem a tem e sente, ou seja, não se considerava, quando se referia ao seu desenvolvimento, as relações subjetivas, estéticas e éticas (SOUZA, 1997).

Neste sentido, a produção dos discursos sobre a sexualidade passa a ser a grande estratégia de controle e organização dos prazeres; porém, o método pelo qual se faz a "normatização" desses elementos, que antes tinham outra forma de estruturação no tecido social, passa a ser mediado por estratégias de saber e de poder.

Os discursos sobre a sexualidade passam a se constituir em saberes utilizados nas instituições - escolas, igrejas, hospitais, entre outras – nomeiam-se os especialistas para falar e prescrever as condutas sexuais e todo o conjunto institucional passa a se organizar em função da sexualidade.

Foucault (1988, p.31) aponta que:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que fazem funcionar - articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente.

Assim, os discursos sobre a sexualidade no século XVIII ocorreram através da elevação de seu valor, tanto de conteúdo quantitativo quanto as táticas e dispositivos institucionais. E os locutores autorizados a falar do assunto, médicos, professores, padres, voltam-se para a orientação sobre o sexo, apontam pesquisas sobre os seus distúrbios, casos clínicos, comportamentos desviantes, ou seja, toda uma vasta produção teórica vai se constituir como “manuais de conduta” a orientar a sexualidade de crianças e adolescentes.

É sabido que a articulação desses discursos em torno de um modo de repressão e controle surgiu com o capitalismo, que passa a necessitar de mão-de-obra para arregimentar seus processos produtivos.

Deste modo, a sexualidade passa a ser estimulada para que haja mais pessoas produzindo e gerando riquezas; e para que isto se consolidasse, as instituições passam a incluir em seus manuais de funcionamento o tema da sexualidade, fazendo desta uma questão de domínio público, político e econômico. Pois, ao mesmo tempo em que se incitava falar de sexo, para estimular a reprodução, também visava seu controle através dos programas de reprodução humana.

Ora, posto a sexualidade como elemento de controle do Estado observamos que a dinâmica de controle e supervisão do sexo ocorria pelos discursos que se proliferavam respaldados pelas argumentações científicas dominantes à época. Vale ressaltar que, esses discursos se traduziam em mecanismos de poder legitimados pelo viés científico.

Para Foucault (1988, p.88-89), o poder não se caracteriza somente pela articulação do aparato jurídico do Estado, mas ocorre pela

Multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exerce e se constitui sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes a transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontraram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si [...].

É, portanto, na articulação entre discurso/saber/poder que Foucault localiza o conceito de sexualidade ao considerá-la como um dispositivo histórico em que a estimulação dos corpos, a incitação aos prazeres, a produção de discursos e conhecimento, o reforço dos controles e resistência, se configuram como estratégias de saber e poder.

Esta relação poder/saber vai se constituir como campo de orientação das prescrições sobre as condutas sexuais nos espaços institucionais; para tanto, falar de sexo não se caracterizava como uma técnica de repressão. Ao contrário, era necessário se falar dele e fazê-lo falar, sua proliferação, sem contanto perder seu controle e domínio.

Assim, a história da sexualidade no século XVIII é marcada pelas grandes proibições e valorização da sexualidade adulta e matrimonial, ordenando-se como um imperativo da decência moral. Enquanto, no século XX, percebe-se um afrouxamento nos mecanismos de repressão e certa "tolerância" às condutas sexuais, inclusive com as tidas como perversões, como é o caso da homossexualidade, que passa a não ser mais castigada pela lei e sim desqualificada pela moral social e justificada pela ótica da ciência.

Estas mudanças sobre a sexualidade se revestem de outras estratégias na relação poder/saber que Foucault (1988) vai chamar de **tecnologia do sexo** com seus desdobramentos ulteriores na relação com outros campos de saberes e poderes. E comporão programas de gestão relativos ao controle da hereditariedade, das doenças venéreas, da medicina, das perversões e da eugenia, entre outros.

Portanto, a constituição de um saber/poder sobre a sexualidade humana, os mecanismos de controle e supervisão, os dispositivos que tomam corpo através dos discursos que anunciam as normas permitidas e proibidas, o lícito e o ilícito, estão presentes, fortemente, nas relações humanas nos espaços institucionais.

No tocante à instituição Escola, destacamos diversas maneiras de controle e vigilância com seus/suas alunos/alunas, professores/professoras, seu continente como um todo. Pois ela se utiliza dos discursos científicos para falar de sexo com seus integrantes, lançando mão de estratégias de controle e contenções produzindo, pelo silenciamento ou afirmação, **modos de ser**, no campo sexual e do gênero.

Sendo assim, as formas da sexualidade estimuladas nos espaços escolares não escapam da lógica do saber/poder argumentada por Foucault, pois neles muito se diz sobre os modos de lidar com a questão das diferenças e das expressões sexuais que se manifestam em seu cotidiano. Nas escolas e em outras instituições, nos alerta Foucault (1988), os comportamentos sexuais tidos como "pervertidos" eram relacionados ao que escapava à ordem heterossexual, passando a ser considerados como "desordens", como era o caso das relações homossexuais, a masturbação, o exibicionismo, o voyeurismo e até mesmo o adultério.

Ele lembra ainda que a repressão sobre a sexualidade impôs efeitos contrários quando se instituiu normas de repressão e espaços de confissão, argumentando que a lógica da censura, como um dos diversos dispositivos utilizados para “conter” a sexualidade, reveste-se de uma maneira bem diferente; à medida que interditavam suas manifestações, anunciava-se também sua forma de consumo, de uso e do seu exercício.

Ao se referir a lógica da censura Foucault (1988, p.82), considera as seguintes proposições:

Supõe-se que essa interdição tome três formas; afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista. Formas aparentemente difíceis de conciliar. Mas é aí que é imaginada uma espécie de lógica em cadeia, que seria característica dos mecanismos de censura: liga o inexistente, o ilícito e o in formulável de tal maneira que cada um seja, ao mesmo tempo, princípio e efeito do outro: do que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que enuncia sua inexistência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito por excelência. A lógica do poder sobre o sexo seria a lógica paradoxal de uma lei que poderia ser enunciada como injunção de inexistência, de não-manifestação, e de mutismo.

Neste sentido, nos interrogamos sobre como as escolas organizam suas práticas de confissão e legitimam a sexualidade no seu cotidiano? Como elas (escolas) mobilizam os estratos dos saberes, das práticas e dos discursos produzidos nas relações de gênero e da sexualidade com os sujeitos, ao operar com os comportamentos pela “ordem” heterossexual? Tais questões são centrais neste estudo e, portanto, serão melhores exploradas no tópico sobre a escola e a produção das subjetividades.

Assim, a obra de Foucault nos ajuda na compreensão de como a sexualidade e as relações de gênero se situam no esteio social e subjetivo, à medida que a exploração das categorias por ele analisadas permitiu ampliar o olhar sobre a problemática levantada neste estudo.

3.3 Escola: locus de produção de subjetividades pelas pedagogias da sexualidade e do gênero

Neste tópico procuraremos discorrer sobre os modos como a escola produz os saberes, práticas e discursos engendrando-os nas subjetividades dos sujeitos. E como estes, significam suas intenções, desejos, escolhas e representações sobre si e sobre os outros.

Para tanto, faremos uma discussão sobre a sexualidade e as relações de gênero expressadas no cotidiano da escola, no intuito de percebermos como se dá a nomeação, a regulação e a produção destas categorias neste território plural e singular que é o espaço escolar.

A categoria gênero aparece nos estudos acadêmicos e nos debates do movimento feminista no Brasil no início do ano de 1980 com discussões em torno das mudanças em seu

conceito, pois gênero era utilizado com forte influência das ideologias libertárias difundidas pelos movimentos de resistência ao regime autoritário presente em nosso país.

Segundo Lopes, a noção de gênero introduzida nos meios acadêmicos brasileiros, depois de sua difusão no mundo anglo-saxão, teve como norte o conceito definido por Scott, que pôs em destaque gênero como uma construção social que dá formas às relações humanas e seus modos de organização. E também, elementos destas relações baseadas nas diferenças entre os sexos e sendo o “primeiro modo para dar significado às relações de poder” (LOPES, 1996, p.79-80).

Louro (1997, p.88) chama a atenção para a formulação da categoria *gênero* e sua relação com a educação institucional, dizendo que,

[...] se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente fabricam os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas, (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações éticas, sexuais e de classe.

Nas escolas, a constituição das relações de gênero está posta no cotidiano institucional, tendo em vista que nesses espaços há uma diversidade que permeia as relações intersubjetivas, mobilizadas por ideologias e práticas de dominação/submissão de um gênero sobre o outro.

Sendo que é nesses *loci* que as pedagogias podem afirmar ou silenciar as desigualdades vividas entre homens e mulheres através de seus discursos e táticas de controle e vigilância.

Deste modo, gênero é tomado aqui como relações de **poder** que se desenvolvem nas práticas e saberes do cotidiano vivido por homens e mulheres.

Gênero, portanto, como construção social, mesmo com importantes diferenças, foi iniciado, nos estudos feministas modernos, com Simone de Beauvoir ao afirmar que “não se nasce mulher” e na conjuntura posterior à Segunda Guerra Mundial, que possibilitou a construção das lutas feministas e, conseqüentemente, das mulheres como sujeitos históricos (LOURO, 2002).

Nesta perspectiva, gênero se constitui como uma categoria que se expressa em vários campos, social e relacional, de modo a se colocar em questão a desconstrução dos seus aspectos analisados por determinantes naturais.

Nesse sentido, destacam-se as teorias pós-estruturalistas que apontam perspectivas de desnaturalização do conceito de gênero nas suas diversas dimensões, e ainda permitem analisá-lo associando-o a outros marcadores como etnia, raça, classe, geração, entre outros.

Para tanto, ao tratar gênero no seu sentido relacional, onde relações de poder se estabelecem, é necessário perceber os *loci* de produção dessas relações, suas nomeações e legitimações nas instâncias sociais.

Deste modo, podemos afirmar que as instituições produzem os gêneros e são produzidas por eles, mas ao tratarmos especialmente do campo escolar, queremos saber como produzem estes gêneros, em que sentido esta categoria é adotada nesta instância? Quais suas delimitações, fronteiras e marginalidades, tendo como foco os saberes, as práticas e os discursos engendrados na escola?

Seguindo a tese da produção dos gêneros nas instituições, remete-nos a escola como um espaço que abrigou historicamente um contingente de mulheres, ou seja, um espaço feminino. Logo nos vem a indagação: estaria a escola produzindo e estimulando a reprodução deste espaço como feminino? Pois nela há um conjunto de práticas voltadas socialmente para

as condutas tidas como femininas, como cuidar das crianças e dos jovens, zelar por suas boas educações, estimular o crescimento humano e social. Enfim, um leque de procedimentos que dão à escola uma caracterização “feminina”, sem deixar de frisar que o contingente de seus agentes são, em sua maioria, mulheres.

Neste sentido, atentamos que a escola segue uma prescrição cultural, não só pelos dispositivos curriculares, mas também pelo modo como é capturada pela cultura geral da sociedade. É bem verdade que há uma expectativa e, muitas vezes, uma cobrança dirigida à escola pelos aparelhos do Estado em relação às prescrições curriculares, seus ajustamentos aos anseios e necessidades sociais.

Porém, não é difícil de perceber como a escola se utiliza dessas prescrições culturais para enquadrar os gêneros, haja vista o universo de mulheres atuando no seu interior. No entanto, esse esquadramento dos gêneros ocorre marcado pelo imperativo heterossexual presente na seleção, produção e transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, os mapas, os métodos “válidos”, a linguagem) são expressões da “ordenação” cultural do masculino (LOURO, 1997).

Mas não é nossa intenção localizar a escola em pólos opostos, mas sim perceber a relação entre os pólos, seu atravessamento pelos gêneros e a sexualidade. Ou seja, como as práticas desenvolvidas no seu cotidiano põem em construção as relações sociais e culturais de homens e mulheres.

Neste entendimento, a escola se estruturou ao longo de seu processo de institucionalização, agregando elementos, equipamentos, estruturas, técnicas, métodos e rituais no sentido da produção de sujeitos. Meninos e meninas, “ajustados” às expectativas sociais; para isso, adotou dispositivos disciplinares no sentido do pertencimento destes sujeitos, mas também das suas diferenciações.

No entanto, as sociedades modernas ocidentais colocam um peso muito grande na escola e na escolarização dos sujeitos que dela participam, não só de alunos/as, mas também no modo como os/as docentes são “monitorados” por seus dispositivos, as formas de disciplinamentos e direcionamentos de suas condutas, falas e pensamentos.

Louro (1997, p.92) aponta que:

O processo educativo escolar, que se instala no início dos tempos modernos, se assenta, pois, na figura de um mestre exemplar. Diferentemente dos antigos mestres medievais, ele se tornará responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido. Por isso, o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados.

Esta representação é incorporada à figura do mestre (professor), aqui tomado no masculino, por terem sido, os primeiros professores, homens religiosos, aqueles virtuosos, cheios de bondades, caridosos, guias espirituais, que se ocuparam da educação e disciplinamento das crianças e jovens, no intuito de transformá-los em fiéis de suas igrejas, católicos e protestantes (LOURO, 1997).

Assim, a prática do professor será influenciada por esses códigos éticos que moldam um perfil do homem que escolhe viver um sacerdócio, guiado pelos ensinamentos espirituais e de auto-disciplinamento, de auto-censura, assumindo uma função paternal, uma caricatura de pastor que espia as ovelhas e as guia para o caminho da salvação e da redenção dos seus pecados.

Então, para este tipo de professor eram as ordens religiosas que elaboravam manuais educativos para orientar suas condutas e regras a seguir e como se comportar e usar de gestos com os/as alunos/as, como falar, o que falar, o que desejar e o que não desejar, ou seja, um disciplinamento focado no corpo e nas atitudes (ARIÈS, 1981).

No campo da sexualidade as práticas eram desenvolvidas através de dispositivos que reforçavam os controles, que provocavam a auto-denúncia e a culpabilização pelos seus interesses e vontades. Instituído uma vontade de saber sobre as manifestações sexuais de meninos e meninas. Estas últimas, no entanto, eram submetidas ao “treinamento educativo de suas almas” pelas religiosas que as ensinavam regras que, em alguns aspectos, se assemelhavam às dadas aos meninos, embora com táticas de diferenciação dos gêneros.

Todo esse “modelo” de educação religiosa foi desenvolvido no Brasil, através dos jesuítas que eram homens imbuídos pelo processo ideológico de colonização, empreendendo estratégias de ensino, disciplinamento e práticas que possibilitavam crianças e jovens adquirirem as táticas do governo de si, pelo governo de outros.

Este modelo de escola e formação permaneceu em nosso país por um longo tempo e, ainda hoje, há escolas que procuram se inspirar neste modelo ou mesmo tê-lo como referência nas ações pedagógicas.

Mas, por volta da metade do século XIX, várias mudanças sociais ajudaram na inserção das mulheres nos espaços escolares. Isto ocorreu em função do processo de industrialização e urbanização das cidades, impulsionados pelas mudanças no sistema produtivo e no aumento da demanda de pessoas vivendo aglutinadas nesses grandes centros, o que gerou maior necessidade de qualificação de força de trabalho para atuar nesses locais.

Verificou-se, de fato, que estas mudanças repercutiram no processo de formação nas escolas e nos seus estatutos regimentais que possibilitaram a abertura do ensino e da formação de mulheres, em especial, para a prática do magistério. Este, portanto, será uma atividade permitida e indicada às mulheres, que após muitas polêmicas, passou com esse novo estatuto se representar com uma prática feminizada (LOURO, 1997).

Ressalta-se, contudo, que mesmo com essa abertura do magistério às mulheres verifica-se que as funções que elas terão que desempenhar neste campo serão diferenciadas das reservadas aos homens. Couberam então, às professoras, senhoras “honestas” e de boas famílias, a educação e o disciplinamento das meninas, enquanto, aos homens professores a educação dos meninos, com currículos e didáticas diferenciadas para ambos os sexos.

Deste modo, a instrução feminina cresce e, influenciada por outros conhecimentos, vai se configurar na associação da professora aos cuidados maternos, pois em plena organização do Estado brasileiro e da família a formação das jovens cidadãs era, portanto, necessária para investir na combinação, mulher, professora e mãe.

Assim, o magistério emprega nesta combinação, atributos culturalmente associados às mulheres, como sensibilidade, amor, cuidado, entre outros, que tornarão essa atividade mais “adequada” às mulheres e estas demonstrarão disponibilidade em acolher cada aluno/a com se fosse um filho/a.

Vale ressaltar que, com a incorporação de outros conhecimentos de outras áreas, como exemplo, os da psicologia, houvera mudanças nas representações do magistério referentes à atenção com as crianças e com a expressão do amor materno. Todavia, as marcas da religião permaneceram e, de certo modo, sofreram novas modelagens e interpretações.

Porém, essas mudanças se constituíram numa nova “reordenação” das subjetividades dos sujeitos com o desenvolvimento de dispositivos próprios, de auto-controle, ou seja, de uma auto-governança, para influenciar na regulação das suas condutas, desejos e intenções (FOUCAULT, 1988).

Assim, os investimentos na educação de crianças e jovens serão o alvo principal, tendo em vista os conhecimentos das teorias psicológicas e pedagógicas privilegiados na

formação das professoras. Uma vez que, o afeto, como um dos ingredientes destes conhecimentos, passará a ter maior importância no trabalho das professoras nas escolas.

Como também as representações das práticas das professoras serão alvo das falas de políticos, na expectativa das famílias, na composição de músicas, datas comemorativas, entre outras. Elementos que constituíram a formação da identidade da professora e demarcaram os contornos das fronteiras que elas podiam transitar.

Voltando o foco para as questões de gênero e suas implicações na construção das subjetividades no contexto da escola, em função da análise da formação e demarcação das diferenciações de gênero, têm ainda hoje fortes expressões, especialmente, quando se refere às práticas formativas empreendidas nessas instâncias sociais.

No contexto da escola e das relações de gênero se percebe a “formação” fortemente implicada no trato dos/as educadores/as com os/as educando/as, pois estes sujeitos se constroem em meio a essas relações, situados e regulados pela cultura geral presente na formação de homens e de mulheres. Estes sujeitos mobilizam, contudo, em seus saberes, práticas e discursos as diferenciações sociais e de gênero que permeiam seus cotidianos.

Neste sentido, é interessante se perguntar como os/as professores/as expressam a partir de seus saberes, práticas e discursos, as questões da sexualidade e das relações de gênero, tomando como referência as suas trajetórias de formação e suas experiências educativas no campo da escola? Estaria eles/elas tomando como base de análise dessas questões suas referências de vida? Ou parte de suas formações nas instituições onde fizeram a formação profissional lhes oferecem “autorizações” para explicar sobre a sexualidade e as relações de gênero com alunos/as?

Para Louro (2001a, p.31), é na escola que,

[...] pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Portanto, no cotidiano escolar a sexualidade e as relações de gênero estão presentes, muitas vezes sendo afirmadas, silenciadas e mesmo vigiadas, pois neste espaço as trocas entre os sujeitos são mediadas por saberes, práticas e discursos que produzem táticas de dominação/subordinação entre os sujeitos.

Porém, não raro se notar a dificuldade de alguns sujeitos em lidar com a diversidade produzida nesses campos, de maneira que usam dos dispositivos de controle para negar, reprimir e "frear" as trocas subjetivas presentes no dia-a-dia da escola.

Em nossa experiência docente, havia nas escolas em que lecionei, alguns alunos *gays*, travestis, que se assumiam publicamente, embora muitos vezes seus comportamentos eram justificados por um sentimento de piedade, como se fossem vitimizados por sua orientação sexual. Porém, em particular, os meninos que se assumiam como travestis apresentavam-se mais ousados, colocando sobre o uniforme seus adereços femininos e transitando em certos espaços da escola com aparente tranquilidade.

Alguns professores/as, todavia, se sentiam incomodados ao ponto de em reuniões da escola, destacar que esses “meninos/as estavam transformando a escola num festival de transformismo” já que eles, no horário do intervalo e, entre as aulas, ficavam no pátio da escola interagindo com os demais alunos/as. Enquanto outros professores/as assumiam as dificuldades de lidar com esses sujeitos, argumentando que a escola foi preparada para receber alunos “normais”.

Notava-se, também, que muitos/as professores/as expressavam admiração e desejo de conhecer mais esses meninos, estabelecendo diálogos, tentando conhecer suas rotinas e suas maneiras de viver a homossexualidade.

Contudo, alguns professores/as no contato com os meninos “travestis”, muitas vezes, utilizavam-se de termos pejorativos, brincadeiras desconfortantes, como apalpar os seios deles para perceber a consistência ou mesmo checar a naturalidade destes órgãos.

Nestas atitudes dos/as professores com alunos travestis, transparecia um misto de repulsa, curiosidade e desejo em querer saber algo sobre estes sujeitos. Porém, suas posições de autoridades na escola, bem como suas concepções sobre a sexualidade, os tornavam distantes e recriminadores.

Freire (1996) chama a atenção sobre a prática educativa e seus saberes necessários, quando diz que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Põe em questão o fato de que a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

A prática docente, muitas vezes, apresenta-se enviesada pela rejeição à convivência com as diferenças no contexto da escola, tendo em vista esta instituição privilegiar os dispositivos que procuram "igualar", pela massificação, os sujeitos que nela transitam. Pois, os sujeitos nela convivem em posições diferenciadas, seja no campo intelectual e político, fortemente, influenciados por suas práticas que se articulam com diversos marcadores sociais, por exemplo, a sexualidade, classe, gênero, raça, entre outros.

Freire (1993) nos lembra para atentarmos ao respeito com os educandos, sem distinção de cor, sexo e classe social. E, nos incita a falarmos de nós e de nossas experiências de vida diária como testemunho do nosso fazer e pensar, como modo de aproximação entre o que dizemos e o que fazemos, pois assim estamos fortalecendo experiências democráticas e de cidadania.

Todavia, na formação dos/as professores/as, notamos que existe uma reprodução naturalizada da abordagem sobre a sexualidade e as relações de gênero, reforçada por uma

lógica de oposição entre masculino e feminino. E muitas vezes, esta lógica é justificada com base na anatomia e fisiologia do corpo, da sexualidade e das relações de gênero em detrimento das perspectivas sociais e históricas dos sujeitos e seus investimentos corporais e sexuais.

Viezzler (1996) diz que a separação entre esses dois pólos parece fortalecer e cristalizar uma diferença que privilegia um sexo, o masculino, em detrimento do outro, pois o fato de nascermos de sexos diferentes, portanto, seria natural aceitarmos as diferenças biológicas em respeito à igualdade como seres humanos.

De outro modo, a construção histórica e social de homens e mulheres, ao longo de milênios, se constituiu de modos diferentes, sempre com privilégios para homens e com situação de inferioridade para as mulheres e parece tem resistido às mudanças até hoje.

A mesma autora ressalta a importância da construção social a partir da qual as feministas cunharam a tese das **Relações Sociais de Gênero**, como perspectiva histórica. Portanto, sendo possíveis as mudanças nas relações entre homens e mulheres para que, como humanos, possam viver sem discriminação de qualquer natureza e no respeito às diferenças.

No entanto, pensar a sexualidade e as relações de gênero é necessário que se traga as análises para diversos campos da formação e da prática docente, tendo em vista a necessidade de discussão e aprofundamento dessas temáticas na formação profissional. E mesmo, nos diversos campos de atuação desses sujeitos, sejam eles em escola, movimentos populares, igrejas, ONG's, entre outros, onde se desenvolvam processos educativos, pois nesses campos as práticas de educação dos sujeitos não podem se realizar por uma relação imposta, mas proposta. Imbuída de um sentido emancipador no sentido de compreender que a dimensão humana na relação educativa comporta a convivência com outros sujeitos, e outras identidades.

Trazendo estas argumentações para o campo das práticas docentes, onde se expressam por uma multiplicidade de significados, haja vista, que o/a professor/a é um sujeito que dá e emprega sentido ao seu fazer e pensar, é que se faz necessário levar em conta, na formação dos/as professores/as seus valores e sua história de vida.

Para Tardif (2002, p.265), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Assim, a produção dos saberes, práticas e discursos dos/as professores/as sobre a sexualidade e as relações de gênero tem forte amparo nos significados subjetivos que eles nos dizem, ou não dizem, uma vez que essa produção se mostra através das ações destes sujeitos, nos processos de aprendizagens, nas relações interativas no contexto da escola, entre outros.

Deste modo, as questões que exploramos neste estudo se relacionam com esses estratos que engendram as subjetividades dos/as professores/as. Estas, contudo, são produzidas no esteio das relações sociais, na escola e fora dela.

Para Viana (1997, p.119),

[...] é nesse contexto que precisamos conhecer como os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade interferem ou não nas concepções de professores e professoras acerca do magistério e na relação que devem manter com alunos e alunas.

É na escola, pois, que os professores(as) lidam com as demandas subjetivas dos/as alunos (as), através da mobilização de saberes e poderes na relação com os outros pares que convivem no cotidiano da escola. Sendo assim, reelaboram seus próprios códigos pessoais de vida a partir dos significados que a escola lhes oferece, incluindo a sexualidade e o gênero.

Desta maneira, a produção dos saberes, práticas e discursos sobre a sexualidade e das relações de gênero, os dispositivos pedagógicos e seus desenvolvimentos no contexto da

escola, traduzem-se pelo modo como os sujeitos se relacionam na vida cotidiana da instituição escolar.

Sendo que nesta instituição as produções e nomeações pelos dispositivos de enunciação sobre a sexualidade e das relações de gênero se realizam amparadas e articuladas em um saber/poder, muitas vezes, fincada na anatomia e no desenvolvimento fisiológico do corpo.

A escola, portanto, prioriza os saberes e as práticas que possibilitam um esquadramento dos sujeitos por um saber anatômico e fisiológico do corpo, em função de fazer com que a sexualidade e o gênero sejam “regulados por uma tecnologia de controle por pequenas e sutis táticas como, oficinas, palestras, entre outras. É, todavia, nesta perspectiva que ancoramos nossas reflexões neste estudo, tendo em vista estarmos cartografando os saberes, práticas e os discursos sobre a sexualidade e as relações de gênero no território da escola pesquisada.

CAPÍTULO IV

SABERES, PRÁTICAS E DISCURSOS DOCENTES: a sexualidade e as relações de gênero autorizadas, exercidas e nomeadas na escola

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.

(Clarice Lispector)

Neste tópico realizaremos a análise dos relatos dos docentes acerca da sexualidade e das relações de gênero e como se apresentam nos saberes, nas práticas e nos discursos, identificando as diferenças que eles comportam, como são nomeados, valorizados, reatualizados, no cotidiano escolar.

Vale ressaltar que os saberes, práticas e discursos são tomados neste estudo como estratos de produção de dispositivos pedagógicos e singulares que mobilizam desejos, vontades, reafirmam verdades, que disciplinam, que regulam, mas que ao mesmo tempo fraturam, quebram, desmontam verdades, decompõem estereótipos, modos ou “tipos” de subjetivação.

Assim, no primeiro tópico, procuraremos analisar os relatos dos/as professores/as referentes aos saberes que perpassam suas construções sobre as relações de gênero e a sexualidade; no segundo tópico, trataremos das práticas relacionadas ao gênero e a sexualidade identificada nestes relatos. E, no terceiro tópico, trataremos de apreender as coordenadas que anunciam como os sujeitos são nomeados nos discursos docentes referentes à sexualidade e às relações de gênero, quais as enunciados discursivos e as visibilidades por eles postas, delimitadas e identificadas.

No entanto, tomaremos o cuidado de organizar e demonstrar as coordenadas constituidoras dos relatos dos/as docentes e como elas cartografam e definem zonas de enunciação e visibilidades referentes à sexualidade e às relações de gênero no contexto da escola.

Ressaltamos que a separação e a organização das categorias teóricas e temáticas a partir dos estratos empíricos subjetivados nos relatos docentes trata-se de uma maneira de organizá-las e apresentá-las didaticamente. Porém, entendemos que toda apreensão da realidade através de categorizações implica um reducionismo, pois estes estratos encontram-

se mutuamente e intrinsecamente implicados uns nos outros, compondo um mesmo plano, se retro-alimentando e se co-produzindo.

4.1 Saberes autorizados sobre as relações de gênero e a sexualidade na escola

Buscamos situar neste tópico quais os saberes que subsidiam as concepções dos/as professores/as acerca da sexualidade e das relações de gênero. Entendemos o saber como aquilo que age orientando as formações discursivas em direção aos diferentes regimes de verdade, no caso da escola, perpassando diferentes dispositivos pedagógicos. Sendo assim, os saberes abrangem tanto o conhecimento formal, disciplinado (formação universitária, cursos, leituras) como os saberes oriundos da experiência de vida (crenças e valores), entre outros.

As categorias empíricas que apresentamos a seguir constroem-se a partir dos relatos dos professores que se organizam em torno dos seguintes saberes: o saber científico, o saber cultural e o saber religioso.

4.1.1 Saber científico

Este saber baseia-se na constituição de enunciados que se referem à vontade de verdade como sendo o campo da ciência instrumental cartesiana, onde as explicações científicas agenciam os corpos, seus modos de ser e sua funcionalidade, bem como adquirem poder sobre eles moldando suas expressões e seus significados.

Neste tipo de saber, os instrumentais do conhecimento científico colocam à prova as variadas maneiras de conceber e dizer a verdade, tomando a realidade como trama universal em busca de uma normalização e regulação constante. Porém, cabe destacar que

esses saberes mesmo operando sobre os sujeitos através de suas práticas e discursos sofrem resistência aos enquadramentos gerais dos regimes de verdade, pois eles são constantemente ressignificados e re-atualizados pelos sujeitos. Sendo assim, sua validade se anuncia dentro de um contexto histórico e cultural.

A reprodução deste saber ocorre agrupado nas práticas que organizam discursos e vontades, como é o caso das formações profissionais guiadas por um cabedal de prescrições de saberes, conformados com a ordem de dominação em que eles se inserem e que, variam de acordo com seus contextos históricos.

Um dos recortes desse saber científico que surge nos relatos dos/as professores/as é aquele que aponta o referencial das ciências humanas (situada aqui na psicologia) como aquele que possibilitaria melhor relação e compreensão das necessidades dos/as alunos/as:

Os professores falam, dentro do conselho de classe, que não estudaram psicologia para entender aqueles que têm outros projetos. Outras maneiras de querer adquirir a sua liberdade de viver. Eles[Professores] falam que não se formaram em psicologia para entender o aluno. Eles estudaram de alguma maneira, pois toda licenciatura tem cadeira de psicologia, aí já tem que ir pra escola com um entendimento aprofundado, pois estudaram psicologia da adolescência e a evolutiva. Mas eles dizem: 'eu não preciso entrar numa sala de aula e entender tudo do aluno'. Eles têm que ao menos entender que são professores, na educação eles têm que ser compreensivos naquela vida dos meninos. Mesmo que eles não aceitem. Pode ser professor de física, matemática, língua portuguesa, de qualquer matéria, tem que buscar compreender o aluno como um todo (**Professor de Literatura e Francês**).

O ideal cientificista da racionalidade e da compreensão do ser humano como objeto de estudo deixa entrever uma expectativa de que o domínio desse referencial poderia eliminar as dificuldades que os/as professores/as encontram ao lidar com a sexualidade na escola. No entanto, esse mesmo ideal exclui a possibilidade de se considerar que o próprio sujeito da compreensão, no caso o/a professor/a, também está incluído em seu objeto e que, portanto, carrega consigo toda uma dimensão subjetiva que envolve crenças, valores, ideologias que estão presentes no momento de sua atuação. Os relatos a seguir situam bem, como tudo isso está implicado em sua posição:

Eu na época fiz um projeto de vida e me fiz mulher de acordo com o sofrimento que a vida me oferece. Sempre dizia quero me casar virgem por um projeto de vida. Na época que namorava com meu marido que foi quase oito anos, as minhas colegas que tava com tempo de namoro parecido com o meu chegavam e me contavam as visitas aos motéis e me questionavam porque eu não tinha ido. Não vou porque é opção minha. Eu fiz uma escolha e quero me casar virgem. Não vou fazer aquele casamento tradicional. Não me caso vestida de noiva porque acho uma palhaçada. Não vou vestir uma roupa de rainha se eu vivo num regime diferente. As que se casaram na mesma época que eu com pouco tempo se separaram. E já tinham vida sexual. Eu estou com 30 anos de casada e muito bem casada. Não acredito que tenha sido essa minha opção, mais sim a maturidade que a gente desenvolveu. Esses acertos que a gente fez antes do casamento foi isso que tornou sólido (**Professora de Química**).

Sempre com as colegas puxo essa discussão. As colegas também levam na brincadeira. Como é um tema complexo então se evita tocar no assunto. É nossa sexualidade. Não estudamos o tema, nossos pais não orientam para a vida, a escola também não faz essa orientação nem a Universidade. O fato de não conhecermos a nós mesmos torna difícil tocar no assunto (**Professor de História**).

Além disso, na formação docente, os desenhos curriculares contemplam, em sua imensa maioria, saberes científicos hegemônicos tendo em vista as formas de verdade com as quais esses saberes são tomados e valorizados nas sociedades ocidentais. Contudo, esta forma de apreensão exclui saberes que são produzidos de outras formas, de outras ordens (como é o caso dos saberes multiculturais) que dialogam com outros modos de produção de verdade, que não somente sejam guiados pelo saber científico instrumental.

Damasceno (2005, p.140) ao tratar do saber docente na prática social e escolar destaca que ele é articulado como “atividade discursiva e intelectual que consiste em validar julgamentos ou proposições de uma ação [...] elaborado por um grupo social particular em função de suas relações no plano econômico, social, político e cultural”. A autora destaca ainda que esses saberes que se passam nos territórios de produção de sujeitos e de suas formações educacionais, como é o caso da escola, contribuem para a conservação e transformação social do grupo inserido no seu contexto. Porém, sofre as influências dele, uma vez que os saberes implicam as práticas e, notadamente, os discursos nelas veiculados e produzidos.

Deste modo, os saberes são atravessados pelo que está prescrito na formação intelectual privilegiada no campo acadêmico ou de outros modos de formação, influenciados

pelos agenciamentos formais da formação profissional, como também dos aspectos culturais e sociais em que os/as docentes estão imersos.

Outra dimensão do saber científico ressaltada nos relatos dos/as docentes é aquela que está associada à uma normatização e disciplinamento dos corpos a partir de um referencial biologicista. Os saberes reproduzidos nesta concepção atravessam os dispositivos pedagógicos materializando-se pelo esquadramento do corpo a partir de suas características biológicas, numa lógica binária.

Com isso, vê-se nos relatos dos/as professores/as a reprodução da dualidade entre os sexos, tendo em vista uma espacialização dos corpos de acordo com um saber anátomo-biológico.

Observa-se um machismo muito forte na nossa cultura. Eles[alunos] acham que são mais fortes e poderosos. Aparece na sala de aula, no esporte. Eles dizem ter mais força, vitalidade, velocidade e agilidade do que as mulheres (**Professora de Educação Física**).

Acho que devido à sensibilidade da mulher ser mais aguçada torna suas atividades mais produtivas. Essa sensibilidade que falta nos homens para superar determinadas barreiras. Ela não supera fisicamente, mas no trabalho sim. Essa discussão surge em sala de aula. Tentamos administrar e até deixamos fazer parte da opinião deles. As mulheres recebem bem, os homens não gostam muito, sempre dizem que são mais fortes do que a mulher. No trato intelectual as mulheres são melhores. A gente procura fazer essa intermediação quando surgem as brigas de quem é o melhor (**Professor de Matemática**).

Às vezes os homens querem acham que tem um papel maior, hoje em dia está diferente. A mulher está cada vez crescendo profissionalmente e eles respeitam. A gente nota ainda por parte de alguns professores que acham que a mulher não é muito capacitada por conta do machismo (**Professora de Biologia**).

É bem verdade que esses saberes legitimam relações de poder imbricadas nos modos de socialização dos sujeitos, na forma que são apreendidas e incorporadas as práticas sociais produzidas nos mais variados territórios.

Acho que a mulher deu um salto muito grande no profissionalismo. Ela adquiriu segurança e percebeu o quanto ela é capaz. Então capaz tanto quanto o homem. Claro que não acho que em todas as funções. Acho que determinadas funções é um papel masculino mesmo. A força, a fortaleza, a forma de raciocinar. A mulher é mais detalhista e o homem é mais geral. O homem vê o todo, a mulher vê específico. Então uma situação que exige uma coisa específica com mais detalhe a mulher desempenha muito bem e o que precisa ver o todo que é aquela visão geral o homem desempenha muito bem. Vejo que por causa da própria formação. Não sei se seria a

bagagem de hormônios que determina isso. Não sei se seria aquela área do cérebro que é daquela forma e que a mulher não é quem determina essa forma (**Professora de Química**).

Percebe-se como a educação das meninas é diferenciada dos meninos, apontando desse modo para uma relação diferenciada de oportunidades e direitos, ou seja, o modo como a educação é dada aos homens e mulheres, vai marcando os *loci* sociais que eles/elas deverão apreender.

Nas falas dos sujeitos da pesquisa nota-se que há uma referência direta à educação sexista influenciada pelo machismo dominante em nossa sociedade que influencia as práticas educativas e se agrega à socialização de homens e mulheres.

O homem chega em casa vai assistir a televisão, ler jornal, tomar o banho, se divertir [...]. Já a mulher vai para cozinha cuidar da janta, do almoço e dos filhos. Aquelas tarefas que regularmente foram abraçadas pelas mulheres. Estamos no século XXI e isso precisa mudar, precisa ser entendido como essa coisa tem que ser conduzida a nível de educação que começa em casa e muitas vezes os próprios professores vivem a mesma coisa, então eles não têm muita sensibilidade de despertar isso para aluno (**professora de Geografia**).

Com relação ao lado profissional, acham que a mulher deveria está no fogão. Com relação ao espaço que ela esta conquistando, colocam que a categoria máxima conquistada é ser professora (**Professora de Português**).

As diferenças e as desigualdades de gênero estão presentes nos saberes dos professores/as e se reproduzem na educação com os/as alunos/as.

Percebe-se ainda, a idéia de que as desigualdades e hierarquias de gênero devem ser modificadas, redefinidas, reagrupadas, mas na conjuntura contemporânea a posição da mulher na relação com os homens é de “igualdade” e se expressa como um avanço nos espaços sociais e políticos, embora sob a égide do machismo, fortemente entranhado na cultura geral da sociedade.

O relacionamento de homem e mulher na sala de aula não é uma coisa competitiva como era na minha época que tinha colegas homens que ficavam curiosos para saber que nota eu tinha tirado, pois era para mostrar que tinha tirado nota melhor pois era homem. Acho que o principal elemento foi a mulher ter se sentido segura. Com o tempo ela foi conquistando o espaço e percebendo que é capaz. E os homens também passaram a reconhecer essa capacidade. Eles percebem que não é bom competir, que bom é se aliar. Então hoje eles estão aliados (**Professora de Química**).

Vejo a mulher tomando o espaço que ela merece. Ela consegue ser melhor do que o homem se tiver a mesma oportunidade. Sem falar que além do seu trabalho normal, ainda tem as atividades de casa. E mesmo com essas atividades duplas ela consegue ser melhor (**Professor de matemática**).

Notamos, nos relatos docentes, a pontuação de avanços nas diferenças de gênero e no modo como elas são valorizadas e anunciadas na escola e no contexto social de um modo geral. Porém, esses saberes expressados pelos/as docentes sobre os avanços das mulheres nos espaços sociais, reproduzem um viés da concepção binária entre os sexos, destacando determinadas qualidades naturais ou mesmo estereotipações das identidades de gênero, como docilidade, sensibilidade, entre outras.

Ao mesmo tempo, há uma tendência em negar que haja mecanismo de competição entre os gêneros nos processos de socialização nos espaços escolares e nas ações de ensino. No entanto, os enunciados dispostos nos saberes docentes, através dos relatos, escapam e revelam que há uma igualdade entre os gêneros sem, portanto, questionar por que muitas mulheres, mesmo estando no mesmo patamar de mercado, com estudos, profissões, não alcançam lugares de poder tão facilmente, como é destacado nos relatos de alguns/as professores/as.

Portanto, é inegável que alguns avanços das mulheres nos espaços sociais não são fruto de concessões dos homens, mas lutas pautadas pelo movimento feminista que buscou transformar, não apenas a posição da mulher na sociedade, mas a crítica à produção do conhecimento que, historicamente, teve a influência da perspectiva masculina. É oportuno destacar que o movimento feminista contribuiu, sobremaneira, com a visibilidade delas como sujeitos políticos e críticos nos vários espaços sociais.

Outro desdobramento dessa classificação anátomo-biológica dos corpos é a exclusão de qualquer outra possibilidade de subjetivação que fuja à lógica binária de divisão dos sexos, situando-as como anormal ou patológica.

Uma professora disse que a homossexualidade era doença. Disse, vejam, se você estuda e acha que não é doença. Façamos a seguinte pergunta “qual é o remédio que serve” e vamos comprar na farmácia. A igreja diz que pode ficar curado. Coloco que não há cura. A pessoa pode se resignar ou sublimar sua sexualidade. Lembro que se cogitou de fazer um terceiro banheiro aqui. Alguns alunos queriam frequentar o banheiro das meninas e elas não permitiram. Os homens não querem que os homossexuais usem seus banheiros porque dizem que eles não são homens. Alguns ainda consideram isso como uma doença. Vejo que é a religião enraizada (**Professor de Português**).

Nessa concepção particiona-se a sexualidade de acordo com uma função biológica do corpo. Sendo assim, se temos duas configurações anatômicas diferentes (uma para o homem e outra para a mulher) busca-se justificar que a sexualidade também se dividiria dentro destes dois pólos. Qualquer coisa fora disso é tomada então como doença, aberração.

Nestes relatos se percebe como a homossexualidade é tomada e discutida no campo escolar. Nota-se como os argumentos dos professores são fortes em reafirmar os saberes científicos que tanto alimentam a idéia do que foge da norma, da regra, é des-regulado, des-regrado. Assim, capturada pelos saberes de uma ciência cartesiana, a homossexualidade é tipificada, rotulada como um desvio, uma disfunção do comportamento humano que opera através das funções orgânicas do cérebro, onde é produzido o desejo sexual.

Vale aqui retomarmos a classificação da homossexualidade numa linha histórica e como os saberes sobre a sexualidade vão montando esses mecanismos de verdade e especificação sobre ela.

No século XVIII a sodomia era uma prática sexual não necessariamente limitada à penetração anal. Tratava-se de uma espécie de vale-tudo, entre homens e homens, homens e animais, homens e mulheres, pondo em desafio a reprodução da espécie. Esta prática era considerada um pecado grave, comparada ao estupro, ao adultério, ao incesto espiritual ou carnal, entre outros (BADINTER, 1993).

Chamados homens infames, os sodomitas não sofreram muitas classificações específicas, pois sob o regime religioso católico a sodomia era considerada um ‘pecado

mudo'. Vários tratados foram elaborados para explicar e nomear os sujeitos que dela fizessem uso, bem como lhes atribuir a pena que variava conforme os códigos estabelecidos pela Igreja de acordo com a tipificação do delito.

No entanto, no Século XIX surgem novos saberes sobre a homossexualidade e o sodomita dá lugar ao homossexual que se torna uma espécie particular (FOUCAULT, 1988). Mudam-se os conceitos: homossexual ou invertido refere-se aos sujeitos interessados pelo mesmo sexo. Deste jeito, a nomeação corresponde à criação de uma essência, de uma doença psíquica, de um mal social (BADINTER, 1993).

Desta maneira, o esquadramento da homossexualidade em torno de categorizações se constitui numa problemática que se apresenta até os dias atuais, com a reatualização de suas classificações e nomeações, para que possam dela extrair um estatuto de saber. Ao mesmo tempo, ela se torna presa às prescrições destes saberes produzidos em determinado contexto histórico.

Badinter (1993) destaca que,

é um húngaro, o doutor Benkert, que cria, em 1869, o termo homossexualidade e pede ao ministro da Justiça a abolição da velha lei prussiana contra essa prática. Na mesma época, um antigo ministro de Hanôver, Heinrich Ulrichs, ele mesmo homossexual, analisa a homossexualidade sob o triplo ponto de vista do historiador, do médico e do filósofo [...].

A definição de Heinrich Ulrichs dirige a classificação do homossexual como “uma alma feminina caída sobre um corpo de homem” e começa a anunciar uma aproximação da homossexualidade ao campo, derrapante, da doença mental.

Nesta linha dos saberes se percebe que a homossexualidade vai se afirmando como espécie diferente, anormal, um terceiro sexo, ou um sexo intermediário, sendo

necessária uma definição e afirmação da identidade sexual para que se pudessem classificar os indivíduos em sadios ou doentes, normais ou anormais.

Desta maneira, vai-se dando margem para estudos que a relacione como uma origem congênita de suas expressões, como é o caso do estudo do psiquiatra alemão Westphal em 1870 intitulado: **A inversão congênita do sentimento sexual com consciência mórbida do fenômeno** (BADINTER, 1993).

Aos poucos, a homossexualidade vai sendo aprisionada pelo saber científico como uma doença, o que dá margem para situá-la no quadro das psicopatias e dos comportamentos degenerescentes. Pois, o “nascimento da homossexualidade patológica caminha lado a lado com o surgimento da ‘raça maldita’, nas palavras de Marcel Proust e também com o advento da normalidade heterossexual” (BADINTER, 1993).

Foucault (1988, p.100) nos ajuda a entender esta cartografia dos saberes sobre a homossexualidade, destacando que ocorreu na modernidade a psiquiatrização do prazer perverso, onde

o instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribui-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias.

Assim, como os saberes da psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura no século XIX se constituíram toda uma série de classificação sobre a homossexualidade, inversão, pederastia e “hermafroditismo psíquico”, esta, por sua vez, permitiu um avanço nos controles sociais das regiões de “perversidade”, porém, possibilitou a constituição de um discurso “de reação”, ou seja, a homossexualidade passou a falar de si mesma, a querer sua legitimidade ou sua “naturalidade” utilizando, muitas vezes, os saberes com os quais era desqualificada, como é o caso do saber médico-higienista (FOUCAULT, 1988).

Porém, estes saberes que engendraram a homossexualidade como anormal, patológica, também lançam luz sobre os conceitos que constituíram a sexualidade “normal”, passando, necessariamente, pelo instinto que teria no outro sexo sua forma natural de ser, ou seja, a heterossexualidade é a identidade da normalidade, “natural”.

Tais formas de apreensão desses saberes demarcam uma diferença radical entre os sexos, como também relaciona, inseparavelmente, as identidades de gênero e sexo (BADINTER, 1993).

Esta classificação da sexualidade possibilitou o enquadramento das identidades sexuais, nomeando a homossexualidade como sendo um comportamento fora da normalidade e determinado biologicamente. Saberes registrados na literatura médica do século XX e que, ainda hoje, reaparecem marcando as práticas e os discursos no campo social e cultural.

Todavia, os saberes constituídos nas ciências modernas sobre a sexualidade passaram dar maior visibilidade à criação dos tipos de ‘homossexuais’ (invertido, pervertido, contingente, compulsivo, nervoso, psicótico, neurótico, etc.), pois estes prescrevem os estratos discursivos definindo o que é normal e anormal no comportamento sexual humano (WEEKS, 2001).

Dentro desta perspectiva da tipificação da homossexualidade destacamos o relatório do biólogo Alfred Kinsey sobre o comportamento sexual de homens e mulheres norte-americanas, que resultou na Escala Kinsey, como um estudo que trouxe novos olhares sobre a classificação da sexualidade. Este estudo objetivava classificar as práticas sexuais de homens e mulheres e apresentou um resultado bastante diversificado, pois colocou em xeque a uniformidade dessas práticas, a dicotomia entre normalidade e anormalidade, a sólida separação entre homossexualidade e heterossexualidade, destacando o *continuum* que as

práticas sexuais têm, bem como seus múltiplos modos de vivê-las, incluindo até mesmo os aspectos das fantasias sexuais (GAGNON, 2006).

Após a apreensão das modalidades de interface do saber científico no campo da sexualidade e das relações de gênero na escola, percebemos que aquilo que aí se produz não se limita ao campo do saber e migra, na verdade, para o esteio do poder. À princípio pareceria estar posta em jogo uma disputa entre os sexos, onde haveria um dominado e outro dominante. Entretanto, se tomamos aqui as análises de Foucault (1979) sobre o poder, vamos percebê-lo de outra ordem, ou seja, imaginá-lo além da centralidade de um poder total ou mesmo da posse deste, para percebermos como ele é exercido, ou seja, uma rede capilar que perpassa as relações sociais. Para ele seria mais uma estratégia que produz efeitos positivos vinculados às técnicas, às manobras, às táticas de funcionamento do que uma estrutura totalizadora que exerce sobre os indivíduos uma coação.

Foucault (1988) diz ainda que saber e poder são duas faces da mesma moeda, ou seja, onde há saber há poder, como também o poder e o desejo andam juntos, se retroalimentam.

Deleuze (1988, p.81) se reporta ao saber e ao poder, colocando que:

O saber diz respeito à matéria formada (substâncias) e à funções formalizadas, repartidas segmento a segmento sob as duas grandes condições formais, ver e falar, luz e linguagem: ele é, pois estratificado, arquivado, dotado de uma segmentaridade relativamente rígida. O poder, ao contrário, é diagramático: mobiliza matérias e funções não – estratificadas, e procede através de uma segmentaridade bastante flexível.

Deste modo, os saberes docentes referentes às relações de gênero enunciam e visibilizam relações de poder presentes na educação de homens e mulheres, pois são forças que se afetam e se transpõem no cotidiano das práticas docentes produzidas no processo relacional e educativo na escola.

Entretanto, é possível pensarmos que nestas relações de poder também se expressam sujeitos capazes de resistir, pois elas constituem um campo sempre tenso, produtivo, reativo.

Aqui na escola é visto com normalidade. Eu, pessoalmente, combato o preconceito, todo tipo de discriminação, de tentativa de superioridade com relação aos sexos. Essa história de sexo frágil ou forte é criação do sistema capitalista (**Professora de História**).

Aqui na escola, percebe-se que as mulheres têm uma força grande. Sabem o que querem e qual é seu papel na sociedade (**Professor de Artes**).

Hoje vejo a mulher numa posição boa. Ela já tem a consciência disso, vai à luta para mostrar o seu valor. Ela é igual ao homem com todos os direitos e oportunidades (**Professor de Física**).

Apesar da carga de preconceito que se coloca na cabeça da gente, na nossa formação educacional e familiar encaro com naturalidade. Alguns alunos homossexuais chegam até a me beijar. Até porque sou favorável a todo tipo de expressão, liberdade corporal ou verbal (**Professor de História**).

Mas não podemos deixar de pontuar que o poder é produtivo e a educação desses sujeitos mapeia e regula a sexualidade e o gênero tendo como referência o imperativo heterossexual, quer dizer, em torno do aparato cultural apreendidos pelos sujeitos há uma legitimação e valorização dessa ordem enquanto dominante.

Sem desconsiderar as diferenças sexuais, de gênero, de raça, de classe e de outra ordem, é necessário que nos indagemos sobre o que está em jogo nesse saber que classifica e delimita comportamentos tendo como referência as características biológicas e o que eles nos dizem a partir do que é enunciando e nomeado, do que é singularizado e evidenciado?

Para tanto, não estamos aqui nos indagando, somente, como esses saberes sobre a sexualidade e as relações de gênero no campo escolar se implicam teoricamente, ou que classificações morais são introduzidas por eles, ou mesmo qual a ideologia que anunciam, mas ao contrário, compete-nos interrogá-los nos dois âmbitos, “o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos) (FOUCAULT, 1988, p. 97)

Dando seguimento à nossa análise, lançaremos o olhar para o saber cultural produzido sobre a sexualidade e as relações de gênero, seus modos de autorizações e como seus enunciados são empreendidos nos dispositivos pedagógicos no cotidiano da escola.

4.1.2 Saber cultural

O saber cultural é tomado aqui a partir da concepção de que o homem não está preso a uma determinação biológica, mas é tecido na trama das relações sociais. No dizer de Rodrigues (1999, p.177):

A vida coletiva é possível de se captar por intermédio dos empregos que os homens fazem de seus ouvidos, narizes, olhos, bocas, pele. Mas, ao mesmo tempo, esses órgãos e os sentidos correspondentes, não existem de modo meramente orgânico, como absolutos a-históricos, devendo sempre ser considerados no âmbito da trama de relações sociais que lhe atribuem sentido.

Partimos do princípio de que os saberes sobre a sexualidade e as relações de gênero se enunciam também pelas experiências de vida dos/as professores/as, seus itinerários nos territórios experienciais de vida e formação profissional, ao mesmo tempo em que são realimentados e ressignificados no cotidiano de suas práticas educativas.

Deste modo, nota-se também uma percepção de que as relações de gênero são situadas pelas diferenças regionais, melhor dizendo, de territórios, dado os construtos históricos e sociais que cartografam tais cenários, como é o caso das disparidades regionais existentes no nosso país.

A mulher também tem uma visão machista quando se coloca na posição passiva de depender do homem achando que ele é o provedor e tem de tomar a iniciativa. Mas isso é fruto da consequência histórica do Nordeste. No Ceará, o nível cultural das mulheres ainda é baixo. O poder aquisitivo paga mal porque se acredita ainda na questão da mulher ser dada para o homem. No trabalho tem a questão de vê a mulher como objeto sexual. Aquela coisa do assédio, porque é uma secretária, uma empregada ou até mesmo a professora. No Rio de Janeiro, a mulher é mais despojada porque lá, como em São Paulo, são cidades cosmopolitas com pessoas de vários lugares. Os conceitos não são tradicionais como aqui. As mulheres têm um poder aquisitivo melhor porque a oferta de trabalho é maior. São independentes e isso torna senhoras do seu nariz. Ela já não é tão passiva.

Mulheres com condições de criar seus próprios filhos sem depender dos homens (**Professor de Física**).

No entanto, não temos muita clareza se essas diferenças de territórios justificam as hierarquias e desigualdades nas relações de gênero, pois o modo como elas são engendradas e singularizadas ocorrem tendo como referência a ótica heteronormativa, onde se reatualizam e se apresentam de modo natural e binário no jogo produtivo do saber e poder.

O homem já se colocou como a sociedade em si. Ele é o chefe da família. Por conta dessa sociedade machista é que se vê o homem como o centro. Tem de existir luta para a mulher, cotas. Há pouco tempo a mulher conseguiu sair desse ostracismo e passou a ocupar seu espaço na sociedade. Na família ela é responsável pela educação familiar, é quem ensina as tarefas dos filhos. Como está ocupando espaço no mercado de trabalho de igual para igual e às vezes até fazendo mais para ter seu espaço, a família fica sem essa orientação educacional que muitas vezes fica a cargo da televisão (**Professor de Matemática**).

A lógica da construção das oposições entre os gêneros toma corpo nos relatos dos/as docentes destacando a posição do homem como centro no ganho de capital social e cultural e põe o exercício de papéis que homens e mulheres desempenham no esteio de uma comparação binária, própria das relações de dominação presentes na educação, de maneira geral.

Geralmente as mulheres, na questão de organização, elas dominam mais de desenvolver o conteúdo, organizar o trabalho, o contexto, definir quem vai para tarefa. A mulher comanda. Na questão do sentimento eu observei que no decorrer dos anos que as mulheres têm melhores desempenhos, têm melhores notas e que a média, na sua grande maioria, das melhores notas, são as das mulheres. Mas que a maior nota, geralmente, vem de homem. Eu nem cogito, nem analiso, por que eu não posso dispensar em momento algum qualquer coisa que venha alimentar a questão da diferença sexual. Você ta despertando agora em mim o que eu deveria pensar que já deveria até ter pensado (**Professora de Geografia**).

As diferenças aqui relatadas são mais relacionadas ao processo de desempenho dos/as alunos/as, mas percebe também que as vezes elas são destacadas como sendo uma questão negativa no processo educativo, haja vista a idéia de que estaria a mulher em situação inferior ao homem dados os componentes biológicos e mesmo pelos processos históricos de inserção delas no espaços públicos.

Para tanto, não poderíamos pensar nas diferenças como sendo uma marca que separa homens e mulheres baseando-se nos traços ou qualidades biológicas de cada um, até mesmo porque não se pode pensá-las fora do social, ou seja, uma relação de interação entre esses dois campos. No entanto, pensar a diferença ou as diferenças é situá-las nos espaços singulares, onde diferentes contextos, culturais, políticos, sociais, se expressam nas mais variadas maneiras de representação e de subjetivação dos sujeitos homens e mulheres.

Porém, é preciso ter cuidado ao analisar as diferenças, pois estas foram usadas como justificativas para muitas atrocidades e violências contra negros, homossexuais, mulheres, enfim, um conjunto de práticas que se direcionavam aqueles/as que não seguissem o padrão dominante de cor, raça, etnia, entre outras.

Para Louro (1997, p.45), “teorias foram construídas e utilizadas para ‘provar’ distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos ‘próprios’ de cada gênero”.

O movimento feminista, no entanto, vai questionar essas teorias e explicações, em primeiro as mulheres negras e depois as mulheres lésbicas que nos debates chamam à atenção das diferenças no próprio grupo de mulheres, com suas diferentes histórias de vida e experiências singulares.

Porém, é importante ressaltar que nesta discussão o que estava em jogo eram as relações de poder que estavam postas e, quase fixas, entre as diferenças e seus marcadores de raça, classe, sexo, entre outros. Deste modo, passou-se a debater não só as diferenças nas relações de poder, mas as desigualdades vividas entre as mulheres nos espaços públicos.

No entanto, os estudos feministas com suas teorizações, aos poucos, vão pontuando estas diferenças e acentuando que nelas estão expressas, sobretudo, as relações de

poder nomeadas a partir de um determinado território onde vários marcadores sociais, políticos e culturais estão envolvidos, são aceitos e representados.

Na escola, essas relações são postas em exercício logo cedo desde que as instituíram como lugar de formação e crescimento; não faz muito tempo em que meninos e meninas eram separados de salas de aulas, havia espaços e rituais segmentados por sexo, sendo que aos meninos eram dadas certas liberdades e atividades instigadoras de virilidade e poder, enquanto as meninas eram conduzidas à aprendizagem de atividades voltadas ao lar e à reprodução.

É no território da escola que aprendemos desde cedo a nos comportar, a seguir a disciplina, a saber ouvir e calar, a ter predileções e rejeições, pois gestos e movimentos são sentidos e aprendidos no sentido de educar o corpo e torná-lo útil na produção das diferenças e das desigualdades que cada gênero deverá seguir.

Evidentemente, os/as alunos/as não são passivos nessas produções, eles/elas engendram maneiras próprias de reagir e resistir ou mesmo de aceitar inteiramente as imposições externas (LOURO, 1997).

Assim, a escola através de seus atores/atrizes vai reatualizando as formas e as estratégias de diferenciação do gênero, construindo suas performances e distinguindo os modos com que meninos e meninas, homens e mulheres, devem aceitar as diferenças produzidas e nomeadas através dos discursos e das práticas educativas vivenciadas no cotidiano escolar.

Os relatos destacam ainda a família como esse *locus* de produção das oposições, ao mesmo tempo em que mantém no desempenho social da mulher a ‘obrigação’ de organizar, gerenciar e educar o produto da família.

Mesmo na condição de educadores não conseguimos romper com o machismo, a educação patriarcal que nós tivemos na infância onde o homem tinha de ser macho. Que a partir de certa idade pode chegar a hora que quiser, beber, dormir fora. Aquilo que não é normal para uma mulher

que foi educada para ser mãe, esposa, senhora. O homem é criado para o mundo e a mulher para a família. Então, existe uma distancia muito grande (**Professor de Biologia**).

Osterne (2004) considera em seu estudo sobre **Família e sua multiplicidade de Formas e Sentidos**, a partir de um quadro teórico bastante rico, destacando que o modelo de estrutura familiar, normalmente, chamado patriarcal se confunde com a própria história da família brasileira sendo também usado como sinônimo de família extensa.

Segue a análise de vários teóricos que estudam a família e assevera que o conceito de família patriarcal tomado de modo universal, pode escamotear a diversidade que comporta as multiplicidades de arranjos familiares que se constituíram nos processos de sociabilidades humanas e que, na cotidianidade, estão mais visíveis.

Hoje, porém, podemos perceber diversos arranjos familiares ou modo de convivialidade que escapam das amarrações da estrutura familiar patriarcal, como é o caso das famílias homoparentais, monoparentais, entre outras. Embora tenhamos admitido que a influência do modelo patriarcal na família contemporânea ainda se apresenta como sendo uma organização universal e ainda aparenta, em boa parte, o modelo de família que se traduz pela harmonização e produção de sujeitos ‘normais’ e sociáveis.

Bourdieu (1995, p.137) nos ajuda a entender a relação de dominação/submissão constituída na divisão sexual entre os gêneros, à medida que esta divisão “se contenta em ser e em dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência, concorrendo assim para fazê-lo ser de acordo com o dizer”. Pois elas se exprimem tanto nos estratos discursivos, como provérbios, ditados, linguagens gráficas, etc., quanto nas estruturas dos espaços das casas, em rituais e técnicas com o corpo.

O autor acima se refere à divisão sexual colocando que ela existe na “ordem das coisas”, como se fossem naturais, normais, dadas, pois está na objetividade do mundo social,

assim como também incorporada na estruturas cognitivas do *habitus*, funcionando como princípio universal que norteia os esquemas de percepção, de pensamento e ação nas relações sociais.

Nesta ordem das coisas, a percepção do masculino é tomada como universal, sendo esta inscrita nas relações sociais de dominação e exploração instituída entre os sexos, pelos modos de divisão que possibilitam a classificação e a oposição entre o masculino e o feminino (BOURDIEU, 1995).

Os saberes docentes, aqui em pauta, também reforçam a dualidade das relações homem e mulher, que de certo modo é percebida, porém pouco questionada, apenas aponta a existência de um machismo dado, natural. Sendo que as divisões e hierarquias de gênero parecem não ser apreendidas também pela educação e, de maneira particular, (re)produzida na escola, em casa, nos outros espaços institucionais e não institucionais.

Tais percepções aparecem nos relatos dos/as docentes quando abordamos como eles/elas conversavam com os/as alunos/as em relação ao gênero e à sexualidade, de modo que a lógica com a qual vínhamos discorrendo aqui, se reapresenta nestes relatos, qual sejam, o reforço e a permanência da visão binárias e da divisão sexual entre os gêneros.

Elas defendem as mulheres acima de qualquer coisa acham assim bonito. Às vezes eu digo vocês homens nasceram de nós mulheres. Ai eles ficam tudo gritando é, mais somos maiores. Eu fico falando que a mulher é mais poderosa que o homem, ai eles ficam tudo danados e as meninas todas batendo palmas (**Professora de Biologia**).

Com os alunos eu coloco esse mesmo discurso. Tem os meninos que ficam com a cara meio cheia. Quando digo a mãe não manda os meninos lavar as cuecas, mas as meninas têm que lavar as calcinhas. As meninas ficam tudo indignadas e os meninos se sentindo o máximo. Eles dizem assim, mas tá certa mesmo. Aí jogam fora o discurso deles machista. Eles dizem, olha, mas tá certa mesmo, a mulher tem que fazer. Eu digo nada disso. O que está em jogo não é a questão de mulher ou homem, é a questão da liberdade. Você tem que aprender a lavar as cuecas, para que você não precise da mulher. Você tem que fazer alguma coisa com seu sexo oposto, com a mulher, com quem for por amor. Você permanece ao lado para amar e não por que ela lava minhas cuecas ou faz minha comida. Você tem que se libertar, porque se você fizer a opção de morar sozinho tem que saber que você precisará de um aprendizado nesse sentido (**Professora de Geografia**).

A lógica de pensamento dos/as professores/as e seus argumentos explicativos são organizados a partir da oposição entre os gêneros, revitalizando o olhar binário e polarizado produzido pelos saberes e práticas educacionais que, cotidianamente, são reforçados e reatualizados. Porém, não é pretensão nossa negar esta lógica dos professores/as; nosso intuito, certamente, é saber quais seus significados e como eles movimentam e suscitam os/as alunos/as para tais questões.

No último relato há uma comparação de tarefas que são socialmente desempenhadas pelos gêneros e de quem as domina, mas é interessante notar que é posto em debate a oposição entre homens e mulheres, suas aprendizagens sociais e suas relações cotidianas.

Percebemos nestes relatos, que há uma incitação ao debate de gênero com os/as estudantes, colocando esses antagonismos entre os sexos, ou seja, de quem é mais forte, de quem faz o quê, entre outras, tarefas socialmente aprendidas. No entanto, nossa intenção aqui é saber que implicações têm essa ordem de oposição, o que ela alimenta e qual seu significado; o que seria, portanto, necessário para subverter essa lógica binária, tomando como referência as inter-relações entre homens e mulheres? Pois homens e mulheres não são educados apenas através de mecanismos de censura e repressão, de dominação e submissão, eles e elas se constroem também através de práticas e relações, instituindo gestos, modos de ser e estar no mundo, maneiras de falar, de agir, condutas e posturas apropriadas ou não, ou seja, um campo diverso produzindo os gêneros através de relações de poder (LOURO, 1997).

Ainda neste campo das relações de poder entre os gêneros, poderíamos tomar de empréstimo as lentes de Foucault (1979) e sua análise sobre o poder para pensarmos também outras estratégias que se expressam nas relações entre gêneros, quais sejam, a normalização das condutas de meninos e meninas, a produção de saberes sobre a sexualidade e os corpos, as

tecnologias que assegurem o governo e auto-governo dos sujeitos, enfim outros componentes que configuram os modos de produção de poder nas relações entre homens e mulheres.

Seguindo estas estratégias podemos considerar que o governo das crianças e das mulheres, tem sido exercido por uma lógica masculina que se traduz nas práticas de pais, mestres, juízes, religiosos e médicos. E do governo de si, através dos métodos de ensinamentos de meninos e meninas, homens e mulheres, nos espaços de socialização que se constituem em instâncias finais de reprodução da dominação masculina.

Porém, ao retomarmos a linha de pensamento de Foucault, é necessário lançarmos mão da conceituação de poder, para atentarmos à despolarização das relações entre os gêneros, ou seja, não devemos imaginar os saberes, práticas e discursos como divididos entre o que é admitido e proibido, mas variadas maneiras podem estar em estratégias diferentes, pois podem ser, ao mesmo tempo, instrumento de efeito de poder e também, obstáculo, escora, ponto de resistência, produtores de poder, mas também aquilo que o mina, permite barrá-lo, da mesma forma que o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições e dão tolerância à laços obscuros (FOUCAULT, 1988).

Assim, as relações de gênero a partir da **despolarização** das relações entre homens e mulheres, ou seja, de como nestas relações os pólos opostos não são tão opostos assim, e as oposições são produzidas sem que apareça a rede de poder que institui e nomeia e se agrupa em vários marcadores sociais, como a sexualidade e o gênero, entre outros.

Podemos continuar com nossa análise sobre os saberes docentes, procurando perceber o que há de relativo, implosivo, instável, neste contexto do poder que engendra as relações de gênero nas falas dos/as professores/as no sentido da desconstrução dessas oposições.

A desconstrução da polarização cristalizada na produção dos gêneros não é uma tarefa fácil de fazer ou perceber, pois as prescrições culturais da dominação masculina são, progressivamente, reiteradas através dos processos de somatização constitutiva das relações sociais, tendo em vista que eles resultam na instituição de diferenças sociais naturalizadas e inscritas nos usos dos corpos e nas disposições éticas dos sujeitos (BOURDIEU, 1995).

Fizemos um questionário e os alunos responderam e não é identificado. E um rapaz disse que estava desconfiando que as respostas de um questionário era de uma menina. Eu digo por que você acha que foi uma menina? Professora mulher tem essa coisa de detalhe. E depois a gente identificou pela letra que era de um menino. Vocês estão achando que as mulheres escreveriam desse jeito? No entanto, a sensibilidade masculina já esta sendo mostrada. O homem esta adquirindo sensibilidade e a mulher segurança, postura, fortaleza, bônus cultural. Eles ficam surpresos e depois terminam concordando. E uma menina puxou a blusa e diz esta vendo, sou mulher mais tenho fortaleza de homem também. A gente sente que um está complementando o outro (**Professora de Química**).

Para Bourdieu (1995) todo poder comporta uma dimensão simbólica, no que deve receber dos dominados forma de adesão e submissão, que estão em jogo os corpos e cérebros socializados. Pois os sujeitos lançam mão de um conjunto de esquemas de pensamento e percepção, resultantes da incorporação das relações de poder mediatizadas por pares de oposições.

Estas oposições constroem forma de expressão e aceitação da dominação e submissão entre os gêneros, constituída nas práticas sociais e articuladas pelos discursos de verdade, que colocam em operação estratégias de variação taxonômica dominante: maior/menor, grande/pequeno, forte/fraco, etc.; dualidades transpostas às relações sociais entre homens e mulheres e, justificando, em muitos casos, as diferenças e hierarquias construídas culturalmente nas relações de gênero.

Tal construção é identificada nos saberes dos/as professores/as, através de esquemas de pensamentos que reproduz, de certo modo, a visão opositora entre os gêneros alimentada pela cultural dominante e praticada nos códigos lingüísticos, no governo e auto-governo de si, nos esquemas práticos do *habitus*, entre outros.

Analisaremos, na seqüência, os saberes docentes como extratos presentificados nos dispositivos pedagógicos, tomando como referência a ótica religiosa e seus diversos liminares e empilhamentos.

4.1.3 Saber religioso

O saber religioso é construído historicamente e se fundamenta na relação sujeito e objeto numa dimensão metafísica, procurando decodificar e dar sentido aos fenômenos do presente, passado e futuro. Aponta para estratos de saberes que se desenvolveram em cada tempo e contexto, buscando diferentes maneiras de dar sentido e direcionamento para a vida dos indivíduos e sociedades (BOEING, 2006).

A dimensão religiosa constrói-se a partir de processos educativos e de vivência em comunidade na busca de sentido para a existência. Desta maneira, faremos uma análise de como esses saberes são pontuados no cotidiano dos/as professores/as e na relação com os/as alunos/as na escola. Percebemos que o saber religioso nos relatos dos/as docentes tem como referência a Bíblia e os seus dogmas doutrinários marcados por uma forte aceção moral nas relações humanas. Há uma tendência de considerá-los como sendo essencialmente humanos e que eles se agregam à subjetividade, sendo elaborados a partir do que é exterior ao sujeito, não considerando suas percepções e elaborações psíquicas.

Os relatos a seguir colocam a relação da sexualidade implicada pela religião, ora justificando sua resistência ao debate desse tema, ora sendo sua base explicativa com apelo ao discurso humanista.

Eu acho que os homens a respeito de sexualidade eram mais resistentes. E as meninas algumas também por conta que existia muitas religiosas, evangélicas, então eram mais resistentes (**Professora de Biologia**).

Percebemos que há certas limitações quando as professoras conversam com alunos/as sobre aspectos da sexualidade, destacando a resistência das alunas com orientação evangélica e enfatizando as reservas que os alunos tendem a expressar em relação ao assunto.

Às vezes até a Bíblia já usei porque na Bíblia apesar de que eu vejo algumas coisas na Bíblia muito machista como colocando posições do homem com relação à mulher, mas existe o fator humanista. Então eu trato dentro desse aspecto do ser humano. Os homens escreveram ou reescreveram o que Deus falou e conseguiram transformar a palavra dele, mas na verdade o que ele prega mesmo é o amor ao próximo, o bem-estar coletivo, então é baseado nesses princípios que eu trabalho (**Professora de Geografia**).

No último relato a professora aponta a Bíblia como uma fonte de saber que ajuda nos esclarecimentos e explicações sobre o tema com os/as alunos/as, de modo a justificar pelo viés divino as relações humanas.

Destes dois discursos podemos analisar alguns aspectos que aparecem em seus significados, quais sejam, o machismo que se expressa pela “resistência dos meninos”, as desigualdades entre os gêneros e no segundo, “vejo algumas coisas na Bíblia muito machista como colocando posições do homem com relação à mulher”. Esses fragmentos dos relatos nos dizem que os saberes religiosos, historicamente, são anunciados como verdades que reificam a dominação masculina, suas representações e expressões na cultura e na educação de homens e mulheres.

A alusão ao uso da Bíblia e a expressão dos aspectos humanistas nela contidos, possibilita a professora argumentar sua tese de que o humanismo é uma corrente que se refere à relação de igualdade entre as pessoas e que, portanto, estariam homens e mulheres sujeitos ao entendimento de que “somos todos iguais”. Porém, sabemos que os saberes religiosos não são neutros. Eles comportam em si um conjunto de estratégias de verdades que aprisionam o sujeito a partir de uma tecnologia própria, seja tornando-o preso a dogmas e verdades cristalizadas, ou mesmo, justificando as desigualdades e diferenças como se elas fossem determinações imutáveis, já que estas são orientadas pelo plano divino.

Além do mais, estes saberes são anunciados destacando as divindades onipresentes e oniscientes, sendo Deus o centro de todas as explicações e dúvidas sobre os fenômenos naturais e sociais. Nesse campo, as representações se apóiam pelo poder que está sempre olhando, cuidando, vigiando, um poder pastoral que se imiscui entre os sujeitos para regular e normalizar suas condutas no terreno fértil das relações entre os sexos.

No campo da religião os saberes operam através de táticas confeccionais que incitam a falar e a dizer algo, para que a partir delas possam extrair maneiras de controlar e vigiar, bem como de produzir e anunciar outras verdades. Para Foucault (1988) desde a Idade Média as sociedades ocidentais colocaram a confissão como um dos rituais mais importantes para produção de verdade, seja nos escritos religiosos, nas técnicas de inquiridos e julgamentos, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, enfim, nas mais diversas ordens das relações humanas.

Assim, a confissão tornou-se uma maneira de reconhecimento, através de outra pessoa, das ações e pensamentos de si, uma técnica que possibilitava o reconhecimento dos interesses do indivíduo e suas demandas subjetivas, ou seja, da produção de uma verdade sobre si.

Neste sentido, Foucault (1988, p.61) nos diz que,

a confissão é um ritual do discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente um interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas conseqüências externas, produz em que a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação.

Nessa perspectiva, os relatos docentes apontam para os saberes religiosos como dispositivos pedagógicos de afirmar verdades, de confirmá-las, mas ao mesmo tempo de

questioná-las e desestabilizá-las. Porém, os docentes ao utilizar a Bíblia para orientar os/as alunos/as sobre a sexualidade e as relações de gênero e ao fazê-los/as contar suas necessidades, suas derapagens, suas “desobediências” estão se utilizando das estratégias de confissão para produzir e anunciar verdades, ao mesmo tempo para barrar outras, para minar aquelas que fogem ao domínio do saber religioso, muitas vezes tido como inquestionáveis.

Se for uma coisa que deve ser dita no geral eu falo. Se for algo pessoal, eu falo de forma reservada com a pessoa para não acontecer mais. Quando falo desse assunto, até cortando o assunto da aula eles ficam em silêncio, querem saber. São curiosos quando há uma opinião das meninas sobre o assunto (**Professor de Matemática**).

Desta maneira, os saberes religiosos como estratos produzidos na dinâmica da constituição de vontade de verdade no esteio das relações sociais, estão presentes nos dispositivos pedagógicos no tocante à sexualidade e às relações de gênero no campo da escola, implicando modos de resistências. Ao debater estes temas se amparam no paradigma humanista, ancorando-se no ideal da “igualdade humana”, que escamoteia, muitas vezes, as desigualdades entre homens e mulheres. Utilizam-se, ainda, de táticas confessionais para extrair dos sujeitos suas vontades e seus modos de ser e perceber a vida.

4.2 As práticas exercidas no espaço escolar acerca da sexualidade e das relações de gênero na escola

Neste tópico, analisaremos as práticas dos/as docentes relacionadas à sexualidade e às questões de gênero no cotidiano na escola, onde inúmeras estratégias são mobilizadas na construção de subjetividades e identidades, através dos empreendimentos manifestados nos dispositivos pedagógicos, que se expressam tanto nos procedimentos práticos, quanto nos encontros vivenciados no cotidiano escolar.

Neste sentido, para fins de cartografia, os relatos dos/as docentes serão categorizados a partir da organização das práticas e seus desdobramentos, bem como dos procedimentos e estratégias que reproduzem e articulam componentes, aceitáveis e exercitáveis, referentes à sexualidade e às relações de gênero no cotidiano do espaço escolar.

Além disso, trataremos de analisar as práticas que escapam, de maneira derrapante, aos marcadores do conhecimento científico através da articulação de outras estratégias de verdades. Percebemos que, muitas vezes, elas se apresentam de modo silencioso; porém, neste silêncio há um dizer capital sobre as relações sexuais e de gênero entre professores/as e os/as alunos/as na convivência na escola.

Assim, tomaremos como práticas os estratos em que se constituem modos éticos de relação entre professores e alunos. Deste modo, elegemos os tipos de práticas que marcam os relatos docentes neste estudo, quais sejam, as práticas pedagógicas. Estas se remetem às estratégias de ensinar e aprender (recursos materiais e didáticos, organização do espaço/tempo, critérios de eleição dos saberes, regras, dentre outros). No entanto, elas estão potencializadas por táticas mobilizadas pelos/as docentes na convivialidade com os/as alunos/as, com empreendimentos disciplinares de dominação/ resistências, de ajustamentos, entre outros.

Para efeito de organização, apresentaremos as categorias empíricas construídas a partir dos relatos dos/as professores/as da seguinte forma:

- Práticas pedagógicas:
 - a) práticas de distribuição ou a espacialização dos sujeitos;
 - b) procedimentos didáticos ou práticas que modelam os corpos;
 - c) práticas artísticas ou uma estética dos sujeitos.
 - d) práticas confessionais ou das práticas que escutam;

e) práticas que não se diz ou a modulação do silêncio.

4.2.1 Práticas pedagógicas ou práticas que disciplinam os corpos

As práticas pedagógicas na educação brasileira e de outras realidades estão marcadas historicamente pelo viés de gênero, pois desde cedo os meninos são separados das meninas no processo de escolarização.

Tal estratégia foi bastante observada no processo de ensino nas instituições próprias para formação de professores/as do início do século XX, como é o caso das escolas para normalistas que, mesmo tendo em seus regulamentos a abertura para o ingresso de ambos os sexos, havia dificuldade de garantir essa co-educação em função dos rígidos padrões morais da época (OLINDA, 2005). Nestas instituições, a maioria das estudantes era de classe média alta, que recebiam os ensinamentos para serem professoras seguindo uma formação rígida e disciplinada.

Olinda (2005, p.29) destaca que:

A escassez na oferta de emprego não permitia que a mulher concorresse com os homens, muito menos nos setores que exigiam maior formação intelectual, daí por que os liceus eram masculinos e se destinavam à preparação para o nível superior. A condição da mulher era de fato subalterna, estando reservada para ela a conquista de um bom casamento.

Neste sentido, a educação vai se desenhando por um quadro de segregação de gêneros que legitima a dominação masculina nos espaços sociais, tendo nas escolas de formação de normalistas e nos liceus a disseminação das condições favoráveis a essa reprodução.

Vale ressaltar que a legislação não impedia o funcionamento de classe mista, muito embora tenha esse modo de organização por grupos de alunos/as funcionando em poucas

experiências no país. No caso das escolas normais ficou proibida a matrícula de pessoas do sexo masculino com o advento da reforma educacional de 1918. No Estado do Ceará, os cursos ofertados pela escola normal (primário, ginásial e o técnico) permaneceram com pessoas do sexo feminino até a década de 1970 (OLINDA, 2005).

Percebemos como o percurso histórico prova a forte separação dos gêneros no processo de educação. Entretanto, mesmo com essa espacialização dos sujeitos em territórios distintos, não era suficiente para impedir os contatos reais entre homens e mulheres, que mesmo em meio ao forte apelo moralista da época, encontravam formas de se relacionarem que, muitas vezes, se desdobravam em glamurosos romances, em práticas afetivo-sexuais, conturbando e transgredindo as normas morais vigentes.

Tal espacialização é transportada às práticas educativas na escola da atualidade a partir da organização e distribuição dos sujeitos de forma sutil e escamoteada. Não é raro encontrarmos algumas escolas que agrupam os/as alunos/as por gênero, privilegiando e estimulando a competição entre eles.

Neste sentido, analisaremos a seguir como os/as professores/as desenvolvem suas atividades com os/as alunos/as, quais as estratégias utilizadas na distribuição e espacialização desses sujeitos no trabalho didático-pedagógico na escola.

a) Práticas de distribuição ou a espacialização dos sujeitos

Nos relatos abaixo, os/as professores/as destacam como desenvolvem suas atividades e como é a distribuição dos sujeitos na espacialização das atividades de aprendizagens.

Geralmente faço trabalhos em grupos depois abro para fazer a discussão. Eu nunca percebi que havia alguma diferença porque geralmente eles se reuniam no grupo (**Professora de Biologia**).

Eu nunca pensei na hipótese de dividir nada por sexo. Eu já entrei na escola, desde o processo de alfabetização foi misto. Então nunca me veio à idéia de dividir nada por sexo e, abomino (**Professora de Geografia**).

O trabalho das professoras ocorre organizando os/as alunos/as em grupos heterogêneos, de modo que se misturem e se comuniquem entre si. Exercem suas práticas de ensino sem a separação de gênero e sexo e trabalham na direção de uma educação plural para meninos e meninas.

Nesta perspectiva, o trabalho docente vai se presentificando na escola através de técnicas que visam à socialização:

A atividade pedagógica em grupo é boa porque o próprio aluno descobre por si mesmo o valor do seu trabalho e o do grupo. Pois são todas as matérias que irão construir um mosaico para que ele seja um cidadão e no futuro possa se posicionar perante a sociedade. O importante aqui na sala de aula é aprender modelos que deverão ser aceitos futuramente. Então, o aluno vai aprender a trabalhar em grupo, a respeitar, a ser cordial (**Professor de Física**).

Neste relato, o professor destaca que os/as alunos/as aprendem a valorizar o trabalho pedagógico em grupo e que os conjuntos de saberes os modelarão de acordo com as expectativas que a sociedade estabelece deles/as, enquanto sujeitos com corpos viáveis. Neste sentido, percebemos como a aprendizagem do trabalho em grupo contribui com a modelagem dos corpos procurando torná-los dóceis e utilizáveis pela mecânica das técnicas disciplinares.

Porém, há sujeitos que põem em questão o trabalho em grupo chamando a atenção para as fragilidades e as tensões deste modo de distribuição das atividades de ensino, pois nem sempre é tão eficiente para integração dos/as alunos/as as tarefas escolares.

Um aluno fez uma crítica que não estava fazendo nada no grupo. Então isso é uma crítica fruto de sua consciência de que ele trabalha e o outro não (**Professor de Física**).

Não desconsideramos a valiosa contribuição do trabalho em grupo, dado a sua função de fortalecer os vínculos e as parcerias; porém, nossa intenção aqui é saber como essa

especialização dos sujeitos ocorre e quais seus objetivos no contexto da escola. Este território é fértil de aplicações de técnicas de adestramento dos corpos, das modelagens dos comportamentos e da aprendizagem das regras sociais.

Nossa pretensão, no entanto, não é demonstrar que a escola aprisiona todos os sujeitos pela disciplina, mas sim apontar “algumas das técnicas essenciais que, de uma a outra, se generalizaram mais facilmente”, para todo o corpo social da escola, como se fossem todos/as iguais e comportasse, neste espaço, uma unicidade educacional (FOUCAULT, 2004, p.199).

Nas instituições disciplinares a especialização dos sujeitos segue técnicas que se organizam em torno de uma, sutil e bem elaborada, tática de adestramento, dominação e utilização dos corpos. Para Foucault (2004, p.118), a disciplina fabrica corpos submissos, exercitados, dóceis, aumenta a utilidade de suas forças. E em termos econômicos,

[...] diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

Nessas instituições há um grande domínio do sujeito, pois se utilizam de artimanhas que estão presente através de:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; [...] Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza [...]. A disciplina é uma anatomia política do detalhe (FOUCAULT, 2004, p.199).

Essa anatomia política do detalhe ou uma anatomia da captura dos gestos, dos olhares, dos trejeitos, do que se diz e ver, dos detalhes múltiplos e mínimos que são apreendidos pelas práticas disciplinares, aos poucos converge e se esboça para um método

geral, entrando em funcionamento logo cedo nas escolas infantis, depois no ensino básico (fundamental e médio) e se estendendo aos outros espaços institucionais.

Assim, a arte de distribuição dos sujeitos nos espaços escolares como uma política disciplinar de “controle e domínio da energia produtiva individual nas sociedades modernas, é estruturado por elementos e princípios específicos” (SANTOS, 2005, p.3). Deste modo destacamos, a seguir, alguns elementos da disciplina exemplificando-os com os relatos dos/as docentes.

- A distribuição dos corpos, conforme funções predeterminadas;

Chamei a atenção de dois lá que estavam no pátio numa posição meia indiscreta e logo em seguida chamei à atenção de um casal aparentemente normal. E disse: ‘Hei! Meu querido, por favor, olha a escola não é lugar para isso você veio para cá para estudar e você não pode esquecer-se disso. Seu papel mais importante aqui dentro é estudar se tiver que fazer amizade você vai se relacionar, mas o fato mais importante aqui é o seu estudo’ Qualquer coisa que venha a desnortear esse princípio, você vai para fora. Eles reagem ficando assustados (**Professora de Geografia**).

- O controle da atividade individual, pela reconstrução do corpo como portador de forças dirigidas;

Trabalhamos a questão da sexualidade na educação Física com a postura, do sentar, do andar e insisto na questão da saúde. Então, trabalhamos com exercícios para o abdômen, mama, tudo isso vinculado ao sexo para que se torne prazeroso, pois eles se preocupam com essas questões (**Professora de Educação Física**).

- A organização das gêneses, pela internalização/aprendizagem das funções;

Coloco as meninas para jogar com as meninas e, às vezes, a equipe feminina contra a masculina. As meninas se sentem inferiores. Geralmente no final das aulas nós sentamos para comentar. Digo, ‘olha como foi doloroso jogar com os meninos. Olha como as meninas jogam bem’. Tento justificar que na prática os meninos jogam mais futebol e o futsal[Futebol de Salão]. As meninas já ganharam dos meninos. Eles dizem que foi sorte e tentam arranjar um culpado, não aceitam com naturalidade. Já as meninas, quando perdem, ficam caladas, aceitam com naturalidade (**Professor de Educação Física**).

- A composição das forças, pela articulação funcional das forças corporais em aparelhos eficientes;

Oriento algumas coisas básicas, em relação à gravidez, uso da camisinha, de pílulas. A preocupação dos meninos com a questão da gravidez é menor em relação às meninas (**Professor de História**).

Desta maneira, os elementos dos dispositivos disciplinares que mobilizam as forças de espacialização dos sujeitos na escola, nos permitem compreender que são estratégias instituídas para o “*controle e sujeição* do corpo, com o objetivo de tornar o indivíduo *dócil e útil*: uma política de coerção para domínio do corpo alheio, ensinado a fazer *o que* queremos e a operar *como* queremos” (SANTOS, 2005, p.3, grifo do autor).

Em síntese, as práticas disciplinares produzem, a partir dos corpos que controla, algumas singularidades: “é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças)”. E ainda, estas práticas organizam as táticas que elas mesmas constroem, “com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, sendo a forma mais elevada da prática disciplinar” (FOUCAULT, 2004, p.1400).

A seguir, discorreremos sobre as práticas pedagógicas consubstanciadas pelas táticas disciplinares tendo como foco os procedimentos didáticos que modelam os corpos no processo de ensino na escola.

b) Procedimentos didáticos ou práticas que modelam os corpos

Os relatos a seguir mostram como os/as docentes conversam com os/as alunos/as sobre a sexualidade e o gênero, como ocorre essa discussão e em que momento é debatido esses temas na escola, em especial, na sala de aula.

Eu ensinava biologia e aí a gente teve alguns pontos quando a gente falava da anatomia. Alguns assuntos relacionados à sexualidade e como a gente falava de heterossexualismo, homossexualismo, é uma matéria bem polêmica dentro da sala de aula e os alunos se interessavam muito (**Professora de Biologia**).

No relato acima, percebemos que os/as docentes respaldam suas práticas pedagógicas pelos saberes das ciências biológicas para explicar aos alunos/as os fenômenos que se manifestam sobre a sexualidade e as relações de gênero.

Tangenciando a análise das práticas pedagógicas com embasamento na ciência cartesiana/racional que teve na modernidade sua maior aplicabilidade, notamos que às sexualidades e os gêneros e seus **engendramentos** culturais foram capturados pela impressão da objetividade da ciência sobre os corpos. O sexo, portanto, seria uma parte orgânica desses corpos e as manifestações e interpretações advindas deles eram explicadas pela objetividade da ciência. Isso dava margem ao processo de enquadramento dos comportamentos humanos pela via da normalização e regulação das funções sexuais entre os gêneros.

A explicação objetiva da ciência reforçará a relação da sexualidade com o corpo, das tecnologias investidas sobre este, dos modelamentos estéticos que os/as sujeitos empreendem, do lugar do corpo e de sua distribuição nas práticas educativas no contexto da escola.

Louro (2001a, p.11), nos ajudar a entender essa questão quando diz que,

muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa idéia, fica sem sentido argumentar à respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. Processos profundamente culturais e plurais.

A sexualidade, portanto, engendra-se a partir de diversas dimensões humanas que envolvem elementos da cultura, do social, entre outros. Envolve, ainda, a perspectiva do

corpo como depositário de sentido, englobando o campo das fantasias, dos rituais e expressões simbólicas.

Porém, podemos notar que os relatos dos professores, muitas vezes, desconsideram esta visão, reduzindo a sexualidade e sua relação com o corpo a um conjunto de mecanismos naturais. Expressam a lógica de reprodução da espécie como sendo uma programação do corpo para este fim.

Ao fazermos esta análise não estamos querendo dizer que os/as docentes estão preocupados em educar os/as alunos/as somente na lógica de reprodução do corpo e da sexualidade; porém, os dispositivos de saber que explicam a reprodução destes são autorizados na cultura escolar em função de suas explicações biológicas. Problemas como a gravidez na adolescência, as doenças transmitidas pela via sexual, dão margem à abordagem da sexualidade sem muitas restrições.

O corpo também é referido pelos/as docentes como um território da estética, especialmente, nas práticas de ensino da área de educação física. Esses educadores/as ocupam o lugar dos sujeitos autorizados a dizer algo sobre ele, a produzirem um corpo viável ao funcionamento cultural e social.

Os corpos, no entanto, são instâncias de poder que carregam consigo marcas, traços, nomes, símbolos, enfim, um conjunto significativo de expressões e identidades dos sujeitos, onde demarcam suas posições no interior de um grupo (LOURO, 2004).

Louro (2001a, p.11) nos diz ainda que: “Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”.

Assim, a sexualidade e o corpo são instâncias que congregaram uma ótica de poder e de saber tendo em vista que eles delimitam identidades sexuais e de gênero marcadas

por significados culturais presentes em determinada sociedade. Esses signos culturais podem ser identificados pela cor da pele ou dos cabelos, o formato do nariz ou da boca, a presença de vagina ou pênis, o tamanho das mãos, dos seios, entre outras (LOURO, 2004).

Estas marcas, no entanto, situam os sujeitos nos espaços sociais e, muitas vezes, são decisivas na posição social que eles devem e podem ocupar, pois se constituem em marcas de poder.

Nos relatos que se seguem podemos notar que estas marcas são visíveis e, muitas vezes, ganham reforço nas práticas docentes. É através delas que os gêneros são situados e nomeados, é dentro delas que adquirem legitimidade e poder. Ao mesmo tempo, os mecanismos usados para implodi-las – quer sejam na distribuição nos espaços sociais ou mesmo através das táticas de controle – provocam sua desestabilização, tendo em vista que a sexualidade e o gênero não comportam unanimidades e identidades fixas, imutáveis.

Deste modo, nota-se que há uma prática educativa, em particular, no campo da educação física, que reforça as hierarquias e as desigualdades entre homens e mulheres, pois neste âmbito a cristalização das relações de poder entre os gêneros está presente de forma marcante. Percebe-se que no campo da educação física estas estratificações ganham reforço pela perspectiva biológica, onde as características físicas parecem justificar as diferenças existentes, sendo elas utilizadas, na maioria das vezes, para legitimar a cultura masculina “dominante” em oposição a uma “fragilidade” feminina.

Algumas dizem que não querem ficar com homens. Às vezes, com vergonha porque estão com uma roupa apertadinha. Cheguei numa escola agora que o professor trabalhava lá há dez anos separando o grupo. Nas segundas-feiras só mulheres e nas quartas-feiras só homens. Agora, estou trabalhando com a turma em grupo. Os alunos questionam. Surge a questão do preconceito não só pela sexualidade, mas porque o homem é mais forte, sabe jogar futebol, basquete e a mulher não sabe. A questão da fragilidade feminina ser muito forte ainda na nossa cultura (**Professora de Educação Física**).

Alguns realmente não aceitam, não posso forçar. Então, ela fica com a colega. Na escola onde trabalho há muito tempo e com os meninos desde a 5ª série que iniciaram no grupo misto não apresentam resistência. Alguns que resistem logo se adaptam. No 1º ano [do ensino

médio]encontramos mais resistência. Como no caso da outra escola onde eles faziam de forma separada, homens com homens. Hoje, vários alunos querem ser meus alunos porque acham legal fazer aulas juntos. Quem está de fora começa a perceber que é mais divertido e é uma forma de se aproximar, ter intimidade (**Professora de Educação Física**).

Aqui, percebe-se uma forte produção das relações de gênero imbricadas pela cultura geral da sociedade e que vai se organizando nas subjetividades dos/as alunos/as alimentadas pelas prescrições institucionais, como é o caso da escola.

Na escola, estas práticas são situadas a partir de táticas de adestramento, de confronto, de segregação, de modo que parecem justificar nitidamente as diferenças entre homens e mulheres pelo viés biológico, naturalista.

Louro (2001a), Louro, Neckel e Goellner (2003) nos lembra que a escola através de seu processo de escolarização do corpo e da produção de uma masculinidade, pratica uma pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos, sendo que essa tática muitas vezes é sutil, discreta, contínua, mas quase sempre eficiente e duradoura.

Nesse investimento sobre o corpo e a sexualidade podemos entender que as muitas identidades são feitas, produzidas, engendradas, mas nos relatos dos/as docentes, fica evidente como essas identidades são mapeadas e organizadas por hierarquias e oposições entre homens e mulheres.

É importante destacar como a produção da identidade masculina vai cortando as tramas de dominação e vai se afirmando como detentora de um poder sobre a identidade feminina. A conformação da primeira é uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida. Enquanto, na segunda, prevalece as táticas direcionadas para o consentimento, para aceitação das desvantagens, representadas também por gestos de docilidade, discrição, obediência. Ou seja, os investimentos escolares são feitos

para tornar os dois gêneros “civilizados”, capazes de aceitar naturalmente essas diferenças e hierarquias como parte de sua cultural geral.

Na educação física faço algo muito independente de ser masculino ou feminino. Existe a cultura do futsal que é para o masculino. Os meninos dizem mulher jogando futsal, não existe. Procuo esclarecer dizendo que as atividades não têm objetivo de formar nenhum atleta. É uma atividade para todos. Sempre procuro incluir todos os alunos. Claro que se deve fazer algumas adaptações. O homem naturalmente leva vantagem no futsal em relação à mulher, seja no contato físico, na disputa pela divisão de uma bola. Fazendo com que dentro dessas regras as meninas se envolvam na prática. Geralmente, tanto no esporte como na ginástica procuramos fazer de forma mista e peço para que os meninos ajudem as colegas, orientando, ensinando. Hoje, nas aulas de educação física eles próprios se organizam incluindo homens e mulheres. Até no futsal se quebrou essa barreira. Às vezes, faz-se homem contra mulheres ou misto. Procura-se difundir as regras e eles participam de igual para igual (**Professor de Educação Física**).

Neste relato, vimos uma preocupação do docente em tratar das atividades de educação física como sendo saturadas de tensões no campo do gênero. O professor afirma que, mesmo havendo certa resistência dos meninos em desenvolver as atividades juntamente com as meninas, a condução das atividades em sentido oposto, faz com que eles mudem de opinião em relação à supremacia do masculino sobre o feminino.

Vale salientar, que nas nossas notas de campo, registramos que as competições entre alunos e alunas ocorriam como práticas de atividades físicas e de lazer no espaço da escola. Entretanto, as meninas iniciavam o jogo contando com um ponto a mais no placar em relação os meninos; isto era justificado pelo fato delas não terem a mesma estrutura física que os meninos.

Entendemos que essas práticas reforçam as oposições e hierarquias e fortalecem a discriminação entre os gêneros, cristalizando as marcas biológicas tão utilizadas para justificar a opressão e segregação das mulheres nos espaços sociais.

Nos relatos a seguir, as docentes elaboram estratégias pedagógicas onde privilegiam as questões da sexualidade e do gênero focando nos aspectos da reprodução humana e prevenção de agravos à saúde.

Procuo abordar texto. Uma vez no ano procuro desenvolver um projeto abordando o tema. Na escola pública está mais aberto. Tem sempre palestras sobre o assunto. A questão está mais aceita.

Embora para alguns ainda seja motivo de tabu, para outros bloqueios totais. Outros já conversam abertamente entre os alunos (**Professora de Português**).

Dentro do projeto levo a questão da sexualidade, da gravidez na adolescência. Comecei em 1998. Na escola em que ensinava, um fato me chamou a atenção. Logo após o carnaval tivemos 17 alunas grávidas. A maioria de primeira gravidez. Logo pensei, precisamos fazer alguma coisa na escola e que chame a atenção. Era uma escola de veraneio onde eles tinham uma liberdade total. A escola era a única atração. Começamos pegando vários temas e discutindo com eles. Houve uma grande redução no caso de gravidez. Em 1991, só houve dois casos (**Professora de Biologia**).

Nestes relatos notamos que há um destaque para as relações de gênero e do campo da saúde reprodutiva dos/as adolescentes quando os/as professores/as tratam da questão da sexualidade e do gênero.

Percebemos que há um “afrouxamento” sobre estes temas quando se trata do território da escola pública, tendo em vista que neste espaço os/as alunos/as estão inseridos em busca de seus projetos de vida, com necessidades pessoais voltadas para a ascensão social, aliando-se a isso, o quantitativo de alunos/as que parece dissuadir o controle e a supervisão dos mecanismos panópticos desta instituição.

Além do mais, nossa percepção (advinda da experiência anterior como professor da escola onde ocorreu a coleta dos dados) é de que, sendo esta uma escola que tem um número elevado de alunos/as e abrangendo um grande número de bairros de Fortaleza, não há acompanhamento das famílias nas atividades escolares. Exceto quando das reuniões de pais e mestres que, geralmente, ocorrem uma vez no bimestre.

Todavia, podemos analisar que estes relatos anunciam também que a sexualidade e seus desdobramentos no campo escolar estão, de certo modo, controlados, vigiados e supervisionados. Como nos alerta Foucault (1998, p.26):

Não somente foi ampliado o domínio do que se podia dizer sobre o sexo e foram obrigados os homens a estendê-lo cada vez mais; mas, sobretudo, focalizou-se o discurso no sexo, através de um dispositivo completo e de efeitos variados que não se pode esgotar na simples relação com uma lei de interdição. Censura sobre o sexo? pelo contrário, constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, suscetíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia.

Deste modo, as práticas pedagógicas dos/as docentes aqui transcritas são estratégias que problematizam a sexualidade e as relações de gênero na escola à medida que ocupam lugar nos momentos de aprendizagens com os/as alunos/as. Possibilitam ainda que os dispositivos, de interdição, de controle, de sujeição, de auto-policimento, entre outros, possam tomar lugar nos processos de subjetivação vivenciados por alunos/as a partir de seus investimentos próprios nos seus corpos, nos seus desejos, em suas vivências da sexualidade e do gênero no campo social e cultural.

Neste sentido, percebemos que esses dispositivos pedagógicos produzidos nas práticas dos professores/as não eram privilégios dos/as professores/as da área das ciências naturais, pois aqueles/aquelas com formação nas ciências humanas também tratavam dessas temáticas na cotidianidade da escola.

Os/as professores/as das áreas de humanas também se colocavam como “ouvintes” e debatedores das temáticas em questão neste estudo e, muitas vezes, assumiam a função de “esclarecedores” das dúvidas dos/as alunos/as.

Vejamos no relato a seguir, por exemplo, como uma professora de Português trata dessas questões; diga-se de passagem, que ela é apontada por outros/as professores/as, como a que faz o trabalho “esclarecedor” com os/as alunos/as.

Abordamos, principalmente, quando trabalhamos as características do realismo que são as patologias sociais, como o adultério. No contexto histórico faço um levantamento. Só em trabalhar as patologias sociais, no caso a pedofilia é um dos motivos. Na Língua Portuguesa, no estudo de texto, procuro trazer para sala de aula o assunto, porquê trabalho com adolescentes. Sempre digo que eles têm muita apelação e não informação (**Professora de Português**).

Neste relato a professora aborda a sexualidade e as questões de gênero, tendo como base a literatura brasileira. Destaca que a corrente realista na literatura trata algumas práticas sexuais como patologias sociais. Esta argumentação é um exemplo claro de que é

pela ótica do saber científico que as práticas pedagógicas são autorizadas nesse espaço, pois remetem à sexualidade e as relações de gênero ao campo do disfuncional.

No entanto, a aproximação da professora com os/as alunos/as facilita o debate sobre a sexualidade e as relações de gênero no dia-a-dia das aulas de Língua Portuguesa.

Há três anos um aluno comentou comigo que a namorada dele estava grávida e se era necessário que eles fizessem também um exame de sangue. Resolvi fazer com a turma um trabalho da seguinte forma: cada um elaborava uma pergunta e me preparei para responder à luz da Literatura. Deixei claro que não era minha opinião sobre o tema. Uma das perguntas era se poderia usar a camisinha duas vezes. A própria turma respondeu que não. O mencionado aluno citou o caso de um colega que havia achado uma na rua e levou para casa, lavou e usou. Isso não é falta de poder aquisitivo e sim de informação. Geralmente, sou procurada no corredor aproveitando o término da aula ou quando é horário de coordenação. Teve uma que perguntou por que a mãe não queria que ela namorasse um rapaz de 30 anos. Disse que o problema não era só a idade. Achava que um rapaz dessa idade e separado não queria somente namorar. A aluna disse que até então não tinha visto desta forma e que achava que era implicância da mãe para com ela (**Professora de Português**).

Vê-se certa disposição da professora em querer ajudar aos jovens nas suas dúvidas sobre as práticas sexuais, o uso de preservativos nas relações sexuais e até mesmo as diferenças de idade/geração que se apresentam nas relações afetivas vividas pelos/as alunos/as.

É notável que as discussões sobre a sexualidade e as relações de gênero ocupem as práticas pedagógicas dos/as professores/as no espaço da escola referendadas pelas necessidades dos/as alunos/as em saber sobre as manifestações e vivências destas questões. Porém, é fato também que essas práticas tomam certa “legitimidade” à medida que especulam temas como saúde reprodutiva, doenças transmitidas pelo sexo, entre outros. No entanto, percebemos que é nessa dimensão que a prática docente problematiza a sexualidade e as questões de gênero, pois isso possibilita o debate no espaço escolar mesmo seguindo o caráter reprodutivista baseado numa percepção organicista e fisiológica do corpo.

Porém, destacamos que as práticas dos/as professores/as estão engendradas por dispositivos prescritivos, por formas de saberes que agenciam o corpo, o desejo, as práticas

sexuais, enfim um conjunto de estratégias que induzem, que provocam os sujeitos a produzirem-se, a aceitarem ou resistirem as normas, as regras, prescritas nos espaços sociais.

Assim, as práticas pedagógicas exercidas pelos os/as professores/as se apóiam nos dispositivos explicativos da sexualidade e das relações de gênero a partir da referência às doenças, às práticas sexuais focadas na reprodução humana, entre outros, que garantem visibilidade e legitimidade delas na escola.

No entanto, existe no espaço escolar a possibilidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica que escapa a este mapeamento voltando-se para uma abordagem da sexualidade e do gênero nos meandros de uma estética do corpo, do desejo. Percebemos que é exatamente no recurso à arte que essa possibilidade se abre para alguns professores. Sua abordagem didática se distancia daquelas agenciadas pelos marcadores curriculares, como espaço/tempo controlados, distribuição dos sujeitos nos espaços da aprendizagem, dinâmicas de ensino, entre outros.

c) Práticas artísticas ou uma estética dos sujeitos

No relato abaixo, a professora tem formação na área de artes plásticas, seus métodos de ensino se distanciam de uma abordagem biológica do corpo, sua didática permite que os/as alunos/as percebam que a arte está na dimensão da experiência, do vivido, do sentido.

A questão não é ter esse conteúdo explícito na disciplina. Por exemplo, na pintura quando a gente mostra um quadro de Leonardo da Vinci ou Van Gogh, do modernismo, no pós-modernismo, na pintura de Rimbaud, do Jangadeiro, quando mostramos o nu a partir dessas gravuras há uma discussão do tema em torno do masculino porque na pintura o masculino é mais explorado. Eles perguntam muito quando se mostra o quadro da Monalisa. Existe aquele mito do homossexualismo. Se era uma figura com a qual o pintor convivia. Pergunta-se meio debochando. Aproveito o momento para mostrar que a arte é para discussão, é coisa séria. E se ele foi homossexual? (**Professora de Artes**).

A professora destaca que na escola alguns dos alunos se mostram avessos ao participarem da dança contemporânea; devido aos meninos gays dançarem, aos poucos vão quebrando o gelo e se integrando nas atividades, isso facilita o processo de relacionamento entre os/as alunos/as.

Na dança contemporânea aqui três alunos participantes são homossexuais. Os outros não querem participar porque dizem que não são “bichinhas”. Digo, olha o vocabulário. Surge a discussão porque homem não dança? Se ele gosta de dançar, por que não? Vamos quebrar o preconceito. Eles vêm cheios de preconceitos. São manifestações que nós professores, tendo oportunidade, podemos contribuir para quebrar isso. Na terceira vez eles vêm desarmados, dizendo serem os machões da escola, cheios de paqueras, porém já dançam igual a eles[homossexuais]. É uma oportunidade para o professor de artes falar sério e tem que ter competência para explicar isso. Se não tiver, aprofunda o preconceito (**Professora de Artes**).

A professora de artes em suas práticas de aulas desenvolve a percepção visual com os/as alunos/as a partir da análise do corpo e dos seus traços e formas através das figuras dos grandes mestres da arte. Destaca que há, no início, uma percepção animosa no trabalho com esse material; porém, no decorrer do processo de ensino, meninos e meninas não expressam mais rejeição à estética erótica dos corpos nus em apreciação nas obras de artes trabalhadas nas aulas.

Trago gravuras desde o período grego até o moderno para eles sentirem o traço, a forma. Uns acham bonito, outros ficam acanhados. As meninas fazem cara feia, não gostam. Quando começo explicar percebo um olhar diferente. No nu os adolescentes focam a sexualidade. Quando falo das formas, das cores, isso dilui. Eles percebem que no mármore Leonardo da Vinci conseguiu fazer uma anatomia perfeita na escultura de Davi. O nu vai ficando uma coisa secundária e vão percebendo uma coisa maior que é a obra de arte. Na terceira aula já posso mostrar tanto uma obra da Idade Média que é muito coberta, como o nu de Miguel' Angelo. No primeiro contato, eles ficam chocados. Porque isso vem da educação doméstica. Fala-se muito da projeção do corpo dos gregos até chegar em Picasso que destrói toda a forma. Acho interessante depois da quarta aula quando mostro outra vez o nu, meninos e meninas, têm o mesmo comportamento (**Professora de Artes**).

Nestes relatos notamos como a professora de artes aborda a sexualidade e o gênero a partir de uma dimensão singular e rica, posto que essa prática implode a lógica binária destas categorias, tendo em vista que envolve aspectos estéticos e estilísticos no contato com o corpo no processos de vivência da arte.

Dado seu aspecto desestabilizador, a arte é também precha de sentido humano e, como tal, põe em questão as identidades, os desejos, os comportamentos, enfim, um cabedal de nuances que tornam esta área uma potência de análises nas vivências históricas e culturais da humanidade.

Nos relatos anteriores do/a professoro/a de arte, é evidente como o uso da arte nas práticas relacionais na escola perturba, desorganiza e provoca o debate acerca da constituição heteronormativa das orientações sexuais e das regulações do gênero. Pois, através da vivência da arte, é possível desconstruir as “verdades” cristalizadas, ou mesmo, problematizar as sexualidades e os gêneros considerados aceitáveis, permitidos e proibidos socialmente.

Desta forma, vimos como é potente o uso da arte na desconstrução de “verdades” fundadas numa ética do sujeito universal, imutável, configurado por uma estética do existir baseado numa naturalidade e uniformidade de comportamentos, expressões das identidades e representações do desejo.

No que se refere às identidades sexuais, o trabalho com a arte nas práticas educativas na escola, permite questionar as amarras cristalizadas na cultura machista que separa determinadas práticas artísticas por sexo. Assim como ajuda o debate sobre as regulações da cultura em relação à prática da dança como exclusiva e direcionada às mulheres e aos homossexuais. Temos um exemplo desta argumentação quando o relato da professora de artes aponta que a homossexualidade entra no debate com os/as alunos/as quando é feito o exercício das práticas de dança, do teatro, da análise das pinturas, que ela utiliza como material didático de ensino.

Neste sentido, ela se coloca aberta em discutir e escutar os/as alunos/as sobre os temas da sexualidade e do gênero, destacando que os meninos homossexuais se expressam e

verbalizam suas necessidades afetivas e angústias pelo enfrentamento do preconceito na família e na escola.

Geralmente conversam sobre uma paquera. Os homossexuais falam de conflitos em casa com a mãe que não aceita. Do querer assumir-se e ter de esconder. Aqui no colégio, muitas vezes, eles são espaçosos nos gestos e surge o preconceito por parte dos alunos e professores (**Professora de Artes**).

Insistindo ainda, nos componente desestabilizador da arte como prática de ensino e vivência no campo da educação, percebemos que nessa relação há uma “ordem” inversa do que a escola ajuda a reproduzir, qual é, a reificação das identidades sexuais tendo como foco a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003; LOURO, 2001b; LOURO; NECKEL; GOELLNER, 2003).

Louro (2001a, p.26), nos ajuda a esclarecer tal argumentação quando se refere à produção dos sujeitos pelas pedagogias da sexualidade, destacando que

nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso.

Ela ainda assegura que é operando pelo binarismo e oposições que as identidades se expressam e são problematizadas no contexto das produções teóricas e das práticas pedagógicas e relacionais.

Para tanto, afirma que:

A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia. Esse sentimento, experimentado por mulheres e homens, parece ser mais fortemente inculcado na produção da identidade masculina. Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (LOURO, 2001a, p.27).

Com efeito, ao analisarmos o relato da professora de arte e o que ele traz de novo na abordagem da sexualidade e das relações de gênero, fica mais claro como suas práticas educativas podem subverter esse quadro de construção das subjetividades de alunos/as marcadas por uma lógica heteronormativa.

Pois as práticas de vivências da arte põem em questão a fixidez das identidades a partir dos exercícios que permitem o contato, o toque, ou mesmo o olhar diferenciado das pinturas, gravuras e das diversas expressões artísticas que compõem essa *arte de si*, uma desconstrução das matrizes identitárias e de suas cristalizações.

Ao afirmamos isso, destacamos que ao imergirmos no cotidiano dos/as alunos/as através da realização de grupos temáticos (Ver Apêndice), percebemos com mais cuidado esse universo das práticas educativas pelo foco da arte, pois realizamos atividades que capturavam as impressões e expressões deles/as com desenhos, recorte e colagens, percepção de filmes, enfim, várias estratégias que nos ajudaram a aprofundar esse olhar sobre os vários deslocamentos que a abordagem da sexualidade e do gênero sofrem no contexto da escola.

Nesta experiência a percepção dos/as alunos/as desordena os imperativos sexuais e de gênero presentes nos relatos dos/as professores/as, quando mesmo destacando os aspectos da reprodução humana pelo aparato biológico, apontam para a diversidade dos modos de se viver a sexualidade e as relações de gênero.

Tal percepção pôde ser notada nas relações de professores/as e alunos/as na sua convivialidade na escola. No relato a seguir o professor se coloca bem à vontade com os/as alunos/as ao abordar a sexualidade e as relações no cotidiano da escola.

A gente aborda isso assim, tranqüilo dentro da sala de aula. Os meninos que são heterossexuais, também aceitam. Mas isso é um trabalho desenvolvido nos primeiros dias de aula. E eles também me tratam da maneira que eles querem que os tratem, eles me beijam, pegam em mim aonde querem pegar. Eu não digo, 'que isso é feio!' me pegam em todos os lugares, eles passam, pegam na minha bunda, batem no meu sexo. Aí as meninas gritam. Eu acho interessante que é mais os

meninos. Assim, parte da sexualidade, hoje em dia é muito diversificada. Por exemplo: eu vejo o homem, a mulher, o homossexual, trato todos eles muito bem, com muito carinho e digo, que eles têm um caminho muito legal a desenvolver na vida, mas que para se garantirem, terão que estudar para ter um posicionamento legal, para que ninguém venha 'fazer hora com eles com o caminho que estão levando'. E esse tratamento faz com que eles se enturmem bem à vontade ao ponto de falar, debater as coisas. Eu vou logo dizer que a maneira mais fácil de se viver é não tendo preconceito, admitindo às pessoas como elas são. E digo, o meu exemplo, é o não preconceito **(Professor de Literatura e Língua Francesa)**.

Neste relato o professor aponta para as diferenças sociais que segregam alguns sujeitos, como os homossexuais, as mulheres e os homens heterossexuais e como estes podem estabelecer em suas vidas um projeto de crescimento intelectual para que nos seus desempenhos sociais as dificuldades relacionadas à discriminação e ao preconceito sejam minimizadas.

Porém, no decorrer do relato, notamos que essa assertiva se refere aos homossexuais, pois na escola e em outras instituições eles/elas são tratados como sujeitos "diferentes", estranhos e perturbadores da cultura heteronormativa. Esta argumentação será mais clarificada ao analisarmos, no tópico três, os discursos dos/as professores/as e as nomeações das identidades sexuais e de gênero advindas deles.

Desta maneira, faremos a seguir uma análise das "práticas que não se dizem", tendo em vista que alguns os/as professores/as foram enfáticos em dizer que não abordam as temáticas problematizadas neste estudo. Mas, no decorrer da entrevista, elas/elas justificavam e comentavam que as relações de gênero e a sexualidade eram pautadas no cotidiano da escola.

Assim, temos que considerar que as práticas pedagógicas certamente também se dêem através de relações de convivialidade na escola, pois notamos que nos relatos dos/as docentes, elas estavam potencializadas no convívio do cotidiano escolar, através dos encontros casuais entre professores/as e alunos/as, nos espaços extra-sala-de-aula, nas conversas dos corredores, etc.

Focalizaremos, no entanto, nossa análise neste recorte por entendermos que, para além das práticas deliberadamente planejadas como dispositivos pedagógicos, existe uma dimensão que se exerce nas entrelinhas. Embora apareçam de forma sutil, não são menos importantes quando se trata de incitar processos de subjetivação, provocando ajustamentos e resistências na vivência da sexualidade e das relações de gênero no cotidiano deste espaço social.

Neste sentido, concordamos com Louro (2001a) quando diz que a escola possibilita a subjetivação de marcas e comportamentos legitimados pelas normas sociais valorizadas pelas instâncias como a família, a igreja, o Estado, entre outras. De modo que elas se expressam através das práticas que reforçam comportamentos e nomeiam os sujeitos reconhecíveis e aceitos socialmente.

Porém, Louro (2001a, p.25-26), nos alerta que:

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participam como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos.

Portanto, na constituição dos sujeitos, “[...] ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero” (LOURO, 2001a, p.25-26).

Deste modo, reconhecemos que os sujeitos do processo educativo na escola não são presas fáceis das pedagogias ali praticadas, dos dispositivos de enquadramento e ajustamento às normas sociais. Trata-se, antes, de uma complexa rede de investimentos

subjetivos que eles/elas fazem a partir de uma política de si, de autogoverno, de auto-produção de si, para viverem suas experiências sexuais, seus estilos de gêneros e, principalmente, a expressão dos seus desejos.

Além disso, vale ressaltar que essas práticas constituem-se em dispositivos de produção das relações de gênero e da sexualidade nos espaços sociais, marcadas pelos agenciamentos que, como afirma Scott (1995), está sempre relacionado à experiência do outro. Sendo assim, não é o agenciamento escolar do gênero que pode definir e expressar as relações e apreensões do **eu generificado** de alunos e alunas como sendo determinante das relações sociais e sexuais, mas o modo como esses sujeitos compreendem os significados no cotidiano de suas vidas nas diversas instâncias sociais. Tais significações são constituídas nas relações de pertencimento sociais e culturais implicados por relações de poder que são múltiplas e instáveis e, suas expressões, podem se apresentar com variadas configurações em instâncias sociais diversas, como a escola, a família, a prisão, entre outros.

d) Práticas confessionais ou das práticas que escutam

As práticas confessionais aparecem nos relatos dos professores através de estratégias que incitam o compartilhamento de assuntos que dizem respeito à intimidades e segredos vividos pelos alunos. Como aquilo que precisa ser sigiloso e que só pode ser revelado na segurança de um encontro permeado pela confiança que se estabelece entre aluno/a e professor/a. É, portanto, seguindo esta linha de análise que veremos o relato a seguir:

As dúvidas mais frequentes são, se pode ocorrer de perder a virgindade na primeira relação, se pode engravidar, se o beijo demorado pode engravidar. Quando me procuram é porque têm confiança (**Professora de Português**).

Aqui vemos como as manifestações da sexualidade estão presentes no cotidiano das relações professores/as e alunos/as, suas diversas formas de vivê-las e sentir, bem como os códigos culturais que marcam as interdições:

Às vezes, converso algumas coisas básicas, como o uso da camisinha. Falam das relações sexuais abertamente. Uma preocupação das meninas é com relação à gravidez. Os meninos falam mais que as meninas, embora seja na brincadeira e sem responsabilidade. A preocupação dos meninos com a questão da gravidez é menor em relação às meninas. Conversam, mas fora da sala de aula, porque em sala nós temos nosso conteúdo programático (**Professora de História**).

Os meninos conversam mais, já as meninas são mais fechadas. Falam de prevenção, opção sexual, sexo com respeito. São jovens com 13 a 17 anos. Mas eles buscam um diálogo, geralmente quando é um problema familiar. Como devem resolver, enfrentar a escola, os colegas, a família. As meninas só falam quando é gravidez, os meninos quando se refere a paquera. Os homossexuais da questão da aceitação, da revolta (**Professora de Português**).

Em principio é preciso fazer um diálogo. Percebo que as meninas dão muita ênfase, mas na hora de tocar no assunto elas se retraem. Brincam, conversam, mas desde que o assunto seja com eles. Quando se refere a elas há uma retração. Quem é hetero, no caso dos meninos na hora do debate levam na brincadeira. A questão da aceitação do preconceito. Porque eles não recebem um tratamento melhor, as pessoas não aceitam as diferenças. A questão da homossexualidade também (**Professora de Português**).

Assim, percebemos como os/as professores/as se colocam como depositários das inquietações dos/as alunos/as à medida que dialogam sobre os temas aqui em questão. Entretanto, é esse mesmo espaço de escuta que permite o exercício das prescrições discursivas, que lhes possibilitam controlar, estimular e se autorizar a prescrever uma verdade. Essas, no entanto, são anunciadas, na maioria das vezes, no intuito de garantir a manutenção da cultura de ajustamento e controle da sexualidade e das relações de gênero nesse espaço escolar. Percebemos no relato abaixo como, ao se deparar com uma confissão de uma experiência sexual de uma aluna, a professora direciona imediatamente a discussão para o aspecto da contenção biológica do corpo (através da idéia da prevenção da gravidez e das doenças) deixando de lado todas as questões eróticas e afetivas que envolvem o depoimento da aluna.

Fiquei surpresa quando uma aluna relatou na sala que tinha transado com dois colegas de sala num determinado momento. Fiquei assustada com a naturalidade da aluna em fazer comentários e não pelo ato em si. A aluna me perguntou o que eu achava de uma relação a três. Disse como assim? Uma mulher e dois homens? Não tenho uma opinião formada sobre este assunto. Nunca tive esse sonho mais têm pessoas que almejam isso. A aluna explicou como aconteceu. Um dia convidou os dois amigos para um encontro em casa, pois a mãe estaria trabalhando e um deles ficaria com outra amiga. Acontece que não havia amiga lá. Quando um cansado de esperar manifesta a

vontade de ir embora. Foi nesse momento que ela disse, não fica que dou conta dos dois. Professora pense num negócio bom. Tive que segurar os cabelos para não perder o juízo. Vejo no exemplo, a história do fica. Detalhe, já tomava pílula. Disse que ela só estaria preocupada com o filho e não estava dando importância para as questões das doenças. Então, vejo que é o sexo a flor da pele, a falta de diálogo (**Professora de Português**).

Neste campo, Foucault (1988, p.36) acentua que as sociedades modernas não condenaram “o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim se devotaram a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo”.

Você encontra, também, no dia-a-dia uma oportunidade de tratar desses assuntos, quem lida com jovens, esses adolescentes e quem não é só professor, é educador também, se preocupa com o que se passa entre os jovens, o que dizem e fazem na escola (**Professora de Geografia**).

Neste relato a professora destaca sua prática educativa onde há uma preocupação em educar os adolescentes na escola. Parece, portanto, que essas práticas se reportem à questão da confissão como sendo uma tática, ou seja, um dispositivo para incitar a falar da sexualidade, para controlá-la e possibilitar os vários modos de exercê-la. Pois sua produção discursiva será articulada através de estratégias de poder e de saber, quer dizer, a produção de uma verdade sobre a sexualidade que permite uma ordenação do que é também legítimo; as prescrições estabelecidas pelas instituições escolares que representam a extensão do controle exercido pelo Estado.

Porém, no que se refere às prescrições estatais sobre a sexualidade e o gênero, as táticas são múltiplas não no sentido de uma repressão totalizante, pois segundo o mesmo autor não existiu uma repressão sobre o sexo nas sociedades modernas. Pelo contrário, sua nomeação, sua permissão, fez com que o Estado desse impulso à economia, com o controle da natalidade, com a injunção das tecnologias de controle do corpo, com a qualificação e autorização dos locutores e “escutadores” dos desejos e vontades sexuais de homens e mulheres.

Neste sentido, os locutores autorizados a falar e prescrever “as verdades sobre a sexualidade” eram médicos, professores/as, administradores e os pais, que associados aos dispositivos da justiça, com seus operadores, avaliavam a transgressão das normas, nomeavam as punições e o grau de perversão dos sujeitos.

Dos locutores mais “aptos” a falar da sexualidade e pô-la a existir como dispositivo de verdade sobre as sexualidades humanas se destacavam os médicos e educadores. Estes se muniam de argumentos de normalização e higidez para dizer que tipo de sexualidade era permitida e proibida, normalidades e anormalidades nas condutas desejáveis e esperadas de crianças, adolescentes, casais, enfim, lançavam mão de vários dispositivos de repressão e concessão.

Neste campo, destaca-se também a família que junto aos profissionais autorizados e qualificados a falar das sexualidades se constituía como espaço de controle e conservação das regras morais e, muitas vezes, com o cunho religioso, relacionava-a à reprodução da espécie.

Porém, Foucault (1988, p.22) diz que:

O essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado.

No relato abaixo a professora dialoga com os/as alunos/as sobre as suas orientações sexuais e se disponibiliza em atender suas demandas afetivas, ao assumir uma postura de aceitação de suas orientações sexuais e ao utilizar táticas relacionais que possibilitem capturar a confiança desses sujeitos.

Os alunos dizem quero falar contigo, aí vem se abrindo. É um bate-papo de amigos, de mãe. Eles questionam o meu posicionamento em relação à opção sexual deles. Se isso me preocupa e se mudaria a minha afetividade para com eles. E quando digo que não, eles ficam tão felizes, me

beijam, abraçam e dizem: ‘eu queria tanto que você fosse minha mãe’. Quer dizer é o conflito que eles vivem. Dessa forma a gente se envolve (**Professora de Química**).

Notadamente, a professora estabelece um contato próximo dos/as alunos/as se colocando como sujeito de “escuta” no processo relacional na escola. Ela expressa sua prática relacionando-a ao afeto maternal, o que deixa transparecer a representação social da professora como uma mãe cuidadosa que nutre e protege os/as filhos/as. Isso nos remete às relações de gênero quando, ao longo da história da humanidade, a figura da mãe foi construída com o “dom” de cuidar e ser afetiva, pois, tais expressões parecem ser, naturalmente, adquiridas.

Este argumento reforça os modos de socialização de homens e mulheres e se reproduz no campo educacional a partir do referencial das hierarquias de gênero, onde às mulheres reservou-se o espaço privado do lar, as tarefas domésticas, a nutrição da família. Enquanto aos homens, destinou-se o trabalho fora de casa, a disputa nos espaços públicos, o domínio de tarefas que exigem desapego ao afeto, o provimento dos bens à família, entre outros.

Mesmo conturbada na sociedade atual, a função que a mãe ocupa é reproduzida como prática essencializada e protagonizada a partir de uma construção do campo feminino naturalizado que, portanto, estaria mais aberto a escutar e “nutrir” as dúvidas e necessidades dos homens e mulheres dada sua constituição determinada pela natureza biológica do instinto maternal.

Porém, essa mesma “figura” maternal encarnada nas professoras acessam os relatos dos/as alunos/as numa perspectiva também capturada pela cultura da instituição escolar, ou seja, esses relatos esboçam preocupação com a vigilância e supervisão dos/as discentes.

Assim, os relatos das professoras citados anteriormente expressam como a escola administra as práticas pedagógicas imbuídas de fortes componentes relacionais e como as mobilizam ao campo da confissão, através de táticas disciplinares. Destacam os locutores autorizados a fazer com que o sexo apareça, a ser uma instância de poder, a estar presente nas relações entre docentes e discentes e a se pronunciar pelas estratégias educacionais que fundam essas práticas no cotidiano de alunos/as e professores/as.

e) Práticas que não se dizem ou a modulação do silêncio

Notamos que alguns/as professores/as não abordam diretamente as temáticas aqui levantadas, argumentando diversas dificuldades, entre elas a falta de preparo profissional para tratar destas questões ou mesmo pela dificuldade em gerenciar o tempo reservado ao trabalho dos conteúdos propostos pela escola.

Estes professores anunciam em seus relatos que não abordavam as temáticas aqui analisadas. No entanto, notamos ao longo da entrevista que apesar de não serem explícitos, não deixa de haver também nestes relatos uma referência às relações de gênero e à sexualidade. Estas referências implícitas surgem, especialmente, no que diz respeito às identidades sexuais (como é o caso da homossexualidade), à gravidez na adolescência e às relações de gênero.

Especificamente esse assunto nunca foi abordado. Eu não tenho preconceito com ninguém, seja homossexual. Se perguntarem o que acho vou comentar normalmente e procuro evitar conflitos porque tem sempre alguns tentando baixar o nível com relação à sexualidade dos meninos. Então tento evitar não dando continuidade ao assunto dessa natureza. Quando eles começam a xingar, chamar o outro de viado, digo não é assim. Cada um tem sua opção sexual e vocês têm de respeitar. Tenho um bom contato com eles (**Professor de Matemática**).

Não conversamos sobre sexualidade. Mas vemos a coisa sempre latente entre eles. Inclusive já tem alunos que assumem essa postura homossexual. Acho interessante que entre eles não há preconceitos. Na minha época isso não existia. Havia todo um receio, um tabu. Hoje existe a aceitação. Os alunos homossexuais tanto do sexo masculino como do feminino são tratados do jeito que eles são. É claro que há aquelas brincadeiras (**Professor de Física**).

Nós não abordamos. Somos direcionados a ministrar conteúdo do vestibular. Gostaria de sugerir que a escola tivesse um profissional da área com conhecimentos profundo do tema para trabalhar a questão da sexualidade dentro da escola. Acho importante também pela falta de conhecimento dos

alunos com relação à sexualidade, o alto índice de gravidez de alunas jovens na escola (**Professor de Biologia**).

É importante destacar que estas falas são de professores homens, ou seja, mesmo não privilegiando as temáticas abordadas neste estudo, os relatos “denunciam” como eles tratam estas questões, tendo em vista que elas perpassam o cotidiano das práticas escolares.

Destarte, faz-se necessário destacar que eles, no momento das entrevistas, mostravam-se incomodados, eram lacônicos em suas falas, procuravam discorrer buscando sempre a objetividade. De certa maneira, aparentavam apreensão em responder e se postar de forma colaborativa com a pesquisa.

Porém, cabe aqui uma análise mais aprofundada sobre os relatos dos docentes onde se observa que a sexualidade visível e mais identificada é a homossexualidade, pois parece ser ela um campo perturbador, desestabilizador nas relações professores/as e alunos/as na escola.

Neste sentido, concordamos com Butler (2001) quando afirma que o caráter discursivo (de saber e prática) da sexualidade é transmutado por normas regulatórias que materializam o sexo dos sujeitos e são reiteradamente repetidas para que tal materialização ocorra. Porém, isso não acontece sem resistência à imposição destas normas; para tanto, elas precisam constantemente ser citadas, reconhecidas em sua autoridade, para exercerem seus efeitos.

Tais efeitos, segundo Butler (2001), estão situados num caráter performativo, isto é, tem um poder continuado e repetido de produzir aquilo que autoriza, exerce e nomeia e, sendo assim, as normas regulatórias do sexo repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros e da sexualidade na ótica heterossexual.

Butler (2001) considera que as normas regulatórias provocam as nomeações e autorizações das identidades sexuais e de gênero, ao passo que elas são constantemente anunciadas e nomeadas nos espaços sociais. Corroborando com este pensamento, Louro (2001b, p.549) nos diz que:

A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse outro permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade.

Assim, os relatos dos professores colocam a questão da nomeação, a regulação pela repetição das normas dos sujeitos do sexo, bem como sua economia de efeitos, seja pela oposição entre as identidades, seja pelo modo como elas são anunciadas e legitimadas no contexto de suas produções na escola.

Mesmo negando que tratam diretamente sobre a sexualidade e o gênero com os/as alunos/as, os professores caem nas próprias armadilhas discursivas ao explicitarem suas opiniões no tocante à imanência da sexualidade e, dissimuladamente, das relações de gênero na convivialidade com eles/elas na escola.

Destarte, podemos, ao final desse tópico, concluir que as práticas pedagógicas dos/as professores/as na abordagem com os/as alunos/as sobre a sexualidade e o gênero, tendem a reproduzir o viés biologicista, alimentado pela ótica de um saber/poder orgânico dos corpos, concentrando-se numa separação de gêneros, ou melhor, numa hierarquização das relações de gênero.

Tais hierarquias são percebidas nos procedimentos didáticos das aulas de educação física, que também definem expressões da sexualidade, com investimentos corporais apelando para uma estética cultural da economia dos próprios sujeitos.

As práticas como estratos constituidores de modos éticos que se reportam a uma história da verdade sobre a sexualidade e o gênero, são capturadas tendo como referência a reprodução humana, a gravidez na adolescência, o desenvolvimento corporal, as relações afetivas, o exercício sexual, o preconceito com a orientação homossexual e a prevenção de agravos à saúde.

Todavia, identificamos práticas que escapam dos enquadramentos biológicos, quando perturbam e se manifestam através da arte como expressão de uma estilística da sexualidade e das relações de gênero, rompendo com a lógica binária e funcional marcada por representações atomizadas e naturalizadas do escopo universalizante sobre a sexualidade e dos vieses de gênero.

Por fim, o seguimento da análise dos dispositivos de enunciação em relação à sexualidade, às relações de gênero na percepção dos/as docentes, partem da idéia de uma negação do diálogo destas temáticas no campo escolar, escapando e se afirmando nas derrapagens de seus ditos e não-ditos, com os quais rostizam a homossexualidade como sendo o dito, o anunciado de “verdade” que comporta a sexualidade fora, intemperante, abjetada, na convivência na escola. No intuito, entretanto, de reafirmar a “norma” viável, permitida, referendada por um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam, o reconhecível, o aceitável, qual seja, a heteronormatividade.

Estas questões, contudo, serão melhores analisadas no tópico seguinte onde procuraremos mostrar como os dispositivos discursivos nomeiam e visibilizam a sexualidade e as relações de gênero na escola. Tentando extrair deles o que é dito e não dito, explicitamente, nos relatos dos/as docentes, procurando identificar a distribuição de seus signos, suas táticas mapeadas pelos sistemas de inclusão e exclusão expressos nos seus enunciados de verdade.

4.3 Discursos nomeados acerca das relações de gênero e da sexualidade na escola: diálogos “fáceis” de dizer, porém difíceis de conviver

Neste tópico, analisaremos os relatos dos/as professores/as a partir dos dispositivos de enunciação sobre as relações de gênero e a sexualidade, tomando como elementos os estratos discursivos e suas nomeações atribuídas às temáticas abordadas neste estudo.

Desta maneira, os discursos são entendidos como conjuntos de enunciados que se estabelecem em torno de uma verdade, bem como aquilo que escapa estes relatos e aparece nos signos e nas estratégias que se distribuem nos dispositivos que enunciam estas verdades no espaço institucional da escola.

É propósito nosso cartografar as nomeações dos discursos delineando os sistemas de inclusão/exclusão, os ditos e os não-ditos, as prescrições institucionais, os agenciamentos, suas utilizações e circulações na produção dos sujeitos e seus investimentos no campo social. Neste sentido, procuraremos analisar os relatos dos/as professores/as tentando apreender o que não está capturado, o que se passa na linha do fora, pois neles “importam as noções de mobilidade, aproximação, o modo como o discurso isola temas e objetos, e se ajusta a conteúdos concretos” (ARAÚJO, 2007, p.3).

Organizamos os discursos a partir dos relatos dos/as docentes relacionados às formações discursivas, pois nosso intuito, com a organização dos discursos é “quebrar” seus enunciados, procurando saber quais e como as formações discursivas servem para “classificar, fazer surgir diferenças e semelhanças, para visualizar certa ordem, qualquer que ela seja” (ARAÚJO, 2007, p.3-4).

4.3.1 Os discursos que nomeiam o gênero pelas amarras culturais

As relações de gênero são nomeadas tendo como base as formações dos saberes e práticas voltadas para as “amarras” culturais, dentre elas o machismo se apresentou com grande regularidade e evidência no relato dos docentes.

Na opinião dos meninos há uma crítica grande. Quando falam querem colocar a mulher na posição submissa (**Professora de Português**).

As meninas querem jogar com os homens e eles dizem que não dá certo. Digo que sim. Quando eles pegam as meninas que jogam bem até dividem a bola com elas. No geral eles jogam entre si e elas ficam como bibelôs dentro do campo. É a discriminação que elas não sabem. Eles aceitam a presença delas, mas não há jogo (**Professora de Educação Física**).

Estes relatos fazem referência à posicionamentos dos alunos/as em relação à convivência nas práticas educativas na escola. Nota-se, na postura dos alunos, as “amarras” culturais entranhadas na educação que recebem e como as mesmas forjam suas concepções sobre as relações de gênero e da sexualidade na vida cotidiana. E que os/as professores/as reproduzem essas nomeações discursivas apreendidas nos relatos dos/as alunos/as.

Percebemos, contudo, que os/as professores/as reproduzem, de certo modo, os discursos dos/as alunos/as ao não questionarem o machismo como nomeação fortemente agenciada na educação de homens e mulheres. Essas nomeações são constituídas nas formações discursivas como forma de poder exercido entre os sujeitos, um poder que, na maioria das vezes, “age pelo que se manifesta ou oculta, pois o discurso não é aquilo pelo que se luta ou mesmo um sistema de dominação, mas aquilo pelo qual nós procuramos nos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

Foucault (1996, p.11) nos alerta que nas formações discursivas o entranhamento de poder se representa também por modos de dizer uma verdade, às vezes escondida, ou de “enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber”.

Nos relatos acima percebemos que os professores/as situam os alunos como sujeitos que colocam essa verdade, quando se referem às relações de inferioridades com que tratam as meninas nas atividades na escola. No entanto, esta postura retrata as diversas maneiras em que as relações de gêneros são constituídas, ou seja, engendradas através de forças que se organizam nos espaços institucionais para dar corpo ao disciplinamento dos sujeitos.

Este disciplinamento se faz pela produção de uma verdade, onde os saberes empregados através de rituais, segundo Foucault (1996, p.38),

definem a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.

Portanto, as práticas discursivas demarcam rituais que definem as posições que cada sujeito ocupa, bem como as competências para falar e pôr em funcionamento as táticas utilizadas na produção da verdade e os efeitos desta na produção de signos que nomeiam os sujeitos no espaço institucional.

Assim, os discursos “religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados desta prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 1996, p.38).

Mesmo na condição de educadores não conseguimos romper com o machismo advindo da educação patriarcal que tivemos na infância. Onde o homem a partir de certa idade chega a hora

que quiser, bebe, dorme fora. O que não é tido como normal para uma mulher que foi educada para ser mãe, esposa, senhora. O homem é criado para o mundo e a mulher para a família (**Professor de Biologia**).

Neste relato, fica evidente como as nomeações impressas nos gêneros ocorrem e se instrumentalizam a partir dos seus percursos de socialização. Pois mesmo sendo sujeitos que pronunciam determinadas verdades no campo educativo, os/as professores/as vivenciam as tensões marcadas pela educação patriarcal ritualizadas na família e na escola.

A escola, afinal, o que é senão uma instituição de “ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 1996, p.44).

Neste espaço, portanto, os rituais são privilegiados para dar lugar à nomeação dos sujeitos através dos agenciamentos sociais, da apreensão de marcadores culturais e de seus efeitos de verdade.

Nossa cultura é machista. Os meninos acham que são mais fortes e poderosos. Isso aparece na sala de aula e no esporte. Eles dizem ter mais força, vitalidade, velocidade e agilidade do que as mulheres. (**Professora de Educação Física**).

Neste relato, há uma alusão à posição dos alunos a partir de suas socializações, onde algumas qualidades atribuídas aos seus corpos são vitais e utilizáveis no conjunto das práticas esportivas. Eles se compreendem como sujeitos superiores às mulheres, tendo em vista se atribuírem qualidades diferenciadas para algumas atividades sociais. Assim, os corpos vão se aprisionando nos agenciamentos que os gêneros sofrem, tendo na cultura seus efeitos de verdade, suas utilidades e seus limites.

Porém, notamos que alguns diálogos na vivência relacional dos/as professores/as são estabelecidos com certa liberdade e consentimento, o que não exime essas relações de serem alimentadas pela cultura machista.

Professores homens chamam a professora de gostosa, bonita e tal. Mas sinto que não vai adiante, pois é brincadeira, bom humor e sem constrangimento (**Professor de Física**).

A sexualidade e as relações de gênero, neste relato, parecem se soltar das amarras culturais onde os/as professores/as se permitem “brincar” e tornar suas relações mais plásticas, mais afetivas no dia-a-dia de suas vidas na escola.

Neste sentido, Foucault (1996) nos lembra que as práticas discursivas podem nos dizer muito, seja pelo que está dito e não dito, pois é nesses meandros que se localiza uma vontade de saber e poder. Segundo, este autor,

na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la (FOUCAULT, 1996, p.20).

A vontade de verdade é enunciada pelos sujeitos na escola através de suas estratégias discursivas operando como mecanismos de subjetivação, visto que são eles que dão sentidos, classificam seus conteúdos, ordenam seus signos, distribui suas táticas. Na escola, eles apreendem um conjunto de enunciados possíveis de serem ditos, pronunciados como significações que expressam, coerentemente, uma vontade de dizer uma “verdade”. Esta, portanto, não está enquadrada em enunciados fixos, mas se distribui por dimensões circulares, reiterada por diversas estratégias discursivas.

Assim, as nomeações de gênero advindas nos relatos dos professores se traduzem como formações discursivas que agenciam⁹ os gêneros a partir de marcadores culturais, com evidência ao machismo. Tendo, todavia, um desdobramento no modo como homens e mulheres percebem as hierarquias e as diferenças nas relações de gênero e da sexualidade na vida cotidiana.

Vale ressaltar, no entanto, que os/as professores/as ao se reportarem sobre as relações de gênero se posicionavam com referência a certa naturalização, como se estas questões estivessem, socialmente, resolvidas em decorrência da maior inserção das mulheres nos espaços sociais.

Desta maneira, seguiremos nossa análise olhando para as sexualidades nomeadas nos discursos dos/as professores/as, quais aquelas que são dizíveis e visíveis e as que são pouco evidenciadas no contexto da escola.

4.3.2 Da homossexualidade que assusta à homossexualidade visível

Neste item, faremos uma análise acerca dos relatos dos/as professores/as quando se reportam à homossexualidade na convivência com alunos/as, procurando identificar suas nomeações e as classificações e seus modos de apresentação mais visíveis na escola.

Destacaremos, portanto, a referência feita pelos/as professores/as quando afirmaram em seus relatos, a homossexualidade masculina como o motor da convivialidade no cotidiano da escola e, sendo esta identidade sexual, a que mais desestabiliza, que “assusta”, que “perturba” o território escolar. Ao mesmo tempo em que ela é interpretada, nestes relatos,

⁹ **Agenciamento** é uma estratégia maquínica de corpos, de ações e de paixões, ou seja, uma mistura de corpos reagindo uns sobre os outros. E que se expressam através de enunciados que se remetem às transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. O agenciamento tem lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte picos de desterritorialização que o arrebatam (MENEZES, 2006).

por disputas e delimitação de espaços no âmbito das relações subjetivas produzidas nas práticas escolares.

No entanto, não percebemos nos relatos dos/as professores/as a referência à homossexualidade feminina, que só foi comentada quando indagamos sobre a mesma. Esta, portanto, parecia não “existir”, pois poucas falas apontavam sua presença no contexto da escola.

Na maioria dos relatos docentes, a sexualidade apareceu espontaneamente relacionada à homossexualidade masculina, sendo esta visivelmente percebida na escola. Notamos que ao indagarmos os/as professores/as, havia nos seus relatos uma referência direta à sexualidade como se esta fosse a homossexualidade masculina, em especial. Uma vez que argumentavam o tema com riqueza de detalhes e sem indicar outras identidades sexuais que não fossem as que se expressavam nas estilísticas dos meninos *gays*. Enquanto as meninas lésbicas eram pouco citadas nestes relatos com exemplos externos à escola.

Neste sentido, a identificação da homossexualidade masculina e feminina não era livre de preconceitos e discriminações, mas chamava à atenção os comentários dos/as docentes em relação aos comportamentos dos meninos *gays*, pois admitiam a existência da discriminação, porém, isso não atrapalhava a convivência na escola.

No relato abaixo, a professora afirma que o tema da homossexualidade aparecia na sala de aula sem que ela tratasse diretamente e que os/as alunos/as se agitavam quando era posto em discussão. Ela discute sobre a sexualidade nos momentos da própria aula, fazendo referência à homossexualidade feminina através do argumento dos/as alunos/as, que citavam exemplos fora do universo da escola.

Alguns alunos se respeitam, mas a gente nota que uns diziam, ah! Tem na minha rua uma moça que namora com outra, que é sapatão. Ai começava a polêmica. Eles traziam esses problemas para

sala de aula. Eu dizia que eles tinham que aceitar a orientação sexual de cada pessoa (**Professora de Biologia**).

Noutro relato, percebe-se a invisibilidade da homossexualidade feminina com a surpresa da professora ao ser indagada sobre essa identidade, embora depois relatasse que, em sua família, havia uma senhora que tinha uma companheira e há tempos moravam juntas, sendo tratadas com respeito por todos.

Engraçado, nunca uma menina me procurou falando desse tema. As que falavam criticavam aquelas que elas conhecem. Eu digo, não pode ser por ai. Se você não aceita você fez a sua escolha. Você não pode repudiar uma pessoa pela escolha sexual. Não tenho nenhum constrangimento (**Professora de Química**).

A homossexualidade feminina não é visível nos espaços institucionais, pois parece haver certo afrouxamento da cultura heterossexual nas relações entre mulheres. Os contatos entre elas se expressam de modos aceitáveis com estimulação de afetuosidades nos espaços públicos, de modo que tais comportamentos não comprometem suas orientações sexuais.

Butler (2003) explica que as sociedades urbanas ocidentais têm privilegiado as identidades sexuais com referência no imperativo heterossexual. Destaca que a sexualidade válida, normal e legítima, é aquela que opera pelo binarismo das categorias homem e mulher, o que dificulta a interpretação de outros modos da sexualidade.

Nos alerta Butler (2003), que ao tratarmos sobre a homossexualidade não podemos considerá-la como sendo um plágio do feminino no masculino ou do masculino no feminino, mas sim pela produção da sua diversidade e das formas de expressão e interpretação, ou seja, por um modo performativo de suas significações e construções.

Nos relatos a seguir se percebe como a homossexualidade é abordada pela professora na relação com os/as alunos/as, tendo como referência o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula.

Eu senti uma certa rejeição em um aluno sentado separado. Então, perguntei por que aquilo estava acontecendo, aí uma aluna foi e me disse: [...] é porque ele é homossexual. Aí levantei o discurso. O que me dava mais satisfação era de lidar com jovens no meu dia-a-dia, exatamente, pela falta de preconceito, pois sempre se mostravam muito aliados na aceitação dos diferentes. E aí eu estava ali muito impressionada com aquela postura porque há vinte e sete anos estava em sala de aula e nunca tinha observado aquele tipo de comportamento dos jovens em relação a qualquer diferença (**Professora de Geografia**).

A homossexualidade masculina, destacada no relato da professora, reflete o modo como os gays são tratados no ambiente de aprendizagem, ou seja, é através do *habitus* homofóbico presente nas posturas dos/as alunos/as na convivência na sala de aula. Isso reflete, em parte, a construção social da homossexualidade comparada à “doença contagiosa” transmitida de uma pessoa a outra.

Loiola (2006), em seu estudo sobre a diversidade sexual analisa a relação dos/as jovens no espaço escolar e seus contatos com os temas da sexualidade e das relações de gênero. Neste, enfoca como esses/as jovens concebem a homossexualidade bem como ela é posta em discussão no dia-a-dia das práticas educativas na escola; destaca que esses sujeitos “geralmente, emitem enunciados muito confusos sobre a homossexualidade, não tendo uma posição definida sobre o assunto, são contraditórios quando afirmam que [...] não tenho preconceito desde que me respeite” (LOIOLA, 2001).

Porém, o preconceito é notório, desde que não invada o espaço do outro tido como heterossexual e que, portanto, estaria sendo desrespeitado ao compartilhar de atividades grupais. Essa percepção é reforçada pelos discursos instituídos na escola, na Igreja, na mídia, ganhando força no imaginário social onde o imperativo heterossexual é dominante.

Uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, indicara que há um forte índice de homofobia na escola relacionado a um alto grau de violência, pois os/as alunos/as disseram que bater em homossexuais teria efeito de alto valor punitivo. E se caracterizava como uma ação mais qualificada de atitudes violentas ao se comparar com outros atos, como atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar e andar armado (ABRAMOVAY, 2004).

A pesquisa destaca ainda Fortaleza, capital do Ceará, como umas das cidades mais homofóbicas do Brasil. Pois 42,3% dos entrevistados – jovens – relataram “que não gostaria de ter homossexuais como colegas de classe”, enquanto 20% relacionaram a homossexualidade à doença (ABRAMOVAY, 2004; LOIOLA, 2006).

Assim, fica evidente como a homossexualidade é concebida no campo da escola; sua presença provoca entre os pares comportamentos repugnantes e violentos. Porém, ao mesmo tempo em que a homossexualidade é tratada com estas discriminações, nos relatos dos/as professores/as da escola pesquisada, ela aparece com muita visibilidade, pois ao nos reportarmos à sexualidade os mesmos faziam relação direta à homossexual masculina.

É interessante refletirmos sobre essa visibilidade que os/as docentes dão à homossexualidade masculina manifestada no espaço escolar. O que nos provoca as seguintes indagações: estariam esses sujeitos “escamoteando” formas de discriminação, ao se reportarem à sexualidade como sendo a homossexualidade masculina, pois esta lhes assusta na convivência na escola? Ao evidenciar a homossexualidade masculina como sendo a identidade visível e rostizada na escola, estariam “camuflando” os mecanismos de controle da sexualidade dos/as alunos/as a partir de táticas discursivas disciplinares? Tais questões serão analisadas no decorrer deste texto no intuito de percebermos as tensões que elas nos provocam.

De outro modo, entendemos também que este campo da sexualidade e das relações de gênero parece suscitar instabilidades e, de certo modo, provocar nos/as professores/as desconforto, dadas as representações limitadas, preconceituosas e conturbadas com que este tema é tratado socialmente.

Neste sentido, faremos em seguida uma análise dos relatos dos/as docentes quando se referem às relações como os alunos que assumiam, publicamente, sua homossexualidade no cotidiano de suas vidas na escola.

Eles reclamam de muitos professores que dizem aceitá-los do jeito são e aí dizem outras coisas. Por causa de uma palavra dita na hora errada, eles botam o aluno pra fora da sala. E os alunos sabem que é por causa deles serem homossexuais. E os heterossexuais começam também a se unir com eles, por causa de um professor que não trata bem. Então eles começam a dizer, mas porque ele não trata todo mundo bem? Então começam a se unir e depois vejo uma homogeneidade total. Eles se beijam, se abraçam, se aceitam. E os professores que não falam a mesma linguagem deles, eles se lançam a silenciar. Eu noto que há uma grande perda nessa história. Eu acho mais interessante, que as meninas também falam a mesma linguagem dos meninos. Os meninos e as meninas me apresentam a pessoa que estão convivendo naquele momento, fazem questão de me apresentar. E as meninas que gostam de mulher podem falar com liberdade. O que acho mais legal que dentro e fora da escola (**Professor de Literatura e Língua Francesa**).

Neste relato, percebemos como ocorre a relação dos/as docentes com os alunos que se assumem como homossexuais e heterossexuais. Há um destaque à dificuldade de alguns professores/as em conviver com os meninos gays na escola. Percebe-se como é a postura do professor de Literatura em lidar com as demandas dos alunos e alunas ao vivenciarem suas relações afetivas, de falarem de si, dos medos e receios frente às normas disciplinares da escola pelas práticas de controle e supervisão materializadas nas atitudes de alguns/algumas professores/as.

A escola, como local de convivialidade, é por excelência um território de socialização que abriga regras e ritos disciplinares, técnicas de dominação e subversão. Um espaço de produção de práticas e discursos sobre a sexualidade e as relações de gênero em que:

Elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida,

são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa tática de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1998, p.17).

A escola, portanto, utiliza-se dos elementos negativos, das censuras e punições presentes na hipótese repressiva, embora, ao mesmo tempo em que proibições e controles entram em funcionamento, outros dispositivos de efeitos paradoxais, incitam a subversão das regras e normas vigentes.

Como diz Foucault (1988), esses mecanismos não são mais que meios da escola de saber sobre a sexualidade dos/as alunos/as. Uma vontade de verdade que se agrupa nos discursos e práticas no intuito de persuadir e tornar explícito uma verdade, um querer saber sobre os sujeitos e seus corpos, no intuito de manter o controle e supervisão.

Foucault (2004) nos diz que instituições como o hospital, a prisão, as escolas, entre outras, usam de uma tática de observação feito um olho que persegue os sujeitos nesses territórios. Os símbolos da supervisão se apresentam nas estruturas físicas das instituições, com suas torres de observação, janelas que dão visão aos pátios. Técnicas de observação que se incorporam aos processos psíquicos dos sujeitos através das tecnologias de subjetivação, de modo que haja uma auto-supervisão, um auto-controle dos sujeitos sobre suas ações e intenções.

Este mecanismo de controle e supervisão disciplinares que Foucault denominou de **panoptismo**, quer dizer, tem a função de olhar constantemente de dentro e de fora para os sujeitos. Estes por sua vez, podem subverter tais controles utilizando-se de estratégias para burlar as normas impostas.

Porém, esses mecanismos disciplinares são reiterados através de várias técnicas que entram em jogo na arteficialidade das relações entre professores/as e alunos/as na escola. Tais mecanismos se tecem com dificuldades e estranhamento entre esses sujeitos, pois ao longo

desse texto essas dificuldades dos/as docentes em conviver com os alunos homossexuais são mais evidenciadas, ao mesmo tempo em que, nos relatos dos/as professores/as, essa identidade é mais visibilizada.

Os relatos abaixo apontam como as relações dos/as professores/as com alunos gays é vivenciada no dia-a-dia da escola.

A gente nota que alguns professores têm preconceitos. Têm uns que falam diretamente, não gosto de tratar esses alunos desse jeito. Não me relaciono bem como esses homossexuais em sala de aula. Não gosto de *viado*. O professor dizia desse jeito (**Professora de Biologia**).

Aqui, percebe-se a dificuldade dos/as professores/as em lidar com esses homens que sentem desejos por outros homens e suas manifestações comportamentais no processo de convivialidade nesse espaço institucional.

No relato abaixo, a professora destaca a convivência com os meninos gays colocando as dificuldades em abordá-los pelo nome que eles adotam. Esta abordagem apresenta um forte desconforto dos/as professores/as em conviver com estes alunos.

Teve um aluno que queria que eu lhe chamasse de mulher. Meu nome é fulano, sabe? [O ALUNO SOLICITA À PROFESSORA QUE O CHAME DE PRISCILA]. Eu digo meu amor, aqui seu nome é fulano de tal dos anzóis pereira, certo? Onde você quiser, lá fora, no seu dia-a-dia, nas suas brincadeiras tudo bem. Aqui, pra mim, você é um ser humano, uma pessoa. É assim que eu vou lhe tratar, certo? E se alguém disser alguma coisa diferente para você não aceite. Faça questão que as pessoas lhe tratem desse jeito. Que é assim que tem de ser (**Professora de Geografia**).

Há, portanto, uma tentativa de tratar os meninos *gays* como sendo “iguais” a todos/as, desconsiderando a diversidade sexual e de gênero em nome de um ideal humano de igualdade. Isto demonstra como a homossexualidade masculina, em especial as travestis, são abjetadas nesses espaços da escola.

Para Butler (2001), essas posições reiteram as normas regulatórias da sexualidade e das relações de gênero. Para tanto, considera que as sociedades constroem normas que

regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas “normas regulatórias” precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize.

Contudo, ela acentua que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” daí que essas normas precisam ser constantemente citadas, reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos. As normas regulatórias do sexo têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual (LOURO, 2001b, p.548).

Deste modo, os relatos docentes parecem reafirmar tais normas regulatórias do sexo e de suas manifestações, à medida que procuram legitimar práticas e nomear as sexualidades nas instâncias sociais através de dispositivos estabelecidos pelo imperativo heterossexual.

Este aparece no final do século XIX e tem sua maior expressão no século XX, imbuído por uma ótica universalista e reguladora das sexualidades e das relações de gênero nas instâncias sociais, através da heterossexualidade como sendo a única sexualidade legítima e normal (BADINTER, 1993).

Porém, é no final da década de 1970 e início de 1980 que o movimento gay, através de seus grupos de estudos, vai ofensivamente contestar o imperativo heterossexual, assim como as feministas lésbicas colocaram em debate as hierarquias forjadas por esta matriz nas construções da sexualidade e de gênero.

Estas contestações apontam na direção das desconstruções universais da heterossexualidade e da homossexualidade e de outros modos de vivência da sexualidade. Mesmo que, a cada época, suas representações são reatualizadas através de dispositivos discursivos e as práticas produzidas nas diversas instâncias sociais.

Para Foucault (1996, p.44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Desta maneira, a escola é uma instância jurídico-política que produz, controla e supervisiona os saberes e as práticas sobre a sexualidade e o gênero. Suas táticas são dispersas e difusas, mas localizadas nos dispositivos discursivos que se manifestam pelo que é dito ou silenciado sobre essa temática nos espaços educativos.

No relato a seguir fica evidente a dificuldade dos/as professores/as em abordar a homossexualidade no cotidiano da escola.

Tenho um caso de um aluno que criou muito problema. Começou com muita agressividade, não só com os colegas mais também comigo. Era ríspido, grosseiro, destratava os outros. Quando um fazia uma pergunta que ele julgava que era uma coisa insignificante ficava ironizando. Percebi que era uma forma de chamar à atenção. Ele tirava notas boas, mas quando tirava ruins abafava e, muitas vezes, nem estava na sala para recebê-las. Aí os meninos caíam em cima. Uma vez até chorou porque a pressão foi muito grande. Ele se retirou da sala. Nesse dia peguei pesado na turma para ter respeito com ele. Falei do conflito que o homossexual vivia. Olha ele não se aceita como homem e nunca vai ser uma mulher. Ele vai ser homem e não tem jeito. Olha pessoal se ele sofrer uma mutação, se tirar os órgãos sexuais continua homem. Ele tem hormônios de homem, DNA de homem. Eu precisava falar isso para eles, porque a turma chamava o tempo todo de balde. Antes era boiola. E depois dessa conversa, os meninos mudaram com ele e ele também mudou com a turma (**Professora de Química**).

A professora, aqui, reporta-se à homossexualidade masculina como uma identidade forjada pelo sofrimento psíquico de se aceitar em meio às determinações biológicas, bem como das dificuldades de se ajustar às normas de convivência nas relações com seus pares. Destaca a naturalização do corpo masculino, suas marcas biológicas e seu “determinismo” orgânico, como forma de explicar as manifestações relacionais apresentadas pelo aluno homossexual.

Nos argumentos da professora, sua intervenção com os/as colegas favoreceu a aceitação entre o garoto e seus pares, tendo em vista suas justificativas da “perturbação” causada pela homossexualidade que, segundo ela, extrapolava a subjetividade do aluno e se estende à relação de convivência com os/as professores/as. Contudo, as explicações focadas nos

aspectos biológicos e psicológicos, argumentadas pela professora, ajudam os/as alunos/as a compreenderem a homossexualidade como uma identidade sexual, biologicamente, adquirida.

Foucault (1988), analisando as formas de saberes sobre a sexualidade destaca que a partir de o século XVIII, o saber fundamentado numa perspectiva da ciência biológica vai instituir um saber sobre a sexualidade, tendo como pano de fundo as explicações fisiológicas da reprodução humana agenciadas pelo saber científico. Assim, o pensamento científico passa a explicar como são as manifestações sexuais, suas necessidades e expressões, criando um padrão de normalidade e anormalidade aceitáveis ou passíveis de consertos, modelações ou mesmo cura.

No entanto, não foi com a teoria científica que se verificou a origem das explicações sobre a sexualidade, mas ela se constituiu numa estratégia de saber no sentido de estimular e controlar o sexo da criança, do adulto e do gerontófilo (FOUCAULT, 1988). Este mesmo prisma muda as explicações sobre a homossexualidade, que deixa o *status* de sodomita e é deslocada para o campo das perversões e anomalias, sendo explicada pelo saber científico e legitimada pelo saber/poder médico.

A influência do pensamento científico no tocante à homossexualidade é fortemente explicada com as teorias psicobiológicas onde as teses de bases congênicas – divisão cromossomial, processos hormonais, entre outros– justificam as causas desse desejo (BADINTER, 1993). Com isso, médicos, pesquisadores, educadores, psicanalistas, apoiados por essas teorias, se utilizaram de terapêuticas para “consertar esse defeito genético”. A homossexualidade, então, passa a ser tipificada como distúrbio necessitando de tratamento e cura.

Neste sentido, a homossexualidade passa a ser explicada pela associação de aspectos psicológicos e genéticos que traçam uma espécie humana diferenciada, explicada pelas teorias científicas universais.

Freud (1977) nos **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** se dedica ao desmonte dessa lógica quando questiona a tese da universalidade e da invariabilidade do instinto, pondo em destaque a fragilidade do conceito de normalidade e anormalidade, mostrando que suas derivações podem ser de ordem biológica, estatística, moral e social (SOUZA, 1997).

É com Freud que as explicações orgânicas sobre a homossexualidade vão se desmontando e localizando no campo das pulsões (desejos), sendo a relação dessas com seus objetos de desejo variadas e acidentais, não de natureza hereditária.

Para isso, aponta a existência de inúmeros aspectos que explicam os desejos homossexuais. Há homens que já os manifestam logo na infância, outros depois da puberdade, alguns na maturidade, há aqueles em que essa atração é um episódio isolado e outros são pressionados a se tornar homossexuais (FREUD, 1977). Assim, ele põe em cheque aspectos conceituais da anormalidade e da perversão como era caracterizada a homossexualidade, tendo em vista o foco nas pulsões coladas ao objeto de desejo. Este, por sua natureza, era construído com o desenvolvimento psíquico iniciado na infância e delineado de acordo com a história de vida do indivíduo.

Freud destaca também que as perversões estão presentes nas práticas sexuais tidas como “normais”, ou seja, aquelas focadas nos órgãos genitais, como a excitação de outras partes do corpo, o olhar essas partes, o deslocamento da dor, enfim, inúmeras possibilidades de adquirir desejos.

Sendo assim, torna-se difícil estabelecer um limite entre o normal e o patológico, pois a diversidade das pulsões sexuais é inscrita na ordem das relações singulares elaboradas por cada indivíduo no seu processo de subjetivação. Com isso, desmistifica as explicações

meramente biológicas da homossexualidade tangenciando-a ao campo da construção histórica e social.

Deste modo, prosseguiremos a análise tentando perceber as diversas categorias temáticas que surgem nos discursos das professoras e suas relações com o tema da sexualidade e do gênero, tendo em vista suas concepções pessoais e suas vivências no cotidiano escolar.

Nesse sentido, percebemos que os dispositivos de enunciação constituídos nos relatos dos/as professores/as traçam uma cartografia da homossexualidade, tipificando as nomeações e os deslocamentos nesse campo derrapante da sexualidade.

Esta cartografia foi se delineando com mais força à medida que dialogávamos com os/as professores/as sobre a homossexualidade na escola.

Com os meninos homossexuais meu relacionamento é ótimo. Não tenho nenhum problema e nunca tive, inclusive, tenho amigos homossexuais. Mas eu notava que existia discriminação por parte de alguns alunos. Eles falavam esse viado, essas palavras de baixo calão (**Professora de Biologia**).

No trabalho de grupo nas atividades extracurriculares eles [Homossexuais masculinos] conseguem fazer melhor que os heterossexuais. Há uma capacidade de idéias melhores para a dança, desenvolvimento de técnicas. São bem criativos. Nos trabalhos da primeira semana cultural eles tomam a frente. De início o pessoal não quer entrar naquele grupo, mas quando o trabalho começa andar eles interagem normalmente (**Professor de Matemática**).

Desta maneira, quando nossos diálogos se aprofundavam os/as professores/as iam expondo em seus relatos, a homossexualidade, visível na escola, ou seja, a homossexualidade masculina. Destacam os meninos homossexuais por suas habilidades corporais, relacionais e intelectuais, embora isso não os livrasse das brincadeiras jocosas e preconceituosas dos demais alunos/as.

Noto que os meninos são abertos. Vivem o que são. Às vezes querem ser notados. Fazem brincadeiras na sala de aula. Nessa hora, digo que não deve ser dessa forma. Mas falo de maneira particular. Tenho uma sala que têm uns meninos assumidos. Eles se declaram mesmos. Quando entram em sala, começa as brincadeiras. Aquele veadinho, professor cuidado. Esse tipo de brincadeira. Trato com respeito. Tem uns que são mais afeminados (**Professor de Matemática**).

Na escola têm vários homossexuais e alguns declarados. Não perguntam sobre a orientação sexual, mas colocam essa questão de forma debochada nas brincadeiras e com discriminação. Em relação aos homossexuais, no primeiro dia de aula, discuto em sala a questão da discriminação. Geralmente, quando coloco o tema, a maioria demonstra uma preocupação e refletem sobre isso. Mas sempre tem os brincalhões que fazem os comentários tipo: esse boiola. As maiorias dos alunos respeitam. Em relação ao respeito e aos problemas existe uma aceitação de forma homogênea. Sempre puxo as conversas até na brincadeira, mas levo para uma discussão animada (**Professor de História**).

Assim, percebemos como os meninos *gays* são ‘tipificados’ nas relações com seus pares na escola. Nos relatos dos/as professores/as, aparece nitidamente a homossexualidade aceita em suas mais variadas expressões e manifestações no dia-a-dia na sala de aula. Porém, ao longo dos discursos, percebemos como esta orientação é nomeada e esquadrihada nas relações dos sujeitos (professores/as e alunos/as) na escola.

Nota-se, nestes relatos, um deslocamento discursivo interessante, ao tratar da homossexualidade como sendo algo positivo, colocando-a como produtora de discursos demarcatórios nas relações entre eles/elas na escola, ao passo que mostram sua marginalização, sua taxação de negatividade, pelas nomeações pejorativas dos signos lingüísticos atribuídos socialmente a ela.

Essa relação positiva sobre a homossexualidade pode ser explicada com Foucault (2007, p.54), ao dizer que: “Quatro noções devem servir, portanto, de princípio regulador para a análise: a noção de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade”.

Assim, entre os princípios reguladores dos dispositivos discursivos que toma a homossexualidade como positiva e visível na escola, temos a noção de série e regularidade através das estereotipações e performatividades. Estas, por sua vez, indicam a demarcação do lugar do/da homossexual neste território, seja através de sua regulação ou nomeação, quase sempre, ligada a uma identidade universal e imutável.

Todavia, as regularidades discursivas que apontam a negatividade, o que está fora do campo de aceitação social da homossexualidade, merece ser observada por suas repetições, por suas transitoriedades e por suas seriações que as tornam acontecimento. De fato, ela existe neste espaço – escola – muitas vezes, dislocada para a periferia dos acontecimentos e anunciada como “destoante” das identidades “normais”.

De outro modo, como afirma Foucault (1996), é necessário analisar a partir de um olhar genealógico como esses três princípios, anunciados anteriormente, são postos em prática na construção da homossexualidade na escola? E como os relatos dos/as professores/as se constituem, quais os sistemas de coerção que os apóiam, as normas específicas de cada um e como eles se difundem, se ampliam e seguem as variabilidades discursivas.

É notório, no entanto, como os/as docentes articulam essa relação entre a homossexualidade manifestada pelos alunos *gays*, através da caracterização de suas expressões – “são espaçosos, criativos, inteligentes, com habilidades para as artes, etc.” – e de outro modo, ao percebê-la no campo da estigmatização, do preconceito, da discriminação, da rejeição.

Neste sentido, podemos analisar as questões da construção das identidades sexuais a partir dos referenciais teóricos que nos possibilitam entender a sexualidade humana e suas subjetivações, para que ao analisarmos as nomeações dos/as docentes sobre as identidades sexuais e, em destaque a homossexualidade, possamos situá-la com base nesses referenciais.

Assim, o referencial que abordamos neste estudo tem como base a perspectiva pós-estruturalista com forte amparo no movimento feminista contemporâneo, onde variadas “ondas teóricas” são anunciadas, muitas vezes questionadas, outras vezes reiteradas e assumidas como as mais viáveis.

Para tanto, ao analisarmos as identidades sexuais e de gênero, apontando seu caráter desconstrutivo e, em parte subversivo, a partir dos relatos dos/as professores/as, é premente a idéia de não-fixidez das identidades sexuais e de gênero. Pois, aqui, nos é caro o caráter fluido, dos conteúdos dos relatos docentes. Suas formas de verdades, os dispositivos discursivos que produzem, agenciam e reatualizam no esteio da institucionalidade a sexualidade e os gêneros.

Foucault (1988) acentua que os discursos são “portadores” de saber-poder como e produzem saberes sobre a sexualidade, tendo como mecanismos, estratégias polimorfas desse poder.

Para esse autor,

O ponto importante será saber que formas, através de que canais, fluindo através de que discurso o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano – tudo isso com efeitos que possam ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas também de incitação, de intensificação (FOUCAULT, 1988, p.16-17).

Desta maneira, os relatos dos/das docentes se alinham com as táticas discursivas que reafirmam as identidades homossexuais como sendo elas bloqueadas, desqualificadas, ao mesmo tempo em que intensificam seus modos de expressão, suas esteriotipações e suas singularidades.

Tal aparato discursivo não se apresenta descolado de uma base construída nas instâncias sociais e culturais, pois a nomeação da homossexualidade masculina nos relatos docentes como aceitável e tranqüila na escola, é regulada pelos saberes produzidos nas instâncias sociais. Como são os saberes da medicina, da psiquiatria, da justiça, no sentido de nomeá-la e encontrar um lugar de supervisão e controle para a mesma.

Pois, as instâncias sociais produzem e atualizam os discursos sobre a sexualidade e o gênero, reiterando suas funções de controle e se referindo à sexualidade heteronormativa como a mais viável nos diversos espaços institucionais, como a Igreja, o Estado, a escola, entre outros.

Na escola, percebemos que esses saberes ideologizados sobre as identidades sexuais são motores de práticas e discursos que segregam e separam os sujeitos. De modo que não é raro se ouvir as queixas dos/as professores/as em relação às dificuldades de conviver com os meninos *gays*, como é o exemplo dos relatos aqui analisados.

Porém, essas queixas são estranhadas pelos/as docentes tendo como fundo a influência da cultura e seus modos de socialização, pois, logo cedo, já percebem que essa identidade é presente na escola e terão, necessariamente, que conviver com ela.

Isso é notado pelos os/as professores/as ao se reportarem à visibilidade das identidades sexuais dos garotos *gays*, destacando sua visibilidade quando eles entravam na adolescência e pela mudança dos anos de ensino, de um nível a outro, especialmente, do ensino fundamental para o médio. Nesta etapa, as identidades homossexuais dos alunos são mais notadas pelos/as docentes.

Chama à atenção nos meninos é que na 5ª e 6ª série, eles têm um comportamento, já na 7ª e 8ª apresentam outro. Geralmente eles mudam o comportamento a partir da 7ª série não sei se é cultural. Há essa mudança dentro do ensino fundamental. No Ensino Médio já entram com essa opção, brigando pelo seu espaço, aceitando as críticas. Surgem as dúvidas, como agir diante da família, na escola. Trabalhei numa escola onde a preocupação era com a recepção na escola e com o diretor. Aqui, eles são bem aceitos. No decorrer do ano, com a abertura dos professores e trabalhos realizados sobre o tema, o relacionamento vai melhorando. Embora se perceba que há o tratamento do tipo, fica na tua e eu fico na minha (**Professora de Português**).

A professora destaca as mudanças biológicas do corpo e as cronologias das etapas de ensino, como marcadores na identificação da visibilidade das identidades *gays* dos garotos. Enfatiza que seus comportamentos são retraídos, no ensino fundamental, porém quando chegam às séries finais desta modalidade de ensino, percebe-se uma mudança nas suas

identidades/orientações sexuais. No entanto, no Ensino Médio já entram bem “resolvidas” e isso facilita a aceitação e convivência na escola, aliado ao trabalho sobre a temática que os professores/as desenvolvem, durante o ano letivo, para inclusão desses meninos entre seus pares.

Tal aceitação parece apontar para um processo camuflado de aceitação da homossexualidade masculina no espaço escolar, tendo em vista que nesse espaço as regras e táticas de disciplinamento dos sujeitos e de suas expressões homoafetivas são engendradas, por afirmações ou silenciamentos, amparados pelo viés do imperativo heterossexual.

É notório, portanto, como os/as professores/as evidenciam que essas “mudanças” se apóiam na cronologia das séries de ensino e da idade/geração, como sendo os motores das manifestações sexuais no comportamento dos alunos.

No tocante às concepções sobre a sexualidade, faremos uma análise com as interfaces das linhas de pensamentos que procuram “explicar” e analisar as identidades sexuais e de gênero, a partir daquelas que os relatos apontaram, quais sejam, a concepção essencialista e construcionista.

Assim, temos a concepção essencialista que,

explica as propriedades de modo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos (WEEKS, 2001, p.43).

Esta concepção se apresenta colada aos relatos dos/as professores/as que, em sua maior parte, relacionam a sexualidade à matriz biológica traduzindo as expressões das identidades sexuais e de gênero influenciadas por este viés explicativo.

Weeks (2001) coloca que a linguagem que usamos é um indicador valioso quando se refere à sexualidade, pois o termo “sexo”, por exemplo, se traduz, significativamente, pelo

resultado da divisão da humanidade entre o masculino e o feminino. Porém, a partir desses dois últimos séculos, esse termo adquiriu um sentido mais precioso, ou seja, se refere às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, às transformações corporais e ao que mais divide do que une a humanidade.

Essas mudanças, não se definem como um processo de naturalização do comportamento sexual, pois nossas crenças, definições das identidades não são resultados de um processo de evolução com efeitos naturais e causais, porém elas são construídas no interior de cada cultura mediadas por relações de poder (WEEKS, 2001).

Já concepção da construção social da sexualidade se contrapõe à essencialista, pois considera as manifestações sobre o corpo e a sexualidade a partir de contextos históricos específicos, onde diversas variáveis dão destaque à sexualidade num contexto particular, definindo o que é normal e anormal, lícito e ilícito, entre outros (WEEKS, 2001).

Assim, a base teórica que ampara este estudo se apóia na concepção construcionista da sexualidade e do gênero, a partir dos dispositivos de enunciação atribuídos aos saberes, práticas e discursos dos/as docentes na escola, onde os significados desses estratos são sustentados por verdades que nos dizem como devem ser, o que devem ser e como podem ser, as identidades sexuais e de gênero.

Neste sentido, concordamos com Foucault (1988), quando afirma que a história da sexualidade é uma história de nossos discursos, com os quais a construímos, nomeamos e conhecemos o corpo. Desta maneira, não há repressão para fazer calar a sexualidade, mas sim incitá-la a falar, a torná-la visível, pois assim se conhece mais sobre os sujeitos e se delinea os controles e as supervisões. Quer dizer, um dispositivo que tem cada vez mais uma complexidade discursiva de reiterar estratégias de saber e de poder sobre a sexualidade.

O pensamento de Foucault (1988) nos possibilita analisar os relatos dos/as docentes quando nomeiam e tornam visíveis as identidades sexuais dos garotos *gays*. Nesses relatos, contudo, há fortemente um apelo ao disciplinamento do comportamento dos alunos, pois alguns/as docentes mesmo relatando que não têm problemas em convivência com esses meninos sugerem que, “eles poderão ser menos espalhafatos, se comportar como os outros, sem chamar muito à atenção”.

Tenho chamado à atenção desses adolescentes. Eles são muito vulgares. Achem que por ser homossexual tem de vulgarizar, molecar. Quando poderiam ser uma pessoa disciplinada, tranqüila e não ficar dando show na sala de aula, com histerismo em locais públicos. A sociedade ainda não aceita o desvio com relação ao sexo masculino. Na verdade existe um preconceito muito grande com relação à dupla sexualidade de um homem. Os alunos não encaram a homossexualidade como uma coisa normal. Menosprezam, levam na brincadeira de forma discriminatória (**Professor de Biologia**).

Neste relato percebemos como se expressa a construção social estereotipada da homossexualidade, ao mesmo tempo em que o professor sinaliza para um dispositivo da normalização dos comportamentos dos/as alunos/as, tentando disciplinar e regular seus comportamentos homoafetivos.

Para Silva (2000, p.83), a normalização é um processo mais sutil pelo qual o poder se manifesta no contexto da identidade e da diferença. Para este autor:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Silva (2000) remete-nos a normalização das identidades pondo em questão os princípios de regulação universalizante que operam por oposição, ou seja, pólos opostos que traçam identidades antagônicas, sendo que uma servirá de parâmetro em relação às outras. Neste campo, a identidade homossexual se afirma pela oposição à identidade heterossexual, de modo abjetado, marginal, pois seus “estilos” não lhes conferem *status* de sujeito, embora sejam necessários para que os domínios de sujeito sejam circunscritos (BUTLER, 2001).

No relato a seguir, percebe-se que a professora ao tratar das questões sexuais em suas aulas enfoca a questão da estética corporal e da influência que esta exerce sobre os/as alunos/as. Destaca que tem uma relação tranqüila com os meninos *gays* e que, mesmo havendo um estranhamento com os outros não *gays*, é possível a convivialidade entre os/as estudantes.

Enfoco a sexualidade pela estética como a postura, do sentar, do andar, exercícios para o abdômen, tudo isso que se torne prazeroso, pois eles se preocupam com a estética. Tenho uma relação ótima com os alunos. Respeito à opção sexual deles. Dentro da aula não faço distinção entre ser homossexual ou não. Existe a rejeição, a crítica, a discriminação. No primeiro ano tem um que é muito exibido. É um pouco discriminado pelos colegas. Teve um que ficou mandando bilhete para uns colegas bonitinhos e teve um que foi em cima e disse você está me estranhando. Sabe aquele aluno bem machista. Os dois discutiram na sala de aula e tive encaminhar para a supervisora. **(Professora de Educação Física).**

A professora de educação física, pelo fato de tratar com atividades educativas tendo o corpo como centro, coloca mais em evidência as identidades sexuais dos meninos e das meninas, embora isso não a isente de enfrentar dificuldades em lidar com a homossexualidade deles/delas.

No diário de campo pude captar estas dificuldades apontadas pela professora, pois ao abordar as questões da homossexualidade foi categórica em afirmar que tem uma boa relação com os alunos homossexuais masculinos, enquanto as meninas, segundo ela, não se percebe muito as expressões de suas identidades lésbicas no cotidiano da escola.

No entanto, no desenrolar da entrevista (a entrevistada solicitou que desligássemos o gravador) ela nos contou que ao coordenar os jogos de futebol de salão onde tinha um time só de mulheres, percebeu que tinha muitas meninas que, ao fazer um gol, comemoravam de modo “assustador” ao ponto dela, depois de alguns jogos, percebeu que estava lidando com algumas meninas, assumidamente, homossexuais. E ao acompanhá-las poderia repercutir mal em sua imagem de professora, para tanto solicitou ao namorado para acompanhá-la e mesmo quando esse não podia ir aos jogos, ela requisitava um colega homem para que não houvesse qualquer “desconfiança” de sua sexualidade.

Ela justificou que agia assim para se proteger, pois a sociedade, de uma maneira geral, é muito preconceituosa e ela está inserida numa realidade educacional onde os/as professores/as e pais são influenciados pela cultura machista dominante na sociedade.

Contou-nos também, que os/as alunos/as apontam que existe uma professora na escola que parece ser homossexual. Perguntamos se ela achava que os/as alunos/as a rejeitavam, ela afirmou que não, mais colocou que eles/elas reclamam de algumas atitudes grosseiras dela e isso os distanciava.

Depois da entrevista ela nos mostrou algumas fotos dos alunos gays e outros não gays, com os quais ela tinha uma relação bem próxima e depois me convidou para ir ao pátio da escola onde estava havendo atividades esportivas.

No pátio comentou sobre as quatro modalidades de jogos que estavam sendo desenvolvidas e destacou que no futebol de salão há uma procura maior dos meninos em relação às meninas. Já no vôleibol a relação é diferente, há uma presença das meninas e dos meninos homossexuais, enquanto, no basquete a maioria é masculina e no pingue-pongue é, predominantemente, masculino.

Pelos grupos que estavam compostos dava para notar esta distribuição, naquele momento, e ao nos aproximamos deles/as essa relação era mais visível. A professora, naquele momento, nos olhou e disse que nunca tinha pensado nessa relação hierárquica de gênero e da sexualidade e que ao falar destes assuntos se deu conta destas questões.

Os relatos analisados aqui são prenes de vontade de verdades sobre a homossexualidade masculina, pois a nomeiam a partir das dificuldades na convivência, às vezes de modo assustador e desestabilizador das relações educativas. De outro modo, é apontada como sendo a identidade visível, a que mais chama à atenção na escola, a que ocupa

lugar de destaque, mesmo estando a todo o momento sitiada pelo preconceito homofóbico vivificado nas relações humanas na escola.

Destarte, quando os/as professores/as apontam as identidades homossexuais masculinas como dizíveis e visíveis, estão incitando essa identidade a falar, a produzir-se, para que a partir dessas estratégias discursivas ela possa ser localizada, identificada e capturada pelos agenciamentos disciplinares produzidos na escola.

Faremos a seguir, a análise das identidades sexuais pouco visibilizadas nos relatos dos/as professores/as, dentre elas encontramos, a homossexualidade feminina e as travestis.

4.3.3 Das outras identidades sexuais menos visíveis e negadas

Nos relatos a seguir, os/as professores/as destacam que a homossexualidade feminina é quase imperceptível na convivência com os/as alunos/as, devido às meninas não assumirem, publicamente, suas identidades lésbicas.

As meninas são recatadas, não deixam transparecer e não têm essa coisa do lúdico que os meninos têm. Elas se retraem quando percebem que os meninos ficam comentando. Não assumem como os meninos, que fala dos conflitos (**Professora de Artes**).

Nunca tinha percebido porque são tão femininas. Uma me disse que gosta de namorar mulher como eu, com brinco e feminina. E que, tinha ciência de sua homossexualidade desde os 10 anos, mas só fora assumi-la aos 17. Inclusive tinha fama de galinha porque namorava todos os meninos. É o outro lado do homossexualismo (**Professora de Português**).

As professoras mantêm o diálogo com as meninas possibilitando que falem de seus desejos em relação à vivência da homossexualidade. Destacam que suas identidades sexuais são reservadas, contidas, porém, no trecho da fala “é o outro lado do homossexualismo”, notamos que essas dizibilidades apontam as oposições na própria categoria homossexualidade.

Paiva (2007) ao tratar em seu livro, **Os reservados e invisíveis: o *ethos* íntimos das parcerias homoeróticas** situa a homossexualidade, destacando sua invenção sob vários olhares teóricos. Em Foucault (1976), destaca o surgimento desse personagem tipicamente moderno, que se junta à criança masturbadora, a mulher histérica e o casal malthusiano; o homossexual aparece em 1870 sob os auspícios da psiquiatria Carl Westphal (1833-1890).

Ao adentrar outros arquivos Paiva (2007) destaca que o termo homossexual foi atribuído pelo médico húngaro Karol Maria Benkert, em 1860, para designar todas as modalidades de relação amorosa carnal entre pessoas biologicamente do mesmo sexo. Enquanto, o prefixo *Homos*, deriva-se do grego, significando igual, abolição da diferença, recusa da castração, interrupção do desenvolvimento libidinal completo, ideal, entre outros termos que se remetem aos argumentos psicanalíticos (PAIVA, 2007).

Deste modo, a teia conceitual que qualifica a homossexualidade nesse percurso cartográfico se refere à perspectiva universalizante dirigindo-se a igualdade dos sujeitos orientados por essa identidade sexual. E nos relatos das professoras, essa construção conceitual tem ressonância a partir do binarismo cunhado no interior de cada categoria sexual.

Umás são tão femininas, enquanto outras gostam de fazer papel de macho. As femininas apreciam na mulher a feminilidade, tanto que se vestia de rosa e era chamada de Barbie (**Professora de Português**).

Desta maneira, as identidades sexuais são tomadas tendo como referência as oposições entre masculino e feminino, sendo que os meninos gays abrigam em suas expressões maneirismos femininos, enquanto, as meninas as caricaturas do macho. Portanto, as identidades homossexuais femininas são tomadas pela referência às identidades masculinas heterossexuais e as dos homossexuais masculinos às identidades heterossexuais femininas.

As identidades lésbicas, no entanto, são quase imperceptíveis nos relatos dos/as professores/as em contraposição às identidades *gays*, que são cartografadas através de um discurso positivo. Todavia, estes dispositivos discursivos produzem estratégias que facilitam os agenciamentos disciplinares destas identidades.

Concordando com esta argumentação, Louro (2001b, p.544), assegura que:

O discurso político e teórico que produz a representação “positiva” da homossexualidade também exerce, é claro, um efeito regulador e disciplinador. Ao afirmar uma posição-de-sujeito, supõe, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições. Nesse discurso, é a escolha do objeto amoroso que define a identidade sexual e, sendo assim, a identidade gay ou lésbica assenta-se na preferência em manter relações sexuais com alguém do mesmo sexo.

Porém, outras identidades sexuais e de gênero parecem escapar e subverter essa lógica que apresentamos acima. Pois para os sujeitos, a sexualidade pode ser vivenciada de diversas maneiras, seja em relação às experiências conjugais, à reprodução biológica, como parte da subjetividade e/ou identidade, ou mesmo no sentido da ressignificação de práticas tidas como naturais e imutáveis (VALE & PAIVA, 2006).

Neste sentido, o relato a seguir apresenta outras visibilidades sobre as identidades sexuais, quando tenta romper as fronteiras da universalidade e do binarismo e fogem à lógica de oposição entre *gay* e lésbica, pois se apresentam numa montagem estética tentando subverter os encaixes da sexualidade heteronormativa.

Aqui tinha um aluno que vinha para aula de salto, todo maquiado, blusa transparente, de brincos, todo extravagante. Uma pessoa do grupo gestor falou que ele não podia vir daquele jeito. Ele veio se queixar comigo alegando que as meninas usavam e ele não poderia. Disse-lhe que as questões sociais sobre homossexualismo ainda não foram resolvidas. Nós ainda não estamos preparados para você entrar assim. Temos as normas. Esse aluno não conseguiu terminar o ano letivo. Depois de um ano ele veio nos visitar, estava todo transformado dizendo que iria embora para outro país. Então, faltou preparo por parte dos professores para conversar (**Professora de Artes**).

O sexo e a identidade de gênero aqui são confrontadas a lidar com as subversões do corpo e da estética de se auto-transformar, pois o menino assume essa posição de querer mudar sua apresentação como sexo biológico para sua identidade de gênero.

Há, neste relato, uma demonstração de como a escola opera a padronização das identidades sexuais, pois mesmo com a aceitação da pluralidade sexual, a regulação e encaixe nos modelos heterossexuais continuam fortemente alimentados nas instituições sociais.

Butler (2003) considera que a sexualidade pensada pela ótica do poder, através dos discursos que a produzem, é concebida pela relação sexo-gênero-desejo. No entanto, “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTLER, 2003, p.25).

Isto remete à relação gênero-cultura que não se encontra no mesmo equilíbrio, pois o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza. Porém, ele é o meio discursivo/cultural pelo que “a natureza sexuada” ou ainda “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura.

Reitera-se, a partir da argumentação da autora citada, que colocar a dualidade do sexo no domínio pré-discursivo é uma das formas de garantir a estruturação binária do sexo e sua estabilidade interna.

Tomando como referência esta argumentação, meninos e meninas estariam antes mesmo de nascer, condicionados a seguir os padrões culturais dominantes agenciados nas categorias de homens e mulheres, os quais reproduzem a lógica de dominação e hierarquias presentes na sociabilidade dos gêneros.

Nesta lógica, as identidades sexuais e de gênero são cristalizadas com viabilidades somente dentro do campo referencial da heterossexualidade e, portanto, os sujeitos “desviantes” desta norma são considerados como “anormais”. Posto que, no encaixe

das identidades, não há lugar para as identidades de gênero que não combinam com o sexo biológico, como as travestis e as transexuais (JOCA, 2008).

Neste sentido, o processo de nomeação das identidades de gênero e sexuais centra-se no corpo com forte apelo à genitalização para definição destas identidades, o que lhe confere o caráter de determinação biológica.

Porém, esses corpos não se conformam facilmente com essas nomeações, subvertendo as normas que as regulam, pois os atributos do gênero são performativos e não uma identidade pré-existente. A postulação de um “verdadeiro sexo” ou de uma “verdade sobre o gênero” revela antes uma ficção reguladora (BUTLER, 2001).

No entanto, se para permanência dessa ficção seja necessário um processo de repetição reiteradamente nos processos de socialização dos corpos, podemos pensar que a aproximação de um ideal de gênero – masculino ou feminino – nunca é de fato completa e que os corpos nunca obedecem totalmente às normas pelas quais sua materialização é fabricada (SILVA JUNIOR et al., 2007). Assim, pela instabilidade das normas de gênero serem abertas às repetições da lei que a regula, pode ser, em si mesmo, reiterada uma repetição diferencial.

Voltemos, portanto, à análise com Butler (2003) quando insiste na ordem compulsória de sexo, desejo e gênero, no intuito de abrir à questão das identidades de gênero e sexuais. Ela argumenta que embora a noção de “mulher” seja tomada como uma construção solidária da identidade, há neste interior categórico uma divisão do sujeito feminista feita na distinção entre sexo e gênero.

A distinção, portanto, entre sexo e gênero, concebida originalmente para contestar a tese de que a biologia é o destino, atende aos argumentos que o gênero é culturalmente

construído, sendo assim, este não é o resultado casual do sexo, nem tão pouco representa sua aparente fixidez; deste modo a unidade desse sujeito é contestada pela distinção do gênero como interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2003, p.24).

Se, no entanto, o gênero são os significados culturais materializados pelo corpo sexuado, não se pode afirmar que ele decorre de um determinado sexo, pois levada a distinção de sexo/gênero ao seu limite lógico sugere uma descontinuidade radical entre a construção cultural dos gêneros e corpos sexuados (BUTLER, 2003, p.24).

A questão binária do sistema de gêneros encerra uma implicação mimética entre gênero e sexo, onde o gênero é refletido pelo sexo ou por ele definido. Porém, a independência do gênero como construído independentemente do sexo, coloca em questão a construção das identidades sexuais, podendo tanto significar corpos masculinos e femininos para as mulheres e os homens.

Butler (2003) nos alerta com relação a essa cisão radical do sujeito quando nos referimos a um dado “sexo” ou um dado “gênero”, sem que tenhamos antes de investigar quais e por que meios são dados sexo e gênero.

Concordando com ela, Louro (1997) destaca o caráter instável dessas categorias ao dizer que os sujeitos podem viver seus desejos sexuais de várias maneiras e suas identidades sexuais se constituírem através da vivência da sexualidade (com o mesmo sexo, com o sexo oposto, com ambos os sexo, sem parceiros, etc.).

De outro modo, há também uma identificação social e histórica dos sujeitos como masculinos e femininos, o que reitera o caráter plural, inter-relacional dessas identidades, importando, portanto, que elas estão sempre em construção e são passíveis de transformações.

Louro (1997) relembra que o movimento feminista produziu formulações teóricas que apontaram o rompimento das concepções universais das identidades sexuais e de gênero,

fazendo articulações teóricas com as conceptualizações pós-estruturalistas, expressadas nas críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade.

Ela chama a atenção para a desconstrução das dicotomias reafirmando a necessidade de colocar em constante “suspensão” o caráter permanente das oposições binárias entre masculino e feminino. Destaca que os estudos pós-estruturalistas, notadamente os das estudiosas feministas com referência à historiadora norte-americana Joan Scott, nos permitem desmontar o pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros, que usualmente concebe homens e mulheres numa lógica, quase sempre invariável, de dominação-submissão.

Louro (1997, p.30-31) nos lembra à necessidade de implosão desta lógica, tendo em vista a pluralidade de cada pólo, as fraturas que cada unidade comporta internamente, traduzindo-se como formas subversivas e férteis de problematizar e romper com essa dicotomia.

Contudo, ao se desconstruir a lógica binária dos gêneros se estará questionando as formas de poder implícitas na dicotomia masculino e feminino, pois até mesmo a diferença sexual carrega em si uma relação entre natureza e cultura, biológico e social.

Para tanto, ao destacarmos a instabilidade e pluralidade das identidades sexuais e de gênero, estamos destituindo a fixidez das categorias, heterossexualidade, homossexualidade, entre outras, e permitindo aos sujeitos atravessem fronteiras, subverterem as lógicas universais e produzirem diversas e variadas formas de relações em seus cotidianos.

Portanto, neste estudo, nomeações realizadas pelos dispositivos discursivos sobre a sexualidade e as relações de gênero na escola se apresentam quase imperceptíveis nos relatos dos/as professores/as. Pois eles/elas situam a homossexualidade feminina como uma

identidade pouco rostizada nesse espaço social. E “abjetam” aquelas que tentam romper a lógica binária do sexo/gênero, como são as identidades travestis.

Ressalta-se, contudo, que estas identidades não estão eximidas dos agenciamentos disciplinares, dos controles e das táticas de vigilância produzidas nas relações educativas na escola, tendo em vista ser este espaço um lugar de excelência na articulação de saberes, práticas e discursos que engendram os sujeitos e suas verdades.

CAPÍTULO V

PRODUÇÃO DA SEXUALIDADE E DAS RELAÇÕES DE GÊNERO: O OLHAR DOS ESTUDANTES A PARTIR DA CONVIVIALIDADE NA ESCOLA.

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada.

(Clarice Lispector).

Produção da Sexualidade e das Relações de Gênero: o olhar dos/das estudantes a partir da convivialidade na escola.

Neste capítulo abordarei a produção da sexualidade e das relações de gênero a partir da ótica dos/as alunos/as, tendo em vista que estes são sujeitos do processo de convivialidade na escola, onde os enunciados discursivos são produzidos e engendrados.

Vale ressaltar que os/as alunos/as não são os sujeitos primários deste estudo, porém eles/elas estão imiscuídos nas relações sociais produzidas no cotidiano da escola. Estas, muitas vezes, quando se remetem a campo da sexualidade e das relações de gênero constituem outras margens, que através da imersão no lugar destes sujeitos é possível se perceber os enunciados que movimentam as estratégias de saber e poder presentes em suas relações no contexto escolar (FOUCAULT, 1988).

Assim, optei pela realização de dois encontros com os/as alunos/as e os qualifiquei como *Grupo Temático*, que se constitui como uma técnica metodológica de captação de informações e expressões discursivas, de modo que permita aos sujeitos se projetar e expressar seus significados e suas percepções implicadas nas suas construções subjetivas (DAMASCENO & SALES, 2005). Deste modo, trabalhei no primeiro encontro com um vídeo onde eles/elas discutiram os temas, sexualidade, relações de gênero e saúde reprodutiva.

Os encontros ocorreram na sala de vídeo da escola. Aos poucos, os alunos/as vinham chegando, sendo no total de 23 participantes e, sempre, a presença dos meninos neste grupo era maioria, ou seja, perfazendo um total de noventa e cinco por cento (95%). Pois só compareceram duas meninas, embora muitas delas tenham sido convidadas.

Neste sentido, fiquei a me indagar por que eram os meninos que buscavam aquela atividade. Pensei que a professora havia convidado somente eles e dispensado as meninas. Ela me disse que deixava a atividade de desenho livre, assim, comparecia quem quisesse.

Iniciei a discussão no grupo fazendo uma memória da atividade anterior e solicitei aos meninos que relembassem o que fizemos e discutimos no encontro do dia 14/04/2008, onde realizei a exibição de um vídeo sobre saúde reprodutiva, na tentativa de aproximação com os temas, sexualidade e relações de gênero. Optei em realizar esta atividade pois a escola solicitou que abordasse esta temática tendo em vista ser umas das questões presentes no cotidiano da escola. Assim, eles foram quase uníssonos em descrever as tarefas e os temas (gravidez, camisinha, sexualidade, homossexualidade, discriminação, etc.).

Depois de atualizarmos os novos participantes sobre os objetivos, a metodologia e os temas daquele encontro, comecei explicando a temática e as estratégias que iríamos desenvolver. Relembrei que daríamos continuidade ao tema da sexualidade e do gênero, agora discutindo as identidades a partir do olhar deles/as.

Expus a tarefa da seguinte maneira: dois grupos de alunos/as iriam construir um cartaz se utilizando de recortes e colagens para expressar as construções representacionais de homens e mulheres na sociedade. O terceiro grupo (por sugestão da professora) iria expressar através do desenho gráfico, como ocorriam essas estas representações na sociedade.

Em seguida, a professora e eu, ficamos avaliando o entrosamento dos alunos/as, que se mostravam bem integrados, pois parecia não haver surpresa com o tema. Depois a professora esclareceu aos alunos/as que os deveriam discutir com os grupos que procurassem abordar as diversas expressões da sexualidade e do gênero. Então, realizamos a discussão em pequenos grupos, pois havia uma solicitação de alguns alunos/as para se retirarem devido ao horário, que já marcava quase meio-dia e meia e eles teriam outras atividades a tarde.

Assim, o **primeiro grupo** que denominei de **(A)**, construiu um cartaz que expressava a heterossexualidade, destacando em algumas figuras jogos afetivos entre homens e mulheres, e algumas mulheres apareciam expondo seus corpos, mas também destacando o percurso histórico de mudanças na composição da relação homem/mulher. Apontaram também que, atualmente, há uma aceitação por parte da sociedade de que a mulher pode se expressar de modos diversos, em especial, usando o corpo. No cartaz eles escreveram a frase, “Sexo é vida” e colocaram uma fotografia com um casal heterossexual.



Figura (1): Cartaz produzido pelos/pelas alunos/as participantes do grupo temático. Este grupo compôs o Grupo A.



Fotografia (1): Grupo A - Alunos/as participando do grupo temático e construindo cartazes sobre a temática das relações de gênero e a sexualidade.

A discussão

Solicitei que eles/elas apresentassem o cartaz. Foram descrevendo nessa mesma lógica que eu coloquei acima, ou seja, havia mais liberdade para que a mulher pudesse se expressar e que a família havia mudado, assim como a sociedade. Perguntei o que achavam, sobre as mulheres podem andar mostrando o corpo, assim descoberto, em qualquer lugar, como estava ali nas figuras? Eles achavam que sim, embora fossem ser olhadas e, muitas vezes, iriam receber piadas. Indaguei-os sobre como as mudanças que eles colocavam sobre a família. Destacaram que a relação homem e mulher, hoje, era mais independente, pois na percepção deles/delas as mulheres teriam ganhado espaços na sociedade. Chamei à atenção para as figuras que colocaram, só homem e mulher, como se só existisse esta relação. Eles foram táticos em destacar que não haviam conseguido nas revistas uma figura com homens e

homens e mulheres e mulheres que pudesse interpretar como sendo um casal homossexual. Comecei a questionar como viam os homossexuais na escola e como era a relação deles/delas e dos professores/as com os meninos e meninas homossexuais.

Foram claros e tranquilos em destacar que havia meninos homossexuais na escola e que tinham uma boa relação; tanto dentro como fora da sala-de-aula, percebiam, porém, que alguns eram espalhafatosos, queriam chamar a atenção dos/as professores/as e não relatavam qualquer preconceito em relação aos homossexuais.

Vale destacar que estes alunos/as também se remeteram à homossexualidade masculina, como sendo a identidade sexual mais visível na escola. Sabemos que os meninos gays são capturados pelo que expressam, pois esta identidade está visível na escola, porém não livre de controles e supervisões (FOUCAULT, 2004, BUTLER, 2001).

O segundo grupo ou (B): Neste, havia duas meninas e como a atividade era a mesma, foi interessante como eles/elas construíram o cartaz, pois expressaram através de várias figuras a questão do trabalho e das profissões. Colocaram figuras que representavam as mulheres nos mais diversos espaços sociais, desenvolvendo suas atividades de trabalho. Algumas profissões com representação feminina em nossa sociedade, ou mesmo atividades domésticas, sendo também hoje exercidas por homens. Destacaram ainda a questão do preconceito contra negros, homossexuais (masculinos) e portadores de necessidades especiais (deficientes físicos) e intitularam o cartaz com a seguinte frase, “Preconceito hoje?... é crime!!!”.



Figura (2): Cartaz produzido pelos/pelas alunos/as participantes do grupo temático que foi denominado de Grupo B.



Fotografia (2): Grupo B - Alunos/as construindo cartazes sobre a temática das relações de gênero a sexualidade a partir de suas percepções e vivências.

A discussão

Iniciamos discutindo a questão de como os homens e mulheres eram vistos na sociedade a partir do seu trabalho. Destacaram a figura em que o homem está trabalhando numa cozinha como sendo atividade, quase exclusivamente feminina, e colocaram que hoje há muitos homens que se dedicam a este trabalho, embora, às vezes, são vistos como *gays* e as mulheres que assumem as profissões masculinas sofrem preconceitos também.

Apontei para uma figura em que dois homens estavam juntos, perguntei-os se esta relação na escola era aceita e se havia tratamento tranqüilo com os homens que se abraçavam assim, como na figura. Eles/as destacaram que na escola havia homossexuais (masculinos) e que era tranqüila a relação deles/as no cotidiano da escola. Reforçaram a idéia de não ter preconceitos contra esses meninos que se relacionavam sexualmente com outros meninos.

Neste grupo, havia mesmo certa tranqüilidade em tratar os temas em questão, porém, um aluno se remeteu ao preconceito que os próprios homossexuais (masculinos) tinham para com os outros, pois quando estudava em outra escola (Ensino fundamental) tinha presenciado cenas de um menino que era homossexual bastante xingado pela turma, mas ele (homossexual) chamava muita atenção, era espalhafatoso e, de tantos conflitos, este acabou saindo da escola.

Uma menina relatou que na escola (não disse se foi na escola atual) também havia um menino que se comportava desse jeito, brigando com os outros, com atitudes agressivas. Ela e a turma tentaram se aproximar e acolhê-lo cada vez que as crises ocorriam, porém foi

difícil, pois o menino (homossexual) não se aceitava e tinha muito preconceito contra os outros.

Neste sentido, a professora e eu, questionamos as diferenças e os modos de expressão de cada sujeito e, alertamos para que estejamos atentos para estas diferenças. Pois elas nos dizem muito, especialmente, porque desde muito jovens somos acostumados a ver “certa normalidade” no comportamento heterossexual, como se este fosse o único modo de expressão da sexualidade humana. E, para tanto, a escola deveria acolher as diferenças sem preconceitos e separações, procurando aceitar muitas outras formas de expressão da sexualidade como parte da vida das pessoas (LOURO, 2001).

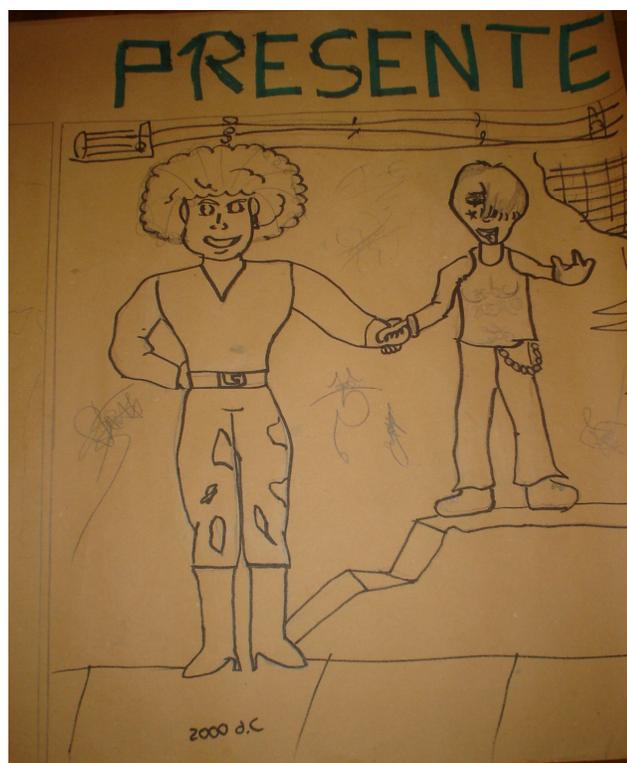
Terceiro grupo (C): Este grupo era composto só de homens, que se mostraram muito empenhados em desenhar o tema proposto. Foi surpreendente o modo criativo como eles expressaram à temática, ou seja, colocaram no cartaz uma representação do PASSADO e do PRESENTE. No passado, desenharam um casal vestido tradicionalmente com roupas fechadas e acima de suas cabeças objetos que representavam instrumentos de cozinha (para mulheres) e de carpintagem (para homens). Percebeu-se muito bem que o passado, na expressão gráfica deles, remetia às identidades de homens e mulheres de modo rudimentar e ligadas ao campo. Já o trabalho doméstico relaciona-se às mulheres e o da roça aos homens.

Na outra margem do cartaz, o presente, com duas figuras diferentes, uma representada por uma mulher vestida das roupas, calças compridas, blusas apertadas, botas, cabelos arrepiados e volumosos segurando na mão de um menino. Este com expressão de adolescente que se postava sobre um pedestal. De expressão bem diferente, com cabelos compridos, sobre o rosto, roupas com indumentárias com cordões de aço, tênis, um estilo *punk*. Acima de suas cabeças linhas, que aparentavam cercas, fios e, logo abaixo, a sigla 2000

a.c.(a.c: antes de Cristo). Destaco também que esta sigla estava destacada no cartaz que representava o passado.

Figura (3): Grupo C – Cartazes produzidos pelos alunos integrantes do grupo temático que abordou as relações de gênero e da sexualidade.





Os cartazes acima representavam, na ótica dos/as alunos/as, uma cronologia representacional destas relações demarcando o passado e o presente como dimensões implicadas nas construções sociais referentes às relações de gênero e a sexualidade.



Fotografia (3): Alunos produzindo cartazes com as construções sociais das relações de gênero e da sexualidade.

A discussão

Abrimos a discussão solicitando que eles apresentassem o cartaz e fizessem a interpretação dos desenhos gráficos que haviam construído. Colocaram que entre o passado e o presente havia muitas mudanças, pois no passado os “papéis” eram bem definidos, homens eram para trabalhar e as mulheres para ficar em casa, mundo era bem cristalizado.

Um menino destacou que isso pode ser visto ainda hoje, mas muitas coisas mudaram. Quando indagamos como algumas atitudes e comportamentos do que eles demonstraram, como sendo do passado se representavam no presente, colocaram que sim, pois a sigla 2000 a.c era um modo de satirizar o tempo, pois este era feito no presente, e que as

linhas (cercas, fios) sobre as cabeças dos desenhos (no presente) eram linhas imaginárias que colocavam um pouco dessas separações dos modos de vida. Destacaram também que os objetos de trabalhos mudaram e isso repercutiu no modo de vida de homens e mulheres e nas suas identidades, pois no **presente** (quadro do desenho gráfico – ver acima) o estilo era diferente.

Passamos a discutir o **presente** e perguntei que modos de sexualidade eles queriam expressar ali. Apresentaram os argumentos surpreendentes, pois o garoto estilizado era a representação de EMO, ou seja, um estilo de integrantes das tribos urbanas que se vestem de preto, com várias indumentárias, uma mistura de góticos, *darks*, *punk rock*, etc.

Perguntei sobre este estilo e o que eles queriam dizer com isso? Um aluno destacou que esse estilo é baseado num movimento da década de 1960 e 1970 que adotava modos diferentes de ser, vestir e se expressar, inclusive, sobre a sexualidade. Ressaltou que têm muitos EMO's que são homossexuais, mas ao mesmo tempo são góticos, *puncks*, *darks*, ou seja, uma pluralidade de identidades e simbologias notadas no corte de cabelo com sinal de quem é adepto da tribo EMO. Disse-nos, ainda, que havia muito meninos e meninas na escola que eram EMO's e que se encontravam na Praça Portugal nos finais de semana para celebrar seus encontros, afetos, a sexualidade, pois tudo era motivo de alegria, expressão, uma forma de mudar os padrões.

Perguntei se na escola os EMO's poderiam se vestir e adentrar os seus espaços. O garoto respondeu que sim, enquanto outro discordou. Tentei chamar a atenção para a questão das expressões sexuais e afetivas dos EMO's, se eles se apresentavam na escola, com afetos e carinhos em público. O garoto disse que sim, embora outro discordasse, exemplificando que estavam no pátio próximo à quadra de futebol e voleibol e tinha um menino que era homossexual e integrante do grupo dos EMO's e ninguém queria sentar próximo dele.

A professora e eu destacamos este novo olhar sobre a sexualidade que o grupo trouxe, um olhar novo que os outros grupos não tinham apresentado. Percebemos que havia na escola meninos e meninas ligados a esses grupos: **tribos urbanas** que se reúnem, geralmente, agendados pelos sites na internet, salas de encontros, etc. em espaços públicos para se apresentarem, trocarem afetos, viverem suas sexualidades.

Todavia, percebemos que as expressões da sexualidade e das relações de gênero na percepção dos/as alunos/as extrapolam àquelas cristalizadas, fixas na dualidade masculino e feminino, quando expressam os modos plurais, subversivos esteticamente dos integrantes das tribos urbanas.

Para tanto, percebe-se que os jovens contemporâneos estão experimentando modos diversos de viver e suas expressões sexuais e de gênero com outras possibilidades de prazer e desejo, bem como engendrando modos plurais de viver suas identidades sexuais, ao mesmo tempo em que expressam modos tradicionais de homens e mulheres referenciados pela cultura machista.

E a escola supostamente, permite certo “afrouxamento” com as questões da sexualidade e das relações de gênero, fazendo-os falarem, se expressarem, pois à medida que essas identidades fogem às regras disciplinares, são apreendidas e agenciadas pelos diversos mecanismos de saber e poder presente nesse espaço social chamado escola(DELEUZE, 1988).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se realiza o viver, pergunta-se: mas era só isto? E a resposta é: não é só isto, é exatamente isto.

(Clarice Lispector)

Os caminhos que nos possibilitaram realizar esta viagem foram produzidos nas experiências de vida e profissionais iniciadas logo cedo no sertão do Ceará, através do envolvimento com os movimentos juvenis e da nossa formação de professor. Este percurso teve, no entanto, continuidade na universidade pela formação de graduação e pós-graduação, onde as temáticas da sexualidade e gênero foram privilegiadas nas nossas pesquisas.

Esse percurso culminou com a elaboração de nossa questão de pesquisa neste estudo: quais as implicações advindas da sexualidade e das relações de gênero no espaço escolar? Acercamo-nos deste espaço tendo como foco os dispositivos de enunciação matriciados nos estratos dos saberes, práticas e discursos dos/as professores/as e o modo como eles são engendrados nesse espaço.

Tomamos como dispositivo de enunciação aquilo que se constitui por uma rede interdiscursiva que envolve singularidades que se distribuem num espaço correspondente, considerando que estes, além de descrever, também observam, calculam e prescrevem modos de subjetivação (DELEUZE, 1988). Eles entram em funcionamento através de estratos que são formações históricas visíveis e dizíveis e não operam apenas a partir do que é dito, somente, mas envolvem as práticas e os saberes que legitimam modos de fazer ver, dizer e silenciar.

Para fins de cartografia neste estudo, selecionamos três categorias teóricas, quais sejam, os saberes, as práticas e os discursos no plano das relações de gênero e da sexualidade na escola. Sendo que os saberes não se referem ao que é tido como ciência, mas o que é produzido na dinâmica dos dispositivos pedagógicos e seus agenciamentos. Abrange o conhecimento formal, disciplinado e os oriundos da experiência de vida.

Em relação às práticas, consideramos os processos que envolvem os **processos** e os **procedimentos** pedagógicos e relacionais. Enquanto os discursos não se referem apenas ao que é dito, ao conteúdo expresso, mas aquilo que nomeia e visibiliza as vontades de verdade.

Percebemos que a cartografia mostrou-se como uma rica ferramenta de abordagem da realidade, notadamente no que diz respeito à sexualidade e as relações de gênero na escola. Através deste recurso, percebemos que a engrenagem formada por saberes, práticas e discursos atua como uma máquina que produz modos de existir, demarca fronteiras e formas de ver e dizer a sexualidade e o gênero.

Assim, ao iniciarmos esta pesquisa, levantamos algumas questões que foram respondidas durante o percurso deste estudo. Estas questões se referiam aos saberes que eram autorizados, às práticas exercidas e os discursos nomeados sobre a sexualidade e as relações de gênero na escola pelos/as professores/as.

Para tanto, identificamos que os saberes autorizados eram o saber científico, cultural e religioso. O saber científico que se materializa nos dispositivos pedagógicos de normatização e disciplinamento dos corpos, esquadrihando-os por suas características biológicas e seguindo a lógica binária nas relações de gênero da sexualidade. Operam pela educação sexista com influência do machismo agregado à socialização de homens e mulheres. E particionam a sexualidade como função biológica do corpo, considerando outras possibilidades de subjetivação fora desta lógica como doença, aberração.

Já o saber cultural dos/as professores/as reforçam a dualidade das relações homem e mulher fundadas pelo machismo naturalizado. Situam as relações de gênero influenciadas pelas disparidades regionais do país, que demarcam as oposições entre os gêneros dados os componentes biológicos e o processo histórico de inserção das mulheres nos espaços públicos. Destacam ainda, a família como lugar de produção das oposições fortemente influenciadas pelo modelo patriarcal.

Enquanto o saber religioso é autorizado na escola, operando por táticas confessionais presentes nos dispositivos pedagógicos. E se ampara no paradigma humanista

para explicar uma possível igualdade entre os gêneros, o que escamoteia as desigualdades entre homens e mulheres.

Em relação às práticas exercidas no espaço escolar acerca da sexualidade e das relações de gênero, cartografamos aquelas relacionadas aos procedimentos pedagógicos que se traduziam com fortes componentes relacionais potencializadas na convivência na escola. Assim, elas distribuem e espacializam os sujeitos através de procedimentos didáticos para modelagem dos corpos. São exercidas através de dispositivos disciplinares que mobilizam os sujeitos por estratégias de **controle** e **sujeição**, tendo o corpo como o objetivo fim e sobre este o exercício de uma política de coerção para dominá-lo. Esta política produz singularidades que explicam a sexualidade e as relações de gênero a partir da referência às doenças, as práticas sexuais focadas na reprodução humana, o controle e sujeição dos corpos e seus desejos. Ou seja, um conjunto de estratégias para a aceitação e/ou resistência às regras prescritas nos espaços sociais.

Porém, existem práticas pedagógicas que escapam desses agenciamentos, como é o caso do uso da arte como prática didática ao utilizar outras abordagens que procuram implodir a lógica binária através da produção de uma estilística da sexualidade e das relações de gênero.

Estas práticas também constituem-se no campo escolar incitando o processo de subjetivação dos sujeitos mediados por dispositivos que reproduzem um saber/poder orgânico dos corpos e a hierarquias nas relações de gênero. Elas são capturadas fazendo referência à reprodução humana, à gravidez na adolescência, o desenvolvimento corporal, às relações afetivas, o exercício sexual, o preconceito com a homossexual masculina e a prevenção de agravos à saúde.

No tocante aos estratos discursivos e às nomeações atribuídas à sexualidade e as relações de gênero, consideramos que eles formam unidades de diálogos “fáceis” de dizer, porém difíceis de conviver. Estes por sua vez, são entendidos como os conteúdos dos relatos dos sujeitos da pesquisa, bem como seus signos de enunciação de verdades no espaço escolar.

Desta maneira, os discursos que nomeiam os sujeitos se traduziram pelos agenciamentos culturais com evidência do machismo que marca as hierarquias nas relações de gênero e da sexualidade e se instrumentaliza pela educação patriarcal ritualizada na família e na escola. Nomeiam a homossexualidade masculina com a identidade que gera dificuldades na convivência cotidiana e que assusta e desestabiliza as relações educativas na escola. De outro modo, ela é apontada como visível, a que mais chama à atenção e ocupa lugar de destaque na escola, mesmo estando a todo o momento sitiada pelo preconceito homofóbico vivificado nas relações humanas.

Portanto, ao nomearem as identidades homossexuais como dizíveis e visíveis, os/as professores/as estão incitando-as a falar, a produzir-se, para que a partir dessas estratégias discursivas elas possam ser identificadas e capturadas pelos agenciamentos disciplinares produzidos na escola.

No entanto, as identidades homossexuais femininas são nomeadas pelos dispositivos discursivos dos/as professores/as, como pouca visibilidade e, aquelas que rompem procuram romper a lógica binária do sexo/gênero como as identidades travestis, são abjetas. Contudo, estas identidades não estão eximidas dos agenciamentos disciplinares, pois a escola é um lugar fértil de regulação e encaixe dos sujeitos no modelo heterossexual.

Deste modo, entendemos que este estudo possibilitou a compreensão dos engendramentos produzidos nos dispositivos de enunciação dos/as professores/as sobre a sexualidade e as relações de gênero, ao identificar como os saberes privilegiam o

disciplinamento do corpo e seu funcionamento. E, ao levantar que práticas são exercidas sobre os corpos, a sexualidade e as relações de gênero, bem como de investigar as formações discursivas que nomeiam os sujeitos através de agenciamentos que delineiam como devem e podem ser, agir e viver.

Deste modo, o estudo contribui aos novos olhares sobre a sexualidade e as relações de gênero, tendo em vista serem estas temáticas poucos abordadas na escola. Como também, os/as professores/as ao lidarem com reservas, dificuldades e rejeição em seus cotidianos profissionais com elas, poderão entender melhor a diversidade sexual e de gênero presentes neste espaço social.

Para tanto, chamamos à atenção dos/as educadores/as, das instituições formadoras de professores/as, entre outros/as, para atinar às diversidades sexuais e de gêneros através da construção de “diálogos fáceis de dizer e de conviver”, bem como estimular a liberdade e a fraternidade na convivialidade neste espaço escolar.

Neste sentido, somos tentados a prosseguir na realização de novas cartografias nesta área, pois destacamos o “desmonte” com o qual fizemos nossa caminhada durante esses quatro anos de doutoramento. Em especial, aos nos apropriar do referencial teórico que constitui o *corpus* desta pesquisa, - sexualidade e gênero – e com o qual vivenciamos alguns desencaixes no campo teórico e subjetivo, muitas vezes, em meio às tensões e desafios, porém absortos por ricas e profícuas aprendizagens nessa área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revistas Aulas**, São Paulo, n.3, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **XY sobre a identidade masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Feminismo: memória e história. In: SALAES, Celecina de Maria Veras et al. (Orgs.). **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

BARBIERE, Teresita de. **Sobre a categoria gênero: uma introdução teórico-metodológica**. Recife: S.O.S. Corpo, 1993.

BOEING, Antonio. O ensino religioso nos processos pedagógicos: possibilidades e entraves. **Páginas Abertas**, São Paulo, v.31, p.36-39, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.1, p.133-184, jul./dez. 1995.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 315 p.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.151-172.

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

DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesania do saber: tecendo os fios da educação popular**. Fortaleza: Editora UFC, 2005. (Coleção Diálogos Intempestivos, 26).

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (Coords.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005. (Coleção Diálogos Intempestivos, 25).

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Ciro Mioranza. Editora: Escala, São Paulo, [19--]. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, n.2).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Maria Mary. Movimento feminista, movimento de mulheres: ações e desafios para as próximas décadas. In: SALAES, Celecina de Maria Veras et al. (Orgs.). **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Ética, sexualidade, política (traduzido de ditos e escritos)**. Seleção e organização de textos de Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: OBRAS Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977. V.7. (Edição Standard).

FROTA, Maria Helena de Paula; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira (Orgs.). **Família, gênero e geração**: temas transversais. Fortaleza: EdUECE, 2004.

GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo**: ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2000. Vol.1.

JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade sexual na escola**: um “problema” posto a mesa. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, 2008. Mimeo.

LOIOLA, Luis Palhano. **Coisas difíceis de dizer**: as manifestações homofóbicas do cotidiano dos jovens. 2001. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2001.

_____. **Diversidade sexual**: para além de uma educação sexual escolarizada. 2006. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2006.

LOPES, Marta Júlia Marques et al. **Gênero & saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

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

_____. Gênero: questões para educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC, Ed. 34, 2002.

_____. **O corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

_____. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, 2001b.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tânia M. Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MENEZES, Rodrigo Carqueja de. **Devir e agenciamento no pensamento de Gilles Deleuze**. Comum, Rio de Janeiro, v.11, n.26, p.66-85, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: BRASCO, 1992.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Formação integral do educando no tempo da escola normal**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. A família em sua multiplicidade de formas e sentidos. In: FROTA, Maria Helena de Paula; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira (Orgs.). **Família, gênero e geração: temas transversais**. Fortaleza: EdUECE, 2004.

PAIVA, Crístian Antonio Saraiva. **Reservados e invisíveis: o ethos íntimo das parcerias homoeróticas**. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará – UFC; Campinas: Pontes, 2007.

PEREIRA, Álvaro. **O cotidiano profissional do enfermeiro: das aparências às diferenças de gênero**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel; Florianópolis: UFSC, 1999.

RODRIGUES, José Carlos. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental da América: produção do desejo na era da cultura industrial**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Recife: S.O.S. Corpo, 1993.

SANTOS, Juarez Cirino dos. 30 anos de vigiar e punir (Foucault). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO IBCCRIM, 11., 4 a 7 de outubro de 2005, São Paulo. **Trabalho apresentado...** São Paulo, 2005.

SCOTT Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1995. (Gênero e educação, v.20, n.2).

SILVA JUNIOR, Carlos Augusto Peixoto; ARÁN, Márcia. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. **Cadernos Pagu**, v.28, p.129-147, jan./jun. 2007.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Chistiano de. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: ARQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Raimundo Augusto Martins. **Gênero e trabalho de enfermagem**: inserção e condição dos enfermeiros do sexo masculino. 1999. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Departamento de Enfermagem, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 1999.

VALE, Alexandre Fleming Câmara; PAIVA, Antonio Cristian Saraiva (Orgs.). **Estilísticas da sexualidade**. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará – UFC; Campinas: Pontes Editores, 2006.

VIANA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: ARQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

VIEZZER, Moema L. Paulo Freire e as relações sociais de gênero. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, UNESCO, 1996.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WITTIG, Monique. Preciosa e vil mercadoria. In: O TRÁFICO de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: S.O.S. Corpo, 1993.

ANEXOS

Roteiro de Entrevista

1. IDENTIFICAÇÃO:

- Código do/a entrevistado/a;
- Idade:
- Sexo:
- Estado civil:

2. FORMAÇÃO:

- Graduação:
- Tempo de formado:
- Cargo ou função atual:
- Tem mais de uma graduação:
- Tem mais de uma profissão/ocupação? Sim () Não ()
Se sim, qual?_____
- Disciplina que leciona _____

3. Na sua disciplina há assuntos/conteúdos que se referem à sexualidade? No caso afirmativo, como você aborda o tema/conteúdo? Como os alunos recebem este conteúdo?

4. Fora do conteúdo específico da sua disciplina você conversa sobre a sexualidade com seus/suas alunos/as? No momento da aula? No final da aula? Nos espaços fora da sala de aula?

5. Se você aborda temas/conteúdos sobre a sexualidade quais os recursos que você utiliza para que os alunos possam se inteirar destes temas?
6. Durante sua aula surgem discussões sobre sexualidade e/ou gênero? Se sim, quais as questões mais comuns?
7. Seus/suas alunos/as levantam questões sobre orientação sexual (homo, hetero, bi)? Como eles/elas expressam estas questões e em que momento elas são colocadas?
8. Como é sua relação com alunos/as homossexuais?
9. Como é a relação dos alunos/as homossexuais com os outros colegas?
10. Os professores conversam sobre sexualidade entre si? Em que momento? Na presença de colegas de sexo diferente?
11. Como seus/as colegas professores/as se posicionam em relação à sexualidade e as questões de gênero quando estes temas são colocados em pauta em reuniões e/ou eventos na escola?
12. Como você se sente quando o tema da sexualidade é abordado pelos seus colegas?
13. Você já fez algum curso/formação que abordasse sobre sexualidade e/ou gênero?
14. Como você vê as relações de gênero no cotidiano da escola, entre alunos/as e professores/as?
15. Você percebe na sala de aula discussões dos alunos sobre sua condição de homem e mulher? Sobre a valorização de um sexo sobre o outro?
16. Como você orienta seus/suas alunos/as na organização das atividades em sala de aula e mesmo em outras atividades educativas na escola? Você percebe alguma predominância nessas atividades em relação ao gênero? Se sim, como você aborda essas questões com eles/as?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Termo de Consentimento

Sou aluno do programa de pós-graduação em educação brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, onde desenvolvo uma pesquisa cujo título provisório é: **GÊNERO E EDUCAÇÃO: uma análise dos discursos sobre a sexualidade e as relações de gênero nas práticas docentes no contexto da escola.** Com a mesma pretendemos investigar como são os saberes, práticas e discursos dos/as professores/as sobre sexualidade e as relações de gênero no contexto da escola; conhecer quais são os componentes sobre a sexualidade e as relações de gênero que são privilegiados nos saberes e nos discursos dos/as professores/as na prática docentes; analisar quais as implicações das pedagogias praticadas pelos/as professores/as a partir do conteúdo dos discursos desses sujeitos quando se reportam à sexualidade e às relações de gênero;

Assim, gostaria de contar com a sua participação, através de uma entrevista. Informo que a pesquisa não traz risco à sua saúde e que você pode desistir de participar da mesma no momento em que decidir, sem que isso lhe acarrete qualquer penalidade. A você também será garantido o sigilo de todas as informações referidas, sendo conferido caráter confidencial às identidades.

Esclarecemos que: a) As informações coletadas somente serão utilizadas para os objetivos da pesquisa; b) O/A senhor/a tem liberdade de desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa; c) As informações ficarão em sigilo e seu anonimato será preservado;

Em caso de qualquer esclarecimento entrar em contato com o pesquisador responsável: Raimundo Augusto Martins Torres. Telefones: (085) 32578457 e (085) 99739661

Gostaríamos de ressaltar que sua participação será de extrema importância para a concretização da pesquisa e o engrandecimento teórico e científico dos estudos nesta área.

Dados do entrevistado:

Nome: _____

Telefone(s) para contato: _____

Consentimento pós-esclarecimento:

Declaro que após, convenientemente, esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Assinatura do entrevistado _____

Assinatura do pesquisador _____

Atenciosamente,

Raimundo Augusto Martins Torres

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Roteiro de Observação

1. Perceber as falas, linguagens, ruídos presentes nos discursos dos professores/as quando estão na sala deles/as;
2. Identificar os rituais e as relações que se estabelecem no horário do intervalo na sala dos/as professores/as, como essas relações são estabelecidas entre eles/as. Há predominância de grupos opostos entre os sexos? Como eles/as interagem? Quais suas relações discursivas? Como esse intervalo é utilizado por eles/as?
3. Como é a organização espacial entre eles/elas?
4. Observar as frases que estão nos cartazes nas salas, o conteúdo das mensagens;
5. Visitar a cantina onde os alunos/as ficam no intervalo; perceber seus ritmos e relações. Falas e interações;
6. Visitar as salas da direção, laboratórios, banheiros, pátio, portão de entrada, os flanelógrafos (frases, etc.);
7. Verificar na biblioteca os manuais utilizados pelos/as professores/as;
8. Perceber na sala de leitura a relação dos /as professores/as com alunos/as;
9. Perceber a chegada e saída dos/as alunos/as, os modos de trânsitos destes/as;
10. Ver no pátio e na quadra de esportes como se dá a interação dos/as professores/as com alunos/as (falas, modos, ritmos, etc.);

11. Observar se há divisão do tempo no intervalo (lanche, conversa entre pares, ficar na sala, ir ao banheiro, expressão corporal, esporte);
12. Durante o intervalo o que a escola propõe (música, bancos para conversar, mural com notícias, disponibilidade da quadra de esporte ou computadores, outros);
13. Observar material didático dos professores que trabalham corpo e sexualidade
14. Observar as expressões que vão para além da fala.

Perfil dos sujeitos demonstrados em quadros e tabelas

Quadro 1: Distribuição do total geral de professores/as da instituição pesquisada segundo sexo. Fortaleza-CE, setembro/dezembro de 2007.

SEXO	N.	%
Masculino	32	40
Feminino	48	60
TOTAL	80	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 1: Distribuição dos sujeitos segundo faixa etária. Fortaleza-CE, setembro/dezembro de 2007.

FAIXA ETÁRIA	N.	%
25 ---/ 30	0	0
30 ---/ 35	0	0
35 ---/ 40	2	14,28
40 ---/ 45	5	35,71
45 ---/ 50	3	21,42
50 ---/ 55	4	28,59
55 ---/ 60	0	0
TOTAL	14	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2: Distribuição dos sujeitos segundo o estado civil. Fortaleza-CE, setembro/dezembro de 2007.

ESTADO CIVIL	N.	%
Solteiro	3	22
Casado	9	64
Viúvo	0	0
Divorciado	2	14
TOTAL	14	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3: Distribuição dos sujeitos segundo sexo. Fortaleza-CE, setembro/dezembro de 2007.

SEXO	N.	%
Masculino	07	50
Feminino	07	50
TOTAL	14	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 4: Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de formado. Fortaleza-CE, Setembro/dezembro de 2007.

TEMPO DE FORMATURA	N.	%
10 ----/ 13 ANOS	3	21,42
13 ----/ 16 ANOS	4	28,59
16 ----/ 19 ANOS	0	0
19 ----/ 22 ANOS	2	14,28
22 ----/ 25 ANOS	1	7,15
25 ----/ 28 ANOS	2	14,28
28----/ 31 ANOS	2	14,28
TOTAL	14	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2: Identificação dos sujeitos segundo idade, sexo e estado civil. Fortaleza-CE, 2007.

CÓDIGO DO ENTREVISTADO/A	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL
0001	38 anos	Feminino	Divorciada
0002	50 anos	Feminino	Casada
0003	54 anos	Feminino	Casada
0004	48 anos	Masculino	Casado
0005	54 anos	Masculino	Divorciado
0006	42 anos	Masculino	Solteiro
0007	48 anos	Feminino	Casada
0008	44 anos	Masculino	Casada
0009	49 anos	Feminino	Casada
0010	44 anos	Masculino	Solteiro
0011	50 anos	Feminino	Casada
0012	40 anos	Feminino	Casada
0013	43 anos	Masculino	Solteiro
0014	38 anos	Masculino	Casado

Quadro 2: Demonstrativo da formação e ocupação dos sujeitos. Fortaleza-CE, 2007.

Código	Graduação	Tempo de Formado	Cargo ou Função	Disciplina	Profissão/ Ocupação
0001	Enfermagem	14 anos	Professora	Biologia e Enfermagem Clínica e saúde Mental	Enfermeira
0002	Ciências Políticas	28 anos	Professora	Geografia	Não
0003	Química	14 anos	Professora	Química	Não
0004	Ciências Sociais	20 anos	Professor	História	Não
0005	Medicina Veterinária	24 Anos	Professor	Biologia	Não
0006	Letras	14 anos	Professor	Literatura e Língua Francesa	Não
0007	Educação Física e Enfermagem	26 anos	Professora	Educação Física	Enfermeira
0008	Educação Física	20 anos	Professor	Educação Física	Não
0009	Letras	25 anos	Professora	Língua Portuguesa Literatura	Não
0010	Física e Eng. Mecânica	15 anos	Professor	Física	Não
0011	Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas	28 anos	Professora	Artes (Desenho, Pintura, Teatro, Dança e Plásticas)	Artista Plástica
0012	Letras Português	11 anos	Professora	Português	Não
0013	Matemática	12 anos	Professor	Matemática e Física	Não
0014	Eng. Elétrica e licenciatura em Física	10 anos	Professor	Matemática	Não

O Território – Escola



APÊNDICES

Contextualizando o território – escola

Neste apêndice mostraremos a nossa inserção na escola através do roteiro de observação e dos grupos temáticos realizados com os/as alunos/as, tendo em vista que este material subsidiou nossas análises, ao apontar elementos diferenciados na convivência com o campo pesquisado, bem como indicou outras formas de olharmos os enunciados dos saberes, práticas e discursos dos/as professores/as.

Ressaltamos que, mesmo não sendo os/as alunos/as os sujeitos da pesquisa, procuramos entrar no mundo deles/delas para percebermos melhor como os modos cartográficos dos saberes, práticas e discursos dos/as docentes se engendram nas relações cotidianas na escola.

Assim, esses fragmentos do campo nos ajudaram a entender que a cartografia é diferente de um mapa que se apresenta estático. Ela se constitui, também, como um desenho que segue os movimentos de transformação da paisagem. Muitas vezes desmanchando paisagens e formando outras. Ou seja, mundos que se tornam obsoletos e que se recriam com outros elementos afetos aos sujeitos nos mundos (ROLNILK, 1989)¹⁰.

Assim, a tarefa de um cartógrafo é “mergulhar nas intensidades de seus tempos” desenhar caminhos, paisagens, arquivos que lhe possibilite compor outras cartografias (ROLNILK, 1989). Dessa maneira, descreveremos as paisagens em que nos aventuramos ao fazer uma cartografia da sexualidade e das relações de gênero na escola.

Para efeito de organização distribuiremos o material do campo da seguinte maneira: 1) Textos do diário de campo (visitas, observações, etc.) e, 2) a imersão com os/as alunos através dos grupos temáticos;

¹⁰ ROLNIK, S. **Cartografia sentimental da América**: produção do desejo na era da cultura industrial. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

Diário de Campo

Primeira visita à Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, foi numa tarde de sexta-feira, em meio ao calor e clima de final de semana. Já era final de expediente e, ao chegar na escola, fui procurar a Direção, na pessoa do diretor.

Não tive dificuldade de acesso, pois é importante lembrar que os quase 10 anos que convivi com aquele universo me valeu créditos naquele espaço. Foi, confesso algo nostálgico e saudosista, logo no estacionamento o vigia me cumprimentou com atenção como se ainda eu pertencesse ao quadro de professor da escola, até porque mesmo só têm dois anos que me afastei daquele espaço efetivamente.

Ao entrar na escola procurei pelo professor, o diretor geral; como ele se encontrava fora de sua sala, fui recebido por professores (as) conhecidos, que me abraçaram e me receberam afetuosamente. Depois, subi até a sala dos/as professores/as, que estava vazia; como já disse, era sexta-feira, tinha terminado o intervalo e ali estava um ar que havia tido gente e deixado seus rastros, como restos de alimentos sobre o cantinho da sala, copos descartáveis, e de imediato fui ao cantinho do lanche e provei do café e da água, ingredientes que fazem parte do lanche dos/as professores/as nos intervalos das aulas.

Como a sala estava vazia, fiquei a observar a nostalgia e, como falei, um ar meio saudosista de minha parte dos bons tempos que passei e lecionei naquela escola; percebi algumas mudanças na organização do espaço, bem mais organizado, como a mesa dos/as professores/as, os armários com os nomes renovados; fui de imediato checá-los, claro na procura de que meu nome ainda estivesse por ali, não o vi, logo me dei conta que não mais estava naquele universo, embora ele ainda estive dentro de mim. Reparei os nomes das professoras do curso de enfermagem, colegas de trabalho e das várias lutas que

empreendemos para organização e manutenção do curso de enfermagem naquela escola, enfim foi muito bom, gratificante, meio que uma viagem ao passado tão presente ainda na minha memória.

Em seguida, fui ao encontro do Diretor; porém, antes me dirigir à biblioteca e cumprimentar as funcionárias/professoras, vi como estava diferente a organização daquele espaço. Em seguida, fui até a sala de aula do curso de enfermagem na tentativa de encontrar os colegas. Encontrei uma delas e, nos abraços, de pronto ela me levou até o ambulatório do curso de enfermagem, criado pela atual gestão da escola. Em seguida, apresentou-me uma professora novata que estava com uma turma de alunos(as) em sala de aula.

Percebi as mudanças realizadas na estrutura física das salas, a melhor adequação das mesmas para as práticas e as aulas teóricas. Fiz vários elogios e comentei com a professora do curso de enfermagem, que me sentia realizado com a obra pois ela estava no projeto que eu havia deixado com o Diretor antes de sair da escola.

Em seguida, avistei o Diretor no pátio, como sempre muito apressado e cuidadoso com os/as alunos/as que ainda permaneciam naquele espaço, pois as aulas haviam retornado. Acenei para ele e logo nos cumprimentamos e, de imediato, levou-me para as salas do curso de técnico de enfermagem para mostrar a obra. Claro que a minha ligação e referência tinha sido, em sua maior parte, aquele curso, onde ajudei na organização e oficialização. Fiz vários elogios à administração dele e destaquei a obra do curso de enfermagem como de suma importância para o bom funcionamento do mesmo e também as demais mudanças que ele tinha implementado na escola.

Esclareci o motivo da minha visita e ele foi logo me conduzindo para a sala da direção. Naquele espaço, cumprimentei algumas professoras, a coordenadora pedagógica e a

responsável pela questão financeira da escola. Depois o professor, o Diretor, convidou-me para sentar em sua sala e chamou a coordenadora pedagógica para sentar conosco.

Na reunião, expus o motivo da minha estada ali e meus propósitos em desenvolver a pesquisa de tese lá como os/as professoras. A coordenadora pedagógica fez algumas perguntas relacionadas ao doutorado, como fazia para entrar lá, enfim, coisa um pouco distante do foco. O Diretor, depois que eu expus à temática e os objetivos, foi direto mostrando o interesse pelo tema e, ressaltando a importância da pesquisa para a escola, deixando em aberto as várias possibilidades para a realização da pesquisa, como uma solicitação para que eu fizesse uma exposição do projeto junto ao professores/as e que participasse de reuniões e atividades que a escola estivesse realizando.

Percebi o interesse da direção no assunto e me passaram logo o calendário das atividades letivas para que eu pudesse organizar minhas atividades. Discutimos a viabilidade dos sábados letivos que são ofertados como carga horária de formação e organização das atividades docentes para a atividade com os/as professores/as.

Li o calendário escolar e chequei com o diretor os sábados, um deles como oportunidade para que eu pudesse apresentar a proposta para os professores/as que iriam se reunir para programar as atividades da feira de ciência. Esses/as professores/as compunham o grupo da área que leciona as ciências da natureza.

Depois, acertamos o meu acesso à escola naquela data e também em intervalos das aulas para entrar em contato com os/as professores/as. Tudo acertado, bom, vale destacar que naquele momento fomos interrompidos por uma professora que adentrou na sala da direção para prestar alguns esclarecimentos ao diretor. Ela me cumprimentou e, em seguida, falou com Diretor sobre os/as alunos/as com quem tinha tido aulas. Na fala daquela professora, havia um toque de afetuosidade, de cuidado com esses alunos, algo maternal.

Finalizamos a reunião e me despedi de todos/as. Percebi que a minha estada ali teve contato afetivo muito forte por conta da minha passagem na escola e pelo processo de convivialidade estabelecido ao longo do tempo que passai como professor e também como liderança assumindo instâncias dentro da escola, como foi o Conselho Escolar e a Coordenação do Curso Técnico de Enfermagem.

Encerrada a reunião, sai com as seguintes tarefas: a) apresentação do projeto para professores/as da área de ciências da natureza; b) observação e visitação à escola nos períodos dos intervalos de aulas e na sala dos/as professores/as.

Desta maneira, apresentaremos a descrição das observações e visitas e de algumas entrevistas realizadas na escola.

Segunda visita: 19/05/07 – Sábado às 08:00h

Objetivo: apresentação da minha proposta para os/as professores/as da área de ciências da natureza.

Ao chegar a escola me dirigi a sala dos professores/as onde geralmente todos eles/as se concentram. Encontrei, logo nas escadas, a professora de química e nos cumprimentamos. Como curiosidade de todos/as, perguntou como estou na Universidade e nos estudos do doutorado.

Ao chegar na sala dos/as professores/as, encontravam-se vários professores/as que estavam conversando. Não dava para perceber muito os ruídos de suas falas pelo fato de que alguns deles me “roubaram” à atenção, com perguntas sobre a minha profissional. Mas a sala onde estávamos é organizada com uma mesa grande que permite com que eles/as interajam de

frente, ela (mesa) fica disposta no centro da sala e sobre a mesma existem jornais onde os/as professores/as, geralmente, se atualizam através desses jornais e, muitos/as preferem as conversas.

Alguns/as professores/as que eu não tinha visto vieram me cumprimentar e eu expus a minha intenção com a escola. Depois o professor Diretor chegou e nos convidou à sala para as atividades propostas. Na sala os/as professores/as se dispuseram em semicírculos, sendo que alguns/mas mais à frente e outros mais atrás. O diretor expôs o intuito da reunião e destacou a minha estada ali e o meu propósito passando em seguida a palavra para mim.

Preparei um roteiro do projeto de pesquisa e preferi expô-lo em lâminas de transparências para que todos/as vissem e acompanhassem. A organização do conteúdo estava assim: a) a minha apresentação e vínculo ao programa de pós-graduação em educação da UFC; b) os objetivos do projeto; c) conceitos centrais; d) Metodologia; Após a exposição passei a palavra aos professores/as. Destaco que foi meio rápido em função da reunião que eles/as teriam em seguida, mas que foi, a partir da minha percepção muito objetiva minha apresentação. A primeira fala foi sobre a indicação do projeto que o Grupo Asa Branca estava desenvolvendo nas escolas sobre homofobia.

A professora destacou que este projeto esteve na escola e que já havia algumas discussões em torno da questão sexual, e começou a relatar algumas experiências e diálogos sobre a sua relação com alunos *gays*. Disse que um aluno, no momento da chamada solicitou a mesma que o chamasse com o nome feminino que ele(aluno) teria escolhido esse nome. A professora disse que iria chamá-lo conforme estava na lista de alunos/as que havia recebido e ressaltou a dificuldade de lidar com esse tipo de situação. Em seguida, a professora de química solicitou a palavra e relatou sobre sua experiência em relação a um familiar dela que era homossexual masculino e que havia envelhecido e morrido de outra doença que não foi AIDS. E este era uma pessoa “comum, sem anormalidades, se comportava como homem, ou

seja, não tinha estereótipos femininos”. Estas foram as palavras que a mesma trouxera em relação a sua experiência e destacou a importância deste assunto na escola.

Outro professor, aparentando mais jovialidade, destacou o trabalho do grupo Asa Branca sugerindo que eu entrasse em contato com eles para possível ajuda. Percebi que a maioria era professores e não professoras e ficam calados, atentos e não comentaram o tema.

O diretor apressou a finalização da apresentação e foi interrompido pela fala de outra professora, que destacou o apoio deles/delas à pesquisa. Ressaltou as dificuldades que eles/elas têm em abordar o assunto na escola.

Agradei a todos/as, fiz alguns esclarecimentos relativos ao foco da pesquisa e o meu propósito de devolver à escola os resultados. Aproveitei para esclarecer alguns passos e estratégias da metodologia. Em seguida, retirei-me da sala para deixá-lo em suas atividades de planejamento.

Terceira visita: 06/06/07 – Quarta-feira – 15:30 h

Objetivos: observar, seguindo um roteiro, as interações dos/as professores/as e ver os cartazes afixados na escola, bem como os manuais da biblioteca; agendar com a direção a primeira oficina/ grupo focal para dia 23/06/07.

Estava no intervalo de aula quando cheguei à escola. Encontravam-se vários professores/as na sala e todos estavam à vontade pois era véspera de feriado de Corpo Cristes. Ao chegar na sala, dirigi-me as professores/as do Curso de Enfermagem, pois com elas tenho maior ligação. Em seguida, cumprimentei os demais professores/as que não havia encontrado antes. Fui abraçado por um professor que sempre foi muito polêmico na escola, e recordo-me bem das suas investidas sobre a sexualidade, inclusive alguns professores/as que “duvidavam”

da sua orientação sexual pelo fato dele ser mais atirado e muitas vezes se reportaram às questões sexuais em plena sala dos/as professores/as.

Este abraçou-me e depois cumprimentei outro professor que estava com duas professoras novatas. Este destacou a beleza de ambas e suas capacidades femininas e apresentou-me às duas. Uma delas comentou que a escola proporcionava muitas guloseimas no intervalo das aulas e ela estava ficando com o corpo deformado de gorda. A outra tinha no seu corpo uma tatuagem bastante visível acima do peito e com uma área extensa, não dava para perceber toda em função da blusa que usava. O professor foi comentando sobre sua alegria do momento, pois tinha sido pai, pela primeira vez, de um belo menino.

Tomei um café e cumprimentei outros/as professores/as. Sentei com um grupo que tratava das questões salariais dos/as professores/as reclamando das defasagens salariais. Voltei a grupo dos professores do curso de enfermagem. Em seguida, o intervalo acabou e passei a olhar os cartazes da sala, vi muitas informações relativas a cursos e avisos da organização da escola.

Depois fui à biblioteca e fiz algumas indagações às funcionárias sobre os livros mais procurados pelos alunos. Elas me disseram que seriam os livros de biologia. Vi alguns deles nas estantes e fiquei me perguntando se elas me levaram até a estante com este acervo, em função de eu ser professor da área de saúde e, portanto, ter relação com a biologia, ou mesmo se era a busca dos/as alunos/as por essa área.

Perguntei-as sobre quais os livros eram indicados pelos os/as professores/as e elas me indicaram os livros de Português, Física e de História. Na estante onde indicava livros de história, havia poucos livros. Observei alguns cartazes com informações sobre atividades de ensino-aprendizagem, exames e indicações de livros na biblioteca. Não notei a presença das temáticas, gênero e sexualidade nestes cartazes.

Depois fui à sala da direção para agendar a oficina. O diretor não compareceu à escola por motivo de adoecimento. Tratei do assunto com a coordenadora pedagógica e propus a oficina para o dia 23/07. Ela demonstrou a viabilidade desta atividade naquele dia e comentei as minhas estratégias e objetivos.

Combinamos de pensar uma estratégia que montasse um grupo de, no máximo 30 professores/as, pois se associássemos as atividades com um sábado letivo correríamos o risco de lotar a sala. Não fechamos a questão e ficamos de pensar numa estratégia que viabilizasse a oficina na data proposta. Em seguida, fui até os corredores de acesso à entrada da escola e observei alguns cartazes; nestes, percebi a organização da escola onde havia a exposição de suas metas, missão, valores e várias tabelas com projeções estatísticas dos resultados alcançados. Um mapeamento do potencial docente, com a quantidade de alunos/as, professores/as (100) e funcionários e também as instâncias organizativas da escola.

Nestes cartazes um aspecto me chamou a atenção quando se referia aos valores que a escola deveria privilegiar nas suas atividades formadoras, quais eram, práticas solidárias e o respeito às diferenças. Porém, não havia muitos detalhes sobre essas diferenças.

Assim, perguntei-me, se isso era uma prática exercida sobre as demandas do cotidiano da escola, ou era apenas os jargões dos movimentos de diversidade da sociedade civil capturados pela escola e pelas políticas de educação?

Continuei observando os cartazes e vi a programação da Feira de Ciências que estava distribuída nas áreas de biologia, física e química. Detive-me em ler a programação e na área de biologia em especial, a maioria dos assuntos tratava da questão ambiental em função do tema central da feira abordar as questões ambientais. Não encontrei nenhum tópico relativo ao corpo, sexualidade e gênero.

Quarta visita: 22/06/07

Objetivo: Rever a estratégia do grupo focal relativo à data e discutir a aplicação das entrevistas com os/as professores/as; Realizar observação seguindo o roteiro na sala dos/as professores/as, da direção e secretária.

Nesta visita, sentei com a Coordenadora Pedagógica, que me propôs mudar as atividades com os/as professores/as, pois havia um indicativo de greve e, portanto, não iria ter condições de realização desta atividade. Sai da escola com a tarefa de ligar para ter conhecimento do andamento da greve. De fato, essa greve ocorreu e tive que suspender a oficina com os/as professores/as. Assim, optei em iniciar as entrevistas individuais, pois temia que a greve se estendesse muito e o meu planejamento fosse prejudicado.

Ressalto a escola passou quatro meses paralisada pela greve dos/as professores/as e, por esta razão, só iniciei as entrevistas com o retorno das aulas.

Grupos temáticos

MOMENTOS COM O GRUPO DE ALUNOS/AS

ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES DO CAMPO.

DIA: 28/04/2008

LOCAL: Escola

PARTICIPANTES: Alunos/as do 1ºs anos do E. Médio.

Professora de Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLA

(Grupo de Estudo: Juventude, Cultura e Sociedade).

Grupo de Discussão temática (GDT): Gênero e Sexualidade

Facilitador: Augusto Martins

ROTEIRO DE ATIVIDADES

1. TEMA: Gênero e Sexualidade

2. OBJETIVOS

- Discutir as identidades sexuais e de gênero e suas expressões no campo da escola;
- Possibilitar a discussão entre os atores (alunos/as) sobre gênero e sexualidade no campo da escola;

- Aprender os discursos dos estudantes sobre como vêm as identidades sexuais e de gênero no campo da escola.

3. METODOLOGIA

- A abordagem crítico-reflexiva e participativa
- Técnica: expositiva e participativa
- Recursos: Folha de papel ofício

Canetas Pincéis

Revistas, cola e fita gomada

- Tempo: 1 hora

4. TÉCNICA

Construir dois cartazes sobre as expressões da sexualidade e do gênero na sociedade; (um cartaz tratará das manifestações da sexualidade, destacando a homossexualidade e os dois sobre os papéis sexuais e de gênero).

5. AVALIAÇÃO

Processual e crítico-reflexivo dos conteúdos e dinâmicas apresentadas.

6. BIBLIOGRAFIA

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia Marques et al. **Gênero & saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOPES, Marta Julia Marques et al. **Gênero & saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARKER, Richard; BARBOSA, Maria Regina (Orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: RELUME DUMARÁ/IMS/UERJ, 1996.