

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

JÚLIO CÉSAR RUFINO DE FREITAS

TECENDO A VIDA COM FIOS DE LEMBRANÇAS: DISCURSOS SOBRE
SEXUALIDADE DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS

RECIFE/PE

2017

JÚLIO CÉSAR RUFINO DE FREITAS

**TECENDO A VIDA COM FIOS DE LEMBRANÇAS: DISCURSOS SOBRE
SEXUALIDADE DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Roselaine de Oliveira Farias

RECIFE/PE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

F866t Freitas, Júlio César Rufino de
 Tecendo a vida com fios de lembranças: discursos sobre
 sexualidade de professores(as) de ciências / Júlio César Rufino de
 Freitas. – 2017.
 180 f. : il.

 Orientadora: Carmen Roselaine de Oliveira Farias.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de
 Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das
 Ciências, Recife, BR-PE, 2017.
 Inclui referências e apêndice(s).

 1. Sexualidade 2. Narrativa 3. Ensino de Ciências I. Farias,
 Carmen Roselaine de Oliveira, orient. II. Título

CDD 507

NOME: FREITAS, Júlio César Rufino de

TÍTULO: TECENDO A VIDA COM FIOS DE LEMBRANÇAS: DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Roselaine de Oliveira Farias (UFRPE - Orientadora)

Profa. Dra. Mirian Pacheco Silva Albrecht (UFABC)

Profa. Dra. Nadia Patrizia Novena (UPE)

Profa. Dra. Edenia Maria Ribeiro do Amaral (UFRPE)

Aos meus pais, irmãos e irmã que me apoiaram incondicionalmente em todos os sentidos.

AGRADECIMENTOS

À Professora Carmen Roselaine de Oliveira Farias por permitir o pensar livremente, pela orientação e confiança durante esses dois anos.

À professora Tereza Luiza de França pelo apoio e exemplo de resistência e luta pela educação.

Aos(às) funcionários(as) e professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências do PPGEC/UFRPE pelas contribuições à dissertação;

As Professoras Maria Marly de Oliveira e Ruth do Nascimento Firme cujas conversas foram sempre enriquecedoras para a minha formação.

Aos colegas Amanda Freitas, Amanda Mendes, Maria Danyella (Danny), Murilo e Wilka, pelas inúmeras sugestões, apoio e discussões ao longo deste trabalho.

À banca examinadora que contribuiu para a reflexão em vários pontos do trabalho.

Ao meu querido amigo Danilo que compartilhou comigo as minhas aflições formativas através de e-mails, telefonemas e áudios pelo WhatsApp.

Aos nossos companheiros, os(as) professores(as), que fizeram parte desta pesquisa com gratidão e solidariedade.

Aos (as) amigos(as) que sentiram minha ausência neste período de realização e conclusão do trabalho.

À Capes pelo auxílio financeiro.

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isto os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

(Rubem Alves, 1994, p.82).

RESUMO

Este trabalho aborda a sexualidade como um constructo social, um fenômeno relacionado a diversos contextos sócio-históricos e culturais ligados a estratégias de poder-saber sobre o sexo. Problematiza discursos de sexualidade no ensino ciências e investiga trajetória de professores(as) de ciências no trato desse debate na prática docente. A questão que orientou a pesquisa foi a seguinte: quais são os discursos de sexualidade presentes nas narrativas de professores(as) de ciência de uma escola pública de ensino fundamental do estado de Pernambuco? O objetivo foi analisar os discursos de sexualidade presentes nas narrativas de cinco professores(as) de ciências, buscando descrever suas lembranças e histórias de vida referentes à sexualidade e compreender como as experiências pessoais com a sexualidade repercutem no trabalho docente com este tema. Para isso, utilizamos a narrativa como via de acesso aos discursos de sexualidade, tecendo fios de sentidos sobre o contexto investigado, lembranças do ontem e do hoje. Por meio de entrevistas individuais com os(as) participantes, construímos nosso tecido, entrelaçando vidas, singularidades e contextos plurais. As narrativas nos conduziram a perceber variadas maneiras de vivenciar/experimentar a sexualidade na família enquanto filhos, na escola enquanto estudantes e no processo educativo enquanto professores(as) de ciências. Os resultados são apresentados em forma de episódios que se entrelaçam a reflexões e problematizam as formas tradicionais de abordagem desta temática no ensino de ciências. Constatamos que a prática do professor de ciências com o tema da sexualidade na escola depende das histórias de vida e da formação profissional, fato que não pode ser ignorado no campo educacional e de formação docente.

Palavras-chave: Sexualidade. Narrativa. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This work approaches sexuality as a social construct, a phenomenon related to several socio-historical and cultural contexts linked to power-knowledge strategies about sex. Problematizes sexuality discourses in teaching science and traces science teachers in the treatment of this debate in teaching practice. The question that guided the research was: what are the discourses of sexuality present in the narratives of science teachers of a public elementary school in the state of Pernambuco? The objective was to analyze the sexuality discourses present in the narratives of five science teachers, trying to describe their memories and life histories related to sexuality and to understand how personal experiences with sexuality have repercussions on the teaching work with this theme. For this, we use the narrative as a way of accessing sexuality discourses, weaving threads of meanings about the context investigated, memories of yesterday and today. Through individual interviews with the participants, we construct our fabric, intertwining lives, singularities and plural contexts. The narratives led us to perceive varied ways of experiencing sexuality in the family as children, in school as students and in the educational process as teachers of science. The results are presented in the form of episodes that are intertwined with reflections and problematize the traditional ways of approaching this theme in science teaching. We found that the practice of the science teacher with the theme of sexuality in school depends on life histories and professional training, a fact that cannot be ignored in the field of education and teacher training.

Keywords: Sexuality. Narrative. Science teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	As três esferas necessárias para constituição de nossas experiências no mundo segundo Michel Foucault.....	34
Figura 02:	A Redoma, procedimentos externos de controle (sistemas de exclusões).....	107
Figura 03:	O Fruto de Lótus, as estratégias de interferência.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Linha do tempo, com documentos e determinações legais, que regem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	48
Quadro 02:	Quadro comparativo entre os temas transversais, proposto pelos PCN, e os temas integradores, proposto pela BNCC.....	51
Quadro 03:	Normas para transcrição.....	65
Quadro 04:	Exemplo de descrição de um enunciado.....	66
Quadro 05:	Fruto de Lótus, estratégias de inferência descrita por Apolo.....	116
Quadro 06:	Princípios de “ <i>querer-viver</i> ” a sexualidade.....	133
Quadro 07:	Objetivos de uma proposta de trabalho por projetos na escola.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Caracterização dos sujeitos pesquisados.....	60
Tabela 02:	Fases principais da entrevista narrativa.....	61
Tabela 03:	A proposta de Schütze, os seis passos para analisar narrativas.....	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BSH – Programa Brasil sem Homofobia
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAFB – Escola Agrotécnica Federal de Barreiros
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAINTVISA – Faculdade Integradas da Vitória de Santo Antão
FATEC – Faculdade de Tecnologia e Ciências de Pernambuco
FUNESO – Fundação de Ensino Superior de Olinda
GLTB – Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
LD – Livro Didático
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNFEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PPA – Plano Plurianual
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SAEMI – Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca
SciELO -Scientific Electronic Library Online
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCAM – Universidade Cândido Mendes
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
UPE – Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. SIMPLEMENTE EU: UM POUCO DE MIM	16
2. JUSTIFICATIVA.....	20
3. OBJETIVOS E ESTRUTURA DA PESQUISA	22
CAPÍTULO I – PRÓLOGO SOBRE SEXUALIDADE.....	26
1.1 O CORPO POLÍTICO E A SEXUALIDADE: DISCIPLINA E BIOPOLÍTICA	29
1.2 O DISCURSO DO PODER: PROCEDIMENTOS DE CONTROLE	34
CAPÍTULO II – ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: O CURRÍCULO.....	40
2.1 A ESCOLA DIANTE DOS CORPOS.....	40
2.2 SEXUALIDADE NO CURRÍCULO: DIÁLOGOS E CONFLITOS.....	42
2.2.1 UMA PROPOSTA DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	47
2.3 DISCURSOS NORMATIVOS ESCOLARES NO ENSINO DE CIÊNCIAS	53
CAPÍTULO III – O ENTRELAÇAMENTO: TECENDO FIOS DE SIGNIFICADOS.....	58
3.1 A ESCOLA.....	58
3.2 OS SUJEITOS	59
3.3 AS NARRATIVAS	60
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS	63
CAPÍTULO IV – OS(AS) TECELÕES(ÃS): NOSSOS(AS) COMPANHEIROS(AS)	68
4.1 ÁRTEMIS.....	69
4.2 DIONÍSIO	70
4.3 AFRODITE.....	71
4.4 APOLO.....	73
4.5 PERSÉRFONE	74
CAPÍTULO V – A TECELAGEM: A SEXUALIDADE E AS ORGANIZAÇÕES	77
5.1 A FAMÍLIA	77

5.1.1	<i>Indivíduos anulados e/ou legitimados: “Sempre fui mais próxima da minha mãe... aprendi com ela a cozinhar...”</i>	85
5.1.2	<i>A Estigmatização do Excêntrico: “A família só aceita ele quando não está vestido de Drag...”</i>	90
5.1.3	<i>Minha Família é Diferente: “Há muitas famílias diferentes... nenhuma é igual a outra...”</i>	98
5.2	A ESCOLA	100
5.2.1	<i>A arquitetura: “Me sentia aprisionado...”</i>	102
5.2.2	<i>A redoma: “Falar se sexualidade era impossível...”</i>	107
5.2.3	<i>O silêncio: “Parecia que tínhamos feito um pacto de silêncio...”</i>	109
5.2.4	<i>A Cura: “Colocaram ele no psicólogo... para curar aquela doença...”</i>	112
5.2.5	<i>O Fruto de Lótus: “Quando ele desistiu da escola... estava em transe...”</i>	115
5.2.6	<i>A Aliança: “A sexualidade está na escola e está na família...”</i>	118
CAPÍTULO VI – NOSSO TECIDO ESCOLAR: O PROCESSO EDUCATIVO		124
6.1	O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ROTEIRO, UM CAMINHO E VÁRIAS VIDAS ENTRELAÇADAS	125
6.1.1	<i>Currículo Multicultural: “Lutamos na escola por um currículo aberto e flexível...”</i>	126
6.1.2	<i>A interdisciplinaridade: “Ele acha que trabalhar de forma interdisciplinar é fácil...”</i>	129
6.1.3	<i>O Tema Transversal Orientação Sexual: “Esse foi o único caminho que encontrei...”</i>	131
6.2	O ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE	137
6.2.1	<i>O livro didático: “Não utilizo apenas o livro didático... ele apenas me auxilia...”</i>	138
6.2.2	<i>A Alfabetização Científica: “É um caminho que utilizo para tornar o ensino efetivo...”</i>	141
6.2.3	<i>O Corpo Humano: “Como enxergamos nossos corpos...”</i>	144
6.2.4	<i>O conhecimento de cultura primeira: “Tento misturar esse conhecimento com os conteúdos de ciências...”</i>	146
6.2.5	<i>O estranho: “Homossexualidade não é doença... doença é seu preconceito...”</i>	149
6.2.6	<i>Grupo CorpoQueer: “Uma provável solução é ensinar sexualidade por meio de projetos...”</i>	153
6.3	O PROFESSOR DE CIÊNCIAS: O REDENTOR?	156
6.3.1	<i>O Assexuado: “Antes de ser professor sou humano...sinto desejo...”</i>	157
6.3.2	<i>O desejo: “Jamais desconfiei que ela estava interessada em mim...”</i>	158
6.3.3	<i>As interações: “Queria me aproximar mais deles... promover aproximações...”</i>	160
6.4	O DISCURSO REFLEXIVO: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMPREENSIVA	161
6.4.1	<i>Mudanças e deslocamentos no ensino de ciências</i>	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS		165
REFERÊNCIAS		170
APÊNDICE 01: CARTA DE INTENCIONALIDADE		180
APÊNDICE 02: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)		181

INTRODUÇÃO

*O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa”
Michel Foucault (2014a, p.19)*

Assim como as palavras de Michel Foucault se mantêm vivas nos dias atuais conduzindo pesquisas nos diversos campos científicos e pessoais – a partir de sua ontologia histórica¹ – começaremos a introdução desta dissertação a partir de minha história de vida, da experiência vivida, dos discursos criados e entrelaçados no percurso vivido². Busco tecer um elo além do meu próprio corpo.

1. SIMPLEMENTE EU: UM POUCO DE MIM

Desde 2008, quando iniciei na prática docente (campo educacional formal) desenvolvo/desenvolvi pesquisas qualitativas e quantitativas nas escolas por onde caminho/caminhei em torno das dimensões de gênero e sexualidade, principalmente, sobre a evasão, exclusão, discriminação e violência de jovens estudantes homossexuais. Em convergência, também desenvolvo trabalhos enquanto militante na luta por direitos na

¹ Segundo Esther Díaz as obras de Michel Foucault constituem uma ontologia histórica. “Ontologia, porque se ocupa dos entes, da realidade, do que ocorre. Histórica, porque pensa a partir dos acontecimentos, de dados empíricos, de documentos. Uma ontologia histórica é uma aproximação teórica a certas problematizações da época” (DÍAZ, 2012, p.1).

² Nesse primeiro tópico: “Simplesmente eu: um pouco de mim” utilizarei a primeira pessoa do singular – Eu. Segundo, Alfredo José da Veiga-Neto, em seu *post* “Eu ou Nós?” no *blog* Jonas Scherer ele descreve: “[...] para maior clareza do texto, deve-se sempre ter o cuidado de responder à pergunta ‘quem está dizendo isso?’. Assim, em textos monoautorais (dissertações, artigos individuais, teses, monografias) deve-se sempre empregar a **1ª pessoa no singular** (‘Eu encontrei os seguintes resultados...’, ‘Nesta pesquisa, eu argumento que...’). Por motivos de clareza e para evitar as falsas modéstias e o mau gosto do plural majestático, quando há apenas um(a) autor(a) não se deve escrever ‘nós encontramos os seguintes resultados [...]’ Há uma situação em que o autor (único) pode (e até deve) usar o nós: quando ele quer trazer o leitor para ‘dentro’ do texto, convidando-o a seguir um argumento, seguir o caminho de uma leitura [...] Não esquecer da dica: ao escolher o eu ou o nós, deve-se sempre responder à questão ‘quem está dizendo isso?’. Não se trata tanto de ‘obedecer’ à gramática mas, sim, de tornar nosso discurso mais claro (a questão é mais da pragmática do que da semântica, ainda que, a rigor, tal separação seja problemática)” (VEIGA-NETO, 2013).

comunidade GLTB com jovens que vivem à margem da sociedade³, mas que acima de tudo buscam viver sua sexualidade inserindo-se no mundo e nas relações sociais sem medo de “anulações” e “mordaças” por não corresponderem aos padrões tradicionalmente aceitos como “norma”⁴.

Em vários momentos, no contexto familiar, as normas regulatórias do sexo governaram meu corpo estabelecendo verdades sobre minha identidade homossexual por meio de representações e interpretações “normalizadas” de como eu deveria viver na heteronormatividade⁵, como se houvesse uma conexão casual entre meu sexo biológico, meu gênero e meu interesse sexual. De forma lenta, e muitas vezes explícitas, meus pais foram transmitindo estereótipos reguladores de comportamento, no sentido de me preparar para uma vida adulta como menino, do sexo masculino e heterossexual. Como se minha sexualidade fosse restrita a uma condição latente e congênita, logo, natural e fixa.

Na escola, minha “suposta” heterossexualidade se confirma em gestos e se efetiva nas relações. Fui obrigado a controlar minhas mãos para não gesticular e namorava meninas para ocultar minha homossexualidade que parecia transbordar. Meu corpo foi sendo *adestrado* e *moldado* na escola para ser um jovem heterossexual e “pegador”. Na minha época de estudante (adolescência), ser “pegador” era uma vertente normativa e legitimadora de uma identidade sexual “suprema”, que se almejava imutável e “natural”⁶. Já, no ensino de ciências eu era apenas um ser biológico desvinculado de um ser histórico e sociocultural, aprendi a decorar todos os nomes e funções dos sistemas e órgãos do corpo humano. Eu realmente me sentia um “dicionário biológico” a-histórico.

³ Utilizamos a expressão “à margem da sociedade” nos apropriando do conceito na Sociologia de “marginalização”. “O conceito de marginalização, ao longo do texto, é utilizado para designar situações de diferenciação social que conferem privilégio para alguns grupos em detrimento da estigmatização, dominação, criminalização e desprivilegio dos “marginalizados” (SILVA, 2011, p.92).

⁴ Segundo Louro (2015, p.45-46), “as normas regulatórias do sexo têm [...] caráter performático, isto é, têm poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual [...] Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos ‘abjetos’ - aqueles que escapam da norma”.

⁵ Classificação e hierarquização com base no sexo que enxergam somente a heterossexualidade como norma. A condição heterossexual é fixada como exclusiva possibilidade legal de vivência, sendo a homossexualidade entendida como ilícita, patológica.

⁶ Entendemos que “a heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” (LOURO, 2000, p.68).

No âmbito educacional, a discussão em torno do currículo e da centralidade dos conteúdos científicos nos componentes curriculares parecia enaltecer esse corpo não falante, puramente extrínseco, que sofria a influência separatista entre dois polos, a natureza e a cultura⁷. Infelizmente, aprendi a pensar o corpo “negando” a instância da cultura, mas devemos trabalhar os corpos numa perspectiva compreensiva⁸ que “constitui-se como uma *pesquisa do sentido*, [...] trata-se de uma perspectiva que visa à compreensão dos fenômenos” na sua totalidade e, ajuda a enxergar com tons mais sensíveis os ambientes e as relações sociais (BIÃO et al., 2000, p.283).

É nesse sentido que já há algum tempo surgiram algumas dúvidas sobre o sujeito político no âmbito escolar, como o mesmo se relaciona com as políticas educacionais curriculares em torno da sexualidade. Embora meu foco de trabalho não foi desenvolver ou retratar o movimento educacional que permeia o debate – *Política Educacional e Política Curricular* – em torno da noção de corpo político⁹, as políticas públicas curriculares educacionais que movimentaram e movimentam o cenário político atual são importantes para compreender o processo de inserção da temática sexualidade na organização escolar.

Para entender o processo de inserção da temática na Educação e, conseqüentemente, no Ensino de Ciências decidi *por curiosidade pelo saber* fazer uma revisão bibliográfica para utilizar no meu projeto de pesquisa do mestrado em Ensino de Ciências da UFRPE. Durante o processo encontrei um trabalho realizado em 2015, por Zilene Moreira Pereira e Simone Monteiro, intitulado “Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil: Análise da Produção Científica”, publicado na Revista Contexto & Educação, que descreve como os temas

⁷ “Na tradição dualista, que se mantém e se multiplica em inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas; o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Na concepção de muitos, o corpo é “dado” ao nascer; ele é um legado que carrega “naturalmente” certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas “marcas” distintas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões. Nessa perspectiva, o corpo não é “dado”, mas sim produzido - cultural e discursivamente - e, nesse processo, ele adquire as “marcas” da cultura, tornando-se distinto” (LOURO, 2000, p.89).

⁸ Segundo Bião et al. (2000, p.280), “o posicionamento intelectual compreensivo, em linhas gerais, opõe-se ao paradigma positivista, refutando, portanto, a existência de um mundo real, de uma realidade exterior ao sujeito. Nesse sentido, a abordagem compreensiva afirma a interdependência do objeto e do sujeito, assinalando, desse modo, que os objetos são dependentes das características sociais e pessoais das pessoas que os observam e constituem. Postula que os fatos humanos ou sociais são fatos portadores de significações veiculadas pelos atores (homens, grupos, instituições...), partes constituintes de uma situação inter-humana”.

⁹ A noção de corpo político é aqui empregada com base na consagrada obra “Discurso sobre Economia Política” de Jean Jacques Rousseau, escrita no século XVIII. Em sua obra ele relaciona o corpo humano a esse corpo político: “o corpo político, tomado individualmente, pode ser considerado como um corpo organizado, vivente, semelhante ao corpo humano. O poder soberano é sua cabeça; as leis e os costumes, o cérebro, origem dos nervos e sede do intelecto, da vontade e dos sentidos e cujos órgãos são os juizes e os magistrados; o comércio, a indústria e a agricultura são a boca e o estômago que preparam o sustento comum; as finanças públicas são o sangue que uma *economia* sábia, que cumpre as funções do coração, envia a todo o corpo, distribuindo nutrição e vida; os cidadãos são o corpo e os membros que fazem a máquina se mover, viver e trabalhar e que, sendo o animal são, não poderiam ser feridos em nenhuma parte sem que a sensação atingisse o cérebro” (ROUSSEAU, 1996, p.24).

sexualidade e gênero são abordados na produção acadêmica da área de ensino/educação a partir de uma revisão sistêmica da literatura nos principais periódicos da área de ensino da CAPES e da base de dados SciELO, publicados no período entre 2006 e 2011. No processo foram selecionados 112 artigos que revelaram

[...] lacunas, avanços e desafios na incorporação da dimensão sociocultural da sexualidade e do gênero na pesquisa e na prática do ensino nos diferentes níveis de escolaridade, e destacam o interesse crescente de estudos e publicações sobre essas temáticas nas mais variadas áreas do conhecimento e a importância da inclusão dos estudos de gênero e sexualidade nos cursos de formação docente. Foram feitas várias críticas aos PCNs, indicando amadurecimento das investigações e perspectivas de mudanças, mostrando que tais temas têm sido objeto de discussões e disputas políticas com impactos para a saúde sexual e reprodutiva da população (PEREIRA; MONTEIRO, 2015, p.117).

As autoras decidiram dividir os 112 artigos em dois eixos. O primeiro eixo englobava a temática gênero e sexualidade “não associada” diretamente à área de ensino/educação, para esse eixo foram encontrados 60 trabalhos. Já o segundo eixo “associava” a temática ao campo educacional, com 52 trabalhos. Como meu foco de interesse eram as pesquisas na área educacional no ensino de ciências optei por utilizar enquanto referência bibliográfica os 28 trabalhos que reportam sobre a sexualidade e, foram agrupados no segundo eixo (PEREIRA; MONTEIRO, 2015).

Analisando os 28 trabalhos, Pereira e Monteiro (2015) constataram que o conceito de sexualidade na maioria das pesquisas “[...] adota uma perspectiva predominantemente sociocultural, que inclui uma discussão para além de questões biológicas” (p.140) o que seria para elas um “avanço” no ensino de ciências e, “[...] mais um item a favor da interdisciplinaridade entre as Ciências Biológicas e Sociais” (p.140). Além disso, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elas descreveram

[...] a presente revisão observa um avanço na discussão da temática, e a leitura permite afirmar tentativas de atender às recomendações desses documentos. Os PCNs trazem, no entanto, apenas recomendações que podem ser atendidas ou não, e que não dependem apenas da vontade do(a) professor(a), mas também de condições subjacentes a sua atuação. São feitas muitas críticas aos PCNs, indicando amadurecimento das investigações e a perspectiva de futuras mudanças (PEREIRA; MONTEIRO, 2015, p.140).

Depois de ler esse artigo, fiquei com uma dúvida: *Onde está o avanço?* Na minha adolescência aprendi a estudar o corpo numa visão biologizante. Não lembro de nenhum(a)

professor(a) lecionando, em nenhuma disciplina, a temática sexualidade articulando/integrando dimensões (biológica e sociocultural). *Avançar significa articular/integrar? Se Sim, qual é o propósito? Será que não devemos ir à escola e perguntar aos atores sociais envolvidos no processo educativo o que esperam ensinar e aprender sobre sexualidade? Uma vez que, “a sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir das características singulares e de sua articulação com o meio e a cultura”* (SAYÃO, 2000, p.113).

Essas dúvidas foram importantes na construção do arcabouço teórico-metodológico dessa pesquisa e, principalmente, no exercício de uma prática pedagógica *para/pela* diversidade consolidando vivências solidárias, em contextos sem discriminações e violências, através da “proliferação” de saberes¹⁰.

2.JUSTIFICATIVA

Partindo do pressuposto que discursos constituem/efetivam políticas de currículo, utilizamos durante o processo analítico-descritivo a concepção pluralista de prática discursiva em Michel Foucault¹¹. Na nossa pesquisa o discurso, portanto, é primordial porque se efetiva na educação produzindo significados na prática pedagógica, por meio de processos de interpretação e (re)contextualização de políticas curriculares. Além disso, ele ajuda a compreender se as mesmas são efetivadas e materializadas em práticas no âmbito educacional, modelando e constituindo os sujeitos politizados. Assim, há diferentes discursos e práticas com visões de natureza e sociedade que se materializam em diversos sujeitos, configurando-se como rede de verdades, ou regimes de verdade¹².

Por essa razão, nos ancoramos na concepção de sujeito politizado como parte pertencente e imbricada no mundo. Uma vez que os sujeitos (re)constroem ao longo do tempo nas suas práticas cotidianas movimentos políticos (próprios da nossa história, e que constituem

¹⁰ Segundo Foucault (2001; 2015a), à “proliferação” de saberes sobre os humanos, e as relações de poder que os oprimem, é o caminho para compreender o próprio ser humano. Segundo ele as estratégias para fazer difuso o antigo jogo do poder que se instala na relação entre opressor e oprimido é a proliferação. Afinal, Foucault considera, acerca da hipótese repressiva, que os discursos sobre o sexo que o reprimia também era o que incitava/reproduzia. Ou seja, “O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo” (FOUCAULT, 2015a, p.39).

¹¹ Alguns pesquisadores, como Ana Paula Goulart Ribeiro, afirmam que às ideias de Foucault romperam definitivamente com a concepção instrumentalista de poder do marxismo clássico, passando a pensá-lo como pluralista (na realidade, trata-se de poderes e não de o Poder).

¹² Para Foucault (2015b, p.52), a verdade é deste mundo ela existe e é produzida dentro das relações de poder, na qual “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade”. Portanto, se poder e verdade estão interligados, “[...] se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade” (GORE, 1994, p.10).

o sujeito enquanto ser histórico) configurando verdades que são materializadas em discursos e práticas. Isto é, o sujeito politizado: *absorve conflitos e jogos de interesses políticos; exerce e sofre com a hierarquização agregando verdades; e, reproduz comportamentos, ações e atitudes alicerçadas por normas políticas dominadoras e opressoras, um maquinário normativo e regido por verdades*. Deste modo, subverter normas e regras, resistir, fugindo dos códigos de assujeitamento, é fundamental para humanizar os sujeitos.

Avançamos dos direitos humanos para os direitos civis e conseqüentemente para os coletivos, porém o grande desafio é reconhecer os sujeitos e distingui-los dos objetos¹³. Assim, estamos sempre estabelecendo nossos corpos enquanto constructo cultural no mundo humanizado. E a cultura estabelece nossas formas de ser, pois, tudo perpassa pela cultura e dentro dela existem as *diferenças*. A cultura interfere no corpo biológico, modifica corpos, tem uma lógica própria e uma racionalidade, ela opera na nossa mente deixando “marcas operantes”¹⁴. Ou seja, “uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produz referências que *fazem sentido* no interior da cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito” (LOURO, 2015, p.85).

No ambiente escolar os documentos de gestão (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Trabalho Anual, Diários de classe e materiais instrucionais) definem como opera essa cultura marcando os sujeitos. Defendemos, portanto, currículos¹⁵ contextualizados social e culturalmente; um currículo não dominador e opressor, que não se utiliza do discurso arbitrário de poder. Dessa maneira, queremos contribuir no avançar epistemológico, por isso trazemos a sexualidade enquanto um dos elementos que constituem e diversificam os sujeitos mundanos. Percebemos a escola enquanto espaço de (re)construção de identidades e de significados, um lugar de convivência ligados por laços de afinidade. Ou seja,

¹³ Recorremos a Boaventura de Souza Santos (2002, p.30), quando, na “Crítica da razão indolente”, questiona “[...] a concepção do outro como objeto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito”.

¹⁴ Utilizamos a expressão “marcas operantes” para enfatizar que o corpo é significado e nomeado no contexto da cultura, “indubitavelmente, envolvidas em relações de poder”. A marca corporal não é apenas uma “marcação” física, “os corpos são marcados social, simbólica e materialmente – pelo próprio sujeito e pelos outros. É pouco relevante definir quem tem a iniciativa dessa ‘marcação’ ou quais suas intenções, o que importa é examinar como ocorrem esses processos e os seus efeitos [...] A marcação pode ser simbólica ou física, pode ser indicada por uma aliança de ouro, por um véu, pela colocação de um *piercing*, [...] O que importa é que ela terá, além de efeitos simbólicos, expressão social e material” (LOURO, 2015, p.85-86).

¹⁵ Vale ressaltar que existem várias definições de currículo, não existe um consenso acerca de sua definição. Mas, utilizamos a definição política de currículo, descrita por Miguel G. Arroyo, no livro “Currículo, território em disputa”, ele informa que as “centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as discussões políticas: da sociedade, do estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes. Podemos observar que as políticas e as diretrizes curriculares também estão transpassadas por essas disputas entre manter estilos normatizantes ou optar por orientações mais políticas, por incorporar novos saberes e novas culturas produzidas nos movimentos sociais, por flexibilizar grades, estruturas e ordenamentos. Por outra organização do trabalho” (ARROYO, 2013, p.17)

a escola proporciona movimentos curriculares que contém expressivo significado nas interações sociais, culturais e históricas, no reconhecimento do mundo, de si mesmo e do outro como sujeito e não objeto do mundo.

Se nos orientarmos pela ideia de que a formação do sujeito é fruto de relações sociais e culturais de um determinado espaço-tempo, verificaremos que cada ser humano, dadas as singularidades de suas redes sociais, irá se constituir como único, sendo as expressões da sexualidade também únicas. Pensamos que a compreensão da sexualidade será resultado de caminhos complexos em que dialogam as configurações biológicas, a afetividade e os desdobramentos sociais, culturais, geográficos e históricos. Dessa maneira, existem tantas sexualidades quanto existem sujeitos no mundo; existem tantos movimentos curriculares sobre sexualidade quanto professores e professoras na escola (CAETANO, 2013, p.59).

Nesta pesquisa, destacamos a sexualidade como um saber que alimenta os corpos e inverte o signo, para que esses corpos tenham liberdade *de ser* e *de viver*, com base em autores, como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto entre outros, que assumem uma ou várias posições políticas frente a essa multiplicidade de expressão com caráter fragmentário, móvel e mutável relativo ao conceito de sexualidade.

Sob essa perspectiva, justifica-se o desenvolvimento deste trabalho pelo fato de que vários discursos sobre sexualidade emergem nas narrativas dos(as) professores(as) de ciências produzindo subjetividades expressas nos seus modos de ser, agir e pensar. Por isso, decidimos ir em busca desses fios de lembranças que tecem várias histórias de vida. E muito embora “esta temática já tenha sido suficientemente explorada, não é demais lembrar que recolher uma mesma questão, inúmeras vezes, longe de nos levar a uma repetição, possibilita que ela possa ser complexificada e até mesmo revisitada” (NOVENA, 2011, p.13).

3. OBJETIVOS E ESTRUTURA DA PESQUISA

Com base nos referenciais que evidenciam o corpo, as relações de poder-saber, o currículo e a sexualidade identificamos as questões que norteiam nossa pesquisa. Dentre elas, a principal interrogação que nos instigou a investigar os discursos sobre sexualidade dos(as) professores(as) de ciências foi: **Quais são os discursos de sexualidade presentes nas narrativas de professores de ciência de uma escola pública de ensino fundamental do estado de Pernambuco?**

Para responder à questão central, outras questões auxiliares foram desenvolvidas:

- Quais lembranças e histórias de vida referentes à sexualidade são retomadas em narrativas de professores de ciências?
- Como as experiências pessoais com a sexualidade repercutem no trabalho docente com o tema sexualidade?

Inicialmente a intenção do estudo ancorava-se no discurso sobre a sexualidade que habita sujeitos e espaços (institucionais e instrucionais). Pode-se dizer, que a escolha por esta temática estava diretamente relacionada com a atuação docente no ambiente escolar. Porém, no decurso do trabalho as questões e os objetivos foram se remodelando para atender às condições de um trabalho de mestrado com seu tempo restrito.

Nessa trajetória, o estudo foi conduzido de modo a alcançar o seguinte objetivo geral: **Analisar os discursos de sexualidade presentes nas narrativas de professores de ciência de uma escola pública de ensino fundamental do estado de Pernambuco.**

Outros objetivos específicos foram construídos para nortear nossa pesquisa:

- Descrever lembranças e histórias de vida referentes à sexualidade retomadas em narrativas de professores de ciências;
- Compreender como as experiências pessoais com a sexualidade repercutem no trabalho docente com este tema.

Com esse recorte, adotado na pesquisa, seria muito audacioso construir um prognóstico sobre a sexualidade no ensino de ciências, porém consideramos que apontamos um panorama através de narrativas, principalmente sobre o currículo no ensino de ciências e como o mesmo vem se consolidando como “lócus” privilegiado da construção discursiva sobre a sexualidade. Esperamos que esse trabalho possa ampliar os debates em torno da temática nos diversos campos de saberes, na área da educação, no ensino de ciências e, que possa auxiliar novos(as) professores(as) a atuar numa perspectiva de uma educação *com, para e pela* diversidade.

Nesses espaços de diversidade, no espaço “vivo” da escola, os(as) professores(as) constroem narrativas. Por isso, lançamos um convite para que os leitores penetrem nos episódios que marcam/marcaram a vida pessoal e profissional de nossos companheiros no chão da família, da escola e no processo educativo.

Os capítulos que estruturam o *corpus* textual referente aos resultados e discussões, metaforicamente fazem referência aos componentes materiais e humanos que compõem o processo de “tecelagem”. Cada capítulo foi desenhado em uma ordem de disposição, mas esses capítulos podem ser lidos aos modos do leitor, pois “[...] cada texto tem vida própria, razões

específicas e, em cada um deles, fios discursivos, práticos, políticos” que “[...] vão se prendendo uns aos outros e nos mostrando um tecido complexo e instigante de experiências vividas, sentidas, politizadas” no âmbito familiar e escolar, entre currículos, gêneros, identidades de gênero e sexualidade (RODRIGUES; BARRETO, 2013, p.15).

A apresentação desse trabalho está estruturada em seis capítulos:

Capítulo I – Prólogos sobre Sexualidade

Procuramos, neste primeiro capítulo, atribuir sentidos às relações entre Sexualidade, Educação e à Filosofia de Michel Foucault parafraseada por diversos autores como, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto. Procuramos apresentar de modo sistemático e com foco nas categorias fundamentais presentes em suas obras a concepção de *sexualidade*, *corpo* e *discurso* considerando suas interfaces com a área educacional. No desenvolvimento de nossa reflexão, a ontologia histórica foucaultiana recebe especial atenção.

Capítulo II – Entre os Muros da Escola: o currículo

Este capítulo visa expor uma reflexão teórica e empírica sobre um complexo e poderoso “artefato cultural” que agrega conhecimentos, o currículo. No percurso buscamos mostrar os fios que se entrelaçam e compõem a trajetória docente no espaço escolar. Trazemos aportes referentes aos documentos curriculares que atualmente norteiam a prática pedagógica (PCN, BSH) no ensino de ciências e a nova proposta curricular (BNCC). Além disso, trazemos um prognóstico sobre os discursos normativos no ensino de ciências sobre sexualidade e fazemos uma breve referência aos estudos culturais.

Capítulo III – O Entrelaçamento: Tecendo Fios de Significados sobre Sexualidade

Descrevemos neste capítulo o percurso teórico e metodológico através de um fértil diálogo entre os elementos do campo empírico. Nesse diálogo, buscamos tecer os fios de significados tendo como referências os estudos culturais, pesquisas na área do ensino de ciências e a análise do discurso, constituída a partir de entrevistas narrativas realizadas com os sujeitos da pesquisa, nossos(as) companheiros(as).

Capítulo IV – Os(As) Tecelões(ãs): Nossos(as) Companheiros(as)

Neste capítulo apresentamos os primeiros fragmentos, as primeiras trajetórias individuais e coletivas dos “tecelões” e das “tecelãs”. Damos voz aos(as) professores(as): Ártemis, Dionísio,

Afrodite, Apolo e Perséfone. Esses fragmentos iniciais são partes de reflexões/memórias sobre sua trajetória pessoal e profissional. Os fragmentos nos contam sobre sua formação acadêmica e seu primeiro contato com o ensino de ciências.

Capítulo V – A Tecelagem: A Sexualidade e as Organizações

Neste capítulo analisamos como as experiências vividas pelos(as) professores(as) no âmbito familiar e escolar foram modelando seus corpos e produzindo uma sexualidade calcada em “*modelos sociais*” que hierarquizam os sujeitos e produzem relações desiguais. Constatamos que seus episódios confluíram para a mesma constatação de experiências marcadas pelo *sentimento de medo, pelo silêncio, pelo controle de gestos, da voz* e pelo próprio ocultamento no ambiente familiar e escolar. Aqui nossos(as) professores(as) resgatam memórias da infância, da juventude e da adolescência, enquanto filhos(as) e estudantes.

Capítulo VI – Nosso Tecido Escolar: O Processo Educativo

Neste capítulo apresentamos uma análise dos episódios narrados pelos(as) professores(as) de ciências no âmbito escolar. Resgatamos algumas trajetórias individuais e coletivas que abrem cada uma das subseções referentes *ao currículo escolar, ao ensino de ciências e ao professor de ciências*. Buscamos fugir das ações práticas cotidianas que reforçam a dimensão biologizante da sexualidade, por isso, nomeamos algumas ações coletivas que emergem na contemporaneidade no ensino de ciências e que somam no trato da sexualidade criando possibilidades de mudanças.

CAPÍTULO I – PRÓLOGO SOBRE SEXUALIDADE

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade.

Michel Foucault (2015a, p.112)

Convido todos a se despir de suas máscaras. Para adentrar nessa leitura a primazia é subverter a ordem do discurso proferido e cultivado, convergir poder e saber, questionar a verdade a fim de entender que os discursos funcionam como regimes de verdade¹⁶. Neste texto as palavras escritas ganham formas e sentidos diversificados/polissêmicos no corpo¹⁷. Nosso corpo irá transitar pelo universo reflexivo das sexualidades múltiplas. Pretendemos (re) construir olhares que rompam com as dicotomias e oposições clássicas (corpo-mente, sujeito-objeto, matéria-energia) presentes em espaços definidos, como as escolas, assumindo diversos significados/polimorfismos discursivos em torno de temáticas como a da sexualidade.

Foucault (2015a), em *A vontade de saber* dedica-se à temática sexualidade, exprimindo sê-la da ordem do saber e do poder. A sexualidade seria aquela que estabelece verdades no homem. Foucault, mesmo estudando o poder – a repressão disciplinar – sobre as temáticas que envolviam a sexualidade, buscava mostrar como a sexualidade se tornou um discurso onipresente através da articulação entre o poder e o saber. Logo, a sexualidade configura-se como um dispositivo histórico que constitui corpos veiculados/veiculador por/de discursos de influências, de práticas, de restrições e de omissões. Na concepção foucaultiana, a

¹⁶ Para Foucault (2015b, p.52), a verdade é deste mundo ela existe e é produzida dentro das relações de poder, na qual “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade”. Portanto, se poder e verdade estão interligados, “[...] se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade” (GORE, 1994, p.10).

¹⁷ Segundo Foucault (2015b), o corpo é um campo de múltiplas forças, convergentes e contraditórias, pois “[...] sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam e entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito. O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissolução do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia [...] está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2015b, p.65).

verdade é o centro estruturador dos corpos, inserindo-se fortemente nos discursos sobre a sexualidade.

Entretanto, no Renascimento, o dispositivo da sexualidade imergia na obscuridade como tema oculto e nebuloso no seio da sociedade que castrava as verdades no/do mundo. Já nos últimos três séculos testemunhamos uma explosão discursiva e incitamento aos discursos sobre sexualidade, excluindo-o, proibindo-o, reprimindo-o, administrando-o, disciplinando-o e rejeitando-o, inclusive no âmbito escolar. No livro *Vigiar e Punir* aparecem essas relações de controle e, por sua vez, percebemos claramente que nenhum corpo escapa dos olhares de outros corpos. No sentido figurado, podemos dizer que as escolas são compêndios de sexualidade (FOUCAULT, 2014b).

Nos diversos campos, como o educacional, a sexualidade assume um caráter múltiplo, por ser um espaço definido e habitado por sujeito de palavras e de direito. Segundo Foucault (2014a), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p.41). Portanto, a escola enquanto espaço de apropriação e produção de discursos, de poder-saber¹⁸, promove interação em torno das temáticas relativas à sexualidade que é inerente ao ser social. Podemos dizer que nesses espaços instauram-se discursos de resistência, reflexão e omissão – discursos valorativos e simbólicos de linguagem natural, múltipla e não neutra – imersos em jogos de poder-saber produzindo regimes corporais.

Nesse sentido, os discursos regem os corpos no mundo, ou seja, se pensarmos numa visão foucaultiana são dispositivos de controle. Assim, a sexualidade, enquanto dispositivo do corpo estabelece verdades no homem e se manifesta através dos discursos proferidos por outros corpos produzindo corpos no/do mundo. Foucault, em *A vontade de saber*, refere-se ao discurso argumentando que sua inserção produz e veicula poder produzindo sociedades disciplinadas. Também, podemos constatar que as verdades presentes e cultivadas nos discursos são importantes e produzem outras verdades, já que poder-saber é inerente a todos os corpos.

Considerando-se que durante toda dissertação trabalharemos com as noções de corpo e sexualidade é necessário iniciar esclarecendo a nossa concepção acerca desta temática à luz dos autores que alicerçam nossa pesquisa. Uma vez que,

¹⁸ Optamos por utilizar a expressão poder-saber na concepção foucaultiana, pois entendemos que o poder produz conhecimento. Assim, pensamos no relacionamento dessas forças, não como opositoras, mas como mobilizadoras/articuladoras/produtoras de discursos. “Temos que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder” (FOUCAULT, 2014b, 31).

[...]determinadas relações e estratégias de poder sustentam-se através desses saberes e “verdades”; elas precisam desses discursos para se tornarem evidentes o que, paradoxalmente, faz com que essas relações de poder se tornem invisíveis (LOURO, 2009, p. 86).

Estas observações presentes nas obras de Michel Foucault (2008, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2015a e 2015b), e enaltecida por Louro (2009), são descritas por outros autores para enfatizar que a sexualidade é inerente a todos no mundo – é o próprio corpo no/do mundo – e está repleta de várias significações sócio-histórico-cultural produzindo verdades ao longo da história. Contudo, percebemos que essa noção não se configurou ao longo do tempo apenas de forma positiva, os discursos produziram sociedades disciplinadas, reticuladas por normas e leis impostas por instituições ditadoras da moralidade e formadoras de indivíduos domesticados¹⁹.

Voltamos para Foucault (2014b), para esclarecer que os dispositivos de sexualidade produzem individualidades e normalidades numa sociedade disciplinadora. No século XVIII, nas sociedades cristãs, a disciplina “adestrava” os desejos relacionados ao sexo, porém o discurso permeava em silêncio, em atos e em confissões. Infelizmente o pensamento de uma época datada se cristalizou e vemos seus reflexos nos dias atuais, o corpo passou a ser aquilo que justifica e causa as diferenças no mundo. Portanto: *como conseguimos ir além dos corpos dóceis e vivenciar a sexualidade?*

Talvez seja fundamental compreendermos a sexualidade sob um olhar de uma gênese sócio-histórica, dominada por discursos dogmáticos próprios do processo histórico de humanização dos corpos na sociedade, desconstruindo logicas consagradas por séculos e cristalizadas no tempo-espaço arrastando consigo corpos dóceis, adestrados e marginalizados. Corpos justificados e alicerçados com base em falsas dicotomias arcaicas ao longo da vida criando estereótipos sobre a sexualidade, repelindo os desejos, os sentimentos e as emoções. Percebemos que abordar o tema sexualidade, compreendendo nossa própria sexualidade, é fruto de uma rede de “incertezas” repletas de significações produzidas pela cultura.

¹⁹ René Descartes (1596-1650), foi um dos filósofos percursores do racionalismo da idade moderna, fundamentou o pensamento da existência do eu no mundo com a frase consagrada “penso, logo existo”. Podemos dizer que ele rompeu com a unidade fenomenológica do homem, propondo o dualismo cartesiano, dissociando o corpo e a mente, a *res extensa* (do latim, “coisa extensa”, matéria, corpo físico) e a *res cogitans* (do latim, “coisa pensante”, mente, alma, imaterialidade). A humanidade, ao longo dos séculos, construiu alicerces rígidos de verdades fragmentadas e dicotômicas sobre o corpo e a mente, sendo inegável a influência do cristianismo na solidificação de um corpo mortificado e assexuado, “[...] o corpo passou a carregar em si a marca do pecado [...]. O cristianismo foi a religião, por excelência, da mortificação do corpo físico para que se pudesse salvar a alma” (MELO, 2004, p.44-45). Esse processo de negação parece ainda sustentar discursos que tecem fios desumanizadores na sociedade disciplinar fabricando corpos dóceis.

É certamente inegável a importância desse posicionamento para compreendermos a sexualidade como um dispositivo histórico, sociocultural e político que produziu e produz verdades. Entretanto, a visão de sexualidade apontada por Foucault, desde o século XVIII, esteve associada ao erotismo – como sinônimo de sexo na sociedade capitalista – produzindo discursos com sentido e intencionalidade na ação do corpo físico/biológico. “Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.” (FOUCAULT, 2015b, p.144).

Vale, por conseguinte, lembrar que antes do corpo físico ser sexualidade, a sexualidade é mais que um corpo físico. A sexualidade é inerente ao corpo, por isso, ser encarada apenas como um objeto dotado de prazer fortalece e consolida modelos hegemônicos de docilidade, repressão do corpo nas sociedades. “Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril” (FOUCAULT, 2015a, p.13). Portanto, a concepção da sexualidade envolve a dimensão afetiva, dos desejos e das emoções, de subjetividades e de intersubjetividades, que perpassa uma visão de instituição biológica e repressiva.

Entendemos por repressão, o jogo de controle que todos os corpos e cada corpo estabelece sobre os demais, uma relação de docilidade-utilidade-obediência próprias em sociedades disciplinadas/disciplinadoras. Sobre o foco da sexualidade, a repressão é entendida como “um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade [...] significa ocultar, dissimular, disfarçar” (CHAUÍ, 1985, p.11).

Portanto, nenhum corpo escapa do olhar de outros corpos. Na sociedade disciplinar sempre existiu o repressor e o reprimido, o permitido e o proibido. Durante séculos, o repressor se utilizou de vários dispositivos para dominar e “adestrar” o indivíduo. Contudo, o ato de reprimir corpos no/do mundo se cristalizou no espaço-tempo. Na atualidade, a cultura e a ciência parecem fortalecer discursos sobre a temática sexualidade. As instituições escolares e os currículos buscam ressignificações necessárias.

Mas, quais são as ressignificações necessárias? Ela pode ser conquistada? Como podemos resistir aos assujeitamentos do presente?

1.1 O CORPO POLÍTICO E A SEXUALIDADE: DISCIPLINA E BIOPOLÍTICA

As ressignificações necessárias só serão conquistadas quando percebermos que a construção da sexualidade é um ato político de racionalidade governamental ou uma conduta,

no sentido de ser estruturadora do campo de ação dos sujeitos (da experiência). Essa governamentalidade é indispensável a liberdade dos corpos, pois produz, molda, guia e afeta as identidades produtoras de verdade e da ordem do poder-saber sobre a sexualidade. Para Foucault (2014b), a construção dessas identidades forma o corpo político ou o sujeito politizado. Na medida em que na noção de corpo político está imbricada: a noção de governamentalidade²⁰ e as tecnologias do eu.

Quando falava em tecnologias do eu, Foucault referia-se a todo este conjunto de técnicas performáticas de poder que incitaram o sujeito a agir e operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época (VEIGA-NETO, 2011, p.177)

Com esse termo, reconhecemos que somos indivíduos construídos historicamente pela arte de governo. Este olhar sobre o corpo, pautado na microfísica do poder, normaliza e individualiza os indivíduos moldando seus corpos políticos a partir de dispositivos históricos, como o dispositivo da sexualidade. Logo, a sexualidade enquanto dispositivo de poder produz verdade e permite reconhecer o corpo como um constructo histórico e cultural. Ou seja, nosso corpo não é reconhecido apenas por seus aspectos biológicos (naturalista), antes de ser biológico ele é uma construção histórica, social e cultural (LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2013).

Para Foucault (2015a) o controle social, inclusive aquele que reprime e proíbe, começa no corpo, na construção do eu e dos outros. Assim, através do conceito de biopoder²¹, um “*poder sobre a vida*”, Foucault delimita o que ele chama de a “*era do biopoder*” para mostrar como a construção do eu no/do mundo está ancorada em duas formas capitais de regulação e assujeitamento dos corpos, denominadas de *disciplina* e *biopolítica*. Ambos os conceitos,

²⁰ Sobre “[...] a palavra “governamentalidade” eu quero dizer três coisas. Entendo por ela o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que bastante complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de seguridade. Em segundo lugar, entendo por “governamentalidade” a tendência, a linha de força que no Ocidente não deixou de conduzir, desde há muito tempo, na direção da preeminência deste tipo de poder que podemos denominar como o “governo” sobre todos os outros, como a soberania, a disciplina, e que conduziu, por um lado, ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro lado, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, creio que seria preciso entender por “governamentalidade” o processo ou, antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, tornado Estado administrativo nos séculos XV e XVI, encontrou-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2004a, p.111-112).

²¹ “[...] conjunto de mecanismos pelos quais o que constitui, na espécie humana, seus traços biológicos fundamentais, vai poder entrar no interior de uma política, de uma estratégia política, de uma estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2004a, p.3). Ou seja, é um “[...] elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 2015a, p.151-152).

apoiam-se na concepção de corpo em uma sociedade que controla e é controlada, e nos poderes e saberes que visam à normalização anátomo-política do corpo humano e biopolítica da população.

A partir dos séculos XV e XVI as técnicas disciplinares ganharam força enquanto instrumento de controle capitalista disseminando-se no campo social, convertendo-se em exercício de poder até os dias atuais. Assim, nesta perspectiva, o corpo é entendido como uma peça na maquinaria social. Dentro desse sistema introduz-se as práticas disciplinares que reduzem tudo à uma normalidade através do adestramento, gerando, por sua vez, individualidades.

Desse modo, a disciplina tem por finalidade a obtenção de corpos políticos dóceis e economicamente utilizáveis, impondo uma relação de docilidade-utilidade. Segundo Castro (2009, p.112), “[...] o objetivo do poder disciplinar é aumentar a força econômica do corpo e, ao mesmo tempo, reduzir sua força política”. E todos nós, somos assujeitados direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, no tempo do biopoder; no campo da macropolítica (relações entre os Estados) e da micropolítica (modo de vida das pessoas).

Ressalvamos, a partir de pressupostos foucaultianos, que a racionalidade política levou/leva à prática efetiva de poder, mas não se limita ao âmbito do Estado, articulando-se com pequenos acontecimentos subjetivos e interpessoais centrados no corpo, em outras palavras, na subjetividade humana. Foucault sinaliza a importância de lutarmos contra a submissão da subjetividade seja no âmbito da macropolítica, seja no âmbito da micropolítica. Portanto, podemos também compreender que as técnicas disciplinares do corpo estão associadas aos mecanismos de regulação da população constituindo o objeto da biopolítica²². Foucault sinaliza que “deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos” (FOUCAULT, 2015a, p.154).

Mas, fundamentalmente, associamos biopolítica com a racionalidade do corpo múltiplo, muito bem evidenciado a partir do século XVIII. Segundo CASTRO (2009), durante esse período, a biopolítica buscou o equilíbrio da população²³ frente aos problemas que emergiam da prática governamental operada pela própria população. Assim, o Estado

²² “O termo “biopolítica” designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio dos biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas” (REVEL, 2005, p.26).

²³ O conceito de população em Foucault, emerge para dar sentido a dimensão coletiva do corpo biológico. Um corpo múltiplo “com inúmeras cabeças” reguladas pelas políticas do Estado governamental (FOUCAULT, 1999, p.292).

governamentalizado foi-se afirmando a partir das operações de poder-saber, por intermédio dos dispositivos²⁴ de segurança. Alguns autores, como Veiga-Neto (2011), apontam que o biopoder se cristalizou na forma de biopolítica. A biopolítica marca, assim, a formação do estado governamentalizado; tornando-se o paradigma político da contemporaneidade, ou seja, dos fenômenos próprios da população na atualidade, haja vista, que as técnicas disciplinares estão relacionadas/associadas à biopolítica. Nesse sentido,

Estabelecem-se, assim, dois conjuntos de mecanismos complementares e articulados entre si, que ocupam esferas diferentes: na esfera do corpo, o poder disciplinar atuando por meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atuando por intermédio de mecanismos regulamentadores. Tais esferas situam-se em pólos opostos, mas não antagônicos: num pólo, a unidade; no outro, o conjunto (VEIGA-NETO, 2007, p.73)

Por essa razão, Foucault estudou a dinâmica da circulação do poder-sexualidade problematizando a conduta sexual como efeito do dispositivo da sexualidade. No diagrama de força da sexualidade encontramos as duas esferas capitais de poder: as disciplinas e o biopolítica. Na inter-relação entre esses poderes são produzidos discursos sobre a sexualidade que se entrelaçam na trama político-social. É importante frisar, que até o século XVII, nos estados monárquicos que sucederam o feudalismo, as relações de sexo eram regidas por dispositivos de aliança, um poder soberano. Em virtude disso, a sociedade tomou-se do modelo familiar patriarcal para regular a vida social burguesa e aristocrática. A partir do século XVIII, vai-se formando o dispositivo da sexualidade que se sobrepõe às leis estáticas da aliança. Reduzindo a importância do poder soberano patriarcal, que antes se configurava apenas como dispositivo de aliança. Introduz-se assim, com efeito dessa sobreposição, discursos sobre o sexo tornando-se objeto de poderes e de saberes.

Foucault (2015a), em *A vontade de saber*, descreve que o dispositivo da sexualidade instaura uma relação entre poder-prazer produzindo uma multiplicidade de discursos e práticas discursivas de controle do indivíduo e de controle da população. Desde a idade Neoclássica o sexo deixou de ser reprimido e silenciado, no lugar da censura houve uma incitação às práticas discursivas que estabeleceram verdades sobre o homem regulando a população a partir dos interesses políticos do estado soberano, constituindo assim novos saberes sobre o sexo de

²⁴ “O termo "dispositivos" aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder [...] Eles são, por definição, de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes [...]” (REVEL, 2005, p. 26).

interesse no campo da medicina, da estatística, da religião, da pedagogia e do sistema jurídico, cuja finalidade foi disciplinar a convivência social preceituando a conduta dos indivíduos.

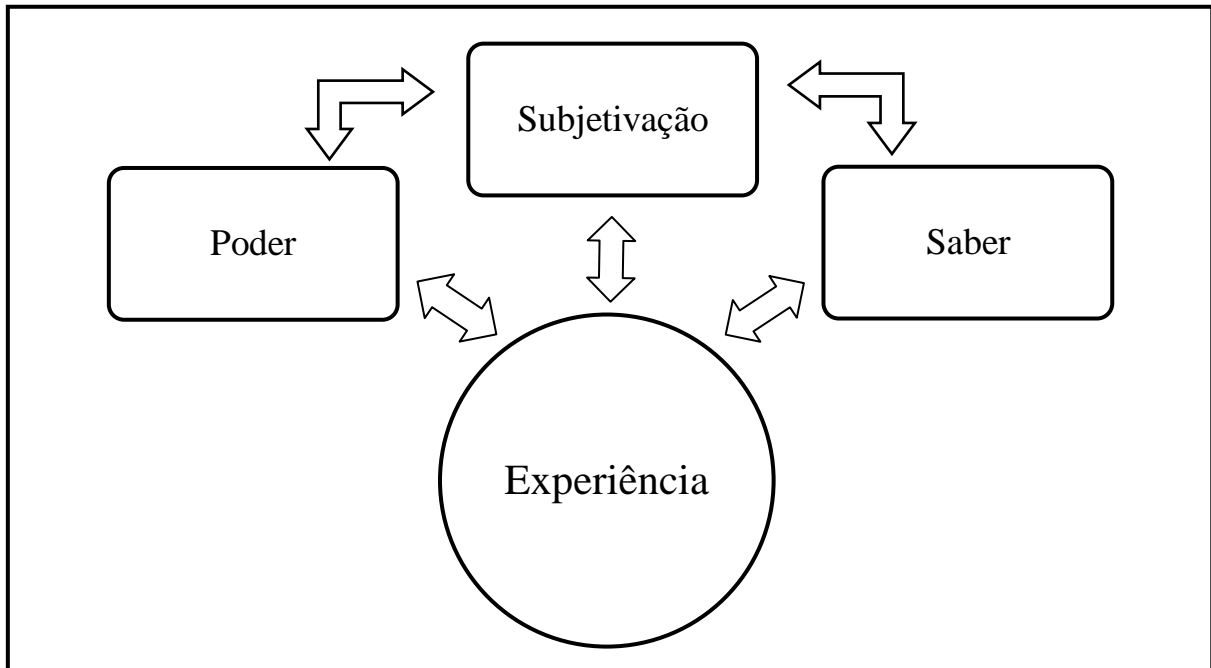
Por isso, no decorrer do século XVIII, o sexo tornou-se objeto de conhecimento, e o discurso sobre a sexualidade objeto de práticas institucionais. No século XIX, o corpo social já era dotado de um corpo sexual que necessitava ser desvendado e codificado. Por consequência, foi necessário controlar as sexualidades periféricas denominadas de perversões que feriam a moral burguesa, como

Crianças demasiado espertas, meninas precoces, colegiais ambíguos, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos: eles povoam os conselhos de disciplina, as casas de correção, as colônias penitenciárias, os tribunais e asilos, levam aos médicos suas infâmias e aos juízes suas doenças. Incontável família dos perversos que se avizinha dos delinquentes e se aparenta com os loucos (FOUCAULT, 2015a, p. 44-45).

A partir da visão genealógica foucaultiana, percebemos que a moralidade era o meio de afirmação da burguesia na sociedade vitoriana. Ao redor do sexo existia uma trama discursiva que incitava os discursos normativos, classificatórios e reguladores, de condutas sexuais ditas normais e anormais. Nesse período, o dispositivo da sexualidade foi recoberto pela teoria da repressão. Mas, vale ressaltar, que Foucault rejeita a hipótese repressiva²⁵; mesmo admitindo que os discursos produzem repressão, afirma ser preciso nos liberarmos desse caráter negativo do poder para imprimir sua face positiva produtora de verdade. Afinal, analisando as obras de Foucault, constatamos seu interesse pela produção de discursos verdadeiros que surge do entrecruzamento entre as práticas discursivas (reguladoras de comportamento) e não-discursivas (formas subjetivas de constituição do eu interior) gestadas na relação de saber-poder-subjetividades.

²⁵ “Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2015b, p.44-45).

FIGURA 01: As três esferas necessárias para constituição de nossas experiências no mundo segundo Michel Foucault.



FONTE: o autor, 2017.

Desse modo, a chave transformadora para liberdade é a experiência, domínio do poder-saber e da subjetividade no qual são constituídos os sujeitos históricos. O conceito de experiência foi se reconfigurando ao longo de todo o percurso filosófico de Foucault. Segundo alguns autores, como Castro (2009) e Revel (2005), na introdução de *O uso dos prazeres*, segundo livro da trilogia História da Sexualidade, Foucault evoca a tríade conceitual: saber-poder-subjetivação; esclarecendo serem as três esferas necessárias para constituição de nossas experiências no/do mundo. Portanto, “[...] a experiência constitui algo do qual se sai transformado [...] constitui uma práxis espiritual ou ascética, ou seja, as transformações que deve experimentar o sujeito para alcançar outra forma de ser” (ORTEGA, 1999, p.43).

1.2 O DISCURSO DO PODER: PROCEDIMENTOS DE CONTROLE

Na medida em que a experiência almeja a transformação, os discursos são atingidos por procedimentos de controle como os sistemas de exclusão²⁶. No primeiro sistema, o modelo

²⁶ Segundo Foucault (2014a), sistemas de exclusão são procedimento externos que atingem os discursos; ou seja, são sistemas históricos existentes na sociedade que põe em jogo o poder e o desejo controlando, selecionando, organizando e redistribuindo a produção de discursos. Dentro dos sistemas de exclusão introduz-se: a palavra proibida (interdições), a segregação da loucura (separação e rejeição), e a vontade de verdade (oposição do verdadeiro e do falso).

é a interdição; são as barreiras que potencializam os discursos e se revelam em nossa sociedade. Foucault (2014a, p.9), apresenta três tipos de interdições que se entrelaçam formando uma grade complexa: “*o tabu do objeto*”, quando não se tem o direito de dizer tudo; “*o ritual da circunstância*”, quando não se pode falar de tudo em qualquer circunstância; e, “*o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala*”, quando qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Em suma, evidenciamos que a região da sexualidade, e das políticas, constituem

[...] em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam [...] como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes (FOUCAULT, 2014a, p.9).

O segundo princípio de exclusão é a separação razão-loucura. Nesse princípio a rejeição do sujeito está atrelada aos comportamentos sociais normalizadores de uma determinada sociedade impondo separações. Foucault (2014a), contextualiza a loucura desde a Alta Idade Média até à contemporaneidade para evidenciar que esse processo de exclusão é histórico, cultural e social. Assim, no “[...] primeiro momento (do medievo até o século XVIII) temos um louco excluído e calado, sem um discurso e sem uma verdade. A partir do século XVIII passa a existir um louco detentor de uma determinada verdade” (HACK, 2006, p.30). Dos três grandes sistemas abordados por Foucault, a vontade de verdade foi o que ele mais debateu. “É que, há séculos, os primeiros não cessaram de orientar-se em sua direção” (FOUCAULT, 2014a, p.18).

Para Foucault (2014a), a verdade se materializa, apoiando-se em suportes institucionais, sendo conduzida e reconduzida por práticas discursivas e não-discursivas que exercem poder de coerção em nossa sociedade, separando o verdadeiro do falso,

E, contudo, é dela sem dúvida que menos se fala. Como se para nós a vontade de verdade e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário. [...] Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce, insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aquele que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (FOUCAULT, 2014a, p.19-20).

No texto *O currículo como representação*, Tomaz Tadeu Silva nos conduz a pensar no discurso enquanto um poder social que constrói “identidades” e forma “representações”.

Para o autor os discursos produzem seus próprios objetos e “[...] a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 2010, p.12). Portanto, “[...] é justamente no território curricular, compreendido como discurso político educacional, que os grupos sociais, principalmente os dominantes, expressam suas verdades” (HONORATO, 2015, p.158). Partindo desse pressuposto, que será explorado no próximo capítulo “Sexualidade e currículo: diálogos e conflitos”, chamamos a atenção para os procedimentos de controle e de delimitação internos²⁷ do discurso.

Foucault atribui aos procedimentos internos do discurso a dimensão do acontecimento e do acaso, que funcionam como princípios de rarefação e se colocam como elementos reguladores do discurso – *o comentário, a função autor e a disciplina*. O comentário é o primeiro desses procedimentos internos, ele permite que um discurso, um ato social de falar, funcione como um jogo de identidade do texto consigo mesmo, como um processo de repetição indefinido e materializado historicamente; ou seja, o comentário é um princípio internalizador que classifica e categoriza os discursos dada sua repetição. Assim, os sentidos interpretados e consagrados em determinados lugares, impedem a dispersão e/ou aparição histórica de sentidos diferentes e, conseqüentemente, dificultam a legitimação de outras formas de interpretação. “O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 2014a, p.24).

O princípio do comentário reitera continuamente os discursos, não são estáveis e totalmente originais, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2014a, p.25). O comentário exclui certas palavras incômodas, proibidas, perigosas e ineficazes em detrimento de outras palavras que nos resguardam.

O segundo princípio é a unidade de significações, *o autor*, que não deve ser entendido como alguém que escreve ou pronuncia um texto, mas “[...] como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2014a, p.25). Ao analisarmos o princípio do autor encontramos em seu interior o sujeito de discurso. Esta definição inclui os atos discursivos, como conversas cotidianas, em

²⁷ Para Foucault (2014a), existe três grupos de procedimentos que permitem o controle dos discursos: os *procedimentos externos*, que “[...] funcionam como sistemas de exclusão; concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (p.20); os *procedimentos internos* “[...] que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso” (p. 20); e, os procedimentos que tem a ver diretamente com os *sujeitos que falam*, pois “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (p. 35).

que o autor é reduzido e transformado. “Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor [...]” (FOUCAULT, 2014a, p.25); neste caso, a importância dada a quem escreve, se modifica ao longo da história.

Durante a Idade Média, a autoria de um texto era primordial, por causa do controle dos indivíduos naquele momento, uma vez que era necessário saber quem escreveu algo para punilo ou não, a autoria era um indício de verdade. No Renascimento e no início da Idade Moderna, o sujeito tornou-se menos importante frente à reprodutibilidade de uma experiência, uma técnica ou algo do tipo, então, era mais interessante ver a verdade de algo do que saber quem redigiu e/ou desenvolveu. Na atualidade, a linguagem é emergente e livre do sujeito transcendental, é o olhar instituidor daquilo que nos rodeia. Portanto,

O comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu* (FOUCAULT, 2014a, p.28).

Outro aspecto importante que limita o discurso é a *disciplina*, ela se opõe à função autor e ao comentário. Ao contrário do autor, a disciplina define um campo anônimo de métodos – proposições consideradas como verdade – um conjunto de regras e definições, técnicas e instrumentos. Já, ao contrário dos comentários, a disciplina não pretende repetir o que foi dito, mas requer novidade, gerando propostas não formuladas (novos enunciados/proposições). Assim, a disciplina, como procedimento de controle dos discursos, estabelece as condições a serem cumpridas por uma proposta para se torna parte do campo da verdade: de quais objetos se deve falar, quais instrumentos e técnicas conceituais devem ser utilizadas, e em qual horizonte teórico deve inserir-se. Uma vez que, “no interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens toda uma teratologia do saber” (FOUCAULT, 2014a, p.31). Em resumo, uma proposição não deve limitar-se exclusivamente aos regimes de verdade impostos por um determinado saber, ela deve estar imersa em campo teórico que a considere aceitável.

Geralmente se vê na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação de discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva (FOUCAULT, 2014a, p.34).

O terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos é a rarefação de quem os pronuncia. Sobre esta limitação, Foucault (2014a, p.35) afirma que, “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo [...]”. Haja vista que, alguns discursos são maleáveis e sem restrições – estão disponíveis aos sujeitos que falam – enquanto outros são impenetráveis e proibidos, por isso que somente alguns indivíduos têm acesso a certos discursos. Esse grupo de procedimentos é composto pelo *ritual*, pelas *sociedades de discurso*, pelas *doutrinas* e pela *educação*.

Segundo Foucault (2014a) o *ritual* determina as condições de utilização da pessoa que cria o discurso, restringindo o acesso a outros indivíduos, reduzindo-o aqueles que estão “qualificados” para fazê-lo. Expõe o intercâmbio e comunicação envolvidos nesta restrição, como “[...] os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve ocupar o discurso [...]” (p.37). É o ritual que tem o papel de marcar a capacidade que deve ter os autores, incluindo os signos que devem acompanhar o discurso pondo-o em cena, “[...] fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção [...]” (p.37).

Nesse intercâmbio o ritual categoriza as *sociedades de discurso*, que se apropriam do discurso (produzindo-o e conservando-o) de acordo com critérios individuais e coletivos daqueles que exercem poder e são regidos por regras governamentais. Aprender essas complexas formas de conhecimento de certos discursos, permite sua autoconservação sendo acessível para alguns ou todos os indivíduos que se educam para este propósito. Para Foucault (2014a, p.37), a função das sociedades de discurso é “[...] conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição [...]”. Apesar de todos os discursos serem livres ou acompanhados de rituais, como também publicados a cada espectador, a exclusão é a ordem secreta nas sociedades de discurso, poucos sabem suas regras, seus recursos e seus segredos, pois seu poder se manifesta coercitivamente.

Por sua vez, as *doutrinas*, são mais fechadas do que as sociedades do discurso (aqueles que falam e transmitem se apresentam em menor quantidade e o discurso só pode circular entre eles, pois nas sociedades do discurso a participação é restrita), nos grupos de doutrina ela é expandida e irrestrita, em alguns prevalece o silêncio e em outros a difusão, seus membros reconhecem a mesma verdade e aceita regras para serem reconhecidos como membros. “Ora, a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro” (FOUCAULT, 2014a, p.40). Podemos dizer que os membros dos grupos doutrinários

se relacionam de forma recíproca para manter sua inclusão, em concordância com os discursos validados pelo grupo.

Por fim, o último procedimento é a apropriação social dos discursos, que vem politicamente imposta em todo o sistema de *educação*. Por sua vez, o sistema de educação de uma sociedade possibilita o contato entre os indivíduos e determinados discursos, sendo mais abrangente e recorrente. A educação “[...] é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p.41).

Certamente, aos olhos de Michel Foucault, os discursos promovem a sujeição dos indivíduos através de distintos mecanismos e práticas gerenciadas pela sociedade. Percebemos, que nesse jogo discursivo é necessário detalhar as relações de poder-saber que circunscreve as práticas institucionais e, que são intrínsecas à produção do sujeito e de sua subjetividade. Por isso, esse retrato auxiliou na construção do nosso arcabouço analítico – nos permitiu apreciar e compreender os procedimentos de controle dos discursos e as práticas não discursivas – dentro do contexto da sexualidade no campo educacional, mas especificamente, no ensino de ciências.

CAPÍTULO II – ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: O CURRÍCULO

*A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso
Michel Foucault (2014, p.34)*

Vamos começar as aulas de Ciências! O conteúdo será Sexualidade. Mas, será que sabemos porque, para que, para quem e como falar sobre sexualidade? Tentaremos responder essas perguntas ao longo desse capítulo.

2.1 A ESCOLA DIANTE DOS CORPOS

Para construir o arcabouço teórico desta pesquisa recorre-se a uma *passagem de vida* expressa/vivida durante uma aula de ciências. A partir dela, argumento que, é preciso repensar o pressuposto binário de construção social – isto é, de fabricação das dicotomias, homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, normal/anormal – que contribui para perpetuação de uma dita “naturalidade” ancorada no domínio discursivo dos saberes hegemônicos e unificadores dos corpos. Defendo, então, a relevância de um debate que contribui para desconstrução de estereótipos que estão no limite discursivo da heteronormatividade e que atravessa nossa educação e a escola. Esses discursos pretensiosamente limita e reduz a compreensão, cultural e socialmente contextualizada das diversidades, arquitetando formas e configurações de como viver em sociedade.

Uma *passagem de vida*²⁸:

²⁸ Essa *passagem de vida* foi vivenciada por mim, Júlio César Rufino de Freitas, enquanto professor de ciências em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco. Nesse momento decidi abrir mão da primeira pessoa do plural – nós. Acredito que não se trata de “obedecer” ou de “desobedecer” a gramática mas, sim, de tornar nosso discurso mais claro. Por isso, decidi abandonar nessa *passagem de vida* o mito da objetividade literária. Segundo Alfredo Veiga-Neto, a questão não “[...] é tanto de certo ou errado, mas de pertinência *versus* não-pertinência, de deixar claro quem fala e quem assume aquilo que diz. Não esqueçamos que, em boa medida, herdamos do formalismo lusitano certas construções linguísticas e discursivas mais conservadoras. A combinação entre tal herança e o sonho de objetividade, por parte dos discursos científicos, dá, como resultado, esses plurais (às vezes, de modéstia; outras vezes, majestáticos). Não esqueçamos, também, que isso NADA tem a ver com profissionalismo ou com (maior) cientificidade” (VEIGA-NETO, 2013). Outras *Passagens de vida* aparecerão em outros momentos na nossa pesquisa.

Passa a bola ... Passa a bola. Por favor, passa a bola. Quando escutei a voz que proferia essas palavras me assustei. Uma voz feminina e ao mesmo tempo masculina que provocava mal-estar no grupo e perambulava por um território inabitável, homogêneo e normativo. Um corpo desengonçado, estranho e desordeiro que confundia e tumultuava, por vezes, provocava estupefação, desconforto, curiosidade e fascínio. O que lhe conferia distinção era algo físico e visível – seu próprio corpo – que transgredia e subvertia a ordem e a norma padrão em um campo sexista. Um corpo que “imitava” o feminino e se colocava em discussão, pois assumia a transitoriedade e afirmava as diferenças. Um estudante e/ou um transexual; que adorava as aulas de ciências, deixou de viver no oculto e no restrito durante uma dinâmica sobre sexualidades. Sua transexualidade parecia fadada ao silêncio e ao segredo. Era meu primeiro ano em uma escola pública. Nesse período vários questionamentos emergiram: como os sujeitos homossexuais, bissexuais e transgêneros vivem nas sombras e no silêncio? Como fabricam seus corpos? Como subvertem as “normas regulatórias” e são percebidos pelos outros? Como conseguem quebrar a invisibilidade e o silêncio? Como reconhecem a si mesmos, já que aprenderam a rejeitar e a desprezar? E, por que eu devo ensinar sexualidade na escola?

Perguntas dessa natureza levam a pensar nos sujeitos que transgridem gênero e sexualidade na pós-modernidade. Parece difícil encarar tudo isso com tranquilidade na própria escola. “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2001, p.61). Um local de vivência da sexualidade e prova concreta de que os padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade são construídos socialmente. Por exemplo, quantos professores já não falaram na escola “isso é coisa de menina”, “isso é coisa de menino”, ou ficaram surpresos quando viram um menino brincando de boneca ou dançando de forma extravagante.

Podemos dizer que a sexualidade é uma invenção social que, define as múltiplas identidades e constituem os corpos a partir de múltiplos discursos que produzem verdades. Segundo Michel Foucault (2015b) a sexualidade é um “dispositivo histórico”, já o sexo seria o efeito desse dispositivo. Por essa razão, torna-se objeto de poderes e de saberes, de disputa política, que visam à normalização, regulação, planificação, manipulação e o controle de todo corpo social, para disciplinar as condutas individuais e assujeitar os corpos. Dentre todas as perguntas suscitadas pelo professor de ciências na *passagem de vida*, uma delas chamou a atenção: *Por que eu devo ensinar sexualidade na escola?*

Porque percebemos que a escola é um dos locais que reforça o modelo binário de assujeitamento dos corpos, ocultando as “sexualidades marginais”. Entretanto “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2000, p.154). Em outras palavras, o sujeito marginalizado subverte essa lógica normativa que supõe existir um sexo “natural”, de caráter único, fragmentado, a-histórico e

binário. Esses corpos, no entanto, rompem com esse modelo de naturalidade (sexo=natureza/gênero=cultura) afirmando que o sexo é um constructo cultural – um dos elementos da vida social e cultural.

Dentro desse quadro, a escola seria um dos espaços de afirmação/visibilidade das múltiplas sexualidades. Por isso, é um espaço privilegiado por construções argumentativas (processos e práticas discursivas) que podem destituir a lógica binária e, romper com os efeitos reconhecidos como verdades absolutas diante da crença na heteronormatividade. Segundo Judith Butler, os discursos habitam os corpos ou, “eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue. E ninguém pode sobreviver sem, de alguma forma, ser carregado pelo discurso” (PRINS; MEIJER, 2002, p.163). Portanto, é fundamental percebermos que as verdades são construídas através das práticas discursivas, indicando, que somos sujeitos de múltiplas identidades transitórias e contingentes. Foucault (2015a) ultrapassa o esquema binário de segregação e oposição discursiva²⁹, enaltecendo que vivemos “proliferando” discursos e que nossos corpos carregam marcas; com isso, aprendemos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na convivência social.

2.2 SEXUALIDADE NO CURRÍCULO: DIÁLOGOS E CONFLITOS

Ao entrarmos em uma sala de aula, podemos, ao observar o seu ambiente, identificar o processo de aprendizagem que permeia a relação pedagógica educador-educando; bem como, a linha pedagógica adotada pelo professor(a) ao analisarmos sua prática materializada, particularizada e amordaçada por diretrizes, normas e políticas curriculares. É justamente na prática pedagógica³⁰ (discursiva e não-discursiva) que o currículo se constrói e se materializa no âmbito escolar, dirigindo o trabalho dos professores(as) que são licenciados(as) para ensinar-aprender uma disciplina atrelada ao currículo. “O currículo é a expressão da vida”, um complexo e poderoso artefato institucional que agrega conhecimentos (PEREIRA, 2004, p.54).

²⁹ “Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (FOUCAULT, 2015a, p. 30-31).

³⁰ A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaço/tempo da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, n.p.)

Segundo, Arroyo (2013), é um território fechado, um campo político de disputas, resultado das interações da vida dos sujeitos.

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2013, p.17).

Assim como Arroyo (2013), vamos contra essa dupla função que torna tensa as disputas no território curricular. Observamos que as várias teorias curriculares induzem, e têm induzido nos últimos trinta anos, à seleção de conhecimentos considerados importantes em diversos campos pedagógicos. Por conta disso, na história da educação brasileira, o currículo foi se remodelando, incluindo conhecimentos oriundos da multiplicidade cultural, dos movimentos sociais e dos saberes experienciais dos sujeitos. A instituição escolar, bem como o currículo prescrito, ainda está sendo convidada a contextualizar certos conhecimentos importantes para formação do sujeito que é fruto de relações históricas, sociais e culturais (relações em um determinado espaço-tempo).

[...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2006, p.27).

Por isso, quando falamos de sexualidade, situamos nosso argumento nesse debate contemporâneo na educação; pois é, na relação social que se constrói conhecimentos e saberes. Um dos referenciais fomentador de reflexões, (re)contextualização e (re)inscrição da temática sexualidade nos currículos escolares, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Um importante artefato cultural, que desde sua introdução em 1998 alicerça (ou tenta alicerçar) os currículos escolares e as práticas pedagógicas. Porém, a reinserção da temática orientação sexual foi/é muito debatida na comunidade acadêmica por diversos autores, como Silva e Ribeiro (2011), Figueiredo (2009), Altmann (2001), Louro (2000).

Para esses autores, nos PCN, a sexualidade é abordada de forma “naturalizada” e com viés apenas “informativo” perpetuando discursos biológicos (anatômico-fisiológico) associado “[...] a uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a

uma mudança nos padrões de comportamento sexual”, evocando, portanto, intervenções em escala populacional e individual reduzindo a sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença (ALTMANN, 2001, p.579). Podemos perceber, com alguma facilidade, que o tema transversal (orientação sexual) além de incluir a sexualidade no currículo escolar acabou, também, instituindo um dispositivo de controle e normatização dos sujeitos viverem sua sexualidade, “[...] reduzindo-a a uma disciplina sobre o corpo que atua como um mecanismo de regulamentação da sexualidade” (SILVA; RIBEIRO, 2011, p.524).

A sexualidade, por ser da ordem do poder-saber, está presente na vida de todos os sujeitos sócio-histórico, produzindo verdades através de discursos, de silêncios e de práticas. Visão esta, que não contempla somente a sexualidade enquanto um dado biológico instrucional, produtor de sujeitos autodisciplinados e institucionalmente controlados por mecanismos, metodologias e práticas pedagógicas pontuais e descontínuas.

O tema Orientação Sexual não tem apenas um caráter informativo, como sugerem os PCNs, mas sobretudo um efeito de intervenção no interior do espaço escolar. Concebido como tendo uma função transversal que atravessa fronteiras disciplinares, ele se dissemina por todo campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos [...] O dispositivo da sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos (ALTMANN, 2001, p.584).

Neste sentido, é importante pensar na desconstrução desse modelo de naturalidade que recobre a temática orientação sexual nos PCN; e, depois, analisar os três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (BRASIL, 1998). Esses eixos parecem induzir a práticas normalizadoras, objetivas, descontínuas, pontuais e fragmentadas sobre a temática sexualidade no âmbito escolar. Logo, entendemos que, os saberes, as culturas, os modos de pensar o mundo e a história devem ser incorporados ao currículo, para desenvolvermos uma ação crítica, reflexiva e educativa que não só promova a saúde/prevenção de forma transversal.

Nos PCN muito se fala de inclusão, pluralidade, multiculturalismo e transversalidade, mas ao nosso ver, muito mais se celebra os aspectos biológicos (disciplinar e normativo). Com isso não queremos descaracterizar esse artefato cultural. Podemos dizer que desde a promulgação dos PCN, em complemento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), várias pesquisas surgiram para articular a sexualidade ao currículo escolar.

Nesse processo, várias políticas curriculares foram constituídas e se constituíram a partir de propostas e práticas curriculares na/para escola.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004a, p.111)

Assim, como Lopes (2004a), consideramos que o currículo é uma das formas de manifestação da política cultural. Dessa forma, sua inserção e constituição no âmbito escolar não advém apenas dos documentos fomentados pelas instâncias governamentais, mas de práticas e propostas discursivas que produzem sentidos para os múltiplos sujeitos que a produzem e a vivenciam. “Nas propostas expressas em documentos oficiais, os sentidos da prática também estão expressos; nas práticas no cotidiano das escolas, as marcas do discurso oficial também estão inscritas” (p.116). Os PCN, enquanto documento oficial, auxilia na seleção e na organização do que “deve ser” ensinado como, os conteúdos expressos nos três eixos temáticos que sustentam a proposta transversal orientação sexual. Além disso, na nossa compreensão, ele estabelece princípios de distribuição entre os estudantes do que foi selecionado, produzindo sujeitos normatizados e disciplinados, sobre a lente do determinismo biológico, sem possibilidade de ruptura e mobilidade.

Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade. (ALTMANN, 2001, p.581)

A escola e, por sua vez, o currículo, não são meros transmissores de informação (conhecimentos prescritos) e elementos neutros no/do fazer pedagógico. Se pensarmos sob essa ótica, os conteúdos sobre sexualidade, por exemplo, que ao longo da história curricular foram considerados ilegítimos (para alguns grupos sociais), sempre seriam ignorados, proibidos e/ou excluídos. Mas, nas últimas duas décadas esse conhecimento ganhou mais espaço no meio acadêmico e, nas políticas curriculares. Talvez os PCN não tenham dado conta de introduzir a temática da sexualidade em sua complexidade, no entanto, cumpriram um importante papel

político na institucionalização do discurso da sexualidade na escola e a consequente necessidade de se rever os processos de formação de professores, bem como os currículos escolares.

Neste contexto, surgiu em 2004 um importante documento oficial, o primeiro programa específico de combate à violência e a discriminação contra a população GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de promoção à cidadania homossexual, o *Programa Brasil sem Homofobia* (BSH) proposto pelo governo federal, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) no âmbito do Programa Nacional de Direitos Humanos, Direito de Todos (Plano Plurianual – PPA 2004-2007), com o objetivo de promoção da cidadania GLTB: “[...] a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p.11). O programa apresenta 11 eixos³¹ que se desdobram em 53 ações (uma das principais formas de atuação são as campanhas educativas de promoção à cidadania homossexual e/ou combate à homofobia) e possui como princípios:

A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.

A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.

A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.11-12).

Assim, percebemos a multiplicidade de discursos presente nos princípios desse documento, principalmente, da articulação bem sucedida entre o governo federal e a sociedade civil organizada que reconheceu (a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação GLTB, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as) a diversidade sexual

³¹ O Programa Brasil sem Homofobia (BSH) é composto pelos seguintes eixos: I - Articulação da Política de Promoção dos Direitos de Homossexuais; II - Legislação e Justiça; III - Cooperação Internacional; IV - Direito à segurança: combate à violência e à impunidade; V - Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual; VI - Direito à saúde: consolidando um atendimento e tratamentos igualitários; VII - Direito ao trabalho: garantindo uma política de acesso e de promoção da não-discriminação por orientação sexual; VIII - Direito à cultura: construindo uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversidade humana; IX - Política para Juventude; X - Política para mulheres; XI - Política contra o racismo e homofobia (BRASIL, 2004).

e a pluralidade de identidade de gênero nos diversos setores sociais, como a Educação. Portanto, o Ministério da Educação (MEC), é um dos principais parceiros do programa, por reconhecer a urgência desse debate na área educacional. No BSH destaca-se o eixo “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” que apresenta as seguintes ações:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.

- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB.
- Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p.22-23).

Observamos na análise de tais ações a valorização do diferente e o respeito às diversas formas de manifestação da sexualidade no espaço escolar, propiciando na escola, e nos currículos, a entrada/execução/interloquções de debates sobre identidade de gênero e orientação sexual por meio de políticas públicas e ações afirmativas advindas de movimentos sociais que criticam o processo de (in)visibilização da população GLTB e promove uma cultura de paz e não-discriminação. O BSH está marcado por políticas identitárias de movimentos sociais; redefinindo o papel do estado e a própria dinâmica de formulação das políticas públicas na educação (DANILIAUSKAS, 2011; ROSSI, 2010; DULAC, 2009; QUARTIEIRO, 2009).

2.2.1 UMA PROPOSTA DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Os documentos apresentados, PCN e BSH, foram importantes na consolidação de políticas públicas curriculares sobre sexualidade no âmbito escolar. Porém, no dia 30 de julho de 2015 foi lançado no Brasil o Portal da Base Nacional Comum Curricular, que apresentou ao público o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em atendimento a algumas determinações legais, apresentadas no quadro 01. A BNCC pretende

auxiliar os sistemas educacionais, as escolas e os professores na gestão pedagógica, na orientação e na construção curricular das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do Brasil³².

QUADRO 01: Linha do tempo, com documentos e determinações legais, que regem a proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

LINHA DO TEMPO	DOCUMENTOS E/OU DETERMINAÇÃO LEGAL	OBSERVAÇÕES
1988	Artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	<p>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p> <p>§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.</p> <p>§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p>
1996	Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	<p>Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu Artigo 26 é regulamentado a BNCC para a Educação Básica.</p> <p>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).</p>
1997	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano	Consolidados, em dez (10) volumes, são apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.

³² A proposta dessa base ainda está em curso (debate), por isso seu percurso ainda é incerto. Atualmente ela encontra-se na sua segunda versão revista, lançada em Abril de 2016. Consideramos que a construção de uma base comum não é um processo fácil, requer a cooperação de vários assessores e especialistas de diferentes áreas, como professores(as) de diferentes segmentos da educação básica. É difícil pensar nessa base com os olhos voltados para as comunidades, para a escola e para as salas de aulas.

1998	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano	São formados por dez (10) volumes e apresenta por objetivo: ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.
2000	Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	Dividido em quatro partes, apresenta por objetivo: cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.
2008	Programa Currículo em Movimento	Foi instituído em 2008 e funcionou até 2010. O programa buscava melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.
2010	1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE)	Aconteceu entre 28 de março e 01 de abril, com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da BNCC, como parte de um Plano Nacional de Educação.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN)	Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. E é a partir das DCN que todo o processo atual de construção da BNCC se inspira e se organiza
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (documento foi lançado em 2010)
2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010 (documento foi lançado em 2011)
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Instituído pela Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012
2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)	Instituído pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei n. 13.005, promulgada em 25 de junho de 2014. O PNE, com vigência de 10 (dez) anos, tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Dessas metas, quatro delas (Meta 1, 2, 3 e 7) falam sobre a BNCC
2014	2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE)	Realizada entre 19 e 23 de novembro, foi um importante referencial para BNCC. A conferência foi organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE)
2015	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC	Aconteceu entre 17 a 19 de junho. Nesse período vários assessores e especialistas se

		reuniram no processo de consolidação e elaboração da BNCC A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular
2015	Portal da Base Nacional Comum Curricular	Plataforma online, lançada em 30 de julho de 2015. Apresenta ao público o processo de elaboração da BNCC e estabelece os canais de comunicação entre o estado e a sociedade Civil

FONTE: Adaptado da Plataforma Online da BNCC. Acesso em: 14 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

Poderíamos achar uma ideia ousada, mas consideramos importante a consolidação desta proposta da BNCC, principalmente, pela coletividade no processo de construção em torno das diferentes esferas governamentais e dos diferentes atores sociais (participação de professores, secretarias estaduais e municipais de ensino, associações profissionais e científicas, sociedades civis organizadas, estudantes da Educação Básica e de cursos de licenciatura e demais atores envolvidos nessa temática). Com a BNCC, as escolas da educação básica terão um importante aliado na formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como, no processo de desenvolvimento dos estudantes respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos.

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a **base comum** do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, **a diversificada**, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015, p.15).

Portanto, a BNCC pretende orientar a construção curricular com base em quatro áreas de conhecimento: *Linguagens*, que reúne quatro componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); *Matemática*; *Ciências da Natureza*, que no Ensino Fundamental, é representada por um único componente de mesmo nome, enquanto que, no Ensino Médio, o ensino é distribuído entre os componentes curriculares Biologia, Física e Química; e, *Ciências Humanas*, que na educação escolar, é constituída pelos componentes obrigatórios História e Geografia, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, e

Sociologia e Filosofia, exclusivamente no Ensino Médio. A oferta do Ensino Religioso é obrigatória no Ensino Fundamental, embora a sua matrícula seja facultativa. Segundo, Brasil (2015), essa forma de organização busca “[...] superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas” (p.15).

Segundo o documento preliminar da BNCC, a integração e a articulação entre esses conhecimentos (e entre as diferentes áreas) se materializam em eixos e objetivos de aprendizagem para cada etapa de escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e o Ensino Médio). Porém, consideramos que a BNCC demonstra incoerência em suas propostas retomando uma visão de educação seriada, disciplinar e fragmentada. Ou seja, ela propõe tópicos para cada ano da Educação Básica, ficando meramente técnica, de conhecimentos e habilidades específicas, dificultando a integração com outras temáticas e a articulação com as diferentes áreas.

O texto estabelece, ainda, que essa articulação e organização deve ser construída com base nos temas integradores³³ que perpassam diferentes componentes curriculares. Entretanto, observamos que o tema transversal orientação sexual, contemplado pelos PCN, não aparece entre os temas integradores. Em contrapartida, outros temas transversais propostos pelos PCN se equivalem aos temas integradores apresentados pela proposta preliminar da BNCC, quadro 02.

QUADRO 02: Quadro comparativo entre os temas transversais, proposto pelos PCN, e os temas integradores, proposto pela BNCC.

TEMAS TRANSVERSAIS (PCN)	TEMAS INTEGRADORES (BNCC)
Trabalho e Consumo	Consumo e Educação Financeira
Ética	Ética, Direitos Humanos e Cidadania
Meio Ambiente	Sustentabilidade
Pluralidade Cultural	Culturas Africanas e Indígenas
-	Tecnologias Digitais
Orientação Sexual	-

FONTE: Adaptado pelo autor dos PNC e da BNCC, 2015.

³³ Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015, p.16).

Além disso, vale ressaltar que, nos eixos e objetivos apresentados pelos componentes curriculares, a temática sexualidade aparece de forma simplista e pontual em alguns desses componentes. Por exemplo, no componente curricular Artes, que perpassa todos os níveis de escolarização, a temática sexualidade só aparece em um determinado momento, no primeiro objetivo transversal que “deve” perpassar todos os objetivos de aprendizagem dos quatro subcomponentes (artes visuais, dança, teatro e música). Porém, na análise dos objetivos de aprendizagem relativos aos quatro subcomponentes de artes, não encontramos nenhuma habilidade atribuída às distintas etapas de escolarização sobre sexualidade. Em todo texto preliminar relativo ao componente curricular Artes a palavra sexualidade só ganha forma uma única vez, no seguinte objetivo transversal:

Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, **sexualidade** e demais diversidades (BRASIL, 2015, p.86, grifo nosso).

Constatamos também, no documento preliminar, sua inserção na área de Biologia com uma visão fragmentada de corpo (anatômico-fisiológico) destituído das múltiplas e distintas identidades que constituem os sujeitos a partir dos diferentes contextos socioculturais. Portanto, ao nosso ver, a instituição da BNCC apresentada pelo texto preliminar, não contribui para a equidade e para a afirmação de um espírito cosmopolita, “[...] visto que os diversos grupos que atualmente lutam pela legitimação de seus saberes e práticas não se reconheceriam. É preciso frisar aqui que essa legitimação transcende uma delimitada **parte diversificada**” (LIMA VERDE, 2015, p.93, grifo nosso). Luta-se há anos, para que a sexualidade entre no chão da escola e nos currículos, por meio de políticas públicas e ações empreendidas pela sociedade civil e por movimentos sociais, pela militância em geral e pela academia.

Porém, consideramos que o silêncio em torno da temática no documento preliminar da BNCC é um retrocesso no campo curricular de disputas relacionado às políticas públicas. Desse modo, ainda que o conhecimento sobre a sexualidade seja silenciado e governado, reforçando o binarismo e estabelecendo verdades de ser no mundo, “no interior da própria ordem, por dentro da própria lógica de regulação, existem resistências, com significativas repercussões na escola, na construção do currículo e no processo ensino-aprendizagem” (CAETANO, 2013, p.60).

2.3 DISCURSOS NORMATIVOS ESCOLARES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Nos dois últimos séculos, a sexualidade tornou-se objeto de estudo em diversos campos de conhecimento e com “[...] base nas mais diversas perspectivas, desde então, ela vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada” (LOURO, 2015, p.27). Estudar a sexualidade a partir dos trabalhos de Michel Foucault na área da Educação não é uma tarefa fácil, suas ideias, seus métodos e suas categorias parecem ressurgir, transformar e se enriquecer ao longo do tempo sendo conduzida e reconduzida por nós pesquisadores da Educação e das demais áreas do conhecimento humano. Por isso, entender, agregar e condensar ideias sobre os sujeitos, os saberes e os poderes, refletindo com o olhar voltado para instituição pedagógica e a sexualidade, é questionar a verdade de nossos próprios discursos para *saber quem somos e saber onde estamos*.

Portanto, enquanto sujeitos da educação – sujeitos da pedagogia³⁴ – somos constantemente interpelados por discursos institucionais, discursos advindos de práticas sociais e instrucionais, e é exatamente nesses discursos que se articulam o poder-saber. Nesse contexto, as múltiplas instâncias sociais realizam uma pedagogia e, constituem o poder-saber sobre a sexualidade através de discursos e práticas não discursivas que estabelecem verdades. Essas pedagogias funcionam como estratégias e táticas³⁵ de poder-saber, as disciplinas são discursos organizados (produzidos pela cultura dominante) e a escola seria o instrumento adestrador dos corpos políticos.

Nesse arranjo pedagógico, um

[...] corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de oralidade; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas” (LOURO, 2000, p.73).

³⁴ “A pedagogia se baseia em técnicas particulares de governo, [...] e produz e reproduz, em diferentes momentos, regras e práticas particulares. De forma crescente, a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. [...] Podemos dizer que as pedagogias produzem regimes corporais políticos particulares. Essas tecnologias do eu corporal podem também ser entendidas como manifestações do eu (mental) interno, como a forma como as pessoas identificam a si mesmas. As pedagogias, nessa análise, funcionam como regimes de verdade” (GORE, 1994, p.14).

³⁵ No sentido foucaultiano são mecanismos de poder que tem por finalidade os processos de hierarquização próprias dos jogos discursivos de controle, eles movem a criatividade no agir e no reagir. Eles situam o saber no âmbito das lutas.

Falar sobre sexualidade para esses corpos escolarizados, parece uma tarefa difícil e fadada a discursos meramente científicos, com olhar naturalista (determinismo biológico), independente dos significados históricos, culturais e sociais a eles atribuídos. Este olhar sobre o corpo parece resistir e se consolidar, tendo espaço no currículo das escolas brasileiras, principalmente, no ensino da disciplina escolar Ciências ou Biologia. Quando a temática é vivenciada nessas disciplinas, ainda prevalece discursos sincrônicos, quase sempre biológicos, sobre o aparato anatômico-funcional, métodos preventivos e contraceptivos, e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). No ensino de ciências ainda prevalece a noção de corpo biológico destituído da dimensão afetiva, subjetiva e intersubjetiva, inscritos no âmbito das questões sociais e culturais.

Segundo Delizoicov et al. (2009), não devemos admitir mais que o ensino de ciências limite-se à transmissão de conhecimentos prontos e acabados sobre os produtos da ciência. Haja vista, que os conhecimentos científicos se fazem presentes no cotidiano. Com isso, os autores enfatizam

A ciência não é mais um conhecimento cuja disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar, nem seu domínio está restrito a uma camada específica da sociedade, que a utiliza profissionalmente. Faz parte do repertório social mais amplo, pelos meios de comunicação, e influencia decisões éticas, políticas e econômicas, que atingem a humanidade como um todo e cada indivíduo particularmente. A escola está inserida em um mundo em mudança. É na tensão entre as possibilidades e os riscos criados pelo conhecimento das Ciências Naturais e sua tecnologia que vivemos no contemporâneo. No entanto, essa tensão raramente chega a nossas salas de aula (DELIZOICOV et al., 2009, p.127).

É exatamente essa “tensão” escolar que amordaça, silencia e oculta a sexualidade como “um segredo”, mas, os conhecimentos que despertam inquietações diante do desconhecido estão onipresentes em nossas vidas. “Muitas vezes tem sido a construção de muros, o isolamento da realidade ao redor [...]. Os muros visíveis e invisíveis podem crescer em torno da escola, ‘protegendo-a’ do mundo que, insidiosamente, acaba por invadi-la [...]” (DELIZOICOV et al., 2009, p.128-129). Em síntese: mesmo que as práticas pedagógicas no âmbito escolar ainda estejam solidificadas por discursos curriculares normalizadores e naturalizados sobre a sexualidade, os sujeitos do conhecimento jamais permaneceram presos entre os muros da escola.

A abordagem do conceito sexualidade a partir de uma dimensão sociocultural, aos poucos ganha visibilidade no meio acadêmico, com pesquisas que retratam o currículo de ciências na perspectiva da cultura dos corpos (ALMEIDA et al., 2011; ALTMANN, 2009;

ANDRADE et al., 2009; ASINELLI-LUZ, FERNANDES JUNIOR, 2008; BORGES et al., 2011; CÉSAR, 2009; DINIS, ASINELLI-LUZ, 2007; DINIS, 2008; DINIS, CAVALCANTI, 2008; SOUZA, DINIS, 2010; FELIPE, 2007; FONSECA et al, 2010; FURLANI, 2008; MANO, et al, 2009; MOIZÉS, BUENO, 2010; MOREIRA, FOLMER, 2011; MOREIRA, et al., 2011; PEREIRA-JUNIOR et al, 2011; ROHDEN, 2009; ROSISTOLATO, 2009; SANTOS, et al, 2011; SILVA et al, 2010a; SILVA et al, 2010b; SILVA et al, 2009a; SILVA, MEGID NETO, 2006; SOARES et al., 2008; TEIXEIRA-FILHO et al, 2011; VIANNA, UNBEHAUM, 2006).

Esses trabalhos reportam a multiplicidade de vivências dos corpos a partir de referenciais socioculturais. Alguns trabalhos buscam abordagens que rompem com o sistema heteronormativo propondo novas teorias no âmbito escolar, como a teoria *queer*³⁶ (CÉSAR, 2009). Outros propõe discussões para além das questões biológicas no ensino de ciências, sugerindo a articulação entre as ciências biológicas e as ciências sociais (ALMEIDA et al., 2011; ALTMANN, 2009; ANDRADE, et al., 2009; BORGES, et al., 2011; DINIS, 2008; MOIZÉS; BUENO, 2010). Partindo dessa análise constatamos que a maioria dos trabalhos de pesquisa no ensino de ciências retratam o corpo múltiplo/plural. Um corpo que vai além do determinismo biológico. Um corpo social, cultural e histórico, que

[...] requer uma abordagem extensiva, inclusiva no sentido de construir uma rede integrada e interdisciplinar (órgãos gestores, organizações civis, saúde, instituições de ensino superior) de modo sistemático e contínuo, favorecendo um (re)conhecimento do assunto pelos educadores, almejando com isso a busca pela ética, pela cidadania e pelos direitos humanos e sociais (ALMEIDA et al., 2011, p.113).

O diferencial dessas pesquisas, que focam no (re)conhecimento da temática sexualidade enquanto dispositivo político, está justamente *no entrelaçamento* entre teorias, políticas e práticas veiculadas por documentos e efetivadas em discursos no campo educacional. Trata-se de reflexões tecedoras de fios que nos conduzem a prováveis certezas sobre a sexualidade no ensino de ciências. Por exemplo, Dinis e Asinelli-Luz (2007), propõe a inversão do termo “lidar com” a sexualidade para proposições afirmativas como “trabalhar com” ou “viver com”, esses pesquisadores entendem que

³⁶ “A teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2015, p.48-49). Neste sentido, a teoria propõe consolidar uma política de conhecimento cultural repensando o binarismo heterossexualidade/homossexualidade levando em consideração todas as identidades sexuais, inclusive as não transgressoras

[...] não se aprende a lidar com a sexualidade, assim como não se aprende a lidar com necessidades educativas especiais, ou com crianças e adolescentes. Somos seres histórico-culturais e a construção de nossas identidades se dá desde o momento de nosso nascimento, na relação com as diferenças. Nesse sentido, também não nos tornamos socializados, já nascemos socializados, já que desde os primeiros momentos de nossas vidas estamos interagindo com a/o outra/o, representada/o, geralmente, nessa primeira fase, pela figura materna. Portanto, trabalhar com a sexualidade, ou com a diferença, ou com as necessidades educativas especiais, não são experiências que vamos construir exclusivamente na escola, são experiências que já aprendemos no momento em que estamos inseridos em uma sociedade. Elas fazem parte da dimensão do humano, à qual pertencemos, portanto, obrigatoriamente, convivemos com elas, já que somos sujeitos histórico-culturais que constroem suas identidades na relação com o/a outro/a[...] Entender a sexualidade de uma perspectiva histórico-cultural, como fator de aprendizagem e interação social, significa superar os limites impostos pela educação escolar (DINIS, ASINELLI-LUZ, 2007, p.09).

Essas pesquisas, como a de Dinis e Asinelli-Luz (2007), nos aproximam do campo de investigação de caráter interdisciplinar conhecido como estudos culturais³⁷, uma proposta pós-crítica, fundada no pós-estruturalismo. Com esse movimento epistemológico podemos traçar diversos caminhos questionando as relações assimétricas de poder e dominação entre culturas concebendo o currículo como um campo de luta.

Estudos Culturais é um campo de teorização, investigação e intervenção, um campo heterogêneo de saberes, um campo marcadamente não-disciplinar, que estuda as redes representacionais construídas discursivamente a partir de significações (dimensão simbólica da cultura) que forjam a subjetividade. Para, Veiga-Neto (2004, p.40),

[...] a cultura está imbricada indissolivelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder. Ao salientar o papel do poder -ou talvez se poderia até dizer: ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais-, esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault (VEIGA-NETO, 2004, p.40).

³⁷ “O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social” (SILVA, 2010, p. 134).

Os estudos culturais exploram as possibilidades históricas de transformação da realidade vivida pelas pessoas e a relação de poder em que essas realidades são construídas. É um meio de examinar práticas discursivas e não-discursivas que constituem o mundo vivido. Nesse aspecto, o currículo não é um instrumento meramente técnico/neutro destituído da construção social³⁸ ele é uma importante estratégia de política cultural, de poder-saber, que transmitem regimes de verdade. Esse artefato cultural tem uma importante função social: *não é apenas uma forma de transmissão cultural ele, também, corporifica a cultura.*

Do ponto de vista escolar, ele é o veículo de ação que viabiliza a práxis pedagógica por meio das relações e movimentos próprios da cultura que ali se estabelece.

A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e a interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social (SILVA, 2010, p. 135).

Portanto, nas pesquisas relacionadas a sexualidade no ensino de ciências há uma forte tendência dos pesquisadores seguirem caminhos que indicam o currículo e o conhecimento como campos culturais, um campo de convivência entre identidades sociais e culturais múltiplas. Contribuindo para que repensemos a sexualidade a partir das problemáticas do presente e do cotidiano, fornecendo apoio teórico para ação educativa dos(as) professores(as) sintonizados(as) com os desafios do presente.

³⁸ Segundo Silva (2010), a ideia de construção social tem funcionado como um conceito unificador dos estudos culturais. “Como toda construção cultural o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2010, p. 135).

CAPÍTULO III – O ENTRELAÇAMENTO: TECENDO FIOS DE SIGNIFICADOS

É nesse campo das correlações de força que se deve tentar analisar os mecanismos de poder. Com isso será possível escapar ao sistema Soberano-Lei que por tanto tempo fascinou o pensamento político.

Michel Foucault (1988, p.92)

3.1 A ESCOLA

O contexto empírico foi uma escola municipal de ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), localizada na zona urbana do distrito de Nossa Senhora do Ó, Ipojuca-PE. Ela agrega estudantes da zona urbana e rural, de assentamentos rurais e quilombolas e apresenta um grupo de expressão artística chamado *CorpoQueer*. Desde 2014, o grupo desenvolve ações de expressão/movimento em torno dos subcomponentes da disciplina Arte (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança). Além disso, o grupo desenvolve uma pedagogia da/pela/para ambiguidade, multiplicidade e fluidez das identidades sexuais e de gênero sugerindo novas formas de pensar a sociedade, a cultura, o conhecimento e a educação.

A escola também foi escolhida por apresentar “bom desempenho” no índice do SAEMI (Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca) que realiza, desde 2013, três avaliações: avaliação longitudinal, avaliação diagnóstica e avaliação transversal. O objetivo dessas avaliações internas é produzir informações qualificadas sobre o desempenho escolar dos estudantes avaliados e sobre fatores associados a esse desempenho, possibilitando o monitoramento e a formulação de políticas educacionais equitativas.

Há uma multiplicidade de corpos no contexto local, que cria uma rede discursiva de construção de ideias, articulando diversos conhecimentos nas suas múltiplas dimensões. Dessa forma, no estudo, os registros narrados foram essenciais para descrever o contexto e as diferentes dimensões na trama das relações que compõem a complexidade discursiva no ambiente escolar.

A escola delimita espaço. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p.58).

Por isso, consideramos importante descrever o prédio desta escola. Ele ocupa um quarteirão inteiro e delimita seu espaço com muros altos e grades azuis que formam sua fachada. Internamente as paredes ganham continuidade e repartem os ambientes. As portas e janelas delimitam os distintos espaços que são destinados a distintos sujeitos. Há espaços internos com *grades* que impedem a circulação ou guardam determinados objetos (a direção, a secretaria, a coordenação, o auditório, o almoxarifado e o banheiro dos professores). Essas grades informam que “alguns” não podem ultrapassar aquele limite. Por exemplo, os estudantes só ultrapassam as grades da coordenação quando são punidos e os professores(as) só ultrapassam as grades do almoxarifado quando pedem permissão para utilizar algum objeto. Quase todas as portas são trancadas impedindo aproximações, principalmente durante o intervalo. Há placas em todas as salas de aula com avisos e orientações sobre permissões e proibições naquele espaço. Professores(as) e estudantes só se encontram em dois momentos: *na sala de aula e nos amplos corredores da escola durante o intervalo*. Mesmo com tantas paredes e grades, que tentam impedir a circulação dos sujeitos e dos objetos, o prédio escolar parece ganhar vida quando o azul recebe outras cores e outras formas de expressão artística (grafitagem e pichações) desenhadas pelos sujeitos que ali se encontram.

3.2 OS SUJEITOS

Participaram como sujeitos da pesquisa três professoras e dois professores de ciências do ensino fundamental II, efetivos da rede pública do município do Ipojuca/PE. A escolha dos professores(as) foi realizada mediante os seguintes critérios: lecionar ciências e atuar há mais de três anos na instituição selecionada³⁹. Na Tabela 01 sistematizamos os dados dos professores(as).

³⁹ Delimitamos critérios porque na instituição há uma grande rotatividade de professores. Além disso, às disciplinas são distribuídas para melhor adequação da carga horária. Por isso, há professores(as) de outras disciplinas lecionando ciências.

TABELA 01: Caracterização dos sujeitos pesquisados.

Professor	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo de atuação na modalidade
Ártemis	43 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	-	8 anos
Dionísio	33 anos	Licenciatura em Geografia	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente	13 anos
Afrodite	28 anos	Licenciatura em Geografia	Especialização em Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na Diversidade	8 anos
Apolo	54 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialização em Ensino de Ciências	23 anos
Perséfone	27 anos	Licenciatura em Química	Especialização em Gestão Educacional	5 anos

FONTE: o autor, 2017.

3.3 AS NARRATIVAS

A técnica que utilizamos para nortear nossa pesquisa foram as narrativas. Essa proposta é apropriada para ter acesso aos discursos dos(as) professores(as), tecendo fios de sentidos sobre o contexto investigado, sobre a atuação docente na educação básica. Desse modo, analisamos o quanto o currículo instrucional e institucional influenciou/influencia a prática discursiva sobre a sexualidade. Consideramos, que “no processo de comunicação com o outro, no presente imediato, ocorre uma simultaneidade viva, permitindo a participação do eu no fluxo do pensamento do outro, aprendendo a sua subjetividade” (COLTRO, 2000, p.41).

Nesse sentido, podemos entender que narrativas são elos entre as experiências vividas no mundo. Logo, “a organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com [...]” aquilo “[...] que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2004, p.405). Assim, as entrevistas narrativas podem colaborar com a descrição do fenômeno e do mundo-vida através da percepção do respondente e altruísmo do pesquisador. Segundo Benjamin (1994, p.198), “narrar é desenvolver a faculdade de intercambiar experiências que passam de pessoa a pessoa”.

Nessa perspectiva, de um modo geral, assumimos uma atitude compreensiva no desenvolvimento da pesquisa, haja vista que a pergunta norteadora do estudo centra-se nos discursos produzidos na experiência humana, no contexto histórico, social e cultural. Portanto, as narrativas se configuram como uma das principais fontes de dados, cuja foco são as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de ciências sobre a sexualidade, “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Nesse aspecto Jovchelovitch e Bauer (2002), estabelecem as fases e as regras para desenvolver uma entrevista narrativa – para guiar o entrevistador e preservar o sujeito que narra – como podemos evidenciar na Tabela 02.

TABELA 02: Fases principais da entrevista narrativa.

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões <i>exmanentes</i> ⁴⁰
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais (opcional)
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração Esperar para sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para Imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

FONTE: Jovchelovich e Bauer (2002, p.97).

⁴⁰ “As questões *exmanentes* referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões *exmanentes* na narração, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões *exmanentes*” (MUYLAERT et al., 2014, p.195).

Portanto, a partir da entrevista narrativa olhamos para os sujeitos e o contexto escolar e, construímos nosso arcabouço teórico tecemos os fios narrativos sobre as políticas públicas, o currículo educacional e as práticas pedagógicas acerca da sexualidade no ensino de ciências. Parafraseando Benjamin, pressupomos que as narrativas são formas artesanais de comunicação e

[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p.205).

Nesse sentido benjaminiano, narrativas alimentam os sujeitos da experiência, por isso, um texto narrativo não pode ser considerado um relato ou uma informação casual que fragmenta o corpo em busca de explicações. Segundo Silva (2007, p. 51), o texto narrativo trabalha com a visão de corpo inteiro, ele é “[...] capaz de imbricar racionalidades e sensibilidades, consciência e inconsciência, eu e nós, presente e passado relacionando diferentes camadas de tempo, camadas de espaços e de relações sociais”. A autora também esclarece que durante a entrevista há uma relação de cooperação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, nesse processo

Contar, recontar, explicar ou mesmo re-explicar as histórias é uma possibilidade permitida ao sujeito durante o processo de investigação. Ao pesquisador cabe ouvir, dar tempo e espaço para que a história seja contada. Caso seja necessário, o pesquisador pode lançar perguntas ao entrevistado permitindo que ele dê continuidade à sua fala (SILVA, 2007, p.49-50).

Durante esse percurso, convidamos cinco sujeitos para narrarem suas experiências pessoais e profissionais sobre a sexualidade. Como nosso foco foi o ensino de ciências, e a escola selecionada foi municipal, conversamos previamente com o gestor da unidade educacional e entregamos cartas com a intencionalidade (título, objetivos e justificativa) da pesquisa para apreciação pelos(as) professores(as) de ciências (APÊNDICE 01). Pensamos a priori, que a seleção seria uma tarefa fácil, que os sujeitos aceitariam prontamente participar das entrevistas. As cartas foram apenas introdutórias, ficamos ao lado de cada professor individualmente durante a apreciação, ainda tivemos uma conversa preliminar. Nessa conversa esclarecemos dúvidas sobre a pesquisa; formalizamos autorizações verbais e escritas (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE), (APÊNDICE 02); definimos o local da entrevista (um ambiente que fosse representativo/apropriado para os/as professores/as); e,

sugerimos a utilização de nomes fictícios (levamos uma lista com nome de deuses/deusas gregos/gregas, e frases em forma de metáfora). Vale ressaltar, que um professor e uma professora sugeriram datas no período do recesso escolar (janeiro de 2016), achamos conveniente pela tranquilidade com que as entrevistas seriam realizadas, e três sugeriram datas entre o mês de dezembro e novembro de 2015. Já os membros do conselho escolar sugeriram o anonimato da instituição.

As entrevistas duraram, aproximadamente, uma hora e vinte minutos, sendo realizada em apenas uma sessão e no local estabelecido pelo(a) professor(a). Vale ressaltar, que durante toda entrevista os(as) professores(os) conduziram o gravador, para que eles pausassem a gravação, quando se sentissem menos à vontade, e continuassem quando quisessem. Durante toda entrevista, alguns paravam a gravação para questionar se estavam desviando da temática e outros paravam para questionar suas próprias narrativas. Alguns se transportavam para o passado, para o tempo em que eram estudantes. Já outros não conseguiam em determinados momentos desenvolver a narrativa. Nesse momento intervíamos com perguntas que emergiam do contexto narrado.

No primeiro momento da entrevista solicitamos ao(a) entrevistado(a) que contasse sua trajetória acadêmica e profissional, o intuito foi conhecer melhor nossos(as) companheiros(as), permitindo que suas lembranças fossem reorganizadas, trazidas do passado para o presente. Em seguida, apresentamos uma pergunta norteadora, reelaborada a partir da tese de Silva (2007): *Como episódios relacionados com a sexualidade permeiam ou permearam sua vida pessoal e profissional?* Essa pergunta contribuiu para fundamentar nossas reflexões sobre as experiências, os valores, as concepções e os saberes que permeiam suas práticas pedagógicas a partir da reflexividade sobre a sexualidade no currículo escolar.

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS

Através da análise do discurso foucaultiano interpretamos e compreendemos a linguagem presente nas narrativas, observando: *a relação entre o discurso e o poder* na construção discursiva dos distintos sujeitos sociais e do conhecimento para/pela mudança social (*articulação entre o poder e o saber*)⁴¹. Portanto no processo de textualização das narrativas, procuramos transcrever os discursos orais (os episódios) que marcaram a experiência de vida pessoal e profissional do professor(a) no ensino de ciências sobre a sexualidade.

⁴¹ Foucault preocupou-se com as práticas discursivas como constitutivas do conhecimento indo além dos dois principais modelos de investigação na pesquisa social: o estruturalismo e a hermenêutica.

Na análise das narrativas utilizamos a proposta de Schütze, citada por Jovchelovich e Bauer (2002). Essa proposta é realizada em seis passos, como podemos evidenciar na Tabela 03.

TABELA 03: A proposta de Schütze, os seis passos para analisar narrativas.

ANÁLISE DAS NARRATIVAS	
Passos	Descrição
1º passo: <i>transcrição</i>	Transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal
2º passo: <i>indexação e não-Indexação</i>	Divisão do texto em material indexado e não-indexado As proposições indexadas têm uma referência concreta a “ <i>quem fez o que, quando, onde e por quê</i> ”, enquanto que proposições não-indexadas vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada “ <i>sabedoria de vida</i> ”
3º passo: <i>ordenamento dos acontecimentos</i>	Uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, cujo produto Schütze chama de “ <i>trajetórias</i> ”
4º passo: <i>análise do conhecimento</i>	Investigar as dimensões não-indexadas do texto como “ <i>análise do conhecimento</i> ” Aquelas opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum são a base sobre a qual reconstruem as teorias operativas.
5º passo: <i>trajetórias individuais</i>	Agrupar e a comparar as trajetórias individuais
6º passo: <i>trajetórias coletivas</i>	Identificar trajetórias coletivas Muitas vezes através de uma derradeira comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas. Este processo permite a identificação de trajetórias coletivas

FONTE: Adaptado de Jovchelovich e Bauer (2002, p.106-107).

Esses procedimentos permitiram interpretar e compreender o fenômeno investigado através das narrativas. Na transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal (entrevista narrativa) utilizamos algumas normas fonéticas (sinais gráficos) proposta por Dino Preti (1999), Quadro 03.

QUADRO 03: Normas para transcrição.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e de consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem... éh ::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"...
OBSERVAÇÕES		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? você está brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números: por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::...(alongamento e pausa). 8. Não se utilizam sinais de <i>pausa</i>, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de <i>pausa</i>. 		

FONTE: Adaptado pelo autor a partir de Preti (1999, p.11-12).

Vale por conseguinte lembrar, que a análise das trajetórias individuais e coletivas (que chamamos de episódios) foi realizada à luz dos aportes referencias do trabalho, principalmente pelos pressupostos foucaultianos que urdem os fios textuais nessa investigação. Aqui os discursos são descritos a partir de seus enunciados⁴², com isso buscamos captar as diferentes práticas associadas a eles e os seus efeitos em determinado tempo e espaço.

Na obra *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) diz: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (p.132). Partindo dessa definição de discurso, focalizaremos na análise dos enunciados proposta por Foucault e, amplamente sistematizada por diversos autores como Fisher (2001; 2003), Veiga-Neto (2007), Alves e Pizzi (2014).

A análise dos enunciados se apoia em um conjunto de signos, de palavras, que caracteriza-se em quatro elementos:

um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); **um sujeito** (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); **um campo associado** (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); **uma materialidade** (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização) (FOUCAULT, 2008, p. 130, grifo nosso).

Portanto, o enunciado é a unidade básica estudada na arqueologia. Por sua vez, a arqueologia descreve as condições de existência do enunciado apoiada em seus quatro elementos básicos. Para exemplificar uma forma de analisar os enunciados elaboramos um quadro descritivo a partir de um exemplo proposto por Fisher (2001).

QUADRO 04: Exemplo de descrição de um enunciado

ENUNCIADO
“o professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama as crianças, que acredita na sua nobre missão de ensinar”
Descrição

⁴² Segundo Foucault (2008), os enunciados são “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles (FOUCAULT, 2008, p.136).

Referencial	1. a referência a algo que identificamos (o referente, no caso, a figura de mestre associada a doação e amor);
Sujeito	2. o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, e o interessante neste caso seria, por exemplo, descrever quem são os indivíduos que ainda estão nessa condição; mesmo pessoas que não são professores, os voluntários da educação, também se reconhecem nesse discurso, como tantas vezes vemos em reportagens de jornais e na televisão);
Campo associado	3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante);
Materialidade	4. finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (veja-se como a mídia se apropria desse discurso e o multiplica em inúmeras reportagens sobre pessoas que voluntariamente passam a dedicar-se ao trabalho de educadores).

FONTE: Adaptado pelo autor a partir de Fisher (2001, p.202).

Partindo dessa exemplificação, observamos que descrever um enunciado “[...] é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISHER, 2001, p.202). Nosso propósito foi analisar os enunciados transcritos da entrevista narrativa na perspectiva foucaultiana da análise do discurso.

CAPÍTULO IV – OS(AS) TECELÕES(ÃS): NOSSOS(AS) COMPANHEIROS(AS)

O homem é uma invenção cuja arqueologia do nosso pensamento mostra facilmente a data recente. E talvez o fim próximo [...] pode-se apostar que o homem se dissolverá como um rosto de areia na borda do mar.

Michel Foucault (2007, p.536)

Assim como um tecido produzido no processo de tecelagem, nossas narrativas foram agrupadas em categorias confeccionadas após muita leitura das transcrições. Essas categorias podem ser comparadas a um tecido que tecemos a partir do entrelaçamento dos fios de duas tramas, diretamente interligadas: *a família e a escola*. Nessa tessitura uma terceira trama, *o ensino de ciências*, emerge da busca social de intervir coletivamente na natureza física, conservando sua existência material, já que a vida depende desses entrelaçamentos⁴³.

São estes os três planos integrados que constituem as efetivas mediações da existência humana! É por isso que se diz que o homem é um ser de relações! E ele vai se constituindo e conservando sua existência concreta na exata medida em que vai se relacionando com a natureza — pelo trabalho —, com a sociedade — pela prática social — e consigo mesmo — pelo cultivo de sua subjetividade (SEVERINO, 2014, p.27-28).

Por isso, utilizamos a metáfora do tecido para dizer que tudo está interligado nas experiências vividas. Nosso texto é um tecido construído a partir dessas tramas entrelaçadas compostas por múltiplos fios que compõem nosso processo de tecelagem. Portanto, nossos(as) companheiros(as) e suas narrativas foram os fios indispensáveis que formaram essas ricas tramas e, conseqüentemente, formaram nosso ótimo tecido.

Nesse entrelaçamento, para construção desse ótimo tecido narrativas relacionadas *a família, a escola e ao ensino de ciências*, foram fragmentadas apenas para efeitos didáticos e

⁴³Segundo Antônio Joaquim Severino “[...] a substância do existir é a prática. Não é a expressão teórica, em si mesma, que efetiva nossa existência real. Só se é algo mediante um contínuo processo de agir, só se é algo mediante a ação. É o que testemunham todos os entes que se revelam à experiência humana. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz e que o próprio homem vai se fazendo humano” (SEVERINO, 1998, p.12).

criação de categorias. Partimos do princípio que essas tramas são interligadas, uma vez que se influenciam direta e mutualmente. Portanto, as categorias e subcategorias que formam nosso tecido foram construídas para entender como essas tramas se entrelaçam nas narrativas sobre sexualidade que foram retomadas a partir de lembranças e história de vida.

Assim, tecemos os fios construtivos para tessitura compreensiva do nosso tecido escolar. Aqui essas tramas se interligam, se complementam e atuam integradamente no processo real da vida desses(as) professores(as) de ciências que reconhecem o outro como sujeito⁴⁴. Nesse contexto, entender o universo simbólico onde nossos(as) companheiros(as) estão inseridos pode aflorar nossa visão compreensiva. Por isso, apresentaremos aqueles(as) que nos ajudaram a tecer os múltiplos fios de significados na trama escolar, os(as) narradores(as).

4.1 ÁRTEMIS

O comprometimento exala e o perfeccionismo encanta. A postura de Ártemis.

A entrevista foi concedida no dia 04 de novembro de 2015, na sua residência, embaixo de um pé goiabeira sob um céu estrelado, no bairro da Estância, em Recife/PE.

Sempre gostei de plantas e animais... da zona rural... da vida no campo... dos rios... dos lagos e do orvalho que se cria na ponta das folhas... por isso escolhi uma árvore... um pé de goiabeira para nossa entrevista... (Ártemis).

Formou-se em Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 2008. Mas, desde 2004 é professora de ciências e de outras disciplinas na rede estadual e municipal de ensino. Sua inserção no âmbito escolar foi através de um estágio pela rede municipal de ensino, no quarto período do curso de licenciatura, onde lecionou a disciplina de ciências. Segundo Ártemis, esse período foi turbulento

Eu realmente pensava que iria auxiliar algum professor... mas ao chegar na escola fui enviada para sala de aula para assumir turmas... as turmas que eu assumi foram do sexto ao nono ano(...) a experiência não foi boa... foi traumática... porque eu não tinha experiência alguma em sala de aula... a universidade não forma professor(...) talvez eu possa dizer que ela dá um norte... ensina teoria que nada tem a ver com a prática(...) a gente sabe quando chega na sala de aula que tudo muda... tudo é diferente... na sala de aula da universidade tudo é muito lindo... todas as discussões... todos os debates... todas as reflexões e todas as leituras que nós praticamos ... mas quando a gente

⁴⁴ Recorremos a Boaventura de Souza Santos (2002, p.30), quando, na “Crítica da razão indolente”, questiona “[...] a concepção do outro como objeto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito”.

realmente vai pra prática nada daquilo é real... então eu não tive uma boa experiência... tanto é... posso lhe falar... que nas minhas primeiras semanas eu só fiquei porque realmente estava precisando(...) na época o salário de estagiário era de trezentos e dezesseis reais... era o único dinheiro que eu estava ganhando no momento... então eu tive que ficar... tinha outros colegas estagiários que sempre foram me dando muita força... eu fui ficando e fui aprendendo com a prática(...) eu fui jogada em uma sala de aula... na verdade quando eu cheguei na escola eu não sabia quais eram as turmas que eu iria assumir... eu não tinha planejamento algum... porque eu não fui informada que tinha que fazer um planejamento para entrar em sala de aula(...) eu me lembro... é como se eu tivesse sido jogada dentro da jaula de leões(...) todos os dias... na primeira semana... quando eu largava não me dava vontade de voltar nos outros dias(...) daí eu tive que me adaptar e ir sendo professora... aprendi a ser professora na sala de aula(...) aprendi com os colegas... com os alunos... eu costumo dizer que me adequei ao regime da escola... (Ártemis).

Esse estágio durou dois anos. Após esse período Ártemis continuou seu curso e se formou em 2008. No ano de 2009 ela prestou concurso público (contrato temporário) na rede estadual de ensino, passou na seleção, e iniciou sua carreira lecionando matemática, ciências e biologia em duas escolas estaduais, totalizando um regime de 400 h/aulas mensais no período matutino, vespertino e noturno. Nesse mesmo ano, ela também, prestou concurso público para o município do Ipojuca/PE, passou e foi nomeada em 2011. Está há quatro anos lecionando a disciplina de ciências no ensino fundamental, e paralelamente continua com um vínculo na rede estadual lecionando Biologia, no ensino médio.

Ártemis tem 43 anos e sempre gostou de ciências desde sua infância quando caminhava pelas plantações no sítio do seu pai. Ela nos relatou:

Quando eu era criança morava em sítio... várias coisas me chamavam a atenção... coisas da natureza(...) eu ficava curiosa para saber porque as plantas apresentavam cores diferentes(...) queria saber como amadurecia uma fruta(...) eu ficava curiosa para saber como acontecia(...) eu fui crescendo, ficando adulta... e essas curiosidades ficaram em minha mente desde criança... a partir da observação da natureza(...) e hoje eu quero saciar a curiosidade dos alunos em relação a isso... (Ártemis).

4.2 DIONÍSIO

Sou o Deus do vinho, possuo conhecimento sobre o plantio e colheita da uva.

Entrevista concedida no dia 16 de dezembro de 2015, em uma mesa reservada de um bar, localizado no município de Feira Nova/PE.

Acho que não preciso explicar os motivos que me levaram a escolher um bar para nosso encontro... o próprio ambiente já explica(...) gosto de uma birita, uma boa cachaça... (Dionísio).

Dionísio tem 33 anos é formado em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Em 2008, cursou a especialização em Ensino de Geografia pela Faculdade Integradas da Vitoria de Santo Antão (FAINTVISA). Desde o primeiro período do curso de graduação (2003-2006) ele atua nas séries finais do ensino fundamental no Município de Feira Nova/PE, lecionando a disciplina de Geografia.

Nas primeiras aulas confesso me senti um pouco inseguro... tanto em relação a domínio de conteúdo quanto em relação a questão disciplinar em sala de aula... domínio de turma(...) em decorrência sempre procurava preparar minhas aulas com antecedência visando colocar em prática um trabalho com qualidade... em relação a questão de comportamento sempre busquei apoio de coordenadores e dos gestores... pois por ser contratado tinha receio de tomar certas atitudes em relação ao comportamento dos alunos... como colocar alunos pra fora de sala... aos poucos fui me adaptando e percebendo que gostava de lecionar... (Dionísio).

O professor nos informou que adora estudar, *“não consigo ficar parado... acho que todos deveriam estudar... se reciclar”*. Além da graduação e especialização na área de geografia, ele apresenta um currículo voltado para a área específica de Educação Ambiental: em 2012 concluiu o curso de Tecnólogo em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE); em 2014 concluiu o curso de Especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade na Universidade Candido Mendes (UCAM/RJ); e, em 2016 concluiu o curso de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Quando questionado sobre o ensino de ciências, o professor nos relatou:

Minha primeira experiência lecionando a disciplina de ciências ocorreu em dois mil e oito... após ter concluído a graduação... atuei em uma escola estadual ... localizada no sítio Agostinho na zona rural de Feira Nova... esta escola foi a mesma que concluí o ensino fundamental(...) trabalhei dando aulas de ciências nas turmas do 6º ano... a experiência foi construtiva pelo fato do conteúdo da disciplina estar diretamente relacionado com a disciplina de Geografia... outro ponto favorável foi que os colegas de trabalho haviam sido meus professores... os quais sempre me incentivaram... além disso boa parte dos alunos já eram conhecidos pois os mesmos residiam próximo a minha residência... nessa época morava na zona rural... (Dionísio).

4.3 AFRODITE

Sou amor, sou paz, sou juventude. Todos me desejam, todos me querem, mas aprisiono amores. A sensualidade de Afrodite.

Entrevista concedida no dia 17 de dezembro de 2015, na sua residência, no seu quarto com vários ursinhos de pelúcia, no bairro de Jardim São Paulo, localizado no município de Recife/PE.

Escolhi meu quarto porque adoro ursinhos de pelúcia... se for de animais melhor ainda(...) o quarto também simboliza a obscuridade e o desejo... eu posso me esconder e fugir da solidão nele(...) sinto o ar... sentiu? ele é tão agradável... por isso escolhi o meu quarto... (Afrodite).

Afrodite nasceu em 1985, tem 28 anos e é formada em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Pernambuco, em 2008. Ela iniciou a entrevista narrando sua trajetória acadêmica, nos relatou os desafios que passou enquanto estudante em uma universidade pública. Sua turma era composta por mais homens do que mulheres, no começo ela sentiu-se “estranha”. Nesse período de estranhamento ela relatou que os(as) professores(as) ajudaram no seu percurso acadêmico. Além disso, influenciaram suas pesquisas no campo das relações de gênero.

As disciplinas do curso são muito técnicas... levadas realmente para o lado da geografia... existem poucas disciplinas mesmo sendo licenciatura... poucas disciplinas pedagógicas(...) realizamos muito trabalho de campo na área de geografia... os professores da universidade nos incentivam a participar de congressos e fazer publicações... hoje em dia existe um incentivo ainda maior do Governo Federal que antes não existia tanto(...) mas no geral o curso teve um lado positivo muito grande na minha formação... com exceção das greves que afetaram meu curso... quase não tivemos férias e praticamente todo ele foi realizado fazendo três períodos em um ano... (Afrodite).

Em 2011 ela concluiu o curso de especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Pernambuco (FATEC). A intenção de Afrodite foi suprir a falta de disciplinas pedagógicas no curso de graduação que fizeram/fazem falta na prática cotidiana no ambiente escolar. *“No decorrer da minha vida profissional senti muita dificuldade para lidar com as diferenças em sala de aula... então esse curso de pós-graduação me ajudou muito”*. Em 2014 ela entrou no curso de especialização, *Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na Diversidade*, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A professora contou detalhadamente sua história profissional. *“No mesmo ano em que conclui minha graduação... em dois mil e oito... iniciei minha trajetória docente”*. Nesse ano ela foi nomeada para o cargo de professora no Município de Barreiros/PE, iniciou lecionando as disciplinas de Geografia, História e Ciências. Entretanto, ela contou que não sentiu dificuldade em lecionar ciências:

Não tive muita dificuldade porque minhas turmas iniciais foram de sextos anos... então os conteúdos são muito próximos dos de geografia... mas nos anos seguintes eu tive turmas de oitavo e nono ano... foi minha maior dificuldade... pois são trabalhados temas específicos de ciências... então o único recurso que tínhamos era o livro didático(...) eu selecionava os conteúdos que conseguiria ensinar... outro problema é que o município tem forte influência religiosa... então temas que são trabalhados nos livros didáticos de ciências poderiam ser conflituosos em sala de aula(...) como eu não dominava o conteúdo eu o retirava da grade de conteúdo... (Afrodite).

No ano de 2011 ela foi nomeada como professora, nos anos finais do ensino fundamental, no município do Ipojuca/PE e permanece desde então lecionando as disciplinas de Geografia e Ciências. Além disso, ela relatou que desenvolve projetos na instituição.

Comecei lecionando ciências aos sextos anos... como na escola anterior... o livro didático era diferente mas os conteúdos eram de base comum(...) agi da mesma forma... selecionei os conteúdos que eu conseguiria ensinar... nessa escola senti menos dificuldade devido a existência de mais recursos pedagógicos... como data show... biblioteca para ter acesso a livros paradidáticos... laboratório de ciências e matemática... internet e computadores... facilitando o meu trabalho... (Afrodite).

4.4 APOLO

Sua beleza encanta e seus olhos amedrontam de tão belos, mas sua fala sempre é incompreendida. Apolo o deus da juventude e da luz.

Entrevista concedida no dia 07 de janeiro de 2016, na varanda de sua residência, na Praia de Porto de Galinhas, Ipojuca/PE.

Escolhi um ambiente acolhedor... esse local traz boas energias... sinto o mar(...) um local perfeito para conversarmos sobre minha vida... e a cervejinha ajuda a relaxar... (Apolo).

Apolo nasceu em 1962, atualmente tem 54 anos, se formou no ano de 1990 em Licenciatura em Ciências Biológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em 2011 cursou sua primeira especialização em ensino de ciências pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Leciona há 23 anos a disciplina de ciências na rede pública do Ipojuca/PE, na mesma instituição de ensino, nos anos finais do ensino fundamental e, desenvolve projetos de preservação ambiental na praia de Porto de Galinhas, Ipojuca/PE. Durante a entrevista o professor nos conduziu para o passado:

Lembro como se fosse hoje do meu primeiro dia na escola pública do Ipojuca... suava frio... a barriga embrulhava(...) quando cheguei fui direto para sala de aula... percebi que o gestor queria apenas tampar um buraco na grade... eu era esse tampão(...) não estava preparado... não sabia qual era o perfil dos alunos e pouco sabia sobre a escola... meus colegas de trabalho e o gestor(...) posso dizer que aprendi com os alunos... eles me ensinavam como comandar a sala(...) uma vez o gestor chegou na porta da minha sala e perguntou o que estava acontecendo... eu estava realizando uma atividade com os alunos sobre as alavancas do corpo humano... um assunto do conteúdo sistema esquelético(...) o gestor me chamou na sua sala e disse “você deve seguir o regulamento interno da escola seu comportamento não é condizente com os princípios da escola”(...) pedi uma cópia do regulamento para me adequar ao ambiente... passei o dia todo preocupado lendo aquele documento... tinha coisas absurdas nele(...) por exemplo sobre a posição das cadeiras... que deveriam ser em fila indiana(...) tinha outra sobre ornamentos de beleza... brincos e joias... o documento informava que esses ornamentos eram proibidos pois incitavam a libido dos meninos (...) as meninas não podiam usar qualquer ornamento e os meninos por serem (machos) jamais usariam... para o documento... (os meninos) eram incitados pelo prazer... e se usassem seriam marcados como gay(...) esperei três anos, até mudar a gestão escolar(...) sugeri para a nova gestora mudanças no regulamento... ela topou na hora... quando leu aquele documento ela não acreditou no que estava escrito -- -- somos manipulados pelo sistema -- -- por três anos fiquei omissos... proibi ornamentos... minha classe nunca mais se movimentou... os alunos se formavam e eu continuava submisso(...) fui manipulado... mas consegui mudar um pouco minha rotina... hoje me pergunto... como estão esses alunos? será que a proibição dos ornamentos influenciou sua vida?(...) não sei responder essas perguntas... apenas rezo para que tenham se tornado mulheres e homens com dignidade... (Apolo).

Entre todos os entrevistados foi o professor que mais retornou ao passado, trazendo lembranças da sua prática pedagógica. Em 2008, ele desenvolveu um projeto na área de Educação Ambiental, preservação do ambiente costeiro, com estudantes residentes na Praia de Porto de Galinhas. Em 2010, desenvolveu um projeto em Etnoornitologia com estudantes, para observação da avifauna local, “*sou apaixonado por aves... por isso desenvolvi esse projeto com os estudantes*”. Apolo sempre gostou de lecionar a disciplina ciências, principalmente pelas boas recordações das aulas na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros (EAFB/PE).

Ele nos relatou sobre o ensino de ciências,

Sempre gostei de ciências... quando era aluno tive ótimos professores(...) eles me levavam a investigar... tirava minha curiosidade sobre alguns fenômenos que aconteciam na natureza(...) sou da época em que os professores da educação infantil nos ensinavam sobre germinação através de feijões em copinhos de plástico(...) tinha uma professora que eu adorava... me espelho nela para dar aulas hoje em dia(...) sempre amei ciências e o ensino foi consequência desse amor... (Apolo).

4.5 PERSÉRFONE

Seu silêncio causa estranheza, sua beleza atrai olhares. Perséfone a deusa altruísta da terra e da agricultura.

Entrevista concedida no dia 12 de janeiro de 2016, na praça de Casa Forte, localizada no bairro de Casa Forte, Recife/PE.

Gosto desse ambiente... ele traz recordações da minha infância... eu corria e brincava nesse espaço... já cai de um balanço naquela árvore(...) lembro da minha mãe acariciando meu corpo e amenizando minha dor(...) minha filha brinca nesse mesmo parque... mas no lugar do balanço ela brinca com meu celular... (Perséfone).

Perséfone foi a professora mais jovem entre as entrevistadas, com 27 anos de idade e cinco anos de carreira. Desde 2011 leciona ciências em escolas municipais, mas sua formação foi em Licenciatura em Química na UFPE. Ela nos contou que sua formação foi “objetiva” e muito direcionada para a área de pesquisa, mesmo estando no curso de licenciatura.

Sinceramente eu não achei que estava em um curso de licenciatura... as aulas eram técnicas e objetivas... até hoje não compreendo para que estudei aquelas tabelas de estequiometria(...) vivíamos no laboratório fazendo reação... balanceamento... medição... síntese... mas eu sentia necessidade de aprender sobre os alunos e a escola... as disciplinas de pedagogia eram vazias e sem contextualização... aprendi a decorar trechos de Freire... Vygotsky... Piaget... Wallon... entre outros(...) ali estava eu... mas nada me interessava... nada daquilo era importante(...) tivemos prática de laboratório... mas não tivemos uma prática pra escola... (Perséfone).

O depoimento da professora sobre sua formação acadêmica se estendeu por mais alguns minutos. Suas recordações foram de extrema importância e mexeram com seu emocional. Durante alguns momentos ela parava a gravação, bebia água e retornava para sua posição. Em um desses momentos, ela contou sobre sua especialização, em Gestão Educacional, pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) em 2013: *“foi um dos momentos mais gratificantes de minha formação... como já estava atuando na escola... foi mais fácil aprender a atuar.”*

Depois que concluiu sua especialização, foi trabalhar no município do Ipojuca/PE como professora de ciências dos anos finais do ensino fundamental. Em paralelo ao ensino, no ano de 2014 ela realizou um curso de aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade pela UFPE e, desde então: *“procuro desenvolver um trabalho equitativo e livre de preconceitos e estereótipos na sala de aula”*. Nesse momento ela parou a entrevista e pediu auxílio para continuar. Decidimos intervir com a seguinte pergunta: Como é/foi lecionar ciências na escola pública diante de todas as adversidades na sua formação inicial?

Inicialmente foi difícil... as disciplinas na universidade não foram suficientes para minha formação de professora em química... muito menos para lecionar ciências... eu chorei em vários momentos no banheiro da escola porque não conseguia conduzir algumas aulas... hoje consigo dar aulas com mais empenho e motivação... alguns assuntos de ciências ainda me deixam atordoada -- -- por exemplo... sistema reprodutor(...) como falar de sexualidade? os alunos sempre me abordam para falar sobre a temática -- -- pretendo no futuro ser gestora da escola e modificar algumas regras que me impedem de trabalhar com algumas temáticas... (Perséfone).

Ártemis, Dionísio, Afrodite, Apolo e Perséfone, nos conduziram para o passado, evidenciaram o presente e buscaram o futuro. Durante esse primeiro momento, descrevemos sua história individual e coletiva, seu período de formação e suas experiências iniciais na educação. Buscamos conhecer cada professor, suas crônicas, para tecer uma rede construtiva de informação no presente que nos conduza para o futuro. Nesse percurso

[...] a história escrita se relacionaria com as formas épicas como a luz branca com as cores do espectro. Como quer que seja entre todas as formas épicas a crônica é aquela cuja inclusão na luz pura e incolor da história escrita é mais incontestável. E, no amplo espectro da crônica, todas as maneiras com que uma história pode ser narrada se estratificam como se fossem variações da mesma cor. O cronista é o narrador da história. (BENJAMIN, 1994, p.209)

Na pesquisa nossos companheiros são cronistas, cronistas de suas próprias histórias – histórias conjuntas, inacabadas e descontínuas – não “[...] importa se esse fluxo se inscreve na história sagrada ou se tem caráter natural. No narrador, o cronista conservou-se, transformado e por assim dizer secularizado” (BENJAMIN, 1994, p.209). Nesse sentido apresentamos suas experiências vividas como práticas simbolizadoras⁴⁵ que são geradas e geradoras de relações sociais e de produção no seio da sociedade.

No próximo tópico, a tratar da *sexualidade e as organizações*, focalizaremos nas relações de sociabilidade na vida dos nossos companheiros. Começaremos a articular suas narrativas sobre a sexualidade.

⁴⁵“Graças a esse equipamento de subjetivação, constituído pela capacidade de reduplicar, subjetiva e simbolicamente, os dados de sua experiência sensível, os dados do mundo com os quais se relaciona, eles passam a interferir nessas relações, produzindo novos arranjos e novos objetos, o que se sintetiza dizendo que eles passam a produzir cultura, conjunto de ações, de artefatos e produtos, resultantes dessa intervenção humana sobre a realidade natural e sobre sua vida gregária” (SEVERINO, 2014, p.25).

CAPÍTULO V – A TECELAGEM: A SEXUALIDADE E AS ORGANIZAÇÕES

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.

Michel Foucault (2014a, p.41)

Ao socializar-se, o ser humano transforma suas relações com a natureza pela prática social, ou seja, sendo um ser social ele precisa se relacionar, aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, na convivência social. Nessa relação os valores, as normas, as leis e os costumes produzem indivíduos pela ação de formas de poder-saber, e “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 2015, p.109).

Para a tarefa de localizar as mudanças ocorridas no percurso vivido, relacionando-as com às oportunidades de aprendizagem e as demandas que criam para o ensino da sexualidade, os discursos narrados pelos professores de ciências foram emergindo em torno de dois grupos – *a família, a escola* –, ainda que eles se completem e não existam separadamente, eles definem verdades e certezas sobre a sexualidade, demarcando os lugares e as relações de poder-saber⁴⁶.

5.1 A FAMÍLIA

A organização familiar está sendo tratada aqui como uma unidade social complexa que sustenta o material e afetivamente o cotidiano, ou seja, é o modo de viver e interagir sendo a base da sociedade⁴⁷. Nesse sentido, nos apropriamos da ideia de família como um constructo

⁴⁶ “Os homens, para que sejam especificamente humanos, têm de habitar uma ‘societas’, precisam ser efetivamente sócícolas! Mas é preciso observar que essa trama de relações sociais que tece a existência real dos homens não se caracteriza apenas como coletividade gregária dos indivíduos, como ocorre nas “sociedades” animais: um elemento específico interfere aqui, mais uma vez marcando uma peculiaridade humana: a sociedade humana é atravessada e impregnada por um coeficiente de poder, ou seja, os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros. Torna-se, assim, uma sociedade política, uma cidade. Este coeficiente que marca as nossas relações sociais como relações políticas e que caracteriza nossa prática social, envolve os indivíduos na esfera do poder” (SEVERINO, 1998, p.12).

⁴⁷ Como preconiza o Artigo 226 da Constituição Federal de 1988, caput. “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”.

sócio-histórico que não é inerente apenas ao biológico e natural, mas que vem sofrendo inúmeras mudanças com a evolução da sociedade.

[...] pensar a família é situá-la num contexto sócio-histórico e cultural que nos permita observar suas diferentes formas, sua transformação ao longo do tempo e nos abrimos à possibilidade de redescrição dessa instituição; uma redescrição que seja compatível com um sentido de solidariedade rortiano; uma solidariedade entendida “como sendo feita e não encontrada, produzida no decurso da história e não reconhecida como facto a-histórico. (AMAZONAS; BRAGA, 2004, p.36).

Dessa forma, a organização familiar vem sofrendo modificações em diferentes contextos sócio-históricos e culturais pois cada unidade familiar dá um significado próprio ao seu espaço e escreve sua história compartilhando não só bens materiais e relações afetivas, mas também comportamentos, hábitos e regras da vida social – dando visibilidade para uma multiplicidade de representações na sociedade do que seja a família – não havendo, portanto, uma única concepção estática e predeterminada. Por isso, jamais podemos conceituá-la, apenas (re)descrevê-la⁴⁸.

Assim sendo, se pensarmos a ideia de família numa ótica evolucionista⁴⁹ constatamos que essa pluralidade descritiva expandiu-se na pós-modernidade para além dos modelos tradicionais e modernos que apresentavam contornos limitados e fechados em si. Neste sentido

⁴⁸ Segundo Zamberlam (2001), o termo família nunca foi conceituado, apenas descrito. Para a autora, todas as tentativas de reduzi-la a um único conceito resultaram e ainda resultam na descrição de tipos de famílias, por conta dos vários arranjos familiares e composições feitas no decorrer do tempo nas sociedades. Ela ainda prossegue comparando a estrutura social a “[...] uma espécie de esqueleto sobre o qual a sociedade e suas operações estão fundadas”, supondo “[...] que quando o esqueleto muda, todo o resto também tende a mudar. Pois os contextos culturais e subculturais em que se está imerso, os contextos históricos, políticos, econômicos, religiosos, de meio ambiente, de existência ou carência de serviços públicos, de idiossincrasias de uma região, país ou hemisfério, sustentam e fazem parte do universo relacional do indivíduo” (ZAMBERLAM, 2001, p. 40-41).

⁴⁹ Segundo Cúnico e Arpini (2013), “nesta evolução histórica, pode-se distinguir três grandes fases pela qual passou a instituição familiar, quais sejam: a tradicional, a moderna e a contemporânea ou pós-moderna” (p.30). Segundo as autoras, o modelo de família tradicional, “[...] tinha por principal objetivo a transmissão do patrimônio através de casamentos arranjados entre os pais dos noivos. Os casamentos se davam, geralmente, numa idade ainda precoce e prescindiam do amor para se efetuarem, ou seja, a vida sexual e afetiva do futuro casal não era levada em consideração no contrato do casamento. Percebe-se aqui, a submissão da família frente à autoridade patriarcal e a ausência de afeto na constituição do casal” (p.30). O modelo de família moderna, “também chamada de família nuclear e/ou família conjugal burguesa[...] emergiu juntamente com a ascensão da burguesia ascendente do século XVIII e, portanto, é caracterizada por todo um sistema de valores burgueses, tais como: o amor entre os cônjuges e a sua união em benefício do bem estar dos filhos, maior interesse com a educação da prole, a valorização da maternidade e o estabelecimento de relações hierárquicas entre homens e mulheres. Uma concepção de família fundada no amor romântico[...] e alicerçada na legitimidade, na indissolubilidade, na fidelidade e na autoridade da figura paterna” (p.30). Por fim, o modelo de família contemporânea ou pós-moderna, “[...] que pressupõe a união, ao longo de uma duração relativa, de dois sujeitos em busca de relações íntimas ou realização sexual [...] Esta perspectiva propõe o rompimento das relações amorosas no momento em que o afeto, o companheirismo e/ou os objetivos em comum já não mais existam [...] Dito de outra forma, o casamento passa a não ser mais um pacto familiar indissolúvel” (p.31).

as configurações familiares⁵⁰ foram e vão sendo traçadas mediante à realidade nos diversos contextos sócio-históricos e culturais. Com isso podemos comprovar, que

A família apresenta-se, na pós-modernidade, como uma realidade complexa, plural, modelada pelos costumes vigentes no momento histórico correspondente, apresentando por seu turno, facetas religiosas, jurídicas, políticas, econômicas, históricas, culturais e racionais, com um viés marcadamente social (MALUF, 2010, p.321).

Por sua vez, conceituar família através de um modelo tradicional é limitado, pois mudanças na sociedade veem transformando as configurações familiares. Segundo, Azevedo (2008), “essas transformações sociais afetam diretamente a caracterização e o modo de vida das famílias, trazendo consigo a ideia sobre dissolução” (p.27). Uma ideia que permanece, e sempre permanecerá, transformando a historiografia das configurações familiares no mundo, que está e esteve vinculadas

[...] às mudanças de paradigma sócio-cultural ao longo do processo civilizatório. O sentimento de família engloba, assim, todas as emoções inerentes à pessoa: identidade, pertença, aceitação, rejeição, amor, carinho, raiva, medo, ódio. Um conjunto de interação, organizado de maneira instável, em função de suas necessidades, com uma história e um código próprios, que lhe outorgam singularidade. Estrutura cuja qualidade emergente excede a soma das individualidades que a constituem, para adquirir características que lhe são específicas. Certamente é esta fusão de opostos que torna a família tão complexa e sua compreensão um desafio interminável (ZAMBERLAM, 2001, p.36).

Portanto, essa fusão de opostos, essa diversidade de configurações familiares, no sentido amplo se localizam criam bagagens e demandas diferentes para cada um de nossos companheiros, trazendo para o chão da escola uma heterogeneidade, ainda que a população da escola seja predominantemente de um mesmo local ou camada social. Dessa forma, é possível descrever às relações familiares presente nos discursos reconstituídos de nossos companheiros sobre sexualidade. Haja vista, que

⁵⁰ Nas palavras de Jane Moreira de Azevedo: “A expressão é utilizada principalmente para destacar a coexistência de diferentes modos de famílias no contexto social, desmistificando, assim, a idéia de que qualquer forma de família que não possui o formato nuclear é determinadamente desestruturada. Essas transformações no modo de composição das famílias, após o surgimento da família nuclear, são decorrentes da entrada da mulher no mercado de trabalho, da queda da exigência da virgindade para o casamento, da proliferação do divórcio, das expansões dos laços afetivos provenientes dos novos laços conjugais, das novas formas de filiação e procriação. As novas famílias começam a ocupar um espaço social que antes só era permitido à família nuclear” (AZEVEDO, 2008, p.26).

Nós, humanos, a cada momento criamos novas formas de estabelecer vínculos. A família, na atualidade, necessita que forjemos novos modos de falar. Nossas descrições não poderão ser consideradas como “a verdade”. Serão apenas indicações para nossas ações. Uma ajuda para nossas decisões. Assim, deverão assumir um caráter necessariamente provisório, sem pretensões a fechamentos. Descrever, nesse sentido, é criar uma realidade flexível, plural. (AMAZONAS; BRAGA, 2004, p.35).

Diante desses aspectos, percebemos, com tons mais sensíveis, o valor da pluralidade que caracteriza os ambientes e as relações sociais. Nesses termos, não pretendemos definir as configurações familiares onde estão imersos nossos companheiros, mas sim descrever as relações familiares que justificam a pluralidade das famílias presentes em nossa realidade.

Nesse contexto Ártemis, Dionísio, Afrodite, Apolo e Perséfone descreveram:

Fui criada no campo com meus pais e minha irmã... eles sempre estiveram presentes em todos os momentos da minha infância(...) meu pai trabalhava e minha mãe cuidava da casa... eu e minha irmã ajudava nos afazeres domésticos... (Ártemis).

Meus pais se separaram quando eu tinha 5 anos e ficamos morando com minha mãe... neste contexto não tive a referência paterna durante minha vida(...) como sou o homem mais velho da família sempre exerci o papel do meu pai... (Dionísio).

Somos todos católicos... minha família me criou dentro da igreja(...) meu pai vivia traindo minha mãe... ela sabia mais preferia ficar calada(...) meu pai e meus irmãos sempre foram muito machistas... me obrigavam a lavar os pratos e as roupas... nunca gostei sempre detestei... (Afrodite).

Meu pai e minha mãe já faleceram... eles me deram muito amor... tudo que sei agradeço a eles (...) meu pai foi muito importante... sempre cuidou da nossa família... nunca deixou faltar nada em casa(...) Minha mãe era do lar e meu pai trabalhava em um armazém de materiais de construção... (Apolo).

Sempre fui uma menina distante e esquecida... minha mãe foi a mais presente... meu pai vivia muito no trabalho... a figura paterna raramente estava presente nos melhores momentos de minha vida(...) sempre achei que meus pais foram obrigados a casar... eles são primos... (Perséfone).

É interessante observar nos enunciados a prevalência de múltiplas implicações associadas aos modelos de família numa ótica evolucionista, como: à incorporação de relações de consanguinidade e aliança (casamento) em torno da normatização de identificação de pares com relações sexuais estabelecidas; à definição de papéis e princípios hierárquicos que atribui

determinadas capacidades e habilidade para homens e mulheres; e, à submissão dos membros da família a figura paterna. Ou seja, é possível pensar a partir dessas descrições que às configurações de famílias na atualidade são herdeiras de modelos compostos de família do período colonial brasileiro⁵¹. Modelos de famílias tradicionais “naturalizadas” que produziam, reproduziam, distribuam, herdavam e residiam no período do Brasil Colônia e que foram se metamorfoseando em famílias conjugais, nucleares. Essas, por sua vez, se pluralizam. Ganham novas roupagens, novas composições.

As mudanças no interior da família – nos dias de hoje, como também no passado – são decorrentes de uma gama de influências socioculturais que a transformam no seu dia-a-dia. Essas influências modificam o grupo familiar e “obriga-o” a criar uma nova forma de organização. Assim, pode-se pensar numa família plural, elástica, que se movimenta a partir das contingências de sua experiência social. (AZEVEDO, 2008, p.40)

Conforme referido, essa pluralidade nas composições familiares, independente da época e da cultura que permeiam as descrições sobre a família, estão repletas de ideologias que permanecem e ainda prevalecem no seio da sociedade. Nesse sentido, a sociedade civil como um todo ainda é patriarcal, pois demarca os lugares, os papéis e as funções de homens e mulheres, como podemos observar nas descrições dos professores. Vale ressaltar, que não pretendemos pensar a família a partir de um único modelo que a represente – o patriarcal – mas evidenciar que mesmo com a evolução da constituição brasileira⁵² o patriarcado abarca todos os aspectos da vida civil na atualidade.

⁵¹ Segundo Azevedo (2008), no cenário brasileiro do período colonial existiam diversas tipologias de famílias no Brasil: “a família da Casa-grande; das fazendas de gado; a família mineira; a de sitiantes, chacareiros e roceiros; e as famílias de comerciantes” (p.30). Para a autora, um dos principais modelos de família que sustentou essas tipologias foi a patriarcal. “A família patriarcal era composta pelo senhor de engenho, esposa e filhos legítimos. Junto a eles ainda encontram-se os parentes – tanto da linhagem do patriarca quanto da esposa – os agregados e os escravos. O senhor de engenho, o patriarca da família, detinha o domínio de tudo e todos no engenho; de maneira rígida, era ele quem ditava as normas e regras. O patriarca, figura centralizadora e detentora de poder, exercia um controle forte e implacável sobre o engenho em nome da honra e da preservação do patrimônio e da linhagem. A família patriarcal se formava principalmente pelos laços matrimoniais. Essas uniões eram pautadas através do prestígio social da família no círculo social e da posição ocupada pelos noivos na família de origem. O casamento era utilizado como forma de controle de bens e de expansão das riquezas. Casava-se com o intuito de fortalecer as alianças entre as famílias e não porque havia interesse afetivo mútuo entre homens e mulheres. As bodas eram determinadas pelos patriarcas das famílias, sem considerarem a opinião ou a posição afetiva dos nubentes. A função do casamento e da família era a de garantir a preservação do patrimônio. Ainda, a família era responsável pela segurança e o bem-estar de seus membros. Os aspectos educativos e religiosos faziam parte da educação recebida pela prole. Essa, por sua vez, era de responsabilidade da figura feminina da casa, que orientava as escravas no cuidado dos filhos” (AZEVEDO, 2008, p.30-31).

⁵² Como aprofundar esse tema foge ao escopo desse trabalho, sugerimos a leitura do artigo de Maria Amélia Belomo Castanho, “A Família nas Constituições Brasileiras”, publicado na revista eletrônica *Argumenta Journal Law* (ISSN: 2317-3882). No artigo a autora descreve o instituto da família no seio das Constituições Brasileiras, o modo como o Estado tratou do assunto em cada período constitucional, desde a Constituição Imperial até Constituição de 1988.

Com fulcro na visão foucaultiana, essas configurações familiares foram desenvolvendo-se na sociedade a partir de dispositivos específicos de poder-saber, que evoluíram ao longo do tempo estabelecendo estratégias mediante contingências de ordem social, política e econômica. Nesse contexto, a ideologia patriarcal foi ao longo do tempo modelando os papéis sexuais – do homem e da mulher – por meio de mecanismos, técnicas e dispositivos de poder disciplinar que produziram diferentes subjetividades nos sujeitos.

Ártemis, Afrodite e Perséfone trouxeram uma descrição da figura paterna enquanto provedora do lar.

Meu pai trabalhava e minha mãe cuidava da casa(...) todas as filhas trabalhavam na casa... meus irmãos não faziam nada(...) Meu pai sempre foi muito rígido com nossa criação... a das meninas... vivíamos presas em casa com nossa mãe cuidando das coisas do lar(...) Naquela época eu não me importava... éramos criadas para satisfazer o homem... (Ártemis).

Ela ((a mãe)) era muito submissa a meu pai... ele mandava ela obedecia(...) Ele traía minha mãe... ela sabia mas preferia manter um status social(...) Os homens na minha família são muito machistas... meu pai nunca deixou minha mãe estudar... ela tem apenas o ensino fundamental... (Afrodite).

Minha família é uma bagunça... minha mãe casou com meu pai obrigada pela família(...) Meu pai é muito grosso... é muito ríspido(...) Ele nunca deixou minha mãe estudar... quando eu era adolescente minha mãe falava constantemente que queria fazer uma universidade... ele sempre chamava ela de burra... dizia que ela não tinha condições para cursar uma universidade(...) Dependíamos do meu pai pra tudo... minha mãe não era autossuficiente... se ela fosse tenho certeza que teria abandonado ele... (Perséfone).

Percebemos nos enunciados que a figura paterna gerava regras familiares de convivência que reproduziam comportamentos e hábitos para a vida social mais ampla, ou seja, o “pai protetor” elaborava as regras responsáveis pela/para manutenção do lar. Dessa forma, os membros da família eram “guardados” – assujeitados a regras, valores, hábitos e comportamentos de seu grupamento familiar – pelo patriarca, conforme as demandas específicas de sua família. No âmbito dos vários fatores a serem considerados, é importante lembrar que a sexualidade do homem sempre foi posta na/pela sociedade de forma diferente da das mulheres, porque culturalmente foi-lhes atribuída a ideia genitalizada do sexo.

Contudo, esses discursos padronizados e homogêneos, que mantinham a mulher numa posição de inferioridade, submissão e dominação, foram se transformando nas várias esferas da vida social, inclusive na família, a partir das décadas finais do século XX. Creditamos

essa reflexão ao movimento feminista que introduziu paradigmas transformadores do pensamento social e político, repercutindo em mudanças significativas na sociedade. Nessa perspectiva, lembra-se, ainda, que as abordagens feministas, introduziram um forte debate conceitual em torno da diferença entre sexo biológico e gênero.

Recorda-se e reafirma-se, portanto, que as expressões “mulher e homem”, “menino e menina”, “garoto e garota” são construções culturais com muitos sentidos instaurados socialmente, que vão além da função natural, biológica, de reprodução da espécie, geradora de prazer ou desprazer, ainda que, no senso comum, o sentido da sexualidade remeta ao ato sexual entre um homem e uma mulher, como podemos observar nesses trechos descritivos:

Meu pai sempre dizia que a mulher foi feita para um homem... e um homem foi feito para várias mulheres(...) ele e meus irmãos sempre foram muito mulherengo... gostavam de sexo(...) eu não vivenciei muito a sexualidade... sempre fui muito recatada... meus irmãos transavam constantemente com minhas colegas... (Ártemis).

Em relação à sexualidade... falar deste tema na minha família nunca foi fácil... principalmente na fase de criança e adolescência... pois a visão da minha família era de que isso era coisa de adulto... principalmente na visão dos meus avós... (Dionísio).

Esses enunciados trazem à tona questões que limitam e reduzem o conceito de sexualidade a um mecanismo natural de reprodução (sexo biológico). Demonstrando que, no entendimento do senso comum, a sexualidade, o sexo e o gênero são frequentemente tomados como sinônimos. Vale lembrar que, os termos não apresentam o mesmo sentido, são concepções distintas que estão imbricadas, implícita ou explicitamente, incorporando uma variedade de perspectiva e significações.

Consideramos, então, que a sexualidade, como construção social, tem absorvido, historicamente, discursos sobre o sexo biológico e as relações de gênero, difundindo nas configurações familiares prescrições de como homens e mulheres devem vivenciar seus corpos a partir de normas padronizadas. Desse modo, ao longo do tempo, a família passou a ser um *locus* privilegiado que vem instituindo ideias “naturalizadas” às questões concernentes à sexualidade, bem como, as diferenças entre homens e mulheres a partir de critérios biologizantes que classificam suas condutas.

Mainha nunca usou uma roupa decotada... meu pai nunca deixou... sempre proibiu(...) Ele proibia argumentando que os vizinhos iriam comentar(...) Um dia mainha saiu para uma festa com meu

pai... com uma saia um pouco acima do joelho... quando eles voltaram escutei uma discussão entre eles... meu pai falava que ela estava parecendo uma prostituta... que sentiu vergonha quando percebeu alguns amigos comentando e olhando para suas pernas(...) Meu pai nunca deixou minha e minha irmã usar maquiagem... cortar o cabelo... ele era muito rude com elas(...) elas tinham que demonstrar respeito... (Apolo).

Essas considerações, feitas por Apolo, sobre a submissão das mulheres e superioridade masculina no seio familiar reforçam a ideia de que homens e mulheres são sujeitos constituídos no decorrer da vida, por intermédio das mais disparens instituições e práticas sociais, que subentendem hierarquias de poder e categorizações⁵³. Ou seja, “não é no ambiente social que os sujeitos se fazem homem e mulher em um processo continuado e dinâmico, dado no nascimento e, a partir daí, selado para sempre, mas como processo de vida inteira no contexto das práticas sociais” (XAVIER FILHA, 2000, p.28-29).

Desta forma, entendemos que, esses mecanismos de expressão da superioridade masculina nas configurações familiares, advêm, do patriarcalismo estratificado em todos os aspectos da vida social que justificam às relações de poder e delimitam identidades masculinas e femininas. Essas, por sua vez, habitualmente justificadas com base numa falsa dicotomia e em crenças arcaicas acerca da natureza de cada um dos sexos. Neste sentido, geração após geração, o poder normativo disciplinador vem exercendo um papel evidente nas configurações familiares a ponto de poder interferir nos trajetos individuais de pais e filhos, homens e mulheres, meninos e meninas, conforme mostramos a seguir:

Minha família sempre foi muito preconceituosa... lugar de mulher era na cozinha... fui criada para ser doméstica... (Ártemis).

Onde morava era muito comum os pais dos meus amigos levar os filhos quando tinha quatorze ou quinze anos para o cabaré... para tirar o queijo... não passei por essa experiência porque não convivi com meu pai... era muito comum ver meus amigos mais velhos juntar dinheiro para ir comer putas no cabaré... eu ficava com muita vontade de ir... mas sem condições... tive uma adolescência diferente dos outros amigos... minha mãe era muito protetora... e me educou de forma bem rígida... sempre fui muito tímido... muito calado... (Dionísio).

Quando eu era mais nova minha mãe me obrigou a usar um vestido rosa e todo florido... meus amigos ficaram rindo... foi tão constrangedor... eles nunca me viram com aquele vestido(...) eu odiava vestido florido... eu parecia uma velha(...) sempre gostei de roupas curtas... gosto de me

⁵³ Nos referimos a categorias sociais estabelecidas pelos indivíduos que atribuem a homens e mulheres, enquanto seres sexuados, papéis de gênero, identidade de gêneros e estereótipos de gêneros.

exibir... adoro quando os homens me veem e assobiam... sempre gostei de salto alto... vestidos curtos e maquiagem(...) minha mãe vivia dizendo que aquela roupa era vulgar... (Afrodite).

Não gosto de flores... meu pai dizia que era coisa de mulherzinha... (Apolo).

Sempre fui uma menina distante e esquecida... tenho irmãos, um pai e uma mãe... minha mãe sempre foi a mais presente... meu pai vivia muito no trabalho... a figura paterna raramente estava presente em alguns momentos de minha vida... sofri muito com essa ausência e até hoje sinto esse distanciamento... antes o distanciamento era causado por ele hoje é por mim... ele até tenta se aproximar de mim mas fui tão esquecida que não quero essa aproximação... nos melhores momentos de minha vida ele não estava presente... sempre priorizou o trabalho quando eu mais precisava dele... aprendi a viver sem essa figura paterna... (Perséfone).

Não temos dúvida que a organização familiar produz subjetividades que fixam, mantem ou transformam os indivíduos, seja por meio das relações de poder entre pais e filhos, ou pela aprendizagem e transmissão do saber. É notório que as famílias exercem um poder normativo na socialização das crianças. Por este motivo, o gênero é uma das primeiras categorias aprendidas, que influencia de forma inequívoca a organização do seu mundo social. Ou seja, antes de nascer a criança já é catalogada por um observador externo (membros da família, amigos, médico, ...) como menino ou menina, a partir do seu sexo biológico, e quando nasce arrasta consigo uma gama de informações sobre o gênero que perpetua e alicerça suas construções no âmbito social, exercendo um papel evidente na socialização das gerações mais novas.

5.1.1 Indivíduos anulados e/ou legitimados: “Sempre fui mais próxima da minha mãe... aprendi com ela a cozinhar...”

É no seio familiar que o indivíduo vai assumindo, inicialmente, o “seu” gênero na tentativa de corresponder aos valores morais impostos pela sociedade. Neste enquadramento, no espaço simbólico da interação familiar, são criados discursos que funcionam como regimes de verdade, produzidos pelas relações de poder-saber, que assentam uma certa ordem de gênero, construindo estereótipos que alimentam a desigualdade na vida de homens e mulheres.

No caso particular dos estereótipos de gênero, a família assume uma notoriedade ímpar na aprendizagem dos comportamentos e dos papéis que, supostamente, são esperados de meninos e meninas como podemos observar nessas descrições:

Uma vez estava brincando com os meninos no rio... uma vizinha viu e foi avisar a meu pai... acho que ela estava preocupada com minha segurança... porque o rio era muito profundo(...) Meu pai foi me buscar no rio... disse para eu brincar com as meninas... que aquilo era brincadeira para meninos... ele não estava preocupado com minha segurança... ele estava mais preocupado com os vizinhos... com o que os vizinhos pensariam... (Ártemis).

Onde morava era muito comum os pais dos meus amigos levar os filhos quando tinha quatorze ou quinze anos para o cabaré... para tirar o queijo... não passei por essa experiência porque não convivi com meu pai... acho que por isso(...) Era muito comum ver meus amigos mais velhos juntar dinheiro para ir comer putas no cabaré... eu ficava com muita vontade de ir... mas sem condições... tive uma adolescência diferente dos outros amigos... minha mãe era muito protetora... e me educou de forma bem rígida... (Dionísio).

Quando eu era mais nova... meus amigos adoravam me ver... eles viviam me chamando de Maria Chiquinha e cantavam a música de Sandy e Junior... 'eu nunca vi mulher de bigode maria Chiquinha'(...) Foi a pior fase da minha vida... chorava muito e vivia calada... tudo por causa da minha mãe que insistia em me vestir com aqueles vestidos floridos e colocava duas xuxinhas na minha cabeça... (Afrodite).

Não podia jogar vôlei ou brincar de queimado... quando jogava meus amigos ficavam me chamando de bichinha... era brincadeira para meninas... até meu pai questionava minha sexualidade(...) Não gostava de futebol... mas fui obrigado a gostar... (Apolo).

Acho que minha existência foi um erro... meu pai nunca me tratou bem... mas tratou muito bem meus irmãos(...) Sempre fui mais próxima da minha mãe... aprendi com ela a cozinhar... (Perséfone).

Esse tratamento diferencial de crianças em função da sua categoria sexual de pertença, influencia na demarcação estigmatizada dos desempenhos que definem o *ser homem* e o *ser mulher* na sociedade. Sendo assim, a família, enquanto parte integrante e essencial da sociedade, educam *meninos para serem meninos* e *meninas para serem meninas* de maneira diferente, dependendo do contexto em que se encontra sediada, ou seja, das suas convicções acerca da política, da religião, dos valores éticos e morais. Como podemos observar nessas descrições abaixo, que falam dos brinquedos oferecidos às crianças, do que é normal e anormal, do que é correto e incorreto, do que se deve ou não se deve fazer.

Meu primeiro brinquedo foi uma Boneca da Barbie... mas eu nunca gostei de bonecas... odiava... gostava mesmo era das bolinhas de gude dos meus irmãos(...) Minha mãe retirava das minhas mãos

qualquer brinquedo dos meus irmãos... apanhei muito do meu pai (...) Comecei a gostar de ursinhos de pelúcia na adolescência... minha mãe adorava... ela pensava que eu era lésbica ((risos)) ... (Afrodite).

No dia do meu aniversário... meus pais preparam uma festa... ganhei oito bolas de futebol... nenhuma delas era de vôlei... eles nunca me deram uma bola de vôlei(...) Naquele tempo vôlei era brincadeira para meninas... (Apolo).

Tive muitos brinquedos... mas vivia pegando os carrinhos dos meus irmãos... minha mãe não gostava de me ver com aqueles carrinhos... (Perséfone).

Todavia, essa educação diferenciada pode ou não acontecer de forma consciente, haja vista que os pais são orientados por um sistema ideológico dicotômico que diz o que é próprio e desejável para cada um dos sexos. Em decorrência, o *ser homem* acaba por desempenhar uma função social diferente do *ser mulher*, nas macrorrelações e nas microrrelações. Portanto, desde muito cedo, as crianças de ambos os sexos são capazes de categorizar as pessoas como homens e mulheres, a partir, sobretudo, dos aspectos exteriores (aparência, atitudes e comportamentos), muito antes de tomarem consciência do seu sexo biológico (anatomia dos órgãos sexuais).

Quando criança... as primeiras curiosidades sobre sexo surgiram aos oito anos... vieram a partir de revistas pornográficas cedidas por amigos... lembro que um amigo pegou as revistas de um tio e veio me mostrar... em uma dessas olhadas fui visto pela minha mãe olhando as revistas... acabei apanhando e tendo que devolver as revistas... além de dizer a origem... isso foi constrangedor porque gerou problemas com o dono das revistas na época... a partir daí sempre fiquei curioso sobre as conversas a respeito de sexo... sempre tinha adultos conversando sobre sexo... eu fazia questão de ouvir... na maioria das vezes as pessoas não deixavam... a partir dos dez anos a curiosidade só aumentavam... constantemente ficava excitado quando o assunto era sexo... nessa fase começaram as primeiras punhetas... principalmente no banheiro ou no mato... já que morava no sítio... lembro que era muito comum os colegas perguntarem se eu já gozava... eu não sabia o que era isso... na visão das pessoas da época a criança se tornava homem quando tivesse gala... esperma ... quando gozei pela primeira vez achei muito estranho... porque não sabia o que era... acho que tinha uns onze anos... daí em diante batia punheta constantemente... era muito bom... não tive pai para me orientar... e minhas dúvidas eram sanadas pelos colegas mais velhos... (Dionísio).

Eu já sabia o que tinha que fazer e como fazer... qual era meu papel enquanto menina... mas não entendia porque brincar de carrinho era proibido... (Perséfone).

Com a idade e com a utilização dos estereótipos de gênero pelos membros da família, as crianças tomam consciência do que é esperado socialmente para homens e mulheres e tendem

a se enquadrar em uma das categorias sexuais possíveis. Ou seja, dada à natureza construída do gênero, nessa fase, algumas dessemelhanças entre os sexos, tendem a persistir, nos modos de ser individuais.

Não queria usar aquele vestido... minha mãe me obrigou... ela achava aquele vestido lindo... foi tão constrangedor... ele era rosa e todo florido... meus amigos ficaram rindo... eles nunca me viram com aquele vestido(...) eu odiava vestido florido... já minha mãe adorava... eu parecia uma velha(...) sempre gostei de roupas curtas... gosto de me exhibir... adoro quando os homens me veem e assobiam... sempre gostei de salto alto... vestidos curtos e maquiagem(...) minha mãe vivia dizendo que aquela roupa era vulgar... quanto mais ela falava mais eu usava... sempre fazia o oposto... (Afrodite).

Ou seja, as crianças constroem ativamente seu mundo cognitivo e social, ao longo da vida, nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. Sabemos que, nesse percurso, os fatores externos e internos, isto é, a cognição, os vínculos, a relação afetivo/emocional, o cultural, o social e o interpessoal, conduzem cada indivíduo, durante a infância, a distinção entre os sexos. Porém, nessa fase, diante de situações específicas ou mesmo idiosincrasias no seu desenvolvimento individual, uma pessoa do sexo feminino pode apresentar comportamentos “*esperados*” para pessoas do sexo masculino e vice-versa.

Com isso, queremos afirmar que as configurações familiares, marcadas historicamente pelo poder disciplinar, produz corpos dóceis a partir do controle normalizante que qualifica, classifica e pune, estabelecendo sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados sexualmente e seus papéis sancionados socialmente desde muito cedo. Por conta disso, quem viola os limites de gênero deve se adaptar para não ser estigmatizado⁵⁴ *na e pela* sociedade, inclusive, *na e pela* própria família.

Esse processo de estigmatização social acaba por *anular e/ou legitimar* o indivíduo no seio familiar. Assim, “o social anula a individualidade e determina o modelo que interessa para manter o padrão de poder, anulando todos os que rompem ou tentam romper com esse modelo” (MELO, 1999, p.2). Nesse contexto, o sujeito anulado passa a ser controlado por um sistema legitimador que tenta catalogar suas atitudes atribuindo um determinado papel considerado

⁵⁴ “Alguém que demonstra pertencer a uma categoria com atributos incomuns ou diferentes é pouco aceito pelo grupo social, que não consegue lidar com o diferente e, em situações extremas, o converte em uma pessoa má e perigosa, que deixa de ser vista como pessoa na sua totalidade, na sua capacidade de ação e transforma-se em um ser desprovido de potencialidades. Esse sujeito é estigmatizado socialmente e anulado no contexto da produção técnica, científica e humana” (MELO, 1999, p.1).

comum e natural pelos membros da comunidade, daí advém o significado do termo estigma⁵⁵ que limita e delimita a ação dos sujeitos estigmatizados.

As famílias mantêm a eficácia desse sistema de controle social, anulando, ocultando e silenciando o que interessa para o indivíduo estigmatizado, isto é, “impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade” (MELO, 1999, p.2). Como podemos observar nessas descrições:

Eu tive realmente algumas experiências desde nova... já na minha adolescência... na escola eu convivi... eu tive uma amiga que acompanhei o seu processo de descobrimento da sexualidade(...) Na época ela estava começando a ter desejos sexuais... ela tinha muitos namorados... mas na convivência percebi que ela não gostava dos homens... tanto é que ela beijava e dizia que era o mesmo que estar beijando uma tábua... ela nunca me contou nada sobre sua sexualidade... mas percebi convivendo com ela que todo aquele processo de descobrimento era natural... minha família e alguns colegas falavam que era safadeza... mas nunca deixa de brincar com ela... nesse período desconstruí muitos estereótipos de preconceito(...) por um longo período pensei que era culpa das pessoas serem homossexuais porque meus amigos e familiares me diziam que era frescura... com o passar do tempo nas nossas brincadeiras constatei que era algo natural... uma coisa realMENTE da natureza(...) (Ártemis).

Meu pai não era perfeito... mas ele pensava que era... vivia me regulando... principalmente minhas roupas(...) Meus irmãos também não gostavam... seus amigos me paqueravam(...) Apanhei muito dos meus pais por causa de minha roupa... (Afrodite).

A partir dos discursos de Ártemis e Afrodite, constatamos que a família tem a tendência de estimular a permanência dos seus membros como sujeitos estigmatizados, regulando e legitimando suas práticas e vivências. Com isso, compreendemos que ela produz múltiplos sentidos, nem sempre convergente, de masculinidades e feminilidades que marcam e discriminam os sujeitos como diferentes, seja pelo gênero ou pela articulação entre gênero e sexualidade, instituindo padrões de pensamento, de conduta, de valor, de normas, de símbolos, de conhecimentos, de leis, de doutrinas, de políticas e de discurso que se mantêm e são ressignificados na sociedade em que vivemos.

Portanto, o indivíduo, desde muito cedo, num processo que não linear, progressivo ou harmônico, vai se constituindo ou se transformado em homens e mulheres. Nesse processo, o gênero opera estruturando o corpo social que torna estes papéis, comportamentos e funções

⁵⁵ Segundo Goffman (2015, p.13), são identidades deterioradas por uma ação social, ou seja, “o termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso”.

esperados no seio familiar. No percurso os estereótipos de gênero influem na demarcação estigmatizada dos desempenhos que definem o homem e a mulher, reproduzindo mecanismos heteronormativos e coercitivos de poder que acabam ecoando e disseminando o preconceito, a discriminação, a exclusão e a violência nas configurações familiares e na sociedade.

5.1.2 A Estigmatização do Excêntrico: “A família só aceita ele quando não está vestido de Drag...”

Vimos anteriormente que os sujeitos aprendem a se aceitar como homens e mulheres, na esfera da sociedade e dos grupos nos quais estão inseridos. Nesse trajeto, supostas distinções (ideia de papéis, comportamento e funções), entre os sexos masculino e feminino, tendem a permanecer nos modos de pensar e agir individuais. Concomitantemente, aparecem, na organização familiar e social, sujeitos que destoam permanentemente ou provisoriamente do trinômio unilateral sexo-gênero-sexualidade⁵⁶.

Nunca aceitei que falassem da minha amiga... briguei muito por causa dela... nunca me importei com sua sexualidade... ela poderia ser quem ela quisesse(...) ela era linda com cabelo longo ou com cabelo curto... (Ártemis).

Meu tio nunca se sentiu bem com roupas masculinas... ele tem traços faciais femininos e utiliza roupas femininas(...) No começo foi muito difícil pra ele... minha família o rejeitava... (Afrodite).

Já sai no carnaval fantasiado com roupas de mulher... achei engraçado... não sou gay... mas todos os meus amigos se vestem para sair no bloco das virgens de verdade... (Apolo).

É interessante observar nessas descrições que o corpo não é algo dado a priori, regido por uma única regra “universal” e “naturalizada”, ele é um produto provisório, mutável e mutante construído na e pela cultura, no coletivo e no individual. Portanto, não “[...] somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica” (LOURO, 2013, p.41).

⁵⁶ Esse trinômio unilateral impõe determinadas características aos membros da sociedade pautadas em falsas ideologias dicotômico. Portanto, não permite mobilizações, transgressões e ambiguidades (LOURO, 2015).

Esse caráter construído do corpo, na e pela cultura, favorece “fugas das armadilhas” normativas impostas desestabilizando verdades preconcebidas, especialmente quando se trata de defini-lo (papéis) e situá-lo (grupos hierárquicos) em função do sexo biológico, isto é, da sua materialidade biológica. Neste enquadramento, os membros da família, como já enfatizei, produzem poderosos regimes de verdade que governam os corpos masculinos e femininos desde muito cedo, produzindo modos de subjetivação e arquitetando formas e configurações de estar e viver na família e, obviamente, na sociedade.

Eu não escolhi ser mãe solteira... a vida me levou a isso... quando eu tinha dezenove anos me apaixonei pelo meu primo do interior... namorávamos escondido... só minha mãe sabia(...) Quando minha família viajava para o interior eu ficava com ele... um dia transamos sem camisinha... não achei que engravidaria logo no primeiro sexo sem camisinha... quando voltamos para Recife... depois de um mês e meio... senti algumas modificações no corpo... conversei com minha mãe... eu não sabia que estava grávida... eu nem imaginava... muito menos minha mãe... ela achava que era alguma virose... um dia observando meu corpo ela percebeu que algo estava diferente e me perguntou se eu tinha me relacionado com meu primo sem camisinha... disse que sim ... e ela disse: ‘tu tá grávida menina, teu pai vai te matar’... escondemos do meu pai e dos meus irmãos por um bom tempo... fiz todos os exames escondidos... inclusive o HCG que confirmou o tempo de gravidez... como só tinha me relacionado com meu primo sabia que era dele... tinha certeza... meu primo era do interior e se eu sinalizasse algo para família eles iriam me obrigar a casar... eu teria que castrar meus sonhos... conversei com minha mãe... ela me ajudou a esconder por um tempo a gravidez até que arranjassemos uma solução... ficamos pensando por uns dias e decidimos contar para meu pai e meus irmãos... falamos que eu tinha me relacionado com um cara em uma boate... que estava grávida e ele não queria assumir... meu pai me chamou de puta e tentou me bater... mas minha mãe não deixou... lembro até hoje de suas palavras: ‘sua puta como você transa com alguém que não conhece’(...) Ele sugeriu que eu saísse de casa... preferi manchar minha reputação perante minha família do que viver no interior sem perspectiva de futuro... meu primo era muito apegado ao campo... tinha vinte anos e nem completou o ensino médio(...) Eu já estava na universidade cursando química... não queria aquela vida no campo... meus irmãos me olhavam com vergonha e meu pai com desprezo... não me importava com o que meu pai achava... realmente aprendi a viver sem ele(...) Para o restante de minha família... inclusive para meu primo... sou uma puta que engravidou numa balada... minha mãe sempre foi meu alicerce... sempre me ajudou... tenho medo que minha filha descubra toda essa história um dia... fiz isso para garantir nosso futuro... não queria abdicar de meus sonhos... sou professora concursada graças ao meu esforço... hoje consigo sustentar minha filha... choro muito todas os dias ((olhos lacrimejando))... mas prefiro que seja assim(...) Não mudaria nada... antes mãe independente do que vivendo com um marido no campo (...) (Perséfone).

Nesse enunciado, percebemos que o corpo é o abrigo de nossa experiência individual e coletiva. Nele se inscreve nossas identidades, construídas culturalmente, marcadas pela história, em meios as relações de poder-saber. Nessa perspectiva, o corpo feminino, ainda hoje, carrega marcas operantes que lhe foi atribuída historicamente, as várias interfaces da sexualidade, por exemplo: “*eu sou uma puta que engravidou numa balada(...)*”.

Por desafiar as normas tradicionais do gênero feminino e seu papel na sociedade patriarcal, Perséfone projetou uma identidade feminina para si “*a puta*”, determinada pela figura paterna, agregando a seu corpo marcas que demarcam simbolicamente, materialmente e socialmente sua diferença e seu lugar na organização familiar e na sociedade. Essas marcas funcionam como códigos identitários que tomam a sexualidade como referência classificatória. Dessa maneira, as famílias criam um ambiente de controle comportamental que governa a conduta humana a partir do poder externo (controle da conduta externa) e do poder interno (autocontrole) exercido e atribuído ao indivíduo⁵⁷.

Além de Perséfone todos os professores descreveram os mecanismos de controle exercido pela família, bem como seu assujeitamento, a partir da incorporação de regras e do disciplinamento reproduzidos por meio de códigos e normas de conduta. Com efeito, constatamos, que falar de sexualidade aparentemente é permitido, mas sua vivência é rigorosamente disciplinada, principalmente quanto às sexualidades múltiplas.

Na época de escola minha melhor amiga era lésbica... eu frequentava a casa dela... ela tinha treze anos e eu tinha uns dezoito... eu nem percebia que ela era lésbica... nem ela na verdade... as pessoas que diziam... eu dormia na casa dela e ela nunca tentou nada ((risos))(...) As pessoas me tratavam de uma forma diferente porque eu convivia com ela(...) Um dia ela apareceu com uma namorada... as pessoas comentavam nas ruas... inclusive as pessoas de minha família... todos falavam que eu era lésbica... só porque eu convivia com ela... como se fosse uma doença transmitida pelo ar(...) Meus pais me proibiram de andar com ela... me bateram... (Ártemis).

Observamos, na descrição de Ártemis, que ela foi punida e estigmatizada pelos membros da família, porque sua identidade “normal” estava sendo “corrompida” por uma identidade “anormal” ou “patológica” socialmente indesejável. A organização familiar – dentro dos padrões de gênero estabelecidos socialmente – negou a experimentação da vida entre identidades plurais e temporárias, instituindo uma política de regulação coercitiva que garantiu, em nome da manutenção do heterossexismo e da hierarquia sexual (sexualidade patriarcal), a estigmatização das identidades “ditas” e “tidas” como patológicas (sexualidades múltiplas), tomando o outro como limite e fronteira⁵⁸.

⁵⁷ Foucault chama o controle externo de “tecnologias da dominação” e o autocontrole de “tecnologias do eu”. Segundo Marshall (1994, p.25), “as tecnologias de dominação agem, pois, essencialmente, sobre o corpo, e como resultado dos exames, os indivíduos são classificados e objetificados. Mas os indivíduos também constroem seus “eus” e suas identidades, na medida em que esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles.”

⁵⁸ Guacira Lopes Louro, tomando como referência os estudos de Stuart Hall, afirma que: “A demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais. É preciso demarcar o lugar do outro - simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, ao excluir e ao separar o sujeito que o ocupa. A linha divisória também diz dos limites da identidade hegemônica. Há que notar que, se a identidade

Nessa conjuntura, a identidade de Ártemis foi sendo moldada e alterada, por distintos discursos e práticas disciplinadoras numa relação de docilidade-utilidade-obediência, tomando a sexualidade do outro como referência. Com isso, seu corpo, seus gestos e sua fala foi demarcando simbolicamente, materialmente e socialmente suas diferenças e seus lugares (LOURO, 2000). Para não ser estigmatizada como “a diferente” Ártemis negou a existência das marcas de identidades dos outros, disfarçando e escondendo quaisquer sinais, gestos, desejos e comportamentos que situassem ela e sua amiga fora das fronteiras de gênero e da sexualidade.

No começo foi muito difícil... minha família me impedia de brincar com ela... meus amigos me chamavam de sapatona(...) Um dia conversei com ela e decidimos que era melhor ficar distante(...) Eu gostava muito dela... ela era minha melhor amiga... mas não aguentava ser chamada de sapatona... talvez pra ela fosse natural... ela já estava acostumada com aquelas palavras... (Ártemis).

No entanto, mesmo escondendo, disfarçando e negando a existência das marcas de identidades plurais, em prol de uma identidade “normal” e “natural”, na qual “a sapatona” não quer reconhecer-se e não é reconhecida na família, Ártemis projetou um modelo de “[...] identidade feminina para si, o que não impede, contudo, que a identidade negada, aquela que ficou de "fora" também esteja lhe constituindo” (LOURO, 2000, 106).

Eu realmente não aguentei... foi muita pressão dos amigos e da família... não sei como ela aguentava... ela até brincava se chamando de sapatona... nem ligava(...) Com o passar do tempo ela deixou o cabelo curto... usou roupa larga... ela estava muito masculina(...) Antes não percebia que ela era lésbica... depois comecei a enxergar... (Ártemis).

Nesse contexto a amiga de Ártemis, apagou, atravessou e subverteu a fronteira da normalidade, projetando e construindo para si sua identidade. Ela aceitou seu status de “sapatona” e, para se tornar visível, ainda na fase da adolescência, investiu no próprio corpo (através de roupas, adornos, perfumes, tatuagens, cabelo...), sua aparência feminina foi se transformando em masculina, a partir do momento que rompeu a fronteira do indivisível, da lógica binária, que nos remete à uma identidade “central”, “naturalizada” e “biologizante”.

normal é a grande referência, ela também se produz ao tomar o outro como limite e fronteira. Rejeitado ou negado, o "outro" é, ao mesmo tempo, indispensável” (LOURO, 2000, p.103).

Podemos observar que, ela não buscava ser “aceita”, “integrada” ou “enquadrada”, ela queria visibilidade, por isso, investiu no próprio corpo, na sua única arma, assumindo-se como uma “estranha”, uma “esquisita” e uma “excêntrica”⁵⁹. Segundo Louro (2013),

“(…) sua figura ‘esquisita’, exerce uma paródia de masculinidade ou de feminilidade e talvez nos leve a reconhecer o quanto todas as representações de gênero ou de sexo se fazem através de sinais e códigos culturais (afinal, nós - que usualmente nos consideramos tão ‘normais’ – também usamos uma série de códigos, gestos, recursos para dizer quem somos, para nos apresentarmos e representarmos como mulheres e homens diante da sociedade). Consideramos esses sujeitos irreverentes, desrespeitosos, quase iconoclastas por desacatarem normas ou por tornarem ridículos aspectos ‘sérios’ de nossa cultura. Sua ambivalência nos desconforta e ameaça (e também nos fascina, devemos confessar!). Contudo, é preciso pensar que a paródia que exercem sobre às convenções, as regras, normas e preceitos da sociedade contemporânea se constitui numa importante forma de crítica.” (LOURO, 2013, p.52).

Uma crítica que prolifera cada vez mais discursos sobre a sexualidade, nas mais diversas perspectivas e admite que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas por “novas práticas” e “novos sujeitos”⁶⁰. Portanto, é impossível lidar com “o novo” apoiados em “velhos” esquemas binários que vigiam e controlam as chamadas “minorias sexuais”⁶¹. Isto é, existem pessoas fora desse esquema de classificação binária e, mais ainda, fora de classificações. Essas pessoas desconstruem todo tipo de identidade de gênero que leva a um determinado padrão de sexualidade, abandonando qualquer pressuposto de sujeito unificado. Como podemos observar nessas descrições:

Meu irmão é gay... atualmente ele é aceito pela minha família... mas no começo quando ele se revelou foi muito difícil... nossos pais não aceitavam... nem eu aceitava... não posso ser hipócrita e negar a realidade(...) Meus pais fizeram de tudo para ele não se desviar do caminho... colocaram até na igreja(...) Na época não era aceito... era vergonhoso ter um membro da família homossexual... (Apolo).

⁵⁹ Segundo Louro (2013, p.46), “excêntrico é aquele ou aquilo que está fora do centro; é o extravagante, o esquisito; é, também, o que tem um centro diferente, um outro centro”.

⁶⁰ Utilizamos a expressão “novas práticas” e “novos sujeitos” para representar as ações dos indivíduos que percebem a arbitrariedade de nossos atuais arranjos sociais. Alguns podem ser contrários a nossa concepção; contudo, o “novo” advém dos movimentos e das mudanças que ocorrem ao longo de um trajeto. O “novo” representa a fluidez e a multiplicidade na medida em que agrega ideias de deslocamentos e desenraizamento. Portanto, os “novos sujeitos”, “(...) seus modos ousados, o deslocamento e a posição fronteiriça que parecem experimentar”, desafiam as normas regulatórias da sociedade provocando desarranjos e desajustes (LOURO, 2013, p.52).

⁶¹ Denominação atribuída aos sujeitos múltiplos (as sexualidades múltiplas) que, em razão do trinômio sexo-gênero-sexualidade, contrariaram às normas heterossexistas e são inferiorizados pelo restante da sociedade que supõe o sexo biológico como um “dado” anterior a cultura atribuindo um caráter imutável, a-histórico e binário (LOURO, 2013, 2015).

Meu tio sofre muito preconceito da nossa família... ele só entra na casa de vovô se estiver vestido de homem... ele é transexual... já fez a cirurgia de mudança de sexo(...) Ela não frequenta a casa de vovô há mais de dez anos... vovô é muito intransigente(...) Ainda não estou acostumada a chamar ele de ela... faço muitas confusões... por isso prefiro chamar pelo seu nome social Raika Ranshaine... não sei de onde ele tirou esse nome((risos))... (Afrodite).

Tenho um primo Drag Queen... adoro ele... adoro suas roupas... ele é muito divertido(...) A família só aceita ele quando não está vestido de Drag... (Perséfone).

É interessante observar que esses sujeitos estão “(...) em trânsito, em fuga ou na busca de algum objetivo, frequentemente adiado e, ao longo do caminho, veem-se diante de provas, encontros, conflitos” (LOURO 2015, p.12). Efeitos das instituições, como a família, que busca inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade “legítima”; por isso, anulam e reconduzem os desviantes ao “bom” caminho. Esse processo parece, contudo, sempre inacabado, porque não é feito ao acaso, o sujeito é obrigado a obedecer regras que regulam sua cultura a partir de um modelo heterossexual que está enraizado delimitando padrões a serem seguidos, inclusive para aqueles que transgridem e subvertem as normas de gênero e sexuais.

Desse modo, os corpos que se conformam, e os corpos que subvertem às regras, sempre indicaram o espaço, naturalizado e normalizado, que não deve ser ultrapassado: o heterossexual. Por isso, mesmo aqueles que subvertem e resistem às normas regulatórias, como o homossexual, o transexual e a *Drag Queen*⁶², expõem esse espaço como o “limite”, ao atravessá-lo, arriscando-se por caminhos não traçados. Mas do que isso, eles deixam evidente as normas que são feitas, impostas e mantidas por nossa sociedade ao transgredir esses arranjos.

De um modo ou de outro, eles escapam desse sistema heterossexista. Porém, se tornam alvo do poder coercitivo e das ações disciplinares de recuperação e punição impostas por esse próprio sistema, que continuamente reitera e refaz as normas regulatórias de gênero e de sexualidade. Segundo Foucault (2014a), esse sistema doutrinador regula as ações dos sujeitos apoiado em um suporte institucional, por exemplo, a família. Como consequência, para

⁶² São personagens transformistas que fazem performances usando roupas e adereços femininos. A versão que se utiliza de roupas e adereços masculinos é chamada de *Drag King*. Tanto a *Drag Queen* como a *Drag King* podem ter/ser qualquer gênero. Segundo Louro (2015, p.20), “a *drag* escancara a construtividade dos gêneros. Perambulando por um território inabitável, confundido e tumultuando, sua figura passa a indicar que a fronteira está muito perto e que pode ser visitada a qualquer momento. Ela assume a transitoriedade, ela se satisfaz com as justaposições inesperadas e com as misturas. A *drag* é mais de um. Mais uma identidade, mais de um gênero, propositalmente ambígua em sua sexualidade e em seus afetos. Feita deliberadamente de excessos, ela encarna a proliferação e vive à deriva, como um viajante pós-moderno”.

construir a materialidade dos corpos e garantir legitimidade aos sujeitos, são instituídas verdades, através de redes de poder, que interdita, punem, sancionam, reformam e excluem os ilegítimos.

Sendo assim, para aqueles que se mantêm, atravessam ou adiam o momento de cruzar a fronteira, seu corpo “ilegítimo” é estigmatizado por esse sistema doutrinador. É nessa direção que caminha os estudos de Erving Goffman (2015). Ele evidenciou que os atributos sociais considerados depreciativos – aqueles que reduzem os sujeitos a uma pessoa “inferior”, “estragada”, “doente”, “diminuída” – pode ser caracterizado como um estigma, pois “[...] são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo” (p.13). Por isso, alguém que demonstre pertencer a uma categoria com atributos incomuns é pouco aceito pelo grupo social, neste caso, podemos citar, o primo *Drag Queen* de Perséfone, o irmão homossexual de Apolo e o tio transexual de Afrodite.

Esses sujeitos estigmatizados pela sociedade, e, principalmente, pelos membros de sua família, tiveram seus corpos catalogados como “ilegítimos” e encararam seus atributos como defeitos em relação aos outros considerados normais. Segundo, Goffman (2015) uma mesma característica pode ser vista como um estigma ou confirmação de normalidade do outro. Logo, é interessante observar que esse corpo “ilegítimo”, “diferente” “nocivo”, “incapaz”, “improdutivo”, que fica à margem da sociedade, é essencial para manutenção do controle social, sem ele, não há confirmação da suposta normalidade que conserva a imagem deteriorado do outro.

Meu pai me orienta a afastar minha filha da convivência do seu tio ((Drag Queen)) ... não faço isso... jamais faria(...) Minha filha adora quando ele se traveste... sua diferença é espetacular(...) Eu adoro desafiar minha família... chamo ele para fazer shows em todas as festas na minha casa... tento de alguma forma introduzi-lo ... mas as pessoas insistem em rejeita-lo (...) Não consigo entender como alguém tão puro pode ser tão rejeitado... (Perséfone).

Por isso, a *Drag Queen* é fundamental. Mesmo tendo sua imagem deteriorada ela estabelece uma referência entre os ditos normais demarcando, assim, as diferenças no amplo contexto social. Porém “[...] a discrepância entre as duas identidades é prejudicial para a identidade social; o sujeito assume uma posição isolada da sociedade ou de si mesmo e passa a ser uma pessoa desacreditada” (p. 02). A *Drag Queen*, mesmo sendo revolucionário, quando “imita” o feminino, impondo traços que chamam a atenção, “[...]passa a ser o diferente, dentro de uma sociedade que exige a semelhança e não reconhece, na semelhança, as diferenças” (MELO, 1999, p. 02).

Portanto, esse sujeito dito “ilegítimo”, pelos chamados sujeitos normais, é estigmatizado por apresentar o estigma das “culpas de caráter individual”⁶³. Por isso, segundo Goffman (2015, p. 15), “[...] acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida”. Categorizamos e nomeamos metaforicamente esses sujeitos como “puta”, “sapatona”, “bichinha”, “frango”, “veado”, utilizamos vários termos no nosso discurso diário para representar sua identidade social e definir suas relações com o meio.

Com base nisso, criamos, através do discurso, uma identidade social virtual⁶⁴ conforme os atributos considerados comuns e naturais. De um modo geral, esquecemos, anulamos, silenciemos e ocultamos os atributos incongruentes (aqueles que podem demonstrar sua identidade social real) a partir do estereótipo de normalidade que estabelecemos para definir sua identidade, como já foi dito anteriormente. No caso da *Drag Queen*, os membros de sua família o rejeitaram, tentaram regular suas atitudes “desviantes”, isto é, definiram os padrões de pureza, considerados normais e naturais, e delimitaram os saberes e as práticas pertinentes, adequadas e infames para os seus membros, conforme a descrição de Perséfone.

Minha família é cruel com ele... ele vive isolado(...) Ele já me falou que não se considera parte da família(...) Aqueles que se aproximam insistem em julga-lo(...) Temos uma tia evangélica... muito inconveniente... que já falou em cura... fiquei indignada quando escutei aquilo e expulsei ela da minha casa... não aceito o preconceito... isso traz muita dor... percebi no olhar dele(...) Ele já me contou que foi espancado na saída de uma boate(...) Na minha casa ele pode ser quem ele quiser ser... (Perséfone).

A visibilidade e a materialidade desses sujeitos, nem sempre é confortável para os membros da família, por que no imaginário social ela é uma “figura estranha” que desestabiliza as certezas e provoca novas percepções. Ela confunde as regras, por isso, foi marcada como desacreditada e seus efeitos “maléficos” foram limitados e delimitados. Segundo Melo (1999),

⁶³ Segundo Goffman (2015, p.14), considera-se estigma: *as abominações do corpo*, como “as várias deformidades físicas”; *as culpas de caráter individual*, como a “vontade fraca”, as “paixões tirânicas e não naturais”, as “crenças falsas e rígidas”, a “desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualidade, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical”; e, as *marcas tribais de raça, nação e religião*, “que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família”.

⁶⁴ Termo exposto por Goffman (2015) para definir as demandas feitas “efetivamente”, “em relação àquilo que o indivíduo que está a nossa frente deveria ser”. Ou seja, “o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto potencial – uma caracterização ‘efetiva’, uma *identidade social virtual*. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real” (GOFFMAN, 2015, p.14).

A identidade social estigmatizada destrói atributos e qualidades do sujeito, exerce o poder de controle das suas ações e reforça a deterioração da sua identidade social, enfatizando os desvios e ocultando o caráter ideológico dos estigmas. A sociedade impõe a rejeição, leva à perda da confiança em si e reforça o caráter simbólico da representação social segundo a qual os sujeitos são considerados incapazes e prejudiciais à interação sadia na comunidade. Fortalece-se o imaginário social da doença e do "irrecuperável", no intuito de manter a eficácia do simbólico (MELO, 1999, p. 3).

E o simbólico, por sua, quando mantido, fortalece a exclusão social das identidades plurais reproduzindo os mecanismos heteronormativos e coercitivos de poder. A sociedade, então, enfatiza essas relações dissimétricas de poder e acaba ecoando discursos que recrudescem o preconceito, a discriminação, a opressão, a exclusão e a violência. Por conta disso, a organização familiar, mesmo sendo um espaço condescendente com as regras vigentes na demarcação do estigmatizado, é um espaço significativo de apoio, proteção e socialização.

5.1.3 *Minha Família é Diferente: "Há muitas famílias diferentes... nenhuma é igual a outra..."*

É comum pensarmos a família como um modelo único e invariável, de valor inquestionável, que transmite a tradição. Contudo, ao contrário do que esse discurso hegemônico supõe, buscaremos nesse subtópico resgatar as "outras" famílias. Aquelas consideradas diferentes pela norma, que não reconhece como verdadeiro esse discurso homogeneizador. Haja vista que, a família é um arranjo circunstancial e passível de ser alterado se pensarmos nas diferentes determinações culturais.

Sabemos que essas "outras" famílias vivem à margem da sociedade por estar às margens da normalidade. O lugar que ela ocupa é desigual, é perverso, e profundamente vigiado, remetendo-as a distintas posições políticas. Seus membros são privados de falar sobre si; quando falam são reduzidos a seus guetos, por isso, preferem ficar escondidos "entre quatro paredes" ou "presos no armário". Essa vigilância ininterrupta a nossas fronteiras sexuais precisa ser rompida definitivamente para que esses "outros" sujeitos e essas "outras" famílias, sempre tão escondidas, "apareçam" e reivindiquem um lugar nesse espaço social.

Segundo Apolo, *"os homossexuais precisam ser otimistas e lutar contra o preconceito... só assim serão aceitos por suas famílias"*. Talvez essa seja a frase mais compreensiva para aqueles que vivem na normalidade. Porém, é a menos utilizada pelos excêntricos que vivem à margem dessa suposta normalidade. Não estamos dizendo que eles não

são otimistas. Eles são. Porém, vivem numa condição de descrença. Alguns não conseguem contornar a fronteira da normalidade e, conseqüentemente, não conseguem lutar. Nada há de simples ou estável nisso tudo, porque as normas regulatórias de gênero e de sexualidade são continuamente reiteradas e refeitas.

Por isso, acreditamos, que ao reivindicar “novos” contornos e “novos” posicionamentos sociais, os discursos serão renovados. Precisamos inovar, renovar, reinventar, subverter, procurar saídas para garantir legitimidade aos “outros” sujeitos e as “outras” famílias. Haja vista que, as experiências de vida de cada sujeito e de cada família são diversificadas e ganham um valor que é sempre transitório e circunstancial. Ou seja, a família de hoje não é única e singular, ela é plural. Não é por acaso que, muito provavelmente, essas “outras” famílias estão mais presentes na sociedade, ou melhor: estão mais visíveis. São plurais e afirmam suas diferenças dentro desse contexto normativo, rompendo com o silêncio sancionado pelo estado.

É por tudo isso que a família plural não segue um modelo emblemático. Elas não precisam. Elas já são emblemáticas no seu agir e no seu pensar. Os laços familiares que perpetuam ajudam-na a sobreviver. Enquanto alguns proclamam sua anormalidade, outros proclamam sua normalidade e, conseqüentemente, esses discursos circulam na sociedade assumindo um caráter compreensivo através da dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero (ação política empreendida por militantes e apoiadores). Segundo Louro (2015), multiplicaram-se

[...] os movimentos e os seus propósitos: alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade; outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual; e ainda outros não se contentam em atravessar as divisões, mas decidem viver a ambigüidade da própria fronteira. A nova dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero provoca mudanças nas teorias e, ao mesmo tempo, é alimentada por elas. (LOURO, 2015, p.38)

Nesse contexto, as famílias plurais sobrevivem, e estão mais visíveis, porque compreendem direta ou indiretamente a dimensão histórica da sexualidade e desmistificam conceitos heteronormativos que se materializam e se materializaram através do tempo, repensando movimentos políticos afirmativos e emancipatórios, superando a alienação e banalização normativa que insiste em persistir e romper com seus laços. Assim, em relação aos laços familiares, dessas famílias plurais, nossos companheiros afirmaram:

Acho normal... alguns dizem que é safadeza... eles acreditam que uma família é formada por um homem e uma mulher... eu não penso assim(...) Há muitas famílias diferentes... nenhuma é igual a outra... (Ártemis).

A família de hoje é diferente... tenho uma vizinha que é mãe solteira... ela sofre muito na comunidade... as pessoas cobram um pai para seu filho(...) Ela convive tão bem com sua filha... não há necessidade de um pai... (Dionísio).

Tenho um casal de amigos gays que sonham em ser pais... estão em uma fila de espera para adotar uma criança há mais de dois anos... acho um absurdo(...) Deveriam conceder a eles o desejo de ser pai... eles são tão comprometidos... vivem bem... só querem construir sua família... tem tantas crianças em lares adotivos... não sei porque há tanta obrigatoriedade para casais gays(...) Já conversei com eles... eles falaram que casais heterossexuais tem preferência na lista de espera... (Afrodite).

Não tenho nada contra... cada um deve viver sua vida... deve procurar respeitar o espaço... não acho correto o preconceito... uma família gay é igual a qualquer uma... (Apolo).

Finalizamos esse subtópico fazendo nossas as palavras de Perséfone, quando diz:

Minha família é diferente... sou mãe solteira... decidi ter minha filha de forma independente... ela ainda não demonstrou sentir falta de uma figura paterna... por isso acho importante a presença do avô e dos tios... eu tenho um pouco de receio... ele já me perguntou sobre o pai ... eu disse que um dia lhe explicaria(...) Não entendo porque sou julgada... há tanto ódio e preconceito... devemos estar abertos ao novo... a ouvir... a escolher... a ter compaixão e ternura... a entender as famílias... a aceitar as famílias e não nos envergonharmos disso(...) Devemos dar o melhor de nós para sermos felizes e realizar a felicidade do outro... sinto que nosso bem maior é a família... (Perséfone).

Esta também é nossa sensação. Devemos fortalecer, aprofundar, reinventar e prosseguir esses argumentos até que o binarismo normativo deixe de ter sentido e se consolidem convivências solidárias na sociedade, principalmente, no seio familiar. Visto que, segundo Foucault (2001), à “proliferação” de saberes sobre os humanos, e as relações de poder que os oprimem, é o caminho para compreender o próprio ser humano.

5.2 A ESCOLA

Vimos, no tópico destinado à organização familiar, que a sexualidade dos homens foi promulgada de maneira diferente das mulheres porque culturalmente foi-lhe atribuída a ideia

genitalizada de sexo. Assim, confirmamos a premissa de que a “normatividade” limita e demarca os desempenhos masculinos e femininos, cujas implicações incluem a subalternização das mulheres no contexto opressor da estratificação sexual (patriarcalismo estratificado em todos os aspectos da vida social). Em decorrência, observamos que a família assume a identidade heteronormativa e as hierarquias de gênero promulgadas como verdade *na/pela* sociedade, determinando, assim, a adequação (normalidade) ou a marginalização (anormalidade) dos sujeitos – ao menos nas famílias investigadas – mesmo considerando que este processo não é total pois há de se considerar o desejo do sujeito.

Vimos também que o caminho para se compreender os humanos é a proliferação de saberes que envolve uma pluralidade de discursos. Dessa maneira, se assim o compreendermos, o debate sobre a sexualidade se estenderá por toda sua vida social, ainda que as normas sobre os gêneros busquem governar seus corpos estabelecendo verdades sobre os sexos na própria lógica da dicotomia. A partir de análises, como as de Foucault (2014a), sobre a ordem do discurso, podemos afirmar que esse corpo consiste em enunciado para esses discursos. Portanto, é nele que se instala as relações de poder-saber entre o opressor e o oprimido. Ou seja, ele próprio promove a construção social de um sujeito e a sua subjetividade como produto através da proliferação de saberes.

Essa análise é especialmente oportuna e necessária **à escola**, se nos orientarmos pela ideia de que a formação dos humanos é fruto das relações sociais e culturais de um determinado espaço-tempo. Uma vez que, ela contribui, de modo significativo, para novas possibilidades de construção de conhecimentos e caminhos de busca do poder-saber. Como foi descrito pelos nossos professores:

A escola é muito importante... nela os alunos se socializam... transformam sua realidade(...) Os alunos gostam da escola... é um local de liberdade... alguns fazem descobertas na escola... eu fiz descobertas(...) (Ártemis).

Acho que a escola tem o papel de contribuir na formação dos estudantes intervindo de forma positiva na vida dos alunos com orientação a respeito da sexualidade(...) Na escola conheci vários amigos e construí meu conhecimento... (Dionísio).

Nunca gostei da escola... é um espaço que me traz péssimas recordações(...) Sempre me achei diferente das outras meninas... fui chamada várias vezes na secretaria por causa de minhas roupas e por pichar o banheiro(...) hoje acontece a mesma coisa... só não picho o banheiro... quem picha são os alunos(...) a escola deveria dar mais espaços para os alunos se expressarem... eles estão

presos... não podem fazer nada que são punidos(...) o nome do diretor está em todos os lugares no banheiro... de forma negativa... todas as frases são relacionadas a ele e envolve sexo... se a escola abrisse um espaço para discussão isso não aconteceria... isso é uma prisão que aos poucos vai sendo tomada pelos alunos que precisam ser ouvidos... (Afrodite).

A escola está abrindo suas portas... é uma atitude louvável(...) trabalho há muito tempo na escola... mas nunca vi tantos alunos diferentes e sem medo de se expor... na sala de aula eles fazem muitas perguntas... eles causam desordem... acho que é um modo deles se defenderem... enquanto alguns ficam calados outros falam pelos cotovelos... a escola está diferente... hoje não tenho medo de perguntas durante a aula de ciências... fico constrangido com o modo como eles se expressam... com a própria linguagem... eles falam palavras que nem conheço ... parece que todos na sala conhecem as palavras menos eu... acho que estou velho ((risos))... (Apolo).

Na escola tive muitas experiências significativas como aluna e como professora... aprendi muito com os alunos e aprendo todos os dias(...) Me reconheço neles... vejo esperança nos olhos de cada criança... é impossível não gostar de estar na escola... (Perséfone).

Portanto, a partir dessas descrições, pretendemos, neste capítulo, tear com nossos companheiros nosso tecido escolar, imergindo em seu baú de memórias para deles puxar vários fios de lembranças enquanto aluno(a). Para tanto, propomos estabelecer uma conexão com os argumentos que formam nosso tecido familiar. Isto é, buscamos identificar discursos, imagens e palavras, entre outras formas de expressão, presentes no cotidiano escolar em relação à sexualidade, estabelecendo conexões com as dinâmicas de circulação das normas de gênero e o seu processo de coerção inerente às hierarquias sexuais no interior das famílias e, conseqüentemente, no interior da escola.

As lembranças que mais emergiram nas narrativas dos professores foram sobre a invisibilidade dos sujeitos no ambiente escolar. Na análise, constatamos, que seus discursos se confluem para as mesmas constatações de experiências marcadas pelo medo, pelo silêncio, pelo controle de gestos, da voz, pelo próprio ocultamento no ambiente escolar. Porém, no interior dessa própria ordem discursiva, que silencia e regula os sujeitos, existem resistências, com significativas repercussões na vida de nossos companheiros.

5.2.1 A arquitetura: “Me sentia aprisionado...”

Se observamos, sob um viés histórico, imagens de prédios escolares antigos é possível perceber como eles foram se alterando ao longo do tempo. Não queremos que vocês façam uma análise semiótica. Queremos, apenas, que vocês revisitem esses espaços em suas memórias.

Que resgatem, assim como nossos companheiros, lembranças de sua estrutura que comportou sonhos e desejos, constituiu distintos sujeitos e, instituiu múltiplos sentidos, com seu arranjo arquitetônico.

Segundo Ártemis e Afrodite os arranjos arquitetônicos de suas escolas apresentavam rígidas fachadas com grades que impediam sua mobilidade. As cores das paredes eram neutras, em tons pastéis, quase sempre branca, cinza ou azul. Outra cor nos muros era impossível de se ver, às vezes o mofo esverdeado insistia em se sobrepor no branco. Alicerces, estátuas de mármore, ou imensas arvores completavam a fachada que as amedrontavam.

Me sentia aprisionada... minha escola era muito velha e tinha pouco espaço... brincava na parede porque não tinha corredor e pátio(...) Era uma escola do interior... tinha muita área verde... mas não podíamos sair... (Ártemis).

Tinha medo de alguns lugares dentro da escola... eu preferia ficar na sala de aula com minhas amigas(...) Não gostava muito... tinha uma estátua no jardim que me assustava... (Afrodite).

A escola onde Ártemis e Afrodite estudaram na infância foi se (re)desenhado com tons acinzentados que logo ganharam tonalidades escuras. Ela foi sendo (re)construída a cada momento em suas narrativas,

Eu não queria sair... a escola era minha proteção... mas não me sentia bem(...) Eu não queria sair porque os professores contavam histórias sobre alunos que tinham sumido... naquela época eu não entendia o que elas falavam... eu sentia medo(...) Hoje sei e entendo porque a escola era tão estranha e fechada... ela inventou um maníaco sexual... porque tinha muitos casos de alunas que eram abusadas sexualmente por homens mais velhos no campo... para nos proteger ela tinha grades em todos os locais... quando fazíamos algo errado a professora nos colocava próximo a janela... e ninguém queria estar próximo a janela... porque estaria próximo ao maníaco... (Ártemis).

Era uma estátua grande que já estava bem desgastada... todos os alunos tinham medo dela... o diretor sabia do nosso medo... quando fazíamos alguma malcriação... ele enviava o aluno para o pátio... ninguém queria ir... todos tinham medo dali(...) Fui duas vezes coloca de castigo no pátio... chorei muito... avisava em casa... mais meus pais não me escutavam... diziam que o diretor estava correto... (Afrodite).

Nesse contexto, percebemos que, durante a infância, Ártemis e Afrodite projetaram para si o *sentimento de medo*. A escola, supostamente, buscava garantir o controle dos sujeitos implantando rígidas medidas normalizadoras e disciplinadoras baseadas no *medo*. Portanto, a

partir da instauração tática desse *sentimento de medo* as escolas de Ártemis e Afrodite vigiavam e adestravam seus corpos afim de garantir a disciplina. E para isso, às vezes, se exige uma “cerca”, uma grade, uma estátua ou um maníaco, que distribua os indivíduos no espaço para torná-los visíveis para a observação e, conseqüentemente, para as prováveis interdições e punições (FOUCAULT, 2014b).

Se pensarmos numa ótica foucaultiana, o prédio escolar é um espaço analítico arquitetado para melhor distribuir os indivíduos segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento⁶⁵. Com isso queremos informar que Ártemis e Afrodite sofreram medidas punitiva ancoradas no discurso moral (certo/errado, pode/não pode), sendo condenadas a ficar sozinha para pensar no que fez e no que ouviu. Elas foram enclausuradas ao lado daquilo que tinham medo, projetado pela própria instituição, “a estátua” e “o maníaco sexual”.

Ressalvamos, que esse sentimento não era o único presente nas lembranças de Ártemis e Afrodite. Elas também lembraram da escola como uma estrutura de concreto que impedia sua mobilidade, garantindo assim o controle dos estudantes pelo disciplinamento. Portanto, em todos os trechos narrados, o *sentimento de medo* esteve associado ao *sentimento de imobilidade*, que supomos advim do enclausuramento, do princípio de “clausura”, ou seja, da suposta “solidão necessária do corpo e da alma” para nos defrontarmos com a tentação e/ou erro e assim aprendermos (FOUCAULT, 2014b, 141).

Não gostava de ficar naquela janela... mas eles insistiam em me colocar... eu era uma menina virada... odiava ficar parada naquele lugar... (Ártemis).

Me sentia vigiada pela aquela estatua... ela dava medo... sempre fugia do castigo... comigo funcionava(...) Se naquela época eles queriam me assustar conseguiram ((risos)) ... eu evitava me comportar mal para não ficar de castigo no pátio... (Afrodite).

Ártemis e Afrodite, descreveram o ambiente escolar enquanto um espaço de controle do comportamento, atribuindo a estrutura física o papel de facilitadora das práticas de vigilância e disciplinamento. Em consonância, observamos, que a escola é projetada arquitetonicamente para ser um espaço disciplinar, cada indivíduo é ordenado espacialmente e ocupa um lugar

⁶⁵ Segundo Foucault (2014b, p.140), o princípio do quadriculamento informa que cada indivíduo deve estar no seu lugar e, em cada lugar deve estar um indivíduo. Portanto, “o poder disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir” para isso, é necessário “anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação imutável e perigosa”.

específico que funciona hierarquicamente. Como podemos observar na descrição de Apolo sobre a volumetria do espaço escolar.

A escola onde estudei era afastada do grande centro urbano... todas as salas de aulas eram iguais... o professor tinha seu lugar definido(...) Na minha época o professor ficava acima do aluno... hoje não existe mais isso(...) Quanto à estrutura não houve muitas mudanças... as salas continuam iguais... todas do mesmo tamanho... a porta no mesmo local... o quadro ao lado da porta... para facilitar o controle dos alunos na entrada e saída da sala de aula(...) Temos a sala da direção... que geralmente é pequena e com janela... acho que foi construída para o diretor viver dentro e fora dela... controlando alunos e funcionários no corredor(...) Temos a sala dos professores... cheias de armários velhos... por isso tantos professores adoecem com problemas respiratórios(...) Temos corredores para circulação dos alunos e funcionários(...) A estrutura da escola não mudou em nada... continua do mesmo jeito... (Apolo).

Essa descrição minuciosa de Apolo tem sua relevância assegurada com fulcro em Foucault, pois traz apontamentos sobre a viabilização do prédio escolar enquanto estrutura arquitetônica que objetiva a disciplinarização através de dispositivos e mecanismos de poder-saber que lembram o *Panóptico de Bentham*⁶⁶. Através da vigilância constante hierarquizada, por meios de estruturas estrategicamente construídas (janelas, portas, corredores, pátio) e colocadas (câmeras de vídeos, celulares e dispositivos eletrônicos) o diretor, os professores, os alunos, os servidores e todos aqueles que ali se encontram são observados e observam, controlam e autocontrolam-se.

O diretor era muito autoritário e rude... nunca podíamos fazer nada(...) Eu era apenas uma criança... criança não consegue discernir entre o certo e o errado(...) Mas aprendi... fui colocado muitas vezes de castigo na direção... porque estava brincando no corredor durante as aulas(...) A professora às vezes deixava... mas o diretor impedia(...) Quando o diretor aparecia me escondia para evitar o castigo... (Apolo).

⁶⁶ Segundo Foucault (2014b) seria algo parecido com um “laboratório de poder” para produção do saber, que se utiliza de mecanismos de observação, vigilância. Na íntegra podemos descrever o Panóptico de Bentham como uma figura arquitetural “o princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 2014b, p.194).

Segundo Foucault (2014b), as escolas se sustentam pelo princípio do “encastramento”⁶⁷ por meio da qual se desenha uma “[...] rede de olhares que[...] controlam uns aos outros” (p.168). Na descrição de Apolo, o prédio escolar geometricamente: favorecia a observação atenta do gestor que punia atitudes não condizentes com a norma estabelecida; e, também favorecia a observação atenta dos alunos, que se “escondiam”, e da professora que impedia a aplicação das medidas punitivas. Dessa maneira, o controle externo (através de medidas disciplinares, como o castigo) vai sendo internalizado por cada sujeito criando espaços complexos⁶⁸, arquiteturais, funcionais e hierárquicos.

Afinal de contas, a vigilância hierarquizada no espaço escolar permite o “[...]controle interno, articulado e detalhado – para tornar visível o que nelas se encontram” e, assim, transformar os indivíduos, “[...] oferecê-los a um conhecimento” e “modificá-los” (FOUCAULT, 2014b, p.169). Dessa forma, a escola demarca cada indivíduo no seu espaço-tempo, como podemos observar na descrição de Dionísio sobre o funcionalismo hierárquico:

A diretora exigia que ficássemos em fila e cantássemos o hino do Brasil(...) Além disso tínhamos que rezar o Pai Nosso(...) A farda tinha que estar bem passada... tinha muita regra(...) Um dia esqueci de usar meias e fui castigado... escrevi em uma folha de papel o nome MEIA várias vezes seguidas... (Dionísio).

Todos os nossos companheiros relataram que o castigo⁶⁹ era a medida disciplinar imposta pelo gestor para reconduzir os sujeitos “indisciplinados”, aqueles que iam contra as normas vigentes, ao caminho tolerado, traçando uma fronteira entre o que é permitido e proibido. Portanto, concluímos, que as práticas de disciplinarização se materializam por meio da arquitetura escolar e do funcionalismo (a vigilância e o patrulhamento pelos olhares atentos dos observadores). Essas práticas, por sua vez, instalam nos sujeitos “indisciplinados” o sentimento de medo e de imobilidade que contribuem para produção do sujeito “disciplinado”.

⁶⁷ O princípio do “encastramento” é o padrão de vigilância hierarquizada, ou seja, o olhar hierárquico. Segundo Foucault (2014b, p.169), é o “encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas”.

⁶⁸ Segundo Foucault (2014b, p.145), “são espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias.

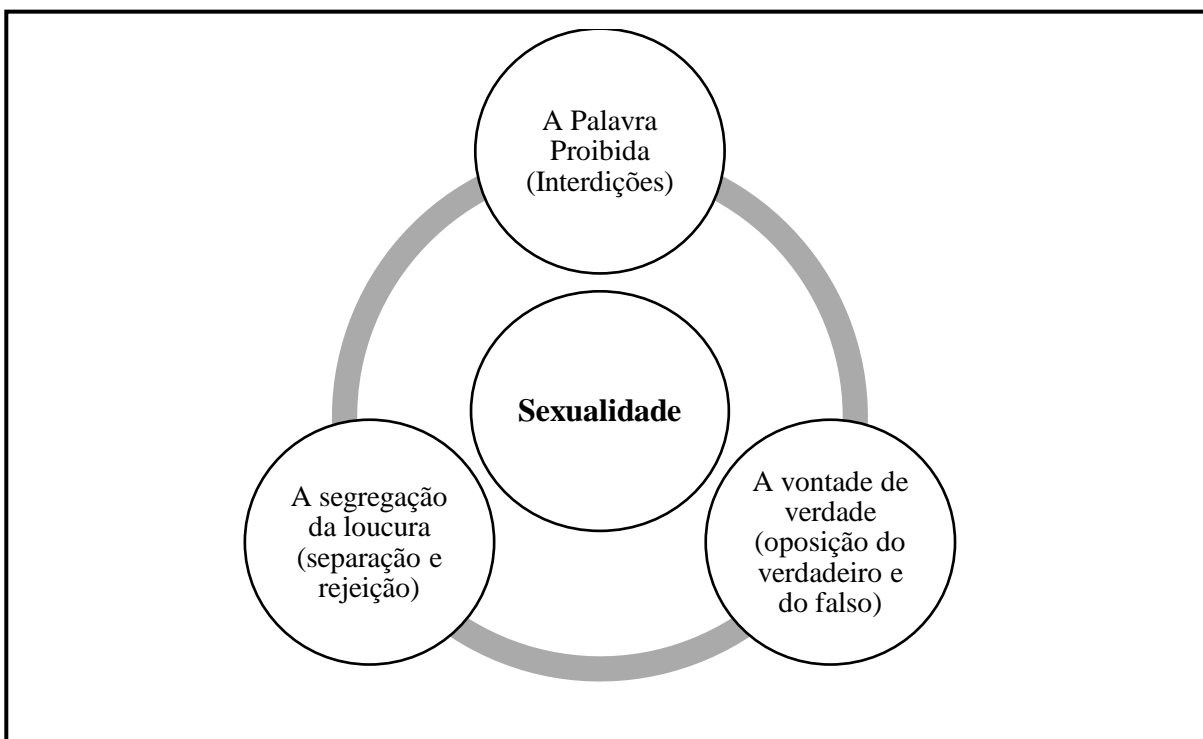
⁶⁹ Segundo Foucault (2014b, p.176), “a ordem que os castigos disciplinares devem fazer respeitar é de natureza mista: é uma ordem “artificial”, colocada de maneira explícita por uma lei, um programa, um regulamento. Mas é também uma ordem, definida por processos naturais e observáveis: a duração de um aprendizado, o tempo de um exercício, o nível de aptidão tem por referência uma regularidade, que é também uma regra”.

Pois na prática, o discurso autoritário busca conhecer, dominar, utilizar, subjetivar e adequar os sujeitos à própria ordem.

5.2.2 A redoma: “Falar se sexualidade era impossível...”

Vimos anteriormente que a escola com sua arquitetura e seu funcionalismo produz discursos e subjetividades, instituindo com isso certos padrões de pensamento que conduzem os sujeitos “disciplinados” e “indisciplinados” à ordem, a partir da imposição de regras, de disciplinas e das sanções normalizadoras⁷⁰. E é justamente nesse espaço que se instala a sujeição em relação ao gerenciamento da expressão e da circulação da sexualidade. Com isso, entendemos que a escola cria uma espécie de redoma para proteger, isolar e ocultar a realidade ao redor. A redoma é uma espécie de campânula de vidro que serve para proteger certos objetos (FIGURA 02). Aqui, metaforicamente, associamos a redoma aos procedimentos externos de controle que atingem os discursos⁷¹, com base em Foucault (2014a).

FIGURA 02: A Redoma, procedimentos externos de controle (sistemas de exclusões).



FONTE: o autor, 2017.

⁷⁰ Segundo Vanessa Martins de Atayde, “a sanção normalizadora funciona, no interior de cada sistema disciplinar, como um pequeno mecanismo penal. O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, e por meio dele os indivíduos são diferenciados em função de sua natureza de suas virtualidades, sendo avaliados e individualizados. Com o poder disciplinar surge, portanto, o poder da norma, saindo de cena a codificação do comportamento, do regime do poder da soberania para entrar em cena a normalização das condutas” (ATAYDE, 2010, p.137).

⁷¹ Ver no primeiro capítulo “Prólogo sobre Sexualidade”, o discurso do poder: procedimentos de controle.

A redoma nos impede de observar o mundo e nos informa que nem tudo é possível a qualquer momento e de qualquer maneira. Em outras palavras, os discursos hegemônicos e autoritários, em relação às diferentes formas de se vivenciar a sexualidade, se utilizam de recursos para o bom adestramento e, com isso, determinar os mecanismos de controle dos comportamentos a fim de garantir a normatividade. Consideramos, então, que o controle está em corrigir e prevenir, como podemos observar nessas descrições:

Eu não podia falar nada... a escola era muito rígida... no intervalo ficávamos separadas dos meninos ((A escola era mista?)) A escola era considerada mista... mas eu acho que ela não era mista... ficávamos separadas no intervalo... só víamos os meninos na sala de aula... mesmo assim éramos separadas dos meninos... as meninas ficavam de um lado e os meninos do outro(...) Um dia minha amiga decidiu beijar um dos meninos... o professor viu e ela foi conduzida até a direção... no dia seguinte ela foi colocada na primeira cadeira ao lado do birô do professor... (Afrodite).

Entendemos que a ordem das sanções deve ser respeitada e para isso a escola impõe seu próprio sistema de controle através de regras aplicadas para todos os sujeitos que estão sob sua redoma. Segundo Foucault (2014b) a escola repreende

[...] toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2014b, p.175).

O muro invisível de vidro que compõe a redoma parece crescer protegendo a escola do mundo. Já, os indivíduos que ali se encontram “presos” são fabricados pelas sanções normalizadoras que subjetiva-os e adéqua-os à própria sociedade. Assim, apesar de organizada em torno da transmissão de saber e construção do conhecimento, a escola também é um local de vivência da cidadania – de vivência da sexualidade. Um espaço significativo de formação humana integral, nele: aprendemos a viver com regras (descrição de Apolo); aprendemos a confrontar regras (descrição de Afrodite); criamos regras (descrição de Perséfone); e, também, aprendemos a burlá-las (descrição de Ártemis e Dionísio).

As regras existiam... nunca tive um problema disciplinar(...) Meus pais nunca foram na escola por causa de indisciplina... (Apolo).

Quando eu era mais nova obedecia as regras... mas na adolescência não aceitava algumas delas... como o fato de não poder conversar com os meninos nos corredores... (Afrodite).

A escola vivia e respirava regras... não podíamos fazer nada(...) Eu sempre desobedecia as regras(...) Um dia conversei com o diretor... sobre o uso de sandálias... a escola ficava próxima a praia... era horrível ir de sapato... entrava muita areia dentro do sapato... depois de várias conversas ele aceitou(...) o motivo real não era o fato da areia entrar no sapato... eu queria que os meninos me vissem... e para ser vista tinha que estar diferente das outras meninas... parecíamos um conjunto de vasos iguais... (Perséfone).

Muitos alunos não se calavam... havia muita imposição de regras por isso os alunos burlavam... éramos proibidos de namorar mas namorávamos... beijávamos no banheiro... usávamos saias curtas e calças apertadas(...) Não adiantava a escola proibir... era pior... desobedecíamos as regras... (Ártemis).

Não costumava obedecer os professores... eu era muito levado... vivia beijando as meninas na escola... sarrava com elas em alguns locais escondidos... vivia sendo punido... mas não me importava(...) Gostava de levantar a saia das meninas e bater punheta no banheiro... (Dionísio).

Esse ambiente, que introduziu nossos companheiros a regras e códigos de assujeitamento, sobre a vivência da sexualidade, pode até apresentar uma redoma “protetora”. Porém, insidiosamente, a realidade acaba por invadi-la na medida em que à sexualidade impulsiona o desejo de saber ao longo da vida. É relevante, então, pensar que a sexualidade está na escola, porque faz parte dos sujeitos, não tem como ser alocada em um determinado espaço. Ou seja, através das sanções sabemos, o que fazer, como fazer, o que é possível, como é possível, em que lugares e em que momentos. No entanto esse mecanismo de regulação não atinge completamente seu objetivo e os sujeitos, ou a própria escola, acaba estilhaçando a redoma.

5.2.3 O silêncio: “Parecia que tínhamos feito um pacto de silêncio...”

Recordamos e reafirmamos que ninguém se despe da sexualidade deixando-a no banheiro, na biblioteca, na sala de aula, no pátio e em outros espaços da escola. A sexualidade está em todos os lugares. Porém, no âmbito escolar, alguns locais são os preferidos dos alunos

para expressar sua presença. Talvez, por isso, alguns professores descreveram esses locais de inscrição da sexualidade como os mais “comuns” na atualidade. No passado, supostamente, essas inscrições eram “menos visíveis e evidentes” e não atingia todos os atores que ali se encontrava, como: professores(as), diretores(as) e funcionários(as).

Antigamente não víamos tantos recadinhos no banheiro como observamos hoje... os recadinhos atingem todos na escola... ninguém está livre(...) Na minha época jamais escrevíamos recados obscenos para as professoras... todos respeitavam(...) No máximo desenhávamos o órgão feminino na parede do banheiro... (Apolo).

Encontro muitos recados para os professores... principalmente para o diretor... ele é alvo constante de piadinhas sobre a sua sexualidade em qualquer local na escola(...) Quando eu era estudante era um pouco diferente... os alunos escreviam algumas frases apenas no banheiro... hoje encontro frases até no chão do pátio... (Afrodite).

Vale ressaltar que, qualquer espaço longe da supervisão e dos olhares atentos da vigilância hierarquizada, é o preferido para expressar desejos, fantasias e resistências. Por isso, nas portas, nas paredes e nas janelas encontramos: desenhos dos órgãos genitais e da relação sexual; piadinhas discriminatórias; palavras supostamente hostis e obscenas; frases preconceituosas; e, frases de protesto. Os professores relataram haver medidas disciplinares para essas condutas consideradas “inadequadas”, como a punição, a repressão e o impedimento de vivenciar a sexualidade.

Todos éramos punidos... bastava infligir alguma regra... não aprendíamos com o erro(...) Evitávamos errar para não ser punido... sentia desejo pelos meninos mas não demonstrava(...) Um dia não resisti... o menino mais bonito da escola me paquerou... namorava com ele apenas fora da escola... um dia ficamos conversando no corredor e fomos suspensos... (Perséfone).

Eu tinha um colega na escola que era homossexual... ele sofria muito preconceito(...) Na escola acontecia umas festas comemorativas... em uma das festas ele decidiu usar uma pulseira colorida... o diretor não deixou ele usar e guardou a pulseira... (Afrodite).

A escola pune, reprime e impede a circulação e a expressão da sexualidade demarcando espaços, normas e formas de como vivenciá-la. Talvez, por isso, evidenciamos, na atualidade, mais estratégias de resistência que ameaçam e incomodam o exercício arbitrário e autoritário do poder. Haja vista, que a escola constitui-se como um ambiente que absorvem

conceitos, preconceitos e fatores de tensão social da ordem do poder-saber. Ou seja, por mais que a escola crie uma redoma e tente se cristalizar no espaço-tempo, os fatores de tensão social encontram-se no entorno e refletem-se no seu interior. Refletindo-se, conseqüentemente, nas relações, dentro e fora da escola, nos banheiros e nos espaços de produção de subjetividades relacionadas à sexualidade.

Dessa forma, segundo Afrodite, vivenciar a sexualidade na escola era *“muito raro”*, pois o olhar voltado para os alunos não estava voltado para entendê-lo a partir de sua sexualidade mas para disciplina-los. Perséfone, por exemplo, descreveu: *“erámos assexuados... ninguém falava sobre sexualidade e muito menos sobre o sexo... as pessoas tinham medo de encarar essa situação... fingiam que não existia... preferiam ficar caladas e negar a existência”*. Também, em outro momento, referindo-se a ao *“pacto de silêncio”* ela falou:

A escola não lidava com o assunto... erámos obrigados a ficar em silêncio... aqueles que se dispusessem a falar sobre o assunto iam contra as regras da escola... por isso alguns alunos preferiam não falar(...) Existe muita diferença entre a escola do passado e a escola de agora... na minha época não podíamos falar... parecia que tínhamos feito um pacto de silêncio... hoje os alunos falam abertamente... eles vivem abertamente a sexualidade... (Perséfone).

Portanto, compreendemos, que a escola, *do passado e do presente*, vem regulando a expressão da sexualidade formatando os sujeitos segundo suas pedagogias de controle que passaram a ser tomadas como verdades no processo histórico. Segundo Ártemis, o silêncio em relação à sexualidade no passado *“era muito cruel na vida dos alunos”* e no presente *“ainda parece ser cruel”*, a única diferença está *“no fato de que os alunos podem falar... mas alguns não falam”*. Por isso, entendemos, que a *“visibilidade”* traz à tona o incômodo, que, não assumido pela escola, se volta contra os alunos que ousam revelar a sexualidade ali presente.

Aquela pulseira não estava incomodando ninguém... o diretor não precisava agir daquela maneira... ele disse que aquela pulseira era feminina(...) Ele ((colega homossexual)) ficou triste a noite toda e não saiu de onde estava... (Afrodite).

É relevante lembrar que a normatização perpassa o cotidiano da escola, por isso, velhos argumentos persistem na fala dos professores limitando e reduzindo a compreensão, social e culturalmente contextualizada, da sexualidade. Desse modo, entendemos que à ordem imposta por regras funcionam nesse espaço e, não adianta negar sua eficácia. Ela é eficiente até mesmo entre os(as) professores(as) e alunos(as) que relutam em vivenciar a temática silenciando-a. De

acordo com Apolo, “enquanto regras existir... os desenhos continuarão no banheiro” e ninguém nesse espaço conseguirá evitar a circulação e a expressão da sexualidade.

5.2.4 A Cura: “Colocaram ele no psicólogo... para curar aquela doença...”

Vimos na sessão anterior que a escola onde nossos companheiros estudavam determinava a conduta dos sujeitos a partir de regras e sanções normalizadoras. Por seu caráter hierárquico, político e burocrático ela funciona, na maioria das vezes, coercitivamente determinando limites e fronteiras, principalmente, se o tema em questão for a sexualidade. Por isso, “alguns” de nossos companheiros acham que “a sexualidade não está na escola”, mas ela está, só que fica à margem do que a escola faz. Ou seja, ela se expressa nos corredores, no banheiro, no pátio, nos bilhetinhos... É inegável que a sexualidade está na escola.

Estudei com meu primo numa escola católica... éramos inseparáveis... a escola era muito rígida e sempre ficávamos juntos(...) Ele não podia falar e muito menos se expressar(...) Desenhava caricaturas de colegas e de professores na parede da sala... roubava beijos dos meninos(...) Um dia ele foi pego pelo diretor beijando um colega na sala de aula... foi mandado para coordenação junto com o outro garoto... como ele era mais feminino ele foi acusado sozinho de beijar o garoto(...) O diretor aconselhou para meus tios procurar um psicólogo para curar aquele transtorno... na época ele era o único aluno gay assumido(...) O pior de tudo é que meus tios realmente colocaram ele no psicólogo... para curar aquela doença... (Perséfone).

É interessante observar que ao se revelarem como “diferentes” na escola e na sociedade, os(as) estudantes homossexuais e suas presenças abalam a rígida estrutura “normalizadora” e “naturalizada” gerando aflição e estranhamento. Vimos na descrição de Perséfone que o gestor escolar identificou, classificou e marcou aquele corpo como “diferente” sugerindo a “cura” para tal “enfermidade”. Vale ressaltar que Perséfone apresentava doze anos naquela época, indicando que essa descrição se referia a uma lembrança de apenas quinze anos atrás. Segundo ela, a escola que temos hoje não é diferente da escola do passado:

Não observamos mudança na escola quando o assunto é a homossexualidade... há uma crença de que as pessoas viram homossexuais por influência... Meu primo era muito perseguido pelos alunos... pelo diretor... por todos(...) Não sei como ele suportava... foi uma época cruel... (Perséfone).

A escola (re)produz práticas e discursos fincados em supostas “normalidades” prescrita pela tradição (decorrentes da demarcação da supremacia masculina e da heteronormatividade). Na verdade, o que quero afirmar é que no espaço escolar se instala e se

estabelece algo mais complexo do que pode aparentar à primeira vista: *a demarcação dos sujeitos como diferentes*. Por isso, consideramos, assim como Perséfone, que *“a escola do passado e a escola do presente são iguais”* e opera de forma a conformar todos a viver a sexualidade de uma única maneira. Sublinhamos apenas uma única diferença que achamos ser plausível na demarcação do sujeito como diferente: a violência⁷². No passado ela era *velada com leves tons de exposição*, atualmente ela é *exposta com cruéis tons de velamento*.

Ele suportava em silêncio... os outros falavam piadinhas... a escola se omitia... dizia que era culpa dele(...) Ele até tentava esconder... mas não conseguia... (Perséfone).

No passado a sexualidade do “outro” era neutralizada, todos na instituição deveria seguir uma única via “normal”. O “outro” deveria rejeitar em si mesmo todos os traços que destoavam da maioria. Ou seja, a escola buscava identificar, classificar e marcar o “outro” como diferente para corrigir o erro através de uma suposta “cura”. Por isso, o velamento era uma das táticas mais utilizadas pela escola. Ela velava os “outros” sendo cúmplice com os valores e os padrões de comportamento hegemônico imposto naquela época. Atualmente, a escola é igual o que diferencia é a violência contra os “outros”. Antigamente eles não podiam ser vistos e nomeados. Hoje, eles são vistos e nomeados.

Ele era muito feminino... na escola tinha outros garotos homossexuais... ele me contava que beijava os garotos em alguns locais escondidos na escola para não ser visto... (Perséfone).

É inegável que os “outros” estão mais visíveis. Afinal, eles saíram do armário e lutam por direitos. Segundo Artémis, *“a escola incentiva os alunos gays a ficarem calados(...) antigamente eles nem falavam... se falassem era punido(...) hoje eles apanham e sofrem calados...”*. Portanto, a escola sempre ensinou os alunos “normais” a estranhar os “anormais” classificando-os como inferiores e indesejáveis. Marcando-os como “diferente”. Dessa forma, a escola mantém a homossexualidade e qualquer identidade plural como tabu, gerando preconceito, o qual guiará diversas formas de violência.

Um dia ele foi visto por um grupo de alunos... levou uma baita surra(...) Foi avisar ao diretor... mas ele não fez nada... disse que a culpa era dele... (Perséfone).

⁷² Entendemos violência como um ou vários comportamentos que causa intencionalmente dano ou intimidação moral a outra pessoa ou ser vivo.

Não via muita violência contra alunos gays... alguns tiravam onda... falavam insultos... mas não acho que isso era violência... (Dionísio).

Ela faltava muito na escola... não gostava de ir... quando ia as meninas ignoravam sua presença(...) eu era sua única amiga(...) fui chamada muitas vezes de sapatona... (Artémis).

Não estudava na mesma escola que meu irmão... mas ele me contava que sofria muito preconceito(...) Tinha um grupo de meninos que vivia batendo nele... (Apolo).

Eu já sofri preconceito... meu tio já foi na escola me buscar(...) meus amigos ficavam zoando comigo... alguns deles nem ficavam perto... (Afrodite).

Nossos companheiros descreveram que a rejeição, as diversas formas de expressão da sexualidade, se apresenta como palavras, chacotas, risos, piadinhas ou atos violentos. Nesse sentido, a rejeição é observada e mantida nos espaços-tempos escolares gerando inúmeras situações de violência. Para não ser atingido os sujeitos desenvolvem estratégias de interferência, *observadas* e *construídas* com base na descrição dos professores. De forma mais ampla, no cotidiano escolar, para evitar a violência observamos as seguintes estratégias:

- *mentem para si próprios, deixando de expressar o que sentem;*
- *introjetam subjetivamente e às vezes externalizam sentimentos negativos;*
- *sofrem em silêncio, ocultando seus desejos e sentimentos;*
- *buscam a “aceitação” e “proteção” ficando em grupos opostos que reforçam sua diferença (meninos em grupos de meninas e meninas em grupo de meninos);*
- *lutam por reconhecimento e por legitimação;*

Contudo, não há garantias de que essas estratégias de interferência funcionem, porque para suportá-la ou assegurar seu funcionamento o sujeito faz investimentos continuados e repetidos. Não há uma sequência predefinida para essas estratégias. Uma vez que, a ordem pode ser negada ou desviada. Porém, ressaltamos, que essas estratégias supõe e institui uma coerência e uma continuidade do trinômio sexo-gênero-sexualidade que reside na própria lógica da dicotomia (oposições binárias). Ou seja, para garantir sua própria existência no ambiente escolar os sujeitos considerados “anormais” afirmam e repetem a norma (heteronormatividade) ao se utilizar dessas estratégias, apostando na própria lógica binária. Por exemplo, quando o

sujeito homossexual *mente para si, deixando de expressar o que sente*, ele rejeita sua identidade sexual (pela lógica heteronormativa) e é classificado como o “outro” (diferente).

5.2.5 O Fruto de Lótus: “Quando ele desistiu da escola... estava em transe...”

Em espaços e tempos marcados pelo sofrimento, os sujeitos inscrevem seus corpos num domínio aparentemente estável e universal, o domínio da natureza, fazendo surgir os *Frutos de Lótus*⁷³. Metaforicamente comparamos as estratégias de interferência ao Fruto de Lótus (FIGURA 03). Um fruto que, quando ingerido, aos poucos provoca amnésia abrindo a possibilidade do recomeço, do renascer, do apagar o passado. Porém, quando o fruto deixa de ser ingerido seu efeito entorpecente passa e o sujeito acorda do “transe”.

FIGURA 03: O Fruto de Lótus, as estratégias de interferência.



FONTE: o autor, 2017.

⁷³ O Fruto de Lótus é mencionado no poema A Odisseia de Homero, um clássico da Mitologia Grega. O poema relata o regresso de Odisseu (ou Ulisses, como era chamado no mito romano) para sua terra natal, Ítaca, depois da Guerra de Tróia, mas no caminho encontram vários obstáculos enfrentando a oposição de deuses, monstros e criaturas fantásticas. Um dos obstáculos se refere a Ilha dos Lotófagos. Nessa aventura Odisseu e seus companheiros são levados por um forte vendaval até a excêntrica Ilha dos Lotófagos, comedores de loto (ou fruto de lótus). Quando chegam na Ilha Odisseu envia três homens para investigar aquele pequeno lugar e seu excêntrico povo. Esses homens começam a fazer o que os nativos faziam, como se alimentar do fruto de lótus. Porém, o fruto quando ingerido tinha um efeito entorpecente, provocando amnésia. “Sustentando-se de loto sem pensar no regresso” eles haviam esquecido de abandonar a ilha. Percebendo a demora, Odisseu decidiu desembarcar e constatou que seus companheiros estavam “enfeitiçados pelo saboroso fruto” e “nenhum pensou mais em voltar aos navios”. Por isso, Odisseu teve de “arrastá-los e amarrá-los no fundo dos barcos, e não deixar que nenhum dos outros marinheiros se ausentasse para o interior” da ilha (HOMERO, 1996, p.103).

Nesse encaminhamento de análises, é oportuno também refletir sobre os limites das estratégias adotadas pelos sujeitos. Observamos que quando essas estratégias não dão certo, por serem limitadas, os sujeitos *desistem*. Eles comem a última porção do fruto, uma porção central, que chamaremos de *ato de desistir*. Abaixo trazemos uma descrição e, em seguida um quadro exemplificando às estratégias adotadas pelo primo de Apolo.

Vivia muito com meu irmão... passamos por várias situações juntos... quando éramos mais jovens... ele já tinha traços de meninas... ele era muito delicado... chorava muito... nessa época eu perguntava se ele gostava de meninos... ele dizia que não(...) Ele brigava com os amigos... e também brigava com outros alunos gays que eram assumidos... mas se trancava no quarto e chorava quando chegava em casa(...) Na adolescência ele aparentava mais ainda... ficava no grupo das meninas... vivia em recuperação em educação física... não gostava de futebol(...) Um dia ele chegou em casa e contou pra Mainha... todos ficamos sabendo por ela... demorou muito pra ele dizer... na escola preferiu ficar calado(...) Os meninos soltavam muitas piadinhas... chamavam ele de Seu Peru... aquele da escolinha do professor Raimundo(...) Um dia ele não aguentou e desistiu de estudar... chegou em casa pedindo pra Mainha trocar ele de escola... ele estava muito alterado(...) Quando ele desistiu da escola... ele estava em transe... a escola lhe causava angustia e sofrimento... (Apolo).

QUADRO 05: Fruto de Lótus, estratégias de inferência descrita por Apolo.

ESTRATÉGIAS DE INTERFERÊNCIA	ENUNCIADO
Mentem para si próprio deixando de expressar o que sentem;	<i>Eu perguntava se ele gostava de meninos... ele dizia que não(...)</i>
Introjetam subjetivamente e às vezes externalizam sentimentos negativos;	<i>Ele brigava com os amigos... e também brigava com outros alunos gays que eram assumidos...</i>
Sofrem em silêncio, ocultando seus desejos e sentimentos;	<i>Se trancava no quarto e chorava quando chegava em casa(...)</i>
Buscam a “aceitação” e “proteção” ficando em grupos opostos que reforçam sua diferença;	<i>Ficava no grupo das meninas... vivia em recuperação em educação física... não gostava de futebol(...)</i>
Lutam por reconhecimento e por legitimação;	-
Desistem (O ato de desistir);	<i>Um dia ele não aguentou e desistiu de estudar... chegou em casa pedindo pra Mainha trocar ele de escola(...) Quando ele desistiu da escola... ele estava em transe... a escola lhe causava angustia e sofrimento...</i>

FONTE: própria, 2016.

De acordo com o exposto, vemos que a prática escolar está fincada numa suposta “invisibilidade” das sexualidades plurais que reforçam o *ato de desistir*. Consideramos o *ato de*

desistir a última estratégia adotada: *evasão do espaço escolar*. O ato de desistir é a última parte do fruto de lótus, aquela na qual está concentrada a essência narcótica, que tira os sujeitos da realidade.

Desse modo, alguns sujeitos, como o irmão de Apolo, não conseguem lutar contra o preconceito e evadem do espaço escolar que lhe causa “angustia e sofrimento”. Outros lutam, como o primo de Perséfone, por reconhecimento e por legitimação. Mas, a luta não garante a liberdade, ela supõe investimento, requer esforços e implicam custos. Isto é, o ato de lutar *mantém e alimenta* a própria lógica binária e seus efeitos (como a violência) no ambiente escolar. Confirmamos, então, que a *luta por reconhecimento e por legitimação* não garante a superação dos desafios que lhe são postos. Uma vez que, a luta amedronta e, também, nutre a arrogância de alguns sujeitos declarados “normais” porque fragiliza suas verdades e certezas.

Portanto, todos esses movimentos estratégicos concebidos pelo fruto de lótus são tramados e funcionam através de redes de poder-saber. Não queremos, contudo, que esses sujeitos desistam de lutar, eles devem lutar. Mas, para isso, precisam saber: *Que espaço escolar temos?* e, *Que espaço escolar queremos?* Desse modo, todos que buscam lutar e, também, aqueles que insistem em negar, classificar, identificar e punir repensaram os modelos binários que já não se sustentam na sociedade mas insistem em permanecer, inclusive no “chão” da escola. Só, assim, as lutas e os sujeitos serão reconhecidos, compreendidos e respeitados.

Porém, o ato de desistir “parece” ser a última estratégia adotada e, também, “parece” ser o movimento mais fácil. Uma vez que, o centro é a parte mais saborosa do fruto. O sujeito pode começar ingerindo o centro da fruta e logo desistir. Entretanto, esse ato não é encontrado na esfera dos números e dados quantitativos (estatística) porque são ocultados na invisibilidade do espaço escolar. Às vezes o próprio sujeito prefere omitir as situações (no plural porque são várias) que levou a *evasão* ou *transferência* daquele espaço:

Mainha foi no outro dia na escola e pediu a transferência... ela não justificou a causa real da transferência... preferiu dizer que meu irmão não tinha se adaptado a escola(...) Ela não falou a verdade porque já tinha conversado várias vezes com o diretor... mas de nada adiantava... meu irmão continuava sofrendo... (Apolo).

Outro fato relevante, é que a maioria dos sujeitos preferem começar pelas bordas do fruto entorpecendo-se lentamente gerando inúmeras situações de violência. Ou seja, eles ficam acomodados e tentam resistir a violência que sofrem, por pertencerem a uma categoria socialmente estigmatizada, enquanto isso o tempo passa despercebidamente mantendo muitos

em uma situação contínua de pressão psicológica e constrangimento levando-os a última porção do fruto.

5.2.6 A Aliança: “A sexualidade está na escola e está na família...”

Quando realizávamos às entrevistas narrativas sobre a sexualidade observamos que um *tópico imanente* sempre aparecia no discurso dos professores e imprimia inquietações: *onde está a sexualidade*. Observando o surgimento desse *tópico imanente*, decidimos introduzir a seguinte pergunta *exmanente*: *O tratamento da temática sexualidade é função da família ou função da escola?* Entendemos que ambas devem assumir essa função. Ou seja, a sexualidade é função da família e função da escola. Porém, “*no senso comum ainda se estabelece que é função exclusiva da família(...) infelizmente alguns professores ainda acham que a sexualidade não é um conteúdo acadêmico para estar na escola*” (Dionísio).

No entanto, é preciso levar em conta que os saberes e práticas estabelecidos e disseminados pela sociedade está na escola. A base de tal assertiva é a constatação de a escola está sintonizada com o mundo (conhecimento) externo. Portanto, “*não compete só a família trabalhar o tema sexualidade(...) a sexualidade está na escola e está na família...*” (Ártemis), está em todas às instituições e em todos os lugares constituindo subjetividades através da proliferação de discursos. Nesse contexto, trazemos a seguinte descrição de Perséfone:

As duas devem exercer sua função... o problema é que a escola e a família se omite e as crianças acabam aprendendo na informalidade... aprendem com pessoas que encontram ao longo da vida... com revistas pornográficas... vídeos na internet... trocam fotos em aplicativos no celular(...) A escola não pode deixar de exercer seu papel e desenvolver o tema(...) ela não pode deixar os estudantes aprenderem apenas em fontes informais... há muitas informações erradas(...) Minha família nunca trabalhou a temática comigo... aprendi com os amigos... alguns funcionários da escola me ajudaram em alguns momentos... mas na sala de aula não conversávamos sobre sexualidade(...) Por mais que a família seja adequada e receptiva a escola é essencial... ela tem meios para isso... (Perséfone).

Assim como Perséfone, todos os nossos companheiros percebem que a família e a escola são primordiais na produção de subjetividades e de sexualidade, ainda que insistam em existir isoladamente elas são legitimadoras de saberes e poderes – produtoras em seus discursos de verdades que governam os indivíduos. Portanto, a família e a escola são instituições fundamentais que deveriam estabelecer aliança, trocas mútuas, assumir responsabilidades e conduzir suas ações para promover mudanças sociais. Porém, observamos que essa relação:

Não acontece de forma eficiente... a família e a escola ainda atuam de forma independente... elas sempre atuaram dessa maneira e não adianta negar... a família só participa de algumas ações pontuais na escola como a entrega de notas... isso não é aliança... ((Como assim?)) Quero dizer que não há parceria... a família e a escola deveriam participar ativamente do processo de construção do conhecimento... mas a família não vai pra escola com essa intenção... na escola temos encontros bimestrais chamados 'Encontro Família-Escola' é um momento que deveria ser prazeroso mas é incômodo para muitos pais... nesses encontros poucos pais aparecem e alguns não estão preocupados com o processo de construção do conhecimento ((Todos?)) Claro que não são todos mas a maioria... já fizemos entrevistas com os pais --- alguns estudiosos insistem em dizer que esse momento acontece de forma eficiente... acho que eles deveriam pisar na escola e entrevistar os poucos pais que estão presentes -- -- na entrevista observamos que a maioria não vai para ver a apresentação de seus filhos e saber sobre o ensino... eles vão buscar notas e participar dos sorteios de brindes que a escola promove... se não tivesse esse sorteio de brindes os pais não iriam... os pais deveriam ver a escola de outra maneira... já faz seis anos que estou nessa escola e não percebo mudança de atitude nos pais... a escola tenta fazer de tudo para que eles participem mas a cada ano a quantidade de pais diminuem no encontro... (Apolo).

É importante perceber nessa descrição que a relação família-escola está tramada em (e tramam) estratégias de governamentalidade. Constatamos isso na própria descrição de Apolo quando ele retrata o “Encontro Família-Escola” como uma estratégia adotada para garantir o acesso das famílias de forma “eficiente” na instituição escolar. Porém, essa relação não é natural – dada à priori e definitiva –, ela está inscrita (e é reinscrita) num campo de lutas (poder-saber) onde significados são constantemente atribuídos, impostos, negociados e legitimados. Por isso, a construção dessa relação não é uma tarefa simples. Para ser realizada ela exige um longo percurso para além dessa visão pragmática e utilitária descrita por Apolo.

É interessante observar que essa visão pragmática e utilitária também pode ser aplicada a vivência (expressão e circulação) da sexualidade no ambiente escolar e familiar. A instituição escolar e familiar “tendem a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não-apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola” (ABRAMOWICZ; SILVÉRIO, 2005, p.17). Para exemplificar, trazemos alguns episódios vivenciados pelos nossos companheiros: *a menarca* (Perséfone), *as punhetas* (Dionísio), *a princesa vulgar* (Afrodite), *o taradinho e a bichinha* (Apolo), e *o beijo roubado* (Ártemis).

Nesses episódios eles descrevem e analisam de que formas algumas vivências relacionadas a sexualidade foram tramadas na escola, bem como o que é pensado e dito sobre a relação família-escola. Sob esta perspectiva, não buscamos analisar os problemas que impedem a aliança entre família e escola, mas descrever como é imprescindível e emergente essa relação, principalmente no desenvolvimento de temáticas relacionadas a sexualidade. Segundo Abramowicz e Silvério (2005, p.17), a sexualidade está na família e “está na escola

porque faz partes dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocada no espaço ou em algum período do tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar”.

Perséfone: *A menarca*

Quando minha menstruação chegou na adolescência levei um susto... minha mãe e meus professores já tinham me falado sobre a menstruação... mas eu não sabia que era tão incomoda e que sairia tanto sangue... ela chegou justamente quando eu estava na condução indo pra escola... quando desci da condução os alunos viram minha calça manchada... fui correndo no banheiro e tirei a calça... fiquei por horas no banheiro esperando alguma amiguinha entrar... porque ninguém sentiu minha ausência... fiquei por horas no banheiro trancada na cabina... até que a inspetora entrou no banheiro para ver se tinha alunas gazeando... chamei ela e disse o que tinha acontecido... ele me acalmou dizendo que era normal e que a partir daquele momento eu estava pronta para gerar filhos... ela chamou a coordenadora que ligou pra minha mãe... quando cheguei em casa ela me ensinou a colocar o absorvente e explicou que passaria por esse momento em alguns dias no mês... lembro que ela me explicou o ciclo menstrual... no dia seguinte fui pra escola bastante preocupada ((risos))... achava que todos me olhariam de forma diferente... mas foi normal todos na condução me trataram bem... na escola ninguém parecia saber de nada... me senti aliviada(...) Nesse período só uma coisa me marcou muito... estávamos almoçando em casa... meus irmãos ainda não tinham chegado... sentei na mesa com minha mãe e meu pai... minha mãe contou pra meu pai o que tinha acontecido... lembro até hoje de suas palavras ‘Amor nosso filha menstruou’... ele não respondeu nada... minha mãe insistiu e repetiu a mesma frase e ele falou ‘isso é besteira’... isso foi um choque pra mim... lembro como se fosse hoje... ele foi frio no momento que mais precisa de conforto e carinho ((olho lacrimejando))... minha filha jamais passará por isso... muito menos minhas alunas... tive apoio da escola e da minha mãe... por isso decidi sempre explicar sobre esse período que é comum na vida de toda adolescente... na escola falo sobre o ciclo menstrual... sobre os incômodos e as modificações no corpo... sobre os desejos... sobre os garotos... assim como minha mãe fazia... minha filha de sete anos já sabe sobre essa fase na vida... (Perséfone).

Dionísio: *As punhetas*

Na adolescência é difícil você segurar o impulso sexual... os hormônios controlam seus desejos... quando era mais novo tinha muitas dúvidas... mais com passar do tempo fui tirando minhas dúvidas sobre sexualidade por meio de conversas com os amigos... acho que todo mundo passa por isso... quando minha primeira relação sexual ocorreu eu tinha uns dezessete anos... um amigo indicou uma menina que fazia caridade para os meninos tirando o queijo deles... foi uma experiência marcante... mal penetrei e já gozei ((risos))... lembro que fiz questão de falar pra todos... até porque deixei de ser donzelo... era assim que as pessoas chamavam quem era virgem... na escola tive oportunidade de ouvir algo sobre a sexualidade... quando o professor trabalhou o conteúdo ‘o corpo humano’... lembro que todos os colegas viviam ansiosos para que o professor trabalhasse este assunto... engraçado que todo mundo sorria quando ocorria à explicação do conteúdo... depois da aula a gente fazia brincadeira um com o outro... também era muito comum alguns colegas na época pedir para ir ao banheiro bater punheta ((risos))... eu nunca fiz isso não tinha coragem... a maioria das professoras foram comidas por meio de punheta ((risos))... foi um período marcante... a fase do ensino fundamental... tempo bom(...) No ensino médio... tratar de assuntos referentes à sexualidade foi tranquilo... pois já tinha segurança sobre os assuntos... apesar de ter muita dúvida e curiosidade... mas a troca de experiência com os

colegas de classe era muito significativa... tive um professor que foi referência a respeito de tratar o tema sexualidade... fazia rodas de conversas com a gente e usava uma linguagem fácil sobre o assunto a ponto de nos deixar a vontade... lembro bem o que este professor disse... que tratava a questão da sexualidade de forma aberta com os alunos... pelo fato de ter passado dificuldades em relação as suas dúvidas sobre sexo na época que tinha nossa idade... e para compensar isso... tinha o objetivo de trabalhar a temática para ajudar seus alunos a se sentir à vontade com ele em relação a questão da sexualidade... falar sobre sexualidade na minha vida é assunto comum e muito presente... constantemente falo sobre este assunto com meus amigos... falamos das experiências vivenciadas... atualmente percebo que o acesso as informações sobre a sexualidade está mais explorado tanto na família como na escola... apesar de existirem muitas barreiras sobre o tema sexualidade... houve muito avanço... consigo trabalhar o tema na escola... meus professores não conseguiam... alguns tentavam mas encontrava muitas barreiras... (Dionísio).

Afrodite: *A princesa vulgar*

Nunca gostei da escola... é um espaço que me traz péssimas recordações(...) Minha primeira relação foi horrível... foi muito dolorida(...) não usei camisinha... ele não queria que eu usasse... sabia da importância porque meus pais tinha me falado... mas é difícil dizer não nesse momento... eu confiava nele e gostava muito dele (...) Por causa das roupas que eu usava os garotos ficavam atraídos(...) minha primeira relação sexual foi com um amigo... eu tinha dezesseis anos... foi muito estranho... ele foi muito rápido e agressivo... eu mandei ele parar várias vezes... acho que ele pensou que eu já tinha me relacionado com outros garotos porque me vestia de modo sensual(...) Não tenho problema com minha sexualidade... sempre fui muito espontânea... gosto de vestir bem... alguns me acham vulgar e outros me acham linda... mas não estou preocupada com o que eles dizem... antes princesa vulgar do que princesa mal vestida(...) Já fui muito questionada por causa de minhas roupas... até por pessoas da minha família... hoje tento me vestir do jeito que eu gosto... no começo sofri muito... principalmente na escola... como aluna e professora(...) Na época de estudante minhas colegas não queriam andar comigo porque os meninos viviam me olhando... hoje me deparo com a mesma coisa... algumas professoras não gostam de mim por causa de minha roupa... me vestir bem me faz prisioneira(...) Nunca gostei da escola... foi uma fase horrível... sofria perseguição em casa e na escola... meus pais viviam me punindo... minha mãe me obrigava a usar vestidos longos(...) Acredito que a sexualidade deve ser ensinada na escola e na família... mas não acontece dessa forma(...) Não acontecia na minha época de estudante e não acontece na minha época de professora... (Afrodite).

Apolo: *O taradinho e a bichinha*

Já me relacionei com várias mulheres antes de ser casado com minha esposa... não conheço o órgão genital feminino apenas por imagens e por informações contidas em livros... o ato sexual foi importante para conhecer e perceber minhas parceiras(...) Sempre amei o corpo das mulheres... na escola eu era chamado de taradinho ((risos))... namorava com as meninas e depois acabava com elas... não conseguia ficar apenas com uma garota(...) a escola era o melhor local para arranjar garotas... ficava com elas escondido na sala de aula(...) Um dia o professor de português me viu com umas das garotas na sala... e me repreendeu dizendo 'tenha cuidado'... ele não fez nada apenas me liberou... um dia quem me pegou foi a coordenadora... fui punido e meus pais tiveram que ir na escola... meu pai parecia estar orgulhoso... um dos filhos era macho... acho que nunca levei uma surra por conta disso... já meu irmão vivia apanhando(...) Um dia chamaram meus pais por conta do meu irmão... ele tinha brigado com um colega porque foi chamado de bichinha... o tratamento já foi diferente... meu irmão levou uma tapa do meu pai(...) A escola não me ensinou nada sobre sexualidade... quem me ensinou foi a vida... a escola não me fez refletir

além do conhecimento científico e tradicional(...) Na escola conheci todas as partes do corpo humano na aula de ciências e biologia... já na universidade fiz a mesma coisa a única diferença é que toquei em todas as partes do corpo humano e fiz experiências... mas não me ensinaram a lidar com alunos... adolescentes... que vivem e respiram questões relacionadas ao sexo... estou aprendendo a cada dia com os alunos... com minha família... porque tenho filhos com as mesmas questões... os questionamentos deles me fazem pesquisar para ensinar(...) Acho que a família é importante... mas a escola também é importante... na minha adolescência não se falava de sexualidade na escola porque era papel apenas da família... e a família não desenvolvia o assunto(...) tanto na escola como na família havia punição... hoje a família e a escola devem trabalhar juntas o tema... (Apolo).

Ártemis: *O beijo roubado*

Minha melhor amiga na época da escola era lésbica... por onde andávamos sofriamos preconceito... era difícil algum menino chegar perto... namorar era impossível porque as pessoas me rotulavam por estar perto dela(...) A escola não falava de sexualidade e minha família era muito preconceituosa... minha amiga nem frequentava minha casa... quando meus pais souberam que eu andava com ela me proibiram de andar... eles pensavam que eu iria virar lésbica(...) Acho que tanto a escola como a família devem trabalhar o tema... mas isso não acontece(...) Minha família era muito leiga e não tinha o domínio da questão... já a escola onde estudava tinha o domínio da questão e poderia lidar adequadamente com o assunto mas preferia se omitir... um exemplo disso foi quando me roubaram um beijo(...) Tive um beijo roubado por um garoto... foi um beijo forçado... o garoto tinha me beijado de propósito pra saber se eu era lésbica... quando comentei com a professora ela mandou eu procurar a coordenação... fui reclamar na coordenação e eles disseram que isso era besteira... a escola não fez nada... quando cheguei em casa e contei pra minha família eles ficaram rindo e disseram que eu tinha arranjado um namorado(...) Minha professora e meus pais poderiam ter feito alguma coisa... mas não fizeram nada... tanto a escola como minha família não fizeram nada... (Ártemis).

Citei longamente episódios vividos por nossos companheiros justamente para demonstrar como a sexualidade emerge/está na instituição escolar e familiar. Os episódios foram vivenciados no passado mas está vivo em suas memórias por terem sido significativos em determinados momentos. Percebemos em alguns casos a participação da família e em outros a participação da escola. No passado, essas relações eram geralmente consideradas a partir da perspectiva de uma divisão de funções, afirmando que a família era a instituição responsável pela socialização das crianças e as escolas eram responsáveis pelo conhecimento sistematizado.

Atualmente, as mudanças na sociedade têm contribuído para unir, cada vez mais, as fronteiras entre as duas instituições e seus respectivos papéis. Afinal, a família e a escola têm o objetivo comum de educar os sujeitos, formando cidadãos e consolidando direitos e deveres. Podemos citar, como exemplo, o episódio de Perséfone nele constatamos que a família e a escola foram primordiais na abordagem do tema “menarca”, mesmo sendo uma abordagem pontual e descontínua ela marcou a vida de Perséfone enquanto aluna e professora. No entanto,

observamos nos outros episódios narrados que ambas às instituições buscaram afirmar seu espaço ou negaram a circulação e expressão da sexualidade.

Portanto, penso que devemos proporcionar uma aliança frutífera entre a família e a escola, para que sejam *superadas* a intolerância e a violência que se multiplicam em silêncio, sofrimento, invisibilidade e medo, possibilitando, assim, a problematização e permitindo ações afirmativas de luta contra a violência e a intolerância. A partir desta perspectiva, o papel dos pais é considerado fundamental na vida escolar dos(as) filhos(as), por isso a necessidade de direcionar esforços no sentido de promover uma colaboração efetiva entre pais e escola.

CAPÍTULO VI – NOSSO TECIDO ESCOLAR: O PROCESSO EDUCATIVO

A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo. A liberdade é algo que nós mesmos criamos — ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, por meio deles, instauram-se novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa.

Michel Foucault (2004b, p.260)

Assim como a sexualidade, descrita por Michel Foucault nessa citação, consideramos a *Educação* como um *processo humano e cultural complexo* que faz parte de nossa conduta, “da liberdade em nosso usufruto deste mundo”. Desse modo, para que a educação estabeleça seu propósito é necessário considerar a condição e natureza do homem e da cultura como um todo, em sua totalidade, para o qual cada particularidade tem sentido por estar vinculada e ser independente com os outros e com o todo. Ou seja, o homem apesar de ser/fazer parte da natureza, é diferente dos demais seres vivos. Apesar de compartilhar características biológicas, químicas e psicológicas com alguns animais, seu comportamento, em geral, é impossível de ser previsto por não ser previamente determinado como acontece na maioria dos seres vivos. Não apresentamos uma configuração própria, prevista e previsível, por isso precisamos construir nossa própria configuração no mundo.

O homem deve aprender usando, em princípio, a cultura para se adaptar e transformar seu ambiente e sua própria história individual – *o ser humano é um ser inacabado e lacunar*. Precisamos aprender o que *não é inato*, o que não é dado por nascimento e reforçar o que foi dado por herança genética. Porque, precisamos de outros e da cultura para garantir nossa passagem pelo mundo. Esse é *o processo educativo*, um processo vivido. A cultura, no entanto, é tudo o que o homem criou contando com o que a natureza tem fornecido para criar. A criação é *individual e coletiva* ao mesmo tempo e em diversos espaços. Segundo Laraia (2015), a cultura e todas as suas formas de expressão material e imaterial, assim como, suas maneiras de conceituar, inventar e descobrir o mundo, são originadas e sustentadas pela vida.

Partindo desse breve introdução sobre o processo educativo, buscamos nesse capítulo identificar as transformações no campo da educação, especificamente no ensino de ciências, compreendendo o passado como uma etapa e caminho necessário para as ações atuais envolvendo a temática sexualidade.

Existe um ensino de ciências antes e depois do projeto ((Grupo CorpoQueer))... Assim como existe uma circulação do tema sexualidade antes e depois... (Perséfone).

Para que melhor possamos compreender esse processo educativo, dividimos esse capítulo em sessões construídas a partir de episódios específicos descritos por nossos companheiros. Aqui, entrelaçamos suas narrativas, como fizemos no capítulo sobre *a família e a escola*, mas trazemos *episódios específicos* vivenciados “*antes do projeto*” e durante o projeto⁷⁴. Portanto, um episódio abre cada sessão e mesmo sendo específico todos acabam se entrelaçando⁷⁵.

6.1 O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ROTEIRO, UM CAMINHO E VÁRIAS VIDAS ENTRELÇADAS

O currículo é entendido como um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais os sujeitos se veem expostos ao longo da vida, ou de um dado período no contexto de uma instituição de educação formal. Ele constitui “um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade”. Os movimentos curriculares têm chamado todos a *pensar, repensar e ressignificar* seus conteúdos, objetivos e metodologias de ensino com a finalidade de promover a socialização de todos no contexto cultural de que fazem parte (FORQUIN, 1999, p.25).

⁷⁴ Durante a entrevista narrativa de Perséfone constatamos que ela parecia falar de duas escolas diferentes, com ensinamentos diferentes. As narrativas pareciam confusas, mas percebemos que ela se referia a um ensino “*antes e depois*” do projeto *CorpoQueer*. Um projeto construído depois de uma reunião pedagógica mas que não atinge todos os professores e todos os alunos. Por isso, decidimos focar nos episódios dos outros companheiros. Mas, não excluimos da análise as narrativas de Perséfone sobre o Grupo *CorpoQueer*. Decidimos criar um espaço específico em um dos tópicos para retratar a projeto “Grupo *CorpoQueer*”.

⁷⁵ Queremos dizer que todos os tópicos foram construídos para melhor se enquadrar em três categorias principais – *O Currículo, O Ensino e O Professor*. A partir dessas categorias surgiram as categorias emergentes que foram sendo tramadas com foco em uma das narrativas. No processo de análise das narrativas observamos, de forma congruente, que todos os professores falaram em algum momento das categorias principais. Por isso, houve entrelaçamentos durante a análise, mas preferimos tramar esse capítulo focando em uma das descrições (naquela que fez emergir a *categoria emergente*).

6.1.1 Currículo Multicultural: “Lutamos na escola por um currículo aberto e flexível...”

Antes de criar o projeto ((Grupo CorpoQueer)) fiz uma análise nos documentos da escola... queria ver se tinha algum documento que norteava a ação na escola... por sorte encontrei dois o PPP e o regimento escolar(...) O PPP só tinha dez páginas e não sofreu alteração nos últimos nove anos... quando li o texto não encontrei nada que fazia referência a sexualidade só encontrei um projeto de sustentabilidade anexado(...) No regimento só tinha normas de convivência com direitos deveres e punições para os alunos que desobedecessem as ordens da instituição(...) Depois de analisar todo o documento constatei que a sexualidade não estava nos documentos desde que foram criados... apenas o regimento fazia alguma referência a deveres relacionados a conduta sexual... por exemplo tinha um trecho que dizia ‘poderia sofrer medidas punitivas o aluno que fosse pego realizando um ato libidinoso’... O que é um ato libidinoso? Beijar é um ato libidinoso? Se eu for pega beijando um professor serei punida ou a punição é válida apenas para os alunos(...) Como não tinha nenhum documento na instituição que falasse sobre sexualidade... decidi recorrer aos parâmetros curriculares nacionais que falam sobre sexualidade(...) Acho que é o único documento brasileiro que realmente orienta a prática dos professores(...) **Lutamos na escola por um currículo aberto e flexível...** mas sempre encontramos alguma barreira... os professores estão acomodados e não mudam seu roteiro... eles lecionam os mesmos conteúdos em suas disciplinas há anos... como se houvesse saberes específicos para cada disciplina que não podem ficar fora do currículo escolar e não é por falta de informação... eu mesmo já dei uma palestra sobre o currículo multicultural que aprendi no curso de aperfeiçoamento... mas eles não conseguem mudar sua rotina...((Como assim?)) Sinceramente não sei... os professores estão desestimulados... (Perséfone).

Ao longo dos últimos anos, a preocupação com o currículo escolar se intensificou no mundo todo e, em especial, no Brasil. Essa preocupação desencadeou uma série de ações em nível individual, institucional e governamental, seja na iniciativa pública ou privada. É fato, no entanto, que o *ensino* na escola sempre tem oscilado entre a preocupação mais acadêmica, voltada a conteúdos e conceitos (dimensão conceitual), e uma outra mais utilitária, centrada mais na formação de cidadãos. Contudo, a *relação entre a escola e a cultura* foi sempre muito forte nessa oscilação, já que a função da escola sempre foi a de transmitir cultura.

No entanto, as concepções estáticas e tradicionais de currículo, que residiam e ainda parecem residir no passado, desestabilizavam e ocultavam as concepções de currículo enquanto cultura. Todo esse movimento histórico de adaptação dos currículos escolares vem deixando rastros (*concepções fragmentadas, errôneas, estanques, lineares*) nas instituições. E ainda hoje desenvolvemos nossa prática achando que “*há saberes específicos para cada disciplina que não podem ficar fora do currículo escolar*”. Entretanto, se analisarmos essa concepção observamos que ela torna-se insustentável no contexto do mundo globalizado e impede a inserção de temas como a sexualidade.

Ou seja, através desses rastros a escola, por sua vez, legítima poderes que *estimula ou freia o desenvolvimento de determinados saberes*, podendo, com isso, contribuir para potencializar ou reduzir as diferenças sociais. Como podemos observar na descrição de Afrodite:

No começo falar de sexualidade na escola era complicado porque o currículo era muito fechado... não tínhamos uma abertura... a escola inculcava valores que não condiziam com a realidade do jovem de hoje... o aluno queria aprender mas estava cansado daquela rotina com conteúdo postos que deviam ser ensinados e aprendidos(...) Não sou contra o currículo escolar... sou contra o processo de construção desse currículo... acho que a escola deve escutar professores e alunos(...) Mas infelizmente a maioria das escolas é igual a nossa... se houvesse um momento de reflexão com certeza diversos problemas nas escolas seriam resolvidos inclusive pichações no banheiro... os alunos picham porque precisam de um espaço para expor seus desejos e suas opiniões... a escola precisa de um roteiro... um caminho para seguir em sintonia com a realidade... (Afrodite).

Assim, pensar no currículo como prática cultural é “*um roteiro... um caminho para seguir...*”. “Isso implica em aceitar não apenas que respostas culturais sejam geradas nesse tempo/espaço, mas principalmente que uma série de respostas em outros espaços/tempo nele penetre” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p.43). Talvez o desafio mais importante seja pensar nesse currículo respeitando as singularidades e subjetividades, sem transformá-las em desigualdade, tornando-se, assim, efetivamente um *currículo multicultural*⁷⁶.

Ressalvamos, que essa ideia de currículo multicultural não é algo novo e, “não se trata de ensinar esta ou aquela cultura, mas de compreender o currículo como espaço/tempo coabitado por diferentes culturas” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p.43). O que precisamos é que essa noção de currículo – *plural, mutável e dinâmico* - se concretize nas práticas pedagógicas e se materialize nas relações estabelecidas na instituição escolar. Afinal de contas, “o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política” (SILVA, 2010, p.86).

⁷⁶ Podemos dizer que o currículo multicultural engavetou às teorias tradicionais de currículo que compreendiam o currículo como instrumento de dominação, subordinação e agente reproduzidor de relações desiguais. “O currículo multicultural surge desde então como uma crítica ao currículo unilateral, hegemônico, linear e homogeneizador constitutivo da realidade escolar como algo universal e, conseqüentemente, inquestionável. Influenciado pelo ideário pós-moderno e ancorado na tradição pós-crítica das discussões curriculares, posiciona-se a favor de um currículo reconhecedor da pluralidade das identidades culturais que possibilite a compreensão das contradições e dos conflitos existentes no processo de construção da cultura. Questiona-se dessa forma a omissão de vozes muitas vezes ocultadas por interesses econômicos e políticos no decorrer da história humana. Através de movimentos sociais libertários, de emancipação na tentativa de participar das decisões políticas essas vozes veem conquistando seu campo sonoro. Trata-se, portanto, de um currículo de caráter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas e reivindicações” (BEZERRA; RIBEIRO, p.56-57)

Penso que a sexualidade só entrará no currículo das escolas se houver investimento para que isso aconteça... não falo apenas em investimento financeiro... falo em investimento político(...) Hoje estamos carentes de ações política que funcionem... precisamos de uma política que não onerem o bolso de alguns e aprisionem outros... ((Como assim?)) Precisamos de uma política que respeite às pessoas(...) Infelizmente sabemos que a construção do currículo na maioria das escolas não é elaborada com os professores... deveríamos dar nossa opinião... (Apolo).

Destacamos aqui a necessidade de “*investimentos*” maiores em reflexões teóricas sobre os temas: currículo multicultural e sexualidade, para que a escola funcione efetivamente. Essas reflexões certamente seriam úteis para melhor compreensão das ações no processo educativo e, para formulação de políticas afirmativas que lidem com a sexualidade de forma *promissora e frutífera*. Um currículo que seja (re)pensando *com/para* todos. Ou seja, um currículo que não nos “aprisione” e traga aspectos considerados relevantes para compreensão do processo educativo. Não negamos os avanços históricos que passamos em termos curriculares, o que pretendemos é criticar o currículo que atualmente está posto – *com conhecimentos estanques e imutáveis fragmentado em disciplinas* – que parecem não dar conta da problemática social e dos discursos considerados, ainda hoje, como não-disciplinares pela escola.

A escola não considera a sexualidade como algo comum... quando falamos de sexualidade a escola tenta enquadrar ela em uma das disciplinas... como se isso fosse amenizar o problema(...) Eles calam a boca do professor dessa forma... (Ártemis).

Entendemos que às *disciplinas escolares* se originam de uma seleção cultural condicionada por diversos fatores – socioculturais, político-econômicos e epistemológicos – tornando-se o elemento curricular mais reconhecido por alunos, professores, escolas e pela sociedade. Segundo Lopes e Macedo (2002), a disciplina escolar é uma instituição social necessária, já que transmite conhecimentos legítimos às gerações mais novas e organiza o trabalho escolar. Porém, o que questionamos é exatamente essa seleção e fixação dos conhecimentos “ditos” como escolares.

Durante a entrevista Perséfone descreveu: “a *sexualidade é um desses exemplos de conhecimento não-escolar*”, percebendo um provável equívoco na construção de sua fala introduzimos a seguinte pergunta: *Como assim. Você pode explicar o que é conhecimento não-escolar?*

A sexualidade sempre ficava de fora das reuniões... tentamos em várias reuniões pedagógicas trazer a sexualidade para o currículo... vários tipos de conhecimentos não entravam na escola... a sexualidade é um desses exemplos de conhecimento não-escolar... ((Como assim. Você pode explicar o que é um conhecimento não-escolar?)) ... Acho que errei... não é bem isso que quero dizer... quero dizer o seguinte... a sexualidade está na escola mas a escola não aceita a introdução da temática... ela está presente mas às vezes não está nos documentos da escola... (Dionísio).

Concordamos com Dionísio que esse conhecimento – que constitui todos os sujeitos dando-lhes forma e modificando-os –, às vezes “*fica de fora*” da estrutura curricular. Haja vista que, ao confrontar suas ações cotidianas, a escola por meio dos *documentos norteadores* seleciona o conhecimento que estará presente no currículo. Ou seja, a seleção e categorização dos conteúdos em disciplinas não ocorrem ao acaso. É resultado de políticas curriculares desenhadas para formar um perfil cultural específico na população e nos processos de escolarização do conhecimento. Portanto, alguns conhecimentos estão presentes no currículo escolar e outros não (LOPES; MACEDO, 2002).

6.1.2 A interdisciplinaridade: “Ele acha que trabalhar de forma interdisciplinar é fácil...”

Em uma das reuniões comentei que iria trabalhar em sala o tema sexualidade... ele ((diretor)) sugeriu que eu trabalhasse de forma interdisciplinar com Priscila ((Perséfone)) e todos os outros professores(...) Quando pensei em trabalhar o tema sexualidade me referia a um trabalho contínuo nas aulas de ciências... mas ele pensou que eu queria desenvolver um projeto... **ele acha que trabalhar de forma interdisciplinar é fácil...** mas não é uma tarefa fácil que acontece da noite para o dia(...) ainda bem que sou independente... exerço minha função independente do diretor... às vezes mostro meu planejamento para a coordenadora... mas tendo desenvolver meu trabalho... (Afrodite).

Na descrição de Afrodite, percebemos que para amenizar a ausência de alguns temas o diretor da instituição sugeriu o trabalho integrado⁷⁷, “*interdisciplinar*”, como uma solução plausível e momentânea. Porém, consideramos que a manutenção de uma estrutura curricular dividida em disciplinas temporal e espacialmente nas escolas sempre dificultou o processo de

⁷⁷ Essa preocupação surgiu em todo o mundo por meio da construção de uma base temática integradora ou constituindo novos campos de saberes interdisciplinares. Vale ressaltar, que historicamente a tentativa de integração disciplinar é uma busca de educadores em todo o mundo, principalmente no Brasil. Segundo Lopes e Macedo (2002), existem exemplos da tentativa de integração em todo o mundo, o desafio, no entanto, tem aumentado à medida que os conhecimentos científicos se multiplicam e tornam-se cada vez mais especializados. O objetivo da integração não prevê a destruição da ideia disciplinar, mas sim um esquema que permite aos alunos uma formação com caráter mais generalizado. A defesa de um currículo integrado se relaciona diretamente com as diferentes formas de compreender as disciplinas escolares, que por sua vez estão diretamente relacionadas com as finalidades educacionais (LOPES; MACEDO, 2002).

integração. Vale ressaltar, que a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) seguindo as tendências políticas e culturais exigidas pelas mudanças dos séculos XX e XXI, visava o desenvolvimento de um currículo integrado, principalmente para o ensino médio (PCNEM), propondo a organização curricular por áreas. No entanto, segundo Lopes (2004b), o texto híbrido dos parâmetros faz:

[...] da interdisciplinaridade apenas uma inter-relação de campos disciplinares muito bem estabelecidos e sintonizados como o que tradicionalmente vem sendo ensinado [...] A tensão entre disciplinaridade e interdisciplinaridade torna-se uma marca dos parâmetros, conferindo ao seu texto a ambiguidade de um discurso que valoriza a integração ao mesmo tempo que valoriza as disciplinas [...] a própria concepção de disciplina ao longo de textos de diferentes atores centrais mostra-se conflituosa (LOPES, 2004b, p.68).

Mesmo com todo o discurso e a tentativa de integração curricular, a *interdisciplinaridade* não se efetivou nem mesmo na construção dos PCN. Por isso, consideramos assim como Afrodite que desenvolver uma temática de forma interdisciplinar “*não é uma tarefa fácil que acontece da noite para o dia*”, é fundamental que haja um investimento na formação dos professores, dando-lhe fundamentação teórica que possibilite desenvolver um trabalho interdisciplinar revigorando a integração e a articulação dos conhecimentos.

Contudo, é importante salientar que *os currículos são definidos a todo momento*, especialmente pelos professores, que podem adaptar o conhecimento a ser aprendido às peculiaridades de sua turma, da escola, da comunidade, respeitando seus interesses, suas fronteiras e seus limites. A forma como cada turma e cada aluno responde irá modelar as escolhas do professor, desenvolvendo mais determinado/s conteúdo/s em detrimento de outro/s. Isso é o que Afrodite e tantos outros pesquisadores chamam de *autonomia*.

Os professores na verdade são os verdadeiros responsáveis pela seleção e categorização dos conteúdos que serão desenvolvidos no cotidiano escolar. Porém, eles ficam à mercê das decisões adotadas por *documentos* e burocratas que pouco conhecem a rotina de sala de aula e o contexto na qual seus alunos estão inseridos. Associado a isso, acreditamos que a carência de cursos de extensão, atualização e aperfeiçoamento tem excluído a classe docente da participação na tomada de decisões.

O diretor estava cego ((falando da reunião sobre o projeto)) ... ele não queria escutar as meninas ((Perséfone e Afrodite)) e sugeriu a criação de um projeto (...) Na verdade elas queriam que o tema

((sexualidade)) fosse incluído no currículo assim como o tema educação ambiental... elas queriam que a sexualidade estivesse no Projeto Político Pedagógico(...) Depois dessa reunião constatei que alguns mandam e outros obedecem... (Dionísio).

Partindo dessa descrição é oportuno trazer na íntegra uma definição importante citada por Dussel (1998), que fala exatamente sobre a autonomia do professor e as práticas cotidianas “*multicoloridas*”.

Nesse sentido as práticas curriculares cotidianas podem ser entendidas como ‘multicoloridas’, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidas. A mistura de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como conteúdo curricular, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes, com novas tonalidades[...] O trabalho no cotidiano torna-se importante elemento para pensar e compreender a questão curricular, tanto em instâncias de práticas como na formulação de proposta já que, considerando em sua complexidade, pode contribuir para o estudo das realidades escolares se entendemos essas últimas como componentes de uma rede de saberes e de práticas (DUSSEL, 1998, p.99-100)

Assim, o papel do professor é desenvolver a consciência crítica dos estudantes, pensando na sua autonomia. Uma vez que, o currículo é moldado pelos(as) professores(as) em suas ações/práticas cotidianas “*multicoloridas*” que significadas na cultura, ensinam e regulam o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando formas e configurações de viver na sociedade. Nesse contexto, as políticas curriculares estão constantemente sendo (re)contextualizadas de diferentes formas frente às redefinições do currículo que envolve a valorização dos aspectos culturais.

6.1.3 O Tema Transversal Orientação Sexual: “Esse foi o único caminho que encontrei...”

Eu sabia que a sexualidade estava na escola... mas queria um documento escrito para desenvolver meu projeto(...) Decidi utilizar o PCN que foi jogado como paraquedas na escola e se encontrava na estante da biblioteca... acho que nunca foram usados... **esse foi o único caminho que encontrei...** mas os parâmetros não me ajudaram muito... ((Como assim?)) Os parâmetros do ensino de ciências nem tocam no assunto sexualidade... encontramos a sexualidade como tema transversal que deve ser trabalhado de forma articulada entre as disciplinas... acho o documento muito direto... com poucas informações para planejar aulas voltadas para o tema sexualidade... (Perséfone).

Sabemos, assim como Perséfone, que a sexualidade é um dos elementos da vida social e cultural que “*incentiva a vontade de aprender e ensinar*”. Por isso, ela é observada nos espaços-tempos escolares (nos quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade) que caracterizam a pluralidade sociocultural. Mesmo não estando escrita nos documentos curriculares da instituição ela contribui, de modo significativo, para novas possibilidades de construção de conhecimentos e caminhos de busca do saber, uma vez que seus efeitos (*vivência e expressão*) se fazem alardear no cotidiano escolar colocando em ação várias tecnologias de governamentalidade.

Dessa forma, mais do que nunca, “*esse é o tema mais emergente na escola*” que demanda estratégias pedagógicas apropriadas visando à pluralidade cultural e a qualidade de vida dos sujeitos. No entanto, observamos na descrição de Perséfone, e de todos os nossos companheiros, que a escola controla e regula às ações coletivas (governo dos corpos), o que leva ao desenvolvimento de ações individuais (tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno exercidas pelos sujeitos sobre si próprios) que propõe novos valores e reforçam a necessidade de uma redefinição da cultura no currículo, determinando formas *de ser e de viver* a sexualidade (LOURO, 2000).

Quando Perséfone se deparou com os documentos da escola observou que a sexualidade não estava escrita e buscou auxílio nos PCN. Para a maioria dos professores o PCN ainda é o documento norteador de suas ações individuais e/ou coletivas. Por isso, não podemos negar que os PCN romperam com a política de omissão que por anos se instaurou até sua criação e sua inserção na ação pedagógica, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1996 e a Constituição Federal de 1988 não continha uma orientação curricular mínima comum a nível nacional.

Mas, também, não podemos negar que os PCN foram “*jogadas como paraquedas*” e acabaram sendo (re)interpretados de acordo com interesses da instituição escolar, ficando restrito, em alguns casos, aos conhecimentos das próprias disciplinas curriculares e dos(as) professores(as) que, por vezes, não assumiram uma atitude interdisciplinar⁷⁸. Partindo desse contexto, *elegemos* alguns enunciados narrados pelos(as) professores(as) e *reconstruímos* na forma de tópicos. Nesses tópicos eles descrevem como utilizam o documento: *Tema Transversal Orientação sexual*⁷⁹.

⁷⁸ Entendemos por *Atitude Interdisciplinar* o trabalho associado entre as disciplinas em prol de um conhecimento comum.

⁷⁹ Vale ressaltar, que aqui não procuramos analisar o discurso proferido pelos documentos (PCN de Ciências e do Tema Transversal Orientação Sexual), mas analisar como os professores utilizam esses documentos na sua sala de

Chamaremos a releitura dessas enunciados narrados de *Princípios de “Querer-Viver”*⁸⁰. São princípios que consideramos imprescindíveis em um planejamento didático que busque desenvolver a temática sexualidade a partir dos PCN e do Tema Transversal Orientação Sexual. Organizamos aqui um quadro sintético com todos os *Princípios de “Querer-Viver” a Sexualidade* (QUADRO 06).

QUADRO 06: Princípios de “*querer-viver*” a sexualidade.

PRINCÍPIOS DE “QUERER-VIVER” A SEXUALIDADE
<i>Para desenvolver o tema sexualidade é necessário...</i>
... construir conhecimentos significativos para todos;
... contextualizar o ensino, fazendo associações entre conhecimentos;
... representar a cultura valendo-se da diversidade;
... ampliar os meios/instrumentos de ensino, superando a insuficiência dos livros didáticos;
... tornar o ensino mais lúdico e menos normalizador;
... integrar as áreas do conhecimento;
... formar cidadãos críticos e atuantes que cultive e exerça práticas sociais.

FONTE: própria, 2017.

Ressaltamos que os princípios não são estáticos e excludentes, isto é, eles se entrelaçam assim como as narrativas. Eles nasceram da vontade de querer-viver a sexualidade no currículo escolar *pelos pesquisadores e pelos narradores*. Abaixo explicamos cada princípio e trazemos o enunciado narrado pelo professor que o originou.

Para desenvolver o tema sexualidade é necessário...

aula, já que não é utilizado para nortear o PPP. Todos os enunciados foram extraídos da seguinte pergunta emergente: Como você utiliza o Tema Transversal Orientação Sexual?

⁸⁰ Os Princípios de “querer-viver” são tópicos construídos a partir dos enunciados narrados pelos professores. Esses princípios visam dar suporte às propostas de trabalho que utilizam o Tema Transversal Orientação Sexual. Acreditamos que os planejamentos pedagógicos e os currículos escolares deveriam estar atentos a todos eles, independentemente de buscar desenvolver o tema sexualidade. A construção desses princípios foi norteadada por uma vontade de “querer-viver” a sexualidade na instituição escolar utilizando o Tema Transversal Orientação Sexual. Por isso, decidimos criar esses princípios para nós ajudar a enxergar com tons mais sensíveis o documento. Além disso, o nome “querer-viver” foi extraído do livro “A sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio”, de Nadia Patrizia Novena (2011, p.115), ela apresenta alternativas propostas pela organização escolar para produzir uma sexualidade não mais calcada no “deve-ser”, mas sim no “querer-viver” a sexualidade.

- ... construir conhecimentos significativos para todos(as); É importante que o professor proporcione o desenvolvimento de significados na construção de conhecimentos e tenha como foco os atores sociais envolvidos no processo, seus anseios, suas expectativas, buscando selecionar temáticas/conteúdos/conceitos que tenham significados na vida (situações ou contextos no qual ele/ela está inserido/a). Em outras palavras, o(a) professor(a) pode tentar procurar um caminho para tornar as informações científicas mais significativas para os estudantes. Portanto, aquela informação que tem um caráter mais biologizante/preventivo sobre a sexualidade e acaba secundarizando e silenciando outras questões significativas podem ser transformadas, já que a diversidade e o multiculturalismo se fazem tão presente nas escolas.

Tem muito conhecimento que não é utilizado pelo aluno no dia a dia... eu priorizo os mais importantes para o aluno... (Apolo).

- ... contextualizar o ensino, fazendo associações entre conhecimentos; É importante que o professor relacione, sempre que possível, conceitos e explicações científicas a fenômenos do cotidiano dos estudantes e temas contemporâneos nas diversas áreas do conhecimento. O objetivo é utilizar os PCN e os Temas Transversais promovendo conexões entre os conceitos prévios (cultura primeira) e os conceitos científicos úteis (cultura elaborada) para compreensão do mundo⁸¹. Ou seja, ao desenvolver o tema sexualidade, o professor pode relacionar conhecimentos da cultura primeira e da cultura elaborada, para que a construção do conhecimento seja significativa e relevante para os estudantes.

Eu não gosto de trabalhar assuntos que não tenha associação com a vida dos alunos... acho importante a ideia de contextualização que há no tema transversal... (Ártemis)

⁸¹ Partimos do princípio que “durante a elaboração do conteúdo programático escolar” ocorre “a inserção de conhecimentos universais sistematizados – ou da cultura elaborada [...] –, da qual fazem parte os conceitos, modelos e teorias produzidas pelas ciências [...] é mediante a cultura elaborada que se tornaria possível uma melhor compreensão dos temas e uma atuação na perspectiva das transformações. Essas transformações envolvem [...] processos de continuidade–ruptura”. Já cultura primeira é aquela “que o aluno já traz pra escola, está relacionada ao conhecimento do senso comum e o direciona em sua interpretação dos temas. É essa interpretação que precisa ser transformada, para que uma atuação no sentido de transformar as situações envolvidas nos temas possa ocorrer. Para tanto [...] é necessário que a cultura elaborada, ou seja, as teorias científicas, em processo de ruptura com a cultura primeira, seja apropriada pelo aluno” (DELIZOICOV *et al.*, apud SNYDERS, 2009, p.190).

- ... representar a cultura valendo-se da diversidade; É importante que o professor valorize os aspectos culturais, construindo vivências harmoniosas entre/com todos, no interesse de ensinar e aprender, mais amplamente, sobre a sexualidade desconstruindo estereótipos que limitam e reduzem sua compreensão, social e culturalmente contextualizada. No interesse de que sejam superadas a intolerância e a violência decorrentes de preconceitos, que se multiplicam em sofrimento, silêncio, invisibilidade, medo e atos de desistir (como, por exemplo, ensinar sexualidade focalizando apenas nas relações heterossexuais, omitindo outras formas de relacionamentos afetivos - *homossexualidade, bissexualidade*).

Já busquei no PCN orientação para uma aula sobre sexualidade(...) Temos muitos alunos na escola homossexuais... cada um é diferente do outro... procurava no PCN orientação de como trabalhar a diversidade... (Afrodite).

- ... ampliar os meios/instrumentos de ensino, superando a insuficiência dos livros didáticos; É importante que o professor incorpore na prática cotidiana meios alternativos⁸² ao LD em favor da melhoria do ensino e da aprendizagem. É injusto que professores e alunos não tenham acesso a utilização plural e sistêmica “dos meios alternativos ao LD e àqueles espaços, quer pela dificuldade na disponibilidade imediata de uso, pela desorganização das instituições escolares, pelo desconhecimento e até dificuldade de enfrentamento da utilização desses recursos” (DELIZOICOV *et al.*, 2009, p.38).

Uso muito o livro didático... um dia sai da rotina e procurei ajuda no PCN... (Dionísio).

- ... tornar o ensino mais lúdico e menos normalizador; É importante que o professor estabeleça critérios para selecionar e tratar o conhecimento, apontando ações nas quais o sujeito é visto enquanto um ser ativo, que cria e recria, que vive coletivamente, que sofre e exerce influências, um ser que constrói, critica, expressa e socializa o conhecimento apropriado superando normas vigentes que buscam controlar seus corpos.

⁸² Segundo Delizoicov *et al.* (2009), o professor não pode ser refém de uma única fonte (o LD), “por melhor que venha há tornar-se sua qualidade”, e sugere “o universo das contribuições paradidáticas, como livros, revistas, suplementos de jornais (impressos e digitais), videocassetes, CD-ROMs, TVs educativas e de divulgação científica (sinal a cabo ou antena parabólica) e rede *web*”. Além disso, ele também sugere “os espaços de divulgação científica e cultural, como museus, laboratórios abertos, planetários, parques especializados, exposições, feiras e clubes de ciências, fixos ou itinerantes”. Os autores informam que todos esses meios e espaços precisam “estar mais presente e de modo sistêmico na educação escolar” e “não podem ser encarados só como oportunidades de atividades educativas complementares ou de lazer” (DELIZOICOV *et al.*, 2009, p.37).

Há muitas normas na escola e os documentos não ajudam muito(...) às vezes utilizo os temas transversais para escrever meu planejamento... procuro desenvolver dinâmicas e atividades que movimentem os alunos... (Perséfone).

- ... integrar as áreas do conhecimento; É importante que o professor busque a interdisciplinaridade através da articulação entre os diversos conhecimentos das várias disciplinas, visando desenvolver suas múltiplas competências e habilidades cognitivas como: a criatividade; a curiosidade, o pensamento crítico, a tomada de decisão, a capacidade de abstração e de comunicar-se, o trabalho em equipe e individual.

Já fizemos um trabalho interdisciplinar sobre sexualidade utilizando o PCN orientação sexual... os alunos gostaram muito e participaram ativamente... (Afrodite).

- ... formar cidadãos críticos e atuantes que cultive e exerça práticas sociais; É importante que o professor estimule o debate crítico e reflexivo despertando assim o espírito crítico e o pensamento lógico nos estudantes. Para que eles aprendam a se expressar, de diversas formas, “especialmente pelo uso do corpo e da oralidade, sentindo-se capaz de comunicar suas ideias em qualquer grupo social, ou seja, utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p.7).

A função dos parâmetros é ajudar os professores na formação de alunos críticos que consigam tomar decisões... (Apolo).

Todos esses princípios partem da ideia de que o TT orientação sexual, mesmo rompendo com o silêncio que por anos persistiu apresenta poucas “*informações*” pertinentes para que os professores planejem “*aulas voltadas para o tema sexualidade*” (Perséfone). Uma vez que, o documento reforça o tratamento alicerçado em uma ótica biologizante do sexo, sendo o debate sobre sexualidade ainda incipiente ou, na melhor das hipóteses, relegado a segundo plano e calcado no “deve-ser”. Por isso, defendemos a utilização desses *Princípios de “Querer-Viver” a Sexualidade* para nortear nossos planejamentos didáticos.

6.2 O ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

De acordo com o senso geral, a escola tem um papel de extrema importância na vida dos estudantes à medida que é ela quem proporciona, juntamente com a família, os primeiros contatos do sujeito com o mundo, auxiliando-os a participar ativamente da sociedade formando cidadãos críticos e participantes, cientes de seus direitos e deveres. Além de cada vez mais ser alvo de estudos por parte de educadores que visam ampliar a visão de mundo dos atores sociais, a **Sexualidade** tem sido vista, até mesmo pela legislação educacional, como um tema importante para a preparação e para o trabalho docente no **Ensino de Ciências** e nas diversas áreas do conhecimento.

Há tempos que diversos educadores têm mostrado a importância de haver uma íntima e “total” relação entre a sexualidade e o ensino de ciências. Como parte desse processo relacional, a sexualidade no ensino de ciências foi sendo escrita e inscrita enaltecendo a dimensão do sexo com caráter biológico (anatômico-funcional) em detrimento da dimensão sociocultural. E até hoje, mesmo após a criação dos PCN, a sexualidade ainda é vista por essa ótica, como se houvesse um corpo destituído de uma sexualidade, ou seja, “uma sexualidade abstraída do ser do corpo, revelando um regime de repressão da sexualidade bastante forte” (NOVENA, 2011, p.17).

Em contrapartida, o aprendizado de como o sujeito se relaciona e interage com o ambiente contribui para que, além de compreender o mundo de forma prática e contextualizada, todos(as) respeitem as diferenças possibilitando a expressão e a circulação da sexualidade que constitui de maneira viva, “profunda”, todos os sujeitos no/do mundo. Portanto, aqui, não trazemos episódios que confirmem uma prática “biologizante” no ensino de ciências sobre sexualidade, várias pesquisas acadêmicas comprovam e já comprovaram isso, assim, como vários episódios narrados na nossa pesquisa.

Trazemos lembranças/episódios narrados por professores de ciências que souberam desenvolver o tema sexualidade mesmo encontrando barreiras (“biologizantes”, “naturalizadas” e “normativas”) no percurso vivido. Uma vez que, consideramos a sexualidade como um todo, ou seja, “como um fenômeno global que envolve a nossa existência inteira, capturando e produzindo diferentes subjetividades que dão sentidos inesperados e ignorados a gestos, palavras, afetos e atividades sociais” (NOVENA, 2011, p.17).

Construímos um texto que atendessem aos anseios dos professores, que necessitam de um caminho que os auxilie frente às mudanças já comentadas, *na família e na escola*, respeitando suas histórias de vida, suas condições de trabalho, suas formações acadêmicas e o

seu jeito de ser e de “querer-viver” a sexualidade no ensino de ciências. Vale ressaltar, que em alguns momentos resgataremos os princípios de querer-viver a sexualidade.

6.2.1 O livro didático: “Não utilizo apenas o livro didático... ele apenas me auxilia...”

O livro didático limita minha compreensão e também limita a compreensão do aluno... quando estou ensinando **não utilizo apenas o livro didático... ele apenas me auxilia**(...) Um aluno já me fez uma pergunta sobre sexualidade e garanto que não tinha uma resposta no livro didático... ele queria saber porque não sentia prazer quando estava com sua namorada mas sentia prazer quando estava jogando futebol com os amigos... o livro didático não traz uma resposta pra essa pergunta e não auxilia o aluno no desenvolvimento da resposta(...) O livro de ciências é apenas um mediador do conhecimento... utilizo ele associado a outras estratégias de ensino(...) Se o livro traz uma imagem do órgão sexual feminino e explica a função de cada estrutura... desenvolvo uma dinâmica ou uma atividade em paralelo que tenha a ver com sua vida e torne a aprendizagem divertida(...) Evito o livro didático em quase todos os planejamentos que faço... prefiro levar os alunos para uma feira de anatomia e deixar eles à vontade para conhecer todos os órgãos do corpo e tirar suas dúvidas... os alunos não querem apenas saber onde está localizado o clitóris no órgão genital feminino... eles querem saber a função e se esse é local chamado de ponto G que dá prazer... eles querem saber se as meninas ejaculam... eles querem saber por onde os bebês saem... querem saber sobre abuso sexual... sobre estupro... sobre virgindade(...) Eles não querem ser regulados(...) Eu uso o livro didático mas não deixo que isso vire uma rotina... (Afrodite).

Delizoicov et al (2009) apontam que vários desafios são explicitamente pertinentes e prementes no ensino das ciências – entre eles a superação dos LD. Os autores mencionam que para ser interprete do processo e facilitador de experiências é importante que o professor supere a monopolização dos livros didáticos durante o processo de ensino e de aprendizagem propondo novos métodos de contextualização em consonância com o contexto e às experiências vivenciadas pelos estudantes. Além disso, enquanto educadores podemos propor didático-pedagogicamente outros espaços formais e informais para vivenciar a temática sexualidade no ensino de ciências como uma feira de anatomia mencionada por Afrodite.

Parece que o ensino de ciências está protegido por uma redoma, assim como a escola, que o isola da realidade contemporânea. Mas a realidade insiste e infiltra-se sorrateiramente por atitudes ou “questionamentos” muitas vezes não condizentes com a visão e prática docente sobre o ensino e a aprendizagem, gerando conflitos no trato da sexualidade. Para, Delizoicov et al (2009), esses conflitos se tornam evidentes quando a formação dos professores de ciências parece não acompanhar a mudança ocorrida no perfil dos(as) alunos(as) em seus diversos contextos enaltecendo, por exemplo, a utilização dos LD. Portanto, se a escola está inserida no mundo em transformação é importante superar alguns conflitos no ensino de ciências. Enquanto professor, podemos questionar a monopolização dos LD assim como Afrodite, e não deixar que

ele limite nossa compreensão sobre sexualidade nos levando a tratar o tema de forma “biologizante”.

Alguns autores (DELIZOICOV, et al, 2009; CACHAPUZ et al, 2005; CARVALHO, 2004; VEIGA, 1999; KRASILCHIK, MARANDINO, 2007) apontam a superação da monopolização dos LD como um caminho importante para ser seguido na prática docente. O LD é importante para auxiliar na estruturação das aulas de ciências, porém os riscos criados pela estruturação do conhecimento das ciências naturais podem favorecer a “memorização de informações isoladas, acreditando na importância dos conteúdos tradicionalmente explorados e na exposição como forma principal de ensino” (DELIZOICOV et al, 2009, p. 127).

Portanto, consideramos, que a acuidade conceitual e a forma de apresentar os conteúdos favorece a relação entre o texto, o contexto, os sujeitos e os discursos. Ou seja, o LD se relaciona com outros discursos além dos discursos produzidos pelas ciências, como os discursos midiáticos e os das políticas pedagógicas oficiais sobre o ensino de ciências (Parâmetros Curriculares Nacionais; Plano Nacional do Livro Didático – PNLD) e o trato da sexualidade (TT Orientação sexual; Programa Brasil sem Homofobia).

Encontramos vários estudos (GARCIA, BIZZO, 2010; SANDRIN et al, 2005; VASCONCELOS, SOUTO, 2003; MEGID NETO, FRACALANZA, 2006, 2003; MAFFIA et al, 2002) desenvolvidos sobre os LD na prática docente. Nesses estudos constatamos uma heterogeneidade de pesquisas que informam sobre a adaptação e adoção de estratégias diferentes na utilização dos LD na prática docente. Segundo alguns autores (DELIZOICOV et al, 2009; SILVA et al, 2009b; MAFFIA et al, 2002) os LD são os objetos mais utilizado no contexto do ensino de ciências. Entretanto, a maioria dos professores ainda utiliza o LD como única ferramenta de apoio pedagógico (DELIZOICOV et al, 2009).

Nos LD, muitos assuntos são abordados de maneira superficial, fragmentada e linear, trazendo inclusive ideias de base não construcionista⁸³, como relatado por Ártemis.

Uma vez encontrei no livro que utilizo a expressão ‘a mulher é mais frágil que o homem’ ... fiquei sem entender... até hoje busco uma explicação... se aquela frase era sobre as questões anatômicas fisiológicas ou uma frase preconceituosa... agora imagina um estudante lendo essa afirmação... provavelmente ele vai entender a palavra frágil como inferioridade. Portanto a mulher é submissa e inferior... (Ártemis).

⁸³ Segundo Novena (2008, p.01), à concepção de sexualidade adotada pelo professor e pela escola pode ser de: base naturalista em que a sexualidade está relacionada somente à concepção biológica do sexo; ou, base construcionista, “em que a sexualidade – seus significados e conteúdo – não são fixos, já que são construídos ao longo da história e de diferentes culturas”. Portanto o LD selecionado pelo professor pode acompanhar essas duas concepções, uma vez que, o professor e a escola guiam a escolha do LD.

Essa limitação ainda presente nos LD compromete a percepção dos adolescentes em formação. Isso acarreta aos professores estudar mais a temática para que possa contextualizá-la em aula, com o objetivo de ser mais proveitosa aos adolescente e crianças que enxerga no conteúdo um meio de auto reconhecer e entender tantas mudanças que a fase lhe proporciona, como mudanças de pensamentos, no corpo, desejo, anseio, entre outras, como podemos observar nos relatos a seguir:

A temática só é trabalhada no livro didático do oitavo ano... e os alunos do sexto, sétimo e nono ano... será que eles não precisam conhecer o tema? (Dionísio).

Sua abordagem é muito restrita aos aspectos funcionais dos órgãos sexuais... trazem pouca discussão sobre os anseios que são vivenciados na fase da adolescência... os alunos não querem saber apenas como o espermatozoide é produzido... eles querem saber sobre o prazer envolvido na ejaculação... (Apolo).

Evidenciamos que a temática sexualidade nos LD, nos dias atuais, precisa ser contextualizada, pois a mesma não é totalmente contemplada nos livros. A contextualização é necessária pois oferece espaço para a quebra de tabus e mitos sexuais. É necessário também superar os enfoques que estão na origem dos trabalhos sobre educação sexual desenvolvidos no ambiente escolar que se caracterizavam “[...]pelo aspecto informativo, biologizante e repressivo às manifestações da sexualidade” (SAYÃO, 1997, p.111).

Portanto a abordagem da temática sexualidade na escola facilita um contato saudável e confiante dos jovens com o conhecimento para transformação do/no mundo. Nesse processo o professor deve ser facilitador de novas construções e reconstruções no ensino e na aprendizagem, ampliando

“[...] esse conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade, para que o aluno possa, ao discuti-los, opinar sobre o que foi ou é apresentado. Por meio da reflexão poderá então, encontrar um ponto de auto-referência, o que possibilitará o desenvolvimento de atitudes coerentes com valores que ele próprio elegeu como seus” (SAYÃO, 1997, p.113).

Salientando que essa responsabilidade não será totalmente contemplada se o professor persistir na utilização do LD como único e exclusivo recurso pedagógico na abordagem da temática sexualidade durante as aulas de ciências. Superar a utilização dos LD é fundamental

para evidenciarmos durante o processo a consolidação das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais que alicerçam o ensino de ciências e favoreça práticas visando a alfabetização científica (DELIZOICOV et al, 2009).

6.2.2 A Alfabetização Científica: “É um caminho que utilizo para tornar o ensino efetivo...”

Já participei de um curso de extensão na federal sobre alfabetização científica no ensino de ciências e sobre jogos e dinâmicas(...) Minhas aulas são desenvolvidas almejando a alfabetização científica... **é um caminho que utilizo para tornar o ensino efetivo** e os alunos não memorizem nomes(...) Início a aula fazendo o aluno se movimentar respeitando o espaço deles... não gosto de aluno parado... prefiro eles participando da dinâmica... depois faço uma meia lua... e mando eles responderem uma questão sobre sexualidade que coloco no quadro... ((Como assim?)) no ano passado refiz uma pergunta sobre o hímen que estava no livro didático... no livro a pergunta era bem simples sobre os tipos de hímen... refiz a pergunta utilizando um artigo de jornal que falava sobre um namorado que matou a namorada porque pensou que ela era virgem(...) refiz a pergunta de modo que envolvesse outras disciplinas... a pergunta era mais ou menos assim ‘você teria agido desse modo? Ele agiu de modo correto?’ ... surgiram várias respostas... alguns defendiam a atitude do rapaz... outros defendiam a moça... alguns se colocavam no lugar do homem e tentavam justificar sua atitude... algumas meninas falavam de preconceito contra a mulher e citavam leis... foi muito produtivo... acabei falando sobre dos vários tipos de hímen... da lei maria da penha... do machismo... de outras culturas e até de homossexualidade... foi uma aula bem produtivo... mas não foi fácil... tive que dominar muito bem o assunto... na verdade nem esperava tanta repercussão... ainda bem que quando montei a pergunta tive que ler e pesquisar na internet(...) depois dessa aula construí um grande cartaz com eles... pedi pra eles colocarem no cartaz mensagens para mulheres e homens vítimas de violência por causa da roupa... do cabelo... do sexo... da cor... foi uma aula bem produtiva... o ensino de ciências deveria possibilitar uma compreensão melhor dos acontecimentos para não haver uma simples memorização pelos alunos... (Apolo).

Dependendo *do que é ensinado e de como isso é feito*, o ensino de ciências pode ser visto pelos estudantes como um catálogo repletos de nomes, estruturas e funções difíceis e praticamente impossíveis de serem “memorizados”, tornando o ensino pouco atrativo de qualquer temática. Por exemplo, *se pensarmos no trato da sexualidade por um viés exclusivamente focado na dimensão do sexo biológico (anatômica-funcional), será que o ensino será atrativo?* Provavelmente depois de ler essa descrição de Apolo você responderá não, porque a sexualidade é uma temática alicerçada em processos e fatos profundamente históricos e plurais (dimensão sociocultural) que não aceita apenas essa dimensão biologizante.

Sabemos que o ensino de ciências “*deveria possibilitar uma compreensão*” mais ampla do mundo, contudo, a atual abordagem descontextualizada dos conhecimentos científicos na escola, na qual o enfoque recai sobre conceitos e nomenclaturas – relacionadas, por exemplo, as estruturas que compõe o sistema genital e suas funções –, limita o

desenvolvimento do tema sexualidade ao simples fato de decorar e transmitir os conceitos biológicos sem menor interiorização e raciocínio do que foi assimilado repercutindo em situações de “indisciplina” e em processos de “exclusão” e “repressão” (do *dever-ser*) daqueles que buscam *querer-viver* a sexualidade.

O ensino de ciências dessa forma, deixa de exercer o seu papel principal de formar cidadãos que pensem, passando a formar cidadãos que repetem termos científicos e, às vezes, não sabem nem o significado biológico memorizado. São esses alunos, classificados às vezes como indisciplinados: que inscrevem a sexualidade nos banheiros das escolas; que falam palavras supostamente obscenas; que expressam a discriminação e o preconceito; e, que veem às outras formas de vivenciar o sexo como pecado, fortalecendo os discursos que residem na própria lógica da dicotomia (oposição binária).

Todas essas formas de vivenciar a sexualidade, tratadas como “indisciplina” pela instituição escolar, são produtos de nossa cultura que “[...] gera certas representações, que movimentam diferentes visões e valores sobre os fenômenos sociais e, nesse sentido, a organização escolar”, e o ensino de ciências, “não estaria isenta “de veicular, produzir, reproduzir ou negar alguns desses valores, representações e normas” (NOVENA, 2011, p.146).

Portanto, no ensino de ciências, ou de qualquer outra disciplina, o professor pode utilizar estratégias⁸⁴ junto com os estudantes, incrementando a percepção da singularidade da vida e propiciando a assimilação da importância da temática sexualidade, por meio de jogos, dinâmicas e atividades lúdicas que possibilite aplicar o conhecimento e as habilidades adquiridas relacionando-os com conhecimentos de outras áreas para resolver problemas reais e significativos como podemos observar nessa descrição de Apolo e Perséfone.

Desenvolvo sempre uma dinâmica quando vou iniciar algum tema... uma dinâmica que envolva movimentação... depois apresento uma pergunta que geralmente envolve outras áreas como educação física... e pergunto pra eles como eles querem que eu desenvolva o tema... (Apolo).

Gosto de começar o tema instigando o aluno a falar... deixo ele livre para se expressar... geralmente faço um círculo na sala e entrego várias tarjas de papel em branco... peço para eles escrever no papel uma dúvida sobre sexualidade e um sentimento que sente por alguém... depois de um tempo

⁸⁴ Segundo Novena (2011, p.148), os estudantes utilizam estratégias (dispositivo de resistência) para vivenciarem a sua sexualidade. No seu livro ela constatou “que dentre as estratégias criadas pelos alunos, o jogo de ‘esconde-esconde’ assume a função de um dispositivo de resistência, pois possibilita que a circulação da sexualidade aconteça, mesmo contrariando as normas oficiais, a partir também da produção de outras representações sociais repercutindo na produção de subjetividades relacionadas à sexualidade”. Aqui, propomos que os professores se articulem com os alunos e criem suas próprias estratégias para serem desenvolvidas no trato da sexualidade no ensino de ciências, já que a escola insiste em reprimir, punir e silenciar a circulação e expressão da sexualidade.

passo uma caixa de papelão e em seguida distribuo os papéis aleatoriamente... cada um faz a pergunta pelo outro e informa o sentimento daquela pessoa pela escolhida(...) É uma dinâmica bem interessante... (Perséfone).

É interessante observar que quando os docentes no ensino de ciências se propõe a desenvolver em conjunto com os estudantes tais estratégias, no trato da sexualidade ou de qualquer outra temática, com o objetivo de ampliar a visão de mundo, estamos desenvolvendo o que Krasilchik e Marandino (2007), assim como outros pesquisadores, chamam de *alfabetização científica*⁸⁵. Segundo os autores, a *alfabetização científica* é um processo contínuo de construção de conhecimentos (cumulativo e historicamente arquitetado nas relações de poder-saber) necessários a todos os sujeitos que vivem nas sociedades contemporâneas.

Diante desse contexto, a sexualidade pode ser “*mais facilmente desenvolvida*” se forem utilizadas estratégias com base nesses pressupostos, visando atingir o nível multidimensional da alfabetização científica. Porém, o que mais observamos nas escolas, e no ensino de ciências, é uma alfabetização científica nominal e funcional no desenvolvimento da temática sexualidade, que leva a um ensino e a uma aprendizagem (des)fragmentada do seu cotidiano, já que o conhecimento foi simplesmente memorizado e repetido.

Muitos alunos ainda só aprendem memorizando... quando tento sair do ensino tradicional eles me puxam de volta... alguns preferem aulas expositivas... quando sento com eles para conversar sobre sexualidade alguns me mandam ensinar... dizem que eu estou enrolando... eles preferem aulas expositivas porque ainda ficam memorizando funções e nome de estruturas... (Apolo).

Muitos alunos, entretanto, conseguem atingir o nível de alfabetização científica estrutural e utilizam situações cotidianas (conhecimentos de cultura primeira) para desenvolver a temática sexualidade. Porém, tal prática pode, a *priori*, parecer interessante, mas limita a ação docente e discente, uma vez que, o conhecimento de cultura primeira deve estar associado ao conhecimento de cultura elaborada. Essa associação geralmente é feita pelo professor, por exemplo,

⁸⁵ Segundo Krasilchik e Marandino (2007), um dos modelos para a construção do saber científico admite quatro níveis de alfabetização científica: no primeiro, chamado de *nominal*, o estudante reconhece termos específicos do vocabulário científico, mas não sabe o significado; no segundo, chamado *funcional*, os termos memorizados são definidos corretamente sem que os estudantes compreendam plenamente seu significado; no terceiro, chamado *estrutural*, os estudantes são capazes de explicar adequadamente os conceitos científicos com suas próprias palavras, baseando-se em experiências vividas (cultura primeira); e, no quarto, chamado de *multidimensional*, os estudantes aplicam o conhecimento e as habilidades adquiridas relacionando-os com conhecimentos de outras áreas para resolver situações cotidianas e significativas.

Quando desenvolvo uma aula sobre ejaculação... os alunos acham que as mulheres ejaculam... eles veem vídeos pornográficos que mostram um jato parecido com a ejaculação masculina... e realmente acreditam que aquele jato é uma ejaculação... tento explicar que as mulheres liberam aquele líquido pela uretra quando as glândulas de *Skene* são estimuladas... mas é difícil eles associarem o que sabem ao conteúdo... após as aulas alguns insistem em dizer que as mulheres ejaculam como os homens... (Dionísio).

Assim como Krasilchik e Marandino (2007), consideramos que poucos são os alunos que chegam ao nível de uma alfabetização científica multidimensional, na qual a prática docente e discente no trato da sexualidade acontece por meio da contextualização e interdisciplinaridade, como podemos observar no episódio narrado por Apolo no início dessa sessão. Uma vez que, para chegar nesse nível o estudante deve ultrapassar os limites da sala de aula e utilizar o conhecimento para intervir positivamente no seu cotidiano, capturando e produzindo diferentes subjetividades, possibilitando, assim, a expressão e a circulação da sexualidade.

Desse modo, alfabetizar cientificamente pode ser o caminho e nesse processo, os conhecimentos de cultura primeira sobre sexualidade ganham relevância. Salientamos que esse conhecimento não pode ser a base de nenhum tipo de ensino, muito menos no trato da sexualidade, mas sim ser utilizado de forma positiva para auxiliar o docente na formulação de ideias ou para agregar a comunidade geral à científica e, assim, desenvolver conteúdos, fazendo sistematizações ou mesmo conhecendo as pré-concepções dos alunos para propor atividades lúdicas, como construir “novos” brinquedos que não faça referência apenas ao sexo biológico (utilizando novas cores, novas roupas e novos traços corporais), criar novos jogos e regras, entre outras estratégias para atingir nosso objetivo.

6.2.3 O Corpo Humano: “Como enxergamos nossos corpos...”

Um dia cheguei na escola para trabalhar e tinha alguns alunos no corredor conversando... pensei que eles iriam querer fazer alguma festa durante a minha aula... mas não foi isso... quando cheguei na sala o representante da turma me pediu para falar... ele disse que ninguém estava entendendo nada sobre o assunto -- -- sistema endócrino -- -- parei um pouco e pensei... todos eles pensavam que eu iria mandar eles estudarem mais... mas não fiz isso... mandei eles pesquisarem e trazer assuntos de seu interesse que envolvesse o corpo humano... queria que eles pesquisassem a noção do corpo humano de forma geral que quase nunca é feita pelos professores porque o corpo é dividido em sistemas(...) No dia seguinte eles trouxeram vários assuntos... formei um círculo na sala e mandei um por um falar o assunto que escolheu... tinha vários assuntos interessantes anotei todos... os que envolvia sexualidade eram... virgindade... primeiro

namorado... menstruação... camisinha... sêmen... entre outros... fiz planejamento sobre todos os assuntos... e cada aula tinha o nome do aluno que indicou o tema(...) Um dos temas era sobre a autoaceitação do seu próprio corpo... inclusive foi o tema mais interessante que achei... montei uma aula com eles chamada **'Como enxergamos nossos corpos'**... pedi pra eles trazerem fotos deles e de alguém famoso que eles admiravam... tinha várias fotos de Neymar ((risos))... pedi para que eles olhassem as duas fotos e escrevessem as semelhanças e diferenças... no final disse que todos somos iguais independente das características físicas... (Ártemis).

No ensino de ciências, o corpo humano geralmente é trabalhado separando-se seus sistemas para que, no final, se faça a relação do todo (“*que quase nunca é feita*”). Essa fragmentação do corpo “biológico” é uma prática muito corriqueira que acreditamos reforçar, ainda mais, a repetição mecânica de textos, termos, estruturas e funções presente em livros didáticos. Consideramos, desse modo, que a fragmentação leva os estudantes apenas a uma alfabetização científica nominal e funcional embasada simplesmente em uma série de sistemas sem relação uns com os outros que compõe o corpo “biológico”.

Isso nos conduz, a outro ponto importante nessa discussão. Se no ensino de ciências já existe a fragmentação do próprio corpo “biológico” imagina os temas a ele relacionado, como a sexualidade. *Qual é o local da sexualidade nesse corpo biológico fragmentado?* Para Weeks (2000), “embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”. Portanto, a fragmentação do corpo “biológico”, a qual se mostra tão presente no ensino de ciências, não abala as representações sobre quem somos e como vivemos nossos corpos. “A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico” (WEEKS, 2000, p.38).

Mesmo percebendo a fragmentação do corpo biológico, Ártemis conseguiu desenvolver a temática sexualidade articulando os conhecimentos biológicos (referentes ao sistema reprodutor) às questões culturais. Portanto, não há um corpo puramente biológico e nem um corpo simplesmente cultural, ambos se hibridizam⁸⁶ para constituir o que entendemos serem nossos corpos, “[...] o corpo seria a própria ‘zona de fronteira’, ou espaço híbrido, onde ocorrem as sobreposições, as interconexões, as interdisciplinaridades” (COSTA, 2009, p.31).

⁸⁶ Segundo Costa (2009, p.26), “a cultura torna-se o fundamento do corpo, deixando de ser um fenômeno periférico de seu desenvolvimento, e a necessidade e dependência desse ‘mecanismo de controle’, passa a ser a base da própria existência humana”. Assim, refutamos “[...] o determinismo biológico ao defender o corpo humano antes de tudo como uma construção cultural. Isso também implica no deslocamento do conceito clássico de natureza humana, onde o corpo é entendido a partir de uma natureza essencialmente biológica. O corpo portanto não é visto como um organismo acabado, acrescido posteriormente da capacidade de produzir e propagar cultura, mas sim como um híbrido auto gerado, que se desconstrói e reconstrói infinitamente”.

Assim, várias atividades podem ser desenvolvidas no ensino de ciências, desde que não carregue abordagens relativamente reducionistas à medida que se dá ênfase aos aspectos biologizantes dos nossos corpos. Por isso, cogitamos que uma abordagem interessante do corpo humano seria a “híbrida”, aqui entendida como corpo biológico e cultural. Uma vez que, torna-se

“[...] fundamental um olhar interdisciplinar para o corpo, uma vez que este transborda categorias fixas construídas a partir de determinadas posturas e concepções. Ao apresentar-se como o aspecto material do ser humano, o corpo testemunha as transformações da humanidade ao longo do tempo, cristalizando seus avanços e suas crises [...]o ser humano em contato com suas próprias criações transforma seu meio, e o reflexo dessas mudanças é percebido diretamente no corpo humano” (COSTA, 2009, p.10).

Um trabalho interessante realizado com os estudantes foi o proposto por Ártemis – *“Como enxergamos nossos corpos”* – trabalhar com nosso próprio modelo de corpo pode ser bem significativo para fazer uma leitura indenitária real e não superficial desse corpo humano. Ártemis encontrou um caminho para hibridizar esse corpo: tornou a aprendizagem significativa para o estudante despertando sua curiosidade e o estimulando na formulação de hipóteses para resolver problemas reais, como a *“autoaceitação do seu próprio corpo”* plural e diversificado.

Esse caminho, construído por Ártemis e desenvolvido em conjunto com os estudantes, levou todos a aplicarem o que aprendeu em situações cotidianas na própria escola, ou seja, mesmo a escola sendo “normativa” e o ensino de ciências focar na fragmentação do conteúdo corpo humano, enaltecendo a dimensão biologizante, Ártemis conseguiu desenvolver seu trabalho ampliando seu próprio conhecimento e saciando a curiosidade dos estudantes. Despertando, assim, o interesse dos estudantes *pele próprio corpo e pelo corpo do “outro”*, contribuindo para melhoria das relações no ambiente escolar, além, de ter estimulado uma postura reflexiva e crítica na tomada de decisões.

6.2.4 *O conhecimento de cultura primeira: “Tento misturar esse conhecimento com os conteúdos de ciências...”*

Sempre planejo minhas aulas anteriormente... não gosto de deixar pra última hora... sempre planejo as aulas usando o conhecimento dos alunos que chamamos de senso comum... **tento misturar esse conhecimento com os conteúdos de ciências(...)** já elaborei um plano de aula sobre a homossexualidade porque um aluno sofreu preconceito na escola e ele acreditava que era culpado(...) quando eu estava lecionando uma aluna disse que a homossexualidade é um pecado... pedi para essa menina se levantar e explicar porque ela achava isso... ela não se

levantou preferiu ficar sentada e disse que sua igreja não aceitava um pecador (...) continuei a aula e perguntei aos alunos o que eles achavam... eles são muito engenhosos... falaram muito... mas suas ideias estavam relacionadas com noções do senso comum... fui escrevendo tudo que eles falavam no quadro... no final expliquei o que era a homossexualidade e circulei todas as frases e palavras preconceituosas... depois refiz junto com eles essas frases e construímos um texto sobre convivência que o título era o belo e o feio... (Afrodite).

É através da articulação entre o conhecimento de cultura elaborada e o “*senso comum*”⁸⁷ (conhecimento de cultura primeira) que definimos esses padrões sociais de corpo (“*o belo e o feio*”) descrito por Afrodite. Segundo Delizoicov et al. (2009), esse conhecimento também envolve

“[...] palavras que são resultados de sensações orgânicas, de experiências de ações diretas sobre os objetos, artefatos e fenômenos; explicações aprendidas em relações diretas com outras pessoas e/ou com os meios de comunicação social e outras produções culturais, como explicações de origem religiosa, da tradição oral étnica ou de uso específico de um grupo social particular” (DELIZOICOV et al., 2009, p.134).

Portanto o conhecimento de cultura primeira é resultado de uma amálgama de vivências, que pode até um determinado limite, servir de apoio para a ciência, como serviu nesse episódio descrito por Afrodite, porém, as diferenças entre ele e o conhecimento de cultura elaborada, deve ser levado em consideração na abordagem da temática sexualidade no ensino de ciências.

Uma das mais evidentes diferenças diz respeito à compreensão de fatos e fenômenos científicos de forma simplificada. Constatamos que o conhecimento de cultura primeira limita a compreensão dos estudantes sobre a sexualidade, principalmente se estiver apoiado em discursos hegemônicos que buscam nos discursos biológicos suas razões à imposição de limites que ferem direitos de cidadania. Portanto, o uso exclusivo do conhecimento de cultura primeira é superficial e pode levar à aceitação de explicações “*engenhosas*” que produz, enaltece e reitera discursos que residem na própria lógica das oposições binárias (fortalecendo a proliferação de discursos sobre o eixo gênero-sexualidade).

⁸⁷ Segundo Saviani (1996), o senso comum é a forma como o ser humano explica e resolve situações e problemas do cotidiano embasados em conhecimentos empíricos. “O senso comum é, pois contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos intrínsecos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica” (SAVIANI, 1996, p.2).

Por exemplo, na descrição de Afrodite o aluno homossexual acreditava que ele sofria preconceito devido a sua orientação sexual que “é um pecado”. De tanto escutar essa expressão no senso comum, “*a homossexualidade é um pecado*”, ele interpreta o preconceito como um castigo por ser homossexual. Esse tipo de pensamento é extremamente comum na sociedade, porém não se pode basear novos conhecimentos ou descobertas nesse tipo de conceito, mesmo que amplamente seja aceito por uma comunidade. Nessa situação, o professor de ciências pode tentar utilizar o conhecimento de cultura elaborada, para desmistificar essa expressão, como foi feito por Afrodite. Ou seja, não é aconselhável que o professor de ciências se apoie apenas na cultura primeira para desenvolver sua prática, é necessário que desenvolva um planejamento didático alicerçado, principalmente, no conhecimento de cultura elaborada, para que o ensino não se torne “*insustentável*”.

Minha primeira experiência foi traumatizante... confesso que não tinha planejado uma aula... pensava que sabia tudo... quando os alunos começaram a me fazer perguntas eu queria sair correndo... uma das meninas evangélicas começou a discutir com um aluno homossexual na sala de aula... disse que ele não era de Jesus e ele rebateu dizendo que ela era do diabo(...) Tentei conversar com todos sobre preconceito... mas ela estava tão certa que a homossexualidade não era de Jesus que a aula ficou insustentável... tentei fazer perguntas... mas tive que parar... eu não sabia mais como continuar... (Ártemis).

Outra diferença é que o conhecimento de cultura primeira tem como base a observação e o empirismo (testando suas hipóteses e teorias de forma subjetivamente seletiva), portanto *não pode e nem deve* ser a única fonte de um planejamento didático. Essa descrição de Ártemis situa bem a importância da cultura primeira, porém demonstra sua fragilidade ao tentar explicar fenômenos baseados apenas no empirismo. É necessário que os professores de ciências tenham noção dos princípios que embasam seu planejamento para que o conhecimento seja desenvolvido.

Quando iniciei meu trabalho na escola... não ouvia falar de sexualidade na escola... o ensino de ciências era através dos conteúdos nos livros didáticos... sistema reprodutor só era trabalhado no oitavo ano... eu tinha muito cuidado para não mostrar as imagens dos órgãos sexuais aos alunos(...) Hoje percebo uma diferença muito grande... falamos sobre sexualidade em qualquer série... os alunos trazem muita informação... é impossível não se discutir sexualidade... (Perséfone).

No ensino de ciências está ocorrendo um movimento “forte” entre os docentes no trato da sexualidade, principalmente por conta da legislação curricular educacional que está mais

flexível e aberta. Antes, a sexualidade, era abordada apenas de forma biologizante, sendo determinada por imperativos biológicos como foi descrito por Perséfone. Hoje, a sexualidade, continua sendo abordada dessa forma, mas vem ganhando novos sentidos no ensino de ciências agregando cada vez mais aspectos relativos a dimensão sociocultural. Contudo, observamos que o senso comum pedagógico parece não ter sido superado.

Gosto de trabalhar com questionário... acho importante e não deixo de usar... ((Como assim?)) ... converso com os alunos sobre algum conteúdo que envolve a temática sexualidade e depois para verificar se eles aprenderam uso um questionário... (Dionísio).

Delizoicov et al. (2009), colocam a necessidade de haver, por parte dos professores de ciências, o comprometimento de uma necessária e urgente superação do senso comum pedagógico, o qual torna o aprendizado uma mera transmissão de conhecimentos não embasados em fontes seguras e científicas. De acordo com os autores, o senso comum pedagógico pode ser observado em algumas atividades extenuamente realizadas na escola e no ensino de ciências, como na atividade proposta por Dionísio. Por fim, em vez de simplesmente negar qualquer conhecimento proveniente do senso comum, podemos utilizar o conhecimento de cultura elaborada para amparar e limitar esse conhecimento de cultura primeira já que eles “se alimentam mutuamente, tanto nos indivíduos como na organização social contemporânea” (DELIZOICOV et al., 2009, p.135).

6.2.5 O estranho: *“Homossexualidade não é doença... doença é seu preconceito...”*

Tinha um aluno na escola que ele era muito estranho... ficava calado na sala de aula mas tirava as maiores notas... um dia um grupo de alunos decidiu conversar com ele... mas como ele era muito calado preferiu ficar na dele(...) Soube por alguns alunos e professores que ele era homossexual por isso ficava tão calado... um dia bateram nele durante a minha aula... quase enfartei... nunca tinha acontecido isso nas minhas aulas... levei todos os envolvidos na briga para coordenação... todos os meninos estavam chateados menos ele... quando a coordenadora perguntou o que tinha acontecido pra ele... ele disse que ninguém aceitava ele na sala inclusive eu... fiquei com um aperto no coração o dia todo... só pensava nisso... jantei com meu marido e nem lembrava o que tinha comido(...) no dia seguinte ele estava no mesmo lugar como se nada tivesse acontecido... estava explanando o assunto e todos inclusive ele estava prestando muita atenção... no final da aula chamei ele pra conversar e perguntei porque ele achava que todos inclusive eu não gostava dele... a resposta realmente foi um choque... ele disse que todos olhavam pra ele de forma diferente como se ele fosse um estranho e saiu da sala... ele não falou nada sobre ser homossexual(...) Quando cheguei em casa decidi preparar uma aula sobre sexualidade o título era **‘Homossexualidade não é doença... doença é seu preconceito’**... foi uma das melhores aulas que dei... todos participaram das dinâmicas e atividades propostas inclusive

ele... depois desse dia comecei a observar que ele estava interagindo mais com os amigos e me olhava de forma mais acolhedora(...) Até hoje não sei se ele era homossexual... e não me importava com isso... só estava preocupada com ele... (Afrodite).

Nesse episódio observamos mais do que uma simples conversa entre professora e aluno, observamos um ensino diante da diversidade. Porém, é relevante registrar alguns tópicos pertinentes em meio a essa bela descrição. Constatamos, que todos os nossos companheiros em algum momento tomaram como sinônimos os termos sexualidade e homossexualidade. Achamos que esse “equivoco” não acontece de forma consciente, pois somos orientados por um sistema ideológico que edificou historicamente, de modo arbitrário, o patriarcalismo estratificado limitando e reduzindo a compreensão social e culturalmente contextualizada da sexualidade, que acabou assegurando a “naturalidade” da hierarquia do machismo na sociedade.

Isto é, essa “confusão” entre os termos advém de um processo historicamente construído que consolidou arquétipos radicalizados de “homens machistas” ancorados em mecanismos heteronormativos e coercitivos de poder. Por isso, a sociedade, mesmo após anos de lutas e conquistas, acaba ecoando a matriz que se origina no nível da macroestrutura social, na qual predominam o poder e controle, recrudescendo essa “confusão” nas instituições escola. Falamos aqui apenas da homossexualidade, mas esses equívocos, também, acontecem com outros termos – *gênero e sexo, sexualidade e sexo, gênero e sexualidade, identidade e sexo, identidade e gênero* – que são tomados como sinônimos.

Já ouvi muita gente falar com uma certa ignorância que é uma doença... inclusive professores... mas cadê a prova que é uma doença? ... onde está essa literatura que diz que a sexualidade... que ser homossexual é doença... realmente eu não entendo... não consigo entender... (Ártemis).

Acreditamos que essa confusão ainda contínua (mesmo após os avanços na legislação educacional) por ausência de discussões que problematizem as diversas implicações socioculturais e políticas da sexualidade na área educativa. Segundo Perséfone: “[...] *é difícil trabalhar com uma temática que está oculta...*”, ela se referia a temática sexualidade no espaço escolar, mas podemos reescrever essa frase da seguinte forma: *é difícil trabalhar com uma temática que está oculta/obscurecida nas políticas públicas curriculares.*

Além disso, a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas especificidades práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras

sociais. A sexualidade não é constituída apenas de um conjunto de ações individuais específicas (BRITZMAN, 1996, p.80).

Por isso, os debates sobre sexualidade ainda circulam no ensino de ciências em torno de funções sexuais reprodutivas, de asseio pessoal, controle de natalidade e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis através dos métodos contraceptivos, reduzindo-se, então, as questões da sexualidade ao espaço das respostas “*certas ou erradas*” sobre o sexo biológico e sobre as condutas que, eficazmente, produz “[...] noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural” (BRITZMAN, 1996, p.81).

Os alunos me perguntam se é certo ou errado ser homossexual... digo que é normal... que um aluno homossexual e heterossexuais são iguais(...) Mas eles insistem em dizer que não é normal... eles imitam e até agridem os alunos homossexuais... às vezes dá vontade de desistir... na verdade já desisti algumas vezes... mandei eles procurarem saber se era certo ou errado com os pais... (Apolo).

Dessa forma, voltamos a considerar, analisando a narrativa de Apolo, que no ensino de ciências há reflexões sobre a temática e sobre os sujeitos vistos e nomeados como *estranhos*. Esses sujeitos incomodam porque geram “estranhamento” ao assumir uma condição diferente da “norma” imposta, reafirmando que a sexualidade está circunscrita para além de uma dimensão meramente pessoal e privada (BRITZMAN, 1996; LOURO, 2000).

Todos os dias vejo situações de preconceito contra os alunos gays e as alunas lésbicas na escola... às vezes me assusto porque eles são tão novos e já sofrem preconceito(...) Já conversei em sala com eles sobre homofobia para amenizar essa situação(...) às vezes observo que muitas situações acontecem quando estou trabalhando o assunto doenças sexualmente transmissíveis... eles ainda acham que é uma doença gay(...) Na escola estamos aos poucos tentando tirar essa ideia da cabeça deles... (Perséfone).

Observamos, na fala dos professores, como na de Perséfone, que a homossexualidade já faz parte do cotidiano escolar, seja como:

- *casos* (categorização feita por outros sujeitos embasados no: será que ele/ela é? ou, no reconhecimento pela autoaceitação);

Soube por alguns alunos e professores que ele era homossexual por isso ficava tão calado... um dia bateram nele durante a minha aula... quase enfartei... (Afrodite).

Existe alguns alunos gays na escola... sofrem preconceito mas não ligam para o que os outros falam... alguns vivem rebolando no corredor ((risos)) ... (Ártemis).

- *temáticas* (quando surge nas interações entre os sujeitos durante as aulas, ou em projetos acadêmicos);

Fiz uma vez um trabalho com Priscila ((Perséfone)) sobre homossexualidade foi bem interessante... (Afrodite).

- *atitudes de empoderamento* (quando o/os sujeito/s que se reconhece/m “*plural*” desenvolve ações coletivas na escola e na comunidade que visam potencializar a conscientização sobre direitos sociais e civis).

Tenho alguns alunos envolvidos no projeto ((Grupo CorpoQueer)) que desenvolve ações de conscientização no entorno da escola... (Perséfone).

Mediante essa “*mobilidade*” da homossexualidade na escola, cabe indagar: *Como o professor de ciências deve planejar e desenvolver uma aula sobre a homossexualidade?* Aachamos importante que haja uma *transformação* e efetiva abordagem da homossexualidade no espaço escolar possibilitando a problematização e permitindo, assim, ações afirmativas de luta contra a intolerância e a violência que insiste em se cristalizar com o nome de homofobia. Segundo Britzman (1996),

[...] os/as professores/as devem procurar saber mais sobre as sexualidades gay e lésbicas, não se limitando a denunciar velhos e maus estereótipos ou a contar as patéticas estórias de vitimização que, atualmente, determinam como as diferenças sexuais são vividas nas escolas. Os/as educadores/as devem fazer mais do que apenas vincular os corpos gays e lésbicos ao problema da homofobia (BRITZMAN, 1996, p.75).

Nesta perspectiva, o professor no ensino de ciências, pode promover um trabalho “com os constructos e as ordens conceituais das sexualidades de uma forma que seja eticamente comprometida com a justiça social”, afirmando às diferenças e desmistificando os estigmas, para que a pedagogia não “esteja presa a dinâmica da dominação e subordinação”. Para isso, é necessário que os(as) professores(as) compreendam mais radicalmente a natureza discursiva do conhecimento, “[...] das histórias e das práticas que possibilitam que o conceito de identidade

sexual emerge como um problema” e incite o discurso para formação desse conhecimento. (BRITZMAN, 1996, p.75).

Ressaltamos, que a nível nacional, existe o Programa “Brasil sem Homofobia” e o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, que pode auxiliar na compreensão da natureza discursiva da homossexualidade. Uma vez que, esses documentos geridos pelo Governo Federal, têm como pressuposto a inclusão, o embate contra o preconceito e a promoção dos direitos humanos, respeitando o significado plural da diversidade, sem imposição de uma única identidade central, que se almeja imutável e naturalmente “posta no mundo”. Após, essas reflexões com base nesses documentos, um caminho possível para o professor, antes de executar o planejamento didático, *é tentar entender e conhecer nossos alunos*, assim como observamos no episódio de Afrodite.

6.2.6 Grupo CorpoQueer: “Uma provável solução é ensinar sexualidade por meio de projetos...”

A temática sexualidade não estava no currículo escolar... ela não era abordada em nenhuma disciplina e havia um isolamento disciplinar muito forte... alguns professores tomavam a iniciativa e falavam em suas aulas... mas achava pouco... conversando com alguns amigos eles falaram que **uma provável solução** seria **ensinar sexualidade por meio de projetos** (...) Antes eu era uma professora de ciências... formada para ensinar determinados conteúdos científicos... hoje posso dizer que sou uma professora múltipla... formada para ensinar e aprender sobre a diversidade temática... inclusive sobre a sexualidade... na escola onde leciono sou uma das professoras que criou o grupo CorpoQueer... desenvolvemos ações nas quatro áreas artísticas com qualquer aluno que queira se expressar... não importa sua orientação e identidade sexual... a sexualidade é a chama que alimenta o grupo... todos que entram movimentam seus corpos ativamente... respeitamos suas individualidades na coletividade... gosto muito de falar sobre o grupo que criamos (...) ((Porque resolveu criar o grupo?)) Porque os alunos precisam se expor... alguns precisam ser ouvidos e vistos... o ensino que temos não está dando conta... há muitos professores cegos que realizam apenas práticas experimentais... além disso me vejo muito em alguns alunos... suas perguntas foram minhas dúvidas no passado que não foram respondidas quando eu precisava(...) gerei uma filha aos dezanove anos e ganhei o status de puta... e não foi de qualquer pessoa... foi da minha própria família... fui excluída por ser mãe solteira... na escola vejo muitas alunas grávidas... converso com elas... tento entendê-las... o grupo ajuda essas meninas na auto aceitação... me vejo nessas meninas (...) Para manter o grupo CorpoQueer funcionando às vezes temos que abrir mão de algumas verdades... no grupo temos alunas que foram estupradas por parentes... meninos que são abusados por adultos... meninas que aos dezesseis anos já estão grávidas do segundo filho... gays que sofrem preconceitos e são excluídos... enquanto coordenadora do grupo e professora de ciências da escola tenho que escutar esses alunos e abraçá-los ((emotiva))... não posso fazer juízo de valores... tenho que me calar e a arte é o caminho que encontrei para ajudar esse meninos e meninas(...) são adolescentes que precisam de um espaço para se expressar... por isso criei com a ajuda de alguns professores um espaço extra... o grupo CorpoQueer que transborda sexualidade... (Perséfone).

Atualmente, a educação por projetos é um tema bastante discutido nas escolas públicas e privados⁸⁸, como estratégia para auxiliar na formação do sujeito integral. A organização do currículo através de projetos tem como meta a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem através de pesquisas, geralmente integrando conhecimentos de diferentes áreas (de forma globalizada, interdisciplinar, transdisciplinar), que estimulem uma postura crítica e reflexiva considerando-se os problemas contemporâneos em articulação com o contexto sócio-histórico (principalmente temas emergentes que estejam vinculados ao contexto sociocultural). Ou seja, o trabalho com projetos é um novo paradigma fundamentado na concepção de que o processo de ensino e de aprendizagem deve valorizar a investigação (a pesquisa) e o cotidiano dos atores envolvidos (participação ativa e compartilhada de todos).

No trabalho com projetos todos são corresponsáveis pelo planejamento didático, pelo desenvolvimento da proposta e pelo processo avaliativo do trabalho desenvolvido. É importante que todos estejam envolvidos na organização das informações, descobrindo relações significativas entre a temática e o seu cotidiano. Por exemplo, no projeto grupo *CorpoQueer*, Perséfone descreve que ele surgiu a partir de uma situação-problema evidenciada na escola “*a temática sexualidade não estava no currículo escolar*” e também dos acontecimentos que emergiam tanto do cotidiano escolar como familiar. Segundo Nogueira (2007, p.76), “um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealidade que vai se tornando real conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações desta”.

Depois de observar tantos problemas na escola e na família dos alunos decidi construir o projeto utilizando bibliografias da área de sexualidade e um livro sobre projetos que encontrei na biblioteca da escola de Amélia Porto ((Ensinar ciências da natureza por meio de projetos: anos iniciais do ensino fundamental regular)) ... (Perséfone).

Através do projeto Grupo *CorpoQueer* Perséfone decidiu proliferar discursos sobre sexualidade: “*desenvolvemos ações nas quatro áreas artísticas com qualquer aluno que queira se expressar... não importa sua orientação e identidade sexual... a sexualidade é a chama que*

⁸⁸ No Brasil essas discussões iniciaram-se na década de 1930 com Anísio Teixeira e Lourenço Filho que foram idealistas da Escola Progressista (também chamada de Escola Ativa ou Escola Nova). Mas a pedagogia de projetos, só foi impulsionada na década de 1960 a partir de grandes percursos como Paulo Freire que revolucionou o processo educativo ao introduzir ao debate político da realidade sociocultural com a Educação Libertadora e os chamados Temas Geradores. Mesmo com denominações diferentes – *projetos didáticos, projetos investigativos, metodologia de projetos, projetos de trabalho* – na atualidade podemos destacar alguns estudiosos que se dedicam a uma pedagogia de projetos, como César Coll, Josette Jolibert, Fernando Hernández e Nilbo Ribeiro Nogueira. Todos eles abordam a experiência de organizar um currículo escolar por meio de projetos para formação do sujeito integral.

alimenta o grupo...”. No percurso ela descreveu que encontrou vários obstáculos na escola, como “*professores cegos*” pela visão empirista que ainda parece alicerçar “*práticas experimentais*” (método indutivo) no ensino de ciências. Assim, contrapondo-se a esse modelo tradicional de educação ela decidiu abandonar essa visão empirista e optou por desenvolver sua prática respaldada em uma visão construtivista no trato da sexualidade por meio de projetos.

Perséfone, também, descreveu que buscou auxílio no livro de Amélia Porto, “*Ensinar ciências da natureza por meio de projetos: anos iniciais do ensino fundamental regular*”. Decidimos procurar esse livro na biblioteca e fizemos uma síntese no quadro abaixo com os objetivos dessa proposta metodológica: *o trabalho por meio de projetos*.

QUADRO 07: Objetivos de uma proposta de trabalho por projetos na escola.

OBJETIVOS DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO POR PROJETOS
Propiciar a interação do aluno no processo de construção do conhecimento;
Possibilitar aprendizagem real, significativa, ativa e interessante;
Oferecer ao aluno uma visão global da realidade;
Alimentar o desejo continuado de aprendizagem;
Desenvolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

FONTE: Adaptado de Porto (2012, p.16-17).

Nesse contexto, observamos que Perséfone não buscava desenvolver um projeto específico no ensino de ciências, mas um projeto que fosse desenvolvido por professores de forma integral (interdisciplinar) alicerçado na área disciplinar de Arte (especificamente, nas quatro áreas artísticas: artes visuais, dança, teatro e música). O Grupo *CorpoQueer* desenvolve ações com diversos temas relacionadas a sexualidade que não envolve apenas a natureza e a quantidade das informações disponíveis no universo de “*isolamento das disciplinas*”, mas, principalmente, os processos de produção e apropriação cultural. Ou seja, o projeto desenvolve ações que melhoram o relacionamento, as capacidades cognoscitivas, as habilidades motoras e sociais e os aspectos afetivo e atitudinal. Portanto, esse trabalho acaba favorecendo processos construtivos, dinâmicos, significativos e interessantes para quem aprende e ensina as disciplinas obrigatórias curriculares.

Conforme dito, esse projeto é interdisciplinar e não específico, “do” ensino de ciências. Mas, através dele podemos nos perguntar: *Será possível desenvolver a temática sexualidade por meio de projetos no ensino de ciências?* Com certeza,

[...] a ideia fundamental dos projetos como forma de organizar os conteúdos escolares é a de que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar as informações, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas entre elas a partir de um tema ou problema. O trabalho com projetos constitui uma das posturas de ensino mais dinâmica e eficiente, sobretudo por sua força motivadora e aprendizagens em situação real de atividade globalizada e trabalho em cooperação (PORTO, 2012, p.15).

Observamos isso no processo e no produto do grupo *CorpoQueer* que propicia a criação de um ambiente escolar mais harmonioso e livre de preconceitos e discriminações, através da interação entre os estudantes que dele participa (“*no grupo temos alunas que foram estupradas por parentes... meninos que são abusados por adultos... meninas que aos dezesseis anos já estão grávidas do segundo filho... gays que sofrem preconceitos e são excluídos...*”) com os outros, permitindo reflexões sobre às diferentes formas de expressão e circulação da sexualidade com mais amor e *compreensão*.

6.3 O PROFESSOR DE CIÊNCIAS: O REDENTOR?

É inegável que houve, nos últimos anos, uma “degradação” das relações entre professores e alunos, consideramos que um dos motivos é a simples reprodução do conhecimento científico que, às vezes, não traz nada de novo e “estanca” o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Demo (1995), para aprender devemos (des)construir os limites que cerca nosso conhecimento, pois aprender não é somente inculcar novas ideias a que já possuímos, mas também “reconstruí-las”, tendo como base o conhecimento de cultura primeira de cada indivíduo – sua “bagagem anterior”. É exatamente dessa forma e com esse pensamento que devemos desenvolver nossa prática docente no ensino de ciências.

Ensinar ciências na educação básica (anos iniciais e finais do ensino fundamental) pode parecer a priori um processo atrelado a repetição de conceitos, vocábulos e classificações nem sempre atreladas a realidade do estudante. Contudo, essa disciplina escolar é mais do que um simples “*dicionário biológico*”, ela favorece a prática do método científico⁸⁹ por tratar de

⁸⁹ Segundo Patrícia Calil (2009, p.25), “o método científico constitui-se uma base para a geração de conhecimentos [...] O pensamento científico, necessariamente, deve estar embasado em teorias e ideias que podem, de maneira dinâmica, ser mudadas a partir de novas teorias ou com o passar do tempo. Inicialmente, toda a teoria parece ser resistente à refutação. Entretanto, se ela não puder ser refutada por nenhum fato concebível, não poderá ser classificada como científica. A natureza estática de um pressuposto o afasta da ciência[...]. Ela ainda continua, afirmando que “a ciência já foi em tempos muito remotos, uma atividade praticada por um indivíduo isoladamente, dentro de seu espaço, a fim de organizar e demonstrar um fenômeno novo ou diferente do vigente. Atualmente, é

fenômenos e processos que podem ser observados no cotidiano, facilitando a contextualização e a prática do método científico como meio para assegurar o ensino e a aprendizagem. Por isso, concordamos com Demo (1995), quando ele diz que nós só aprendemos quando, ao compararmos uma situação anterior com uma posterior, notamos algo frutífero na última.

Portanto, para que o trato da sexualidade no ensino de ciências seja realmente possível é importante que todos os envolvidos no processo educativo achem esse conhecimento frutífero. É fato que não podemos, nem devemos, negar esse conhecimento, pois somos sujeitos históricos e chegamos aonde estamos por termos vivido o que vivemos. Mas, é importante compreender esse conhecimento, sem achar que somos **redentores** dele e, a partir daí, ver em conjunto com os outros sujeitos: *o que podemos propor, que caminhos podemos tomar, o que deixamos de fora e o que podemos mudar.*

O professor de ciências não é mais redentor desse conhecimento, na verdade ele nunca foi. Porém, devemos reconhecer que quando falamos o nome sexualidade na escola, ou na sala de aula, todos os professores e os alunos olham para o professor de ciências. É preciso ter em conta que esse olhar vem sendo construído ao longo da história do processo educativo. Historicamente o corpo humano foi sendo estudado de modo cartesiano, através da dissecação para detalhar suas estruturas e suas funções. Até a década de oitenta, esse tipo de abordagem ainda era “exclusiva” do ensino de ciências, para os professores o corpo humano era analogicamente igual a uma fábrica e tinha até um slogan “a incrível máquina humana”, que estampava a capa de livros didáticos de ciências da antiga sétima série e, também, era título de aulas, documentários e reportagens. Essa visão do ensino de ciência ainda continua fortalecendo discursos que afirmam ser a disciplina de ciências: *o locus privilegiado da construção discursiva da sexualidade.*

6.3.1 O Assexuado: “Antes de ser professor sou humano...sinto desejo...”

Os alunos acham que somos máquinas assexuadas... que não beijo... que não faço sexo... que não sinto amor... até eu às vezes acho(...) Uma das alunas... a mais escandalosa da escola... saiu no corredor dizendo que tinha me visto entrando no motel... essa história rendo na escola... movimentou todos os professores que estavam na sua rotina(...) O diretor chamou a aluna e disse que aquilo era falta de respeito... mas na hora eu nem liguei... achei uma bobagem... mas quando cheguei na sala todos estavam rindo... dizendo que eu estava afogando o ganso ((risos)) e coisas

uma atividade grupal, dotada de objetivos bem definidos e condizentes com a adequação do homem à sua condição de ser social. O método científico não deve, portanto, ser considerado somente o caminho trilhado por um cientista em sua individualidade, mas algo destinado a um fim social e propiciar um revezamento entre os participantes do processo em consideração. Dentro desse processo, é importante que o destino final da pesquisa alcance as camadas sociais nas quais fará realmente diferença” (CALIL, 2009, 30).

do tipo... teve uma hora que não aguentei os risos e piadinhas e falei que **antes de ser professor sou humano... sinto desejo** como todos vocês... a única diferença é que sou mais velho e tenho que tomar Viagra as vezes... (Apolo).

O episódio acima demonstra, de forma interessante, como nossos alunos nos enxergam: “*somos máquinas assexuadas*”. Esse pensamento advém dessa construção histórica discursiva que pós a sexualidade, exclusivamente, na disciplina de ciências com foco apenas nos aspectos biológicos. Podemos dizer, que a ciência privilegiou, por um longo tempo, esse modo cartesiano (dicotomia corpo-consciência) de ensinar sobre o corpo humano, já que um dos pressupostos de René Descartes (1596-1650) era justamente explicar os sistemas vivos funcionando em perfeita harmonia como as máquinas.

Hoje, as questões biológicas não são as que mais preocupam os estudantes, eles pensam seus corpos vivenciando a sexualidade. Eles respiram e vivem a sexualidade no/com seu corpo cultural. E este corpo exige que articulemos os aspectos biologizantes aos aspectos culturais para uma compreensão mais plena, dinâmica e viva do mundo. Portanto, os estudantes acham que os professores são assexuados porque, também, são tratados como assexuados. Uma lógica reitera a outra: nenhum sujeito é assexuado, mas pode existir um corpo humano (biológico) assexuado por não viver a sexualidade.

Talvez um elemento importante nessa prática docente que leva ao trato da sexualidade por um viés mais biologizante possa ser a “*rotina*”, as demandas cotidianas que não permitem que os(as) professores(as) tenham um momento de reflexão individual e coletiva sobre o ensino de ciências. A “*rotina*” é um dos elementos que levam a perpetuação de concepções e de práticas cristalizadas e tradicionais que enaltece esse sujeito assexuado. Porém, devemos cada vez mais pensar, planejar e executar um currículo que acompanhe minimamente essas rápidas e gerais transformações que estão ocorrendo hoje no mundo contemporâneo.

Dentro desse contexto, cada vez torna-se mais imprescindível que o professor conheça a realidade dos estudantes, o “mundo das crianças, dos adolescentes e dos jovens”, suas famílias e a escola, para promover um ensino de ciências cada vez mais significativo para todos, tornando-o um espaço de multiplicidade, de diferença, de diversidade, repleto de sujeitos que vivem a sexualidade.

6.3.2 O desejo: “Jamais desconfiei que ela estava interessada em mim...”

Uma vez uma das alunas do nono ano se apaixonou por mim... ela era muito prestativa... ajudava bastante na sala... a gente percebia que seu corpo era desenvolvido... os meninos viviam dizendo que ela se relacionava com vários homens casados... ela sempre me ajudava... **jamais desconfiei que ela estava interessada em mim...** um dia essa aluna veio tirar uma dúvida sobre uma das questões da atividade... ela se abaixou e encostou os seios em meu ombro... percebendo suas intenções me afastei para evitar o contato... nesse dia fiquei realmente assustado... decidi evitar qualquer contato ou ficar sozinho com a aluna... deveria ter contato para direção mas decidi resolver do meu jeito... me afastei e sempre evitei ficar sozinho na sala... um dia estava confeccionando uma placa para o desfile de sete de setembro... teve um momento que fiquei na sala de informática sozinho terminando a placa... essa aluna apareceu na porta perguntando se eu precisava de ajuda... eu disse que não... ela insistiu e entrou... tratei logo de ocupa-la com alguma coisa e disse que iria beber água... na verdade fui no corredor procurar a coordenadora... estava realmente com medo da aluna... não encontrei a coordenadora e decidi voltar para sala de informática... quando retornei a aluna estava sentada terminando a placa ... decidi sentar na posição oposta... bem distante... mas não adiantou a aluna começou a se aproximar e se insinuar... parece que foi o destino... nessa hora a coordenadora apareceu perguntando se eu queria falar com ela... eu disse que sim... fui pra fora da sala e pedi pra ela não me deixar sozinho com a aluna que depois eu lhe explicaria... ela percebeu o que era... entrou e ficou ao meu lado... percebi que a aluna ficou chateada... quando acabamos agradei a aluna e ela foi embora... depois contei a situação para coordenadora... ela disse que já sabia porque a aluna vive comentando que é apaixonada por mim... eu fiquei com muita raiva... muita raiva mesmo... como uma coordenadora sabendo dessa situação não resolveu esse problema... no dia seguinte fui falar com o diretor... ele mandou chamar os pais da aluna pra conversarmos... eu fiquei realmente assustado -- há vários casos noticiados de professores acusados de se envolverem com alunos e muitos não foram comprovados... a palavra do aluno foi suficiente para enquadrar o professor -- fiquei preocupado... muito preocupado... com medo que aquela aluna inventasse histórias para seus pais... na reunião estava os pais da aluna... o diretor... a coordenadora e eu... passamos trinta minutos conversando... graças a Deus os pais da menina falaram do comportamento da filha... já sabiam como a filha era... e não titubearam com a proposta da coordenadora de mudar a filha de turno... os pais me pediram desculpas pela atitude da filha... hoje em dia ando com uma aliança para evitar aproximações de alunas(...) (Dionísio).

Para alguns estudantes o corpo do(a) professor(a) é como um “*objeto de consumo*” que deve ser desejado, perseguido e investido. Segundo Louro (2000, p.96), “a ‘direção do interesse erótico’ seria construída a partir de muitas possibilidades de vivências da sexualidade [...] Neste caso afirma-se que o alvo do desejo sexual é socialmente produzido”. Ou seja, a construção desse desejo erótico pela figura do(a) professor(a) não é despertado por uma força impulsiva da natureza, mas sim por comportamentos (re)conduzidos pela cultura e pela história.

Os estudantes, ao longo do percurso acadêmico, vão se metamorfoseando por influências biológicas (hormonais) e, principalmente, pelos aspectos culturais (a mídia, especialmente). Nesse caminho de “metamorfose” (transformações) as representações culturais relativas ao corpo vão subjetivando e formando suas identidades. Cada fase da vida permitirá construções identitárias diferentes. Portanto, esse desejo erótico impulsivo do estudante pelo(a) professor(a) poderá ser momentâneo e se expressar durante essa fase de construção identitária.

Os desejos nessa fase são “fluídos” e “inconstantes” formados culturalmente pela própria mídia que explora os corpos e a sexualidade constituindo redes de poder-saber. Por exemplo, em novelas há cenas que retratam a paixão de estudantes por professores, ou de professores por estudantes, permeados por um constante e crescente processo de erotização. Afinal, “não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação. As identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades *fazem-se* por meio de relações políticas” (LOURO, 2000, p.100).

6.3.3 As interações: “Querida me aproximar mais deles... promover aproximações...”

Quando iniciei na escola sentia os alunos distantes e fechados comigo... eles só conversavam entre eles... **queria me aproximar mais deles... promover aproximações...** para desenvolver um trabalho bem feito(...) desenvolvi uma atividade com eles sobre submissão das mulheres porque a maioria deles é de engenho ((zona rural)) ... e no engenho as mães deles são submissas aos maridos... e as alunas de casam muito cedo... tenho alunas que já vivem com homens mais velhos(...) preparei essa aula porque queria que eles se relacionassem mais harmoniosamente... a atividade que desenvolvi estimulava a interação entre eles buscando a afetividade... respeitando as mulheres... não queria falar do lado negativo... evitei ao máximo dar minha opinião... para não machucar as alunas que são casadas com esses homens mais velhos... e para não ser espancada por esses homens nas ruas(...) a realidade é absurda... meninas de quatorze anos casadas com um caras de vinte e oito... por isso prefiro não dar minha opinião... sei que é um absurdo mas isso é tão comum no interior que se você denunciar você pode até ser morto... (Ártemis).

Os estudantes adoram conversar sobre sexualidade principalmente entre eles, mas observamos avanços significativos na relação professor-aluno. Consideramos, então as interações sociais⁹⁰ uma condição mais que desejável, necessária para o processo de ensino e de aprendizado. Nesse episódio descrito por Ártemis ela propôs atividades baseadas em situações que incentivavam os estudantes a recorrer às suas experiências e aos seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, exigia deles um esforço reflexivo e criativo para a elaboração de respostas significativas dentro do contexto de uma aula sobre sexualidade.

No trato da sexualidade o(a) professor(a) de ciências pode pensar em atividades que sirvam de alternativa às aulas expositivas, estabelecendo alguns critérios para que o processo de ensino e de aprendizagem seja desencadeador da interação sociais entre os estudantes e o(a)

⁹⁰ Para Vigotski, "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63). Ou seja, a aquisição de conhecimentos acontece pela interação do sujeito com o meio (sociocultural), porque o sujeito é interativo e adquire conhecimentos a partir de relações *intra e interpessoais* de troca com o meio através da mediação.

professor(a) promovendo “*aproximações*”. Ao promover “*aproximações*” possibilitamos construções no trato da sexualidade para além do domínio tradicional e cognoscitivo dos conteúdos disciplinares.

É fundamental, portanto, ter clareza do tipo de interação social que essas atividades devem estabelecer. Por exemplo, Ártemis desenvolveu uma aula que não era meramente expositiva, sobre a “*submissão das mulheres*”, ela tinha um objetivo principal “*queria que eles se relacionassem mais harmoniosamente*” e desenvolveu uma “*atividade que estimulava a interação entre eles buscando a afetividade*”. Portanto, a proposta da atividade estava inserida na malha de representações culturais trazidas de suas vidas, pois valorizava as relações sociais entre os estudantes e, principalmente, entre eles e o professor, no trato da sexualidade.

6.4 O DISCURSO REFLEXIVO: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMPREENSIVA

Entre todos os sete saberes necessários à educação do futuro⁹¹, a compreensão humana parece ser a mais importante. Segundo Edgar Morin (2000), compreender não é explicar, explicar é uma coisa objetiva⁹². Compreender é colher frutos para dar vida. Por isso, a compreensão necessita de um movimento de empatia já que a vida, na nossa vida cotidiana, temos muito pouca compreensão. Há um veneno de incompreensão que traz uma degradação permanente na nossa vida. Esse veneno é a nossa própria *individualidade/egocentrismo* que quer dar todas as virtudes a nós mesmo, e todas as imperfeições aos outros. A redução do outro é uma coisa terrível e sempre cotidiana. Mas, temos um poder de compreensão maravilhoso. Somos capazes de compreender a complexidade de tudo (MORIN, 2000).

É essa complexidade que nos permite compreender a pluralidade para conviver no mundo que vive em constante modificação. Por isso, é importante que a sexualidade no ensino de ciências seja desenvolvida buscando “ensinar a compreensão” de forma objetiva (compreensão intelectual) e subjetiva (sujeito e suas aventuras cotidianas). Devemos pensar que

⁹¹ Segundo Morin (2000, p.12), os Sete Saberes indispensáveis a educação do futuro são: “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano — constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes”

⁹² “Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. Explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é, bem entendido, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva. A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana” (MORIN, 2000, p.94-95).

a vida é produto do contexto, do acúmulo de vivências e de ideias, que precisam ser compreendidas.

6.4.1 Mudanças e deslocamentos no ensino de ciências

Segundo Morin (2000), um pensamento “mutilado” leva a decisões erradas e ilusórias nesse mundo tão complexo. É preciso, então, ensinar a compreensão humana. A ausência de compreensão é um mal do qual todos sofrem em graus diferentes. Começa na família, onde filhos não são compreendidos pelos pais e, essa ausência de compreensão familiar pode continuar na escola, através de práticas mutiladas/reduzidas. Por exemplo, no ensino de ciências ainda é predominante práticas que enaltece o determinismo biológico no desenvolvimento da temática sexualidade. Nesse caso, é inegável que, o ensino se torna um meio de conhecimento, mas de um “falso” conhecimento que mascara a realidade humana em função de uma racionalidade biológica.

No fundo, assim que desenvolvemos uma prática pedagógica focada apenas em certo determinismo biológico somos tratados e, também, tratamos os outros como objetos/máquinas funcionais biológicas. Por isso, é preciso unir e articular o determinismo biológico aos aspectos culturais. Mas, entender essa lógica de um sistema cultural depende da compreensão das categorias constituídas pelo mesmo que estão sempre em mudanças. Infelizmente, falta a nos professores, estudantes, e todos os sujeitos no/do mundo a construção desse pensamento complexo descrito por Edgar Morin.

Consideramos que o ensino de ciências deve ter como objetivo, como já dissemos, ensinar todos a viver. Viver não é só se adaptar ao mundo moderno, mas propor mudanças e/ou deslocamentos de sentidos para que repensemos a sexualidade a partir de problemáticas do presente e do cotidiano. Assim, um caminho possível é “ensinar a compreensão” na vivência da sexualidade, de forma complexa, consistente, atualizada e esclarecida introduzindo às discussões contemporâneas de maneira clara e didática.

Sabemos que nesse contexto de transformações profundas e ainda em curso, abordar a sexualidade é um desafio no ensino de ciências mas o que não falta aos nossos companheiros é: *esperança*. Não esperança do verbo esperar, mas esperança do verbo *esperançar*⁹³.

⁹³ Segundo Cortella (2009, p.43), “Paulo Freire, conferiu um sentido novo à palavra esperança, lição que a gente deve repetir sempre. Ele dizia que era preciso ter esperança, mas esperança do verbo *esperançar*, e não do verbo *esperar*. Porque a esperança que vem de *esperar* é pura espera, ao passo que quando proveniente de *esperançar* significaria se unir e ir atrás, não desistir.

Decidimos no final de cada entrevista fazer a seguinte pergunta: *O que você espera do futuro – desse futuro tão presente – quando falamos de um ensino de ciências que desenvolve a temática sexualidade construindo um currículo para a vida?*

Espero mais amor... tentar entender os alunos com mais carinho... se não entendemos os alunos não devemos nem tentar trabalhar a sexualidade(...) consigo trabalhar a sexualidade com o pouco que tenho... acho que é um bom começo(...) tudo começa através de pequenos atos... (Ártemis).

Boa pergunta... acho que primeiro temos que ter condições para desenvolver o tema... uma formação mais adequada(...) seria legal dar mais aulas sobre sexualidade porque é um tema bastante interessante... (Dionísio).

Precisamos de mais espaço para trabalhar o tema... a escola ainda impede o desenvolvimento de algumas atividades(...) tento sempre desenvolver em conjunto com outros professores algumas atividades de forma interdisciplinar... acho importante o trabalho interdisciplinar... (Afrodite).

É complicado pensar no futuro... mas acho que estamos no caminho certo... aos poucos estamos mudando nossas aulas incorporando a sexualidade(...) Só acho um pouco improvável chegar a um ensino para sexualidade... há muita imposição... não podemos trabalhar do nosso jeito o tempo todo... temos conteúdos programáticos a seguir(...) Se eu tivesse condições trabalharia só temas que fosse importante para os alunos... há muitos conteúdos desnecessários... que não são uteis no dia a dia dos alunos... (Apolo).

Já desenvolvemos a temática sexualidade... só que o ensino está muito voltado para os conteúdos da área de ciências... para os conteúdos científicos e experimentais... o ensino é fechado por causa do currículo... temos conteúdos a cumprir e a escola cobra isso do professor através dos planejamentos... temos que planejar tudo antes do bimestre começar(...) os conteúdos já são amarrados antes... só isso já me impede de elaborar uma aula fora desse planejamento(...) Já fui tantas vezes cobrada... que decidi criar o projeto ((Grupo CorpoQueer))... acho que começa por aí... desenvolver projetos é bem interessante... (Perséfone).

Portanto, ensinar a compreensão é, sem dúvida, um caminho para o futuro já que vivemos em um mundo tão imaturo político e socialmente. Propomos a partir dessas descrições a construção de “alianças para vida” – entre *a família e a escola, o(a) professor(a) e os estudantes, o ensino de ciências e a sexualidade, entre tudo e todos* – para criarmos uma cidade educativa. Precisamos reconhecer a urgência dessas alianças, pensar no todo (na totalidade), sem esses isolamentos e essas segmentações que encontramos hoje na educação. Defendemos,

portanto, a construção: *de um currículo, de uma escola, de uma educação, de uma sociedade e de um ser humano para vida.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras. Prestar atenção ao que não foi dito, ler entre as linhas. A atenção flutua: toca as palavras sem cair em suas armadilhas, sem ser por elas enfeitiçada. Cuidado com a sedução da clareza! Cuidado com o engano do óbvio!
Rubem Alves (2003, p.51)

A poesia de Rubem Alves, reflete um pouco do que sentimos no percurso analítico desta dissertação. No início da análise flutuamos pelas lembranças narradas, prestando atenção ao que foi dito sobre as experiências vividas em torno da temática sexualidade, sem ser por elas enfeitiçada. Por isso, sentimos o prazer da busca *pelo saber*, tendo cuidado com a *sedução da clareza* enunciada pelos(as) professores(as). Nessa busca *pelo saber* constatamos que não existe um ponto final, mas sim um desejo que tem o poder de provocar mudanças ao nosso redor no mundo.

Falar de considerações finais para alguns é pôr um ponto final na sua dissertação. Mas, não existem pontos finais, o que existe são caminhos construídos no decorrer de dois anos. Nesse caminho existem dois pontos definidos: *um ponto de partida* e *um ponto de chegada*, que só existe por conta dos prazos do próprio mestrado. Em vez de falar de considerações finais, que expressam, no seu conjunto, uma “imagem ingênua”⁹⁴ e supostamente afastada do que supõe ser a construção do conhecimento científico, falaremos dos caminhos percorridos durante nosso processo de tecelagem.

As tramas que compõem nosso tecido não são definitivas como supõe essa “imagem ingênua” da ciência, elas dependem dos fios escolhidos previamente (questões de pesquisa) e dos inúmeros outros que surgiram (questões, referenciais, sujeitos, narrativas) e surgirão no percurso vivido (depois do mestrado) produzindo formas de ser, de agir, de pensar, de fazer e de *querer-viver* a sexualidade.

No início, não existia um tecido pronto, o que existiam eram fios “enrolados” que chamamos de pré-projeto de pesquisa; a partir das orientações, das leituras, das interpretações e das inquietações foi possível começar nosso processo de tecelagem desenrolando e

⁹⁴ Terminologia utilizada por Cachapuz et al (2005, p.39), para expressar uma imagem profundamente afastada do conhecimento científico, “que parece sugerir a existência de um suposto método universal, de um modelo único de desenvolvimento científico”. Segundo os autores essa imagem ingênua produz sete deformações conjecturadas, estreitamente relacionadas entre si: *uma visão descontextualizada; uma concepção individualista e elitista; uma concepção empiro-inductivista e ateórica; uma visão rígida, algorítmica, infalível...; uma visão aproblemática e ahistórica (ergo acabada e dogmática); visão exclusivamente analítica; e, visão acumulativa, de crescimento lineal.*

reorganizando esses fios. Nosso ponto de partida foi na escola onde identificamos os(as) tecelões(ãs) constituídos por diferentes lembranças de vida.

Nesta pesquisa, levando em consideração as ideias de Foucault, constatamos que os fios começaram a se entrelaçar formando três tramas, diretamente interligadas - *a família, a escola e o processo educativo* – que foram definindo verdades e certezas sobre a sexualidade, demarcando os lugares e as relações de poder-saber produzidas através de redes discursivas que se formaram ao longo do tempo. Acreditamos que suas lembranças de família e de escola, foram importantes na construção do sujeito professor(a).

Vimos, no tópico destinado à organização familiar, que suas lembranças de família confirmaram nossa premissa de que a “normatividade” limita e demarca os desempenhos masculinos e femininos, cujas implicações incluem a subalternização das mulheres no contexto opressor da estratificação sexual (patriarcalismo estratificado em todos os aspectos da vida social). Em decorrência, observamos que suas famílias foram assumindo a identidade heteronormativa e as hierarquias de gênero promulgadas como verdade na/pela sociedade, determinando, assim, a adequação (normalidade) ou a marginalização (anormalidade) dos sujeitos.

Já no tópico destinado a organização escolar as lembranças que mais emergiram nas narrativas dos(as) professores(as) foram sobre a invisibilidade dos sujeitos no ambiente escolar. Na análise, constatamos, que seus discursos se confluem para as mesmas constatações de experiências marcadas pelo medo, pelo silêncio, pelo controle de gestos, da voz, pelo próprio ocultamento no ambiente escolar formando uma *redoma*. Porém, no interior dessa própria ordem discursiva, que silencia e regula os sujeitos, existem resistências, com significativas repercussões na vida de nossos(as) companheiros(as) que acabaram estilhaçando a *redoma*.

Percebemos em suas narrativas que eles(as) resistiram ou assujeitaram-se aos mecanismos de docilidade-utilidade-obediência próprias em sociedades disciplinadas/disciplinadoras, na medida em que foram colocados em múltiplos dispositivos de poder e tiveram suas vontades controladas por normas, revelando uma aceitação ou recusa à imposição de seus enquadramentos ao binarismo de gênero, nas relações familiares e escolares; como podemos observar nos episódios narrados pelos(as) professores(as), enquanto filhos(as) e estudantes.

As resistências ou assujeitamentos criaram ambientes de convivência e aprendizado útil para todos já que produziram dispositivos relevantes na convivência com as singularidades. Afinal, suas diferenças não foram assumidas como marcas, categorias ou estigmas na vida adulta, mas como algo que fizeram (re)pensar os modelos que os(as) aprisionavam e já não se

sustentam, induzindo, mesmo que paulatinamente, a mudanças e aberturas no presente e no futuro tendo como compromisso o reconhecimento da diversidade e o respeito a ela.

No âmbito da sexualidade os dispositivos de poder criaram feridas no passado dos(as) professores(as), descritas em episódios narrados no quarto capítulo. Contudo, no presente, constatamos que essas feridas cicatrizaram e eles(as) buscam aproveitar todas as oportunidades que surgem na sala de aula para falar sobre sexualidade, gênero e práticas sexuais reconhecendo os sujeitos no processo educativo, suas experiências e suas subjetividades. Quebrando o *silêncio* sobre a sexualidade por meio de promoções de discussões das diferentes formas como as relações afetivas e sexuais são apresentadas no dia-a-dia na sociedade, evitando cair em armadilhas que restringem a sexualidade às questões biologizantes e de saúde pública no ensino de ciências.

Uma vez que, no sentido da poesia de Rubem Alves:

O silêncio é o espaço onde as palavras nascem e começam a se mover. Por vezes elas existem porque as dissemos. Dependem de nossa vontade de pensar, de falar, de escrever: pássaros engaiolados. Mas, no silêncio ocorre uma metamorfose. As palavras se tornam selvagens, livres. Elas tomam a iniciativa. E só nos resta ver e ouvir. Elas nos vêm de outro mundo, que começa com as Palavras. Os lugares-comuns se transformam em transparências, e podemos ver milhares de sentidos e caos em seu avesso.

Rubem Alves (2003, P.52)

No quinto capítulo, observamos, que a sexualidade ainda é tratada no currículo escolar de forma “restrita”, quase “silenciosa”. Nesse silêncio, vemos milhares de sentidos no currículo escolar e o caos em seu avesso, principalmente, quando ele funciona como dispositivo de poder institucional, disciplinador e normativo definindo posicionamentos em sala de aula, papéis desempenhados por professores(as) e estudantes, além de determinar os conhecimentos válidos e as formas válidas de vivenciar a sexualidade.

Por conta disso, alguns saberes e certos indivíduos são incluídos no currículo escolar, enquanto “outros” saberes e “outros” indivíduos são excluídos. Segundo Honorato (2015, p.160-161), “o currículo fabrica saberes, competências, sucesso, fracasso, estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades”. Por isso, os(as) professores(as) em suas descrições narradas sugerem pensar no currículo como prática cultural de flexibilização, de significações, de valores, de subjetividades, de verdades e, que ele seja efetivamente um espaço aberto ao coletivo. Portanto, no silêncio acaba ocorrendo metamorfoses, e a sexualidade, assim como as palavras na poesia de Rubem Alves, tornam-se selvagens, livres.

Nossa pesquisa revela que a vivência da sexualidade marcou as relações pessoais dos(as) nossos(as) companheiros(as) regidas por normas permeadas por questões de poder-saber. Acreditamos que tais normas foram importantes na medida em que influenciaram sua atuação docente no ensino de ciências e no trato da temática sexualidade. Suas lembranças indicam que eles sofreram com essas imposições normativas, assim como todos os estudantes que ingeriram totalmente ou parcialmente o *fruto de lótus*.

Mas, atualmente, eles(as) tentam romper ou evitar essas situações normativas, que fazem florescer *frutos de lótus* na escola, proporcionando vivências mais compreensivas através das seguintes propostas curriculares: *desenvolver efetivamente um currículo multicultural; trabalhar de forma interdisciplinar; utilizar o tema transversal orientação sexual; superar a monopolização dos livros didáticos; alfabetizar cientificamente; trabalhar o corpo humano de forma híbrida; utilizar o conhecimento de cultura primeira; desenvolver a temática sexualidade respeitando a diversidade; e, desenvolver projetos.*

Os episódios narrados também revelam que os(as) professores(as) de ciências não são redentores(as) desse conhecimento, na verdade eles nunca foram. É preciso ter em conta que esse olhar vem sendo construído ao longo da história do processo educativo. Historicamente o corpo humano foi sendo estudado de modo cartesiano, através da dissecação para detalhar suas estruturas e suas funções. Diante disso, todos os conteúdos que falassem do corpo humano foi se estabelecendo na disciplina de ciências, entre eles a temática sexualidade. Além disso, uma outra representação parece cristalizada no tempo: *a imagem distorcida de um professor de ciências assexuado que não sente desejo.*

É nessa complexidade que nos permitimos compreender a pluralidade, as diferenças, para conviver no mundo que vive em constante modificação. Por isso, é importante que a sexualidade no ensino de ciências, e nas diversas disciplinas, seja desenvolvida buscando “ensinar a compreensão”. Segundo Morin (2000), um pensamento “mutilado” leva a decisões erradas e ilusórias nesse mundo tão complexo. Tal compromisso nos impulsiona a “inovar” a partir da assunção compreensiva de *querer-viver* a sexualidade no ambiente escolar.

Todos os nossos achados na pesquisa nos ajudaram a construir nosso tecido, revelando caminhos significativos tramados por professores(as) que buscam e buscaram trabalhar a sexualidade no ensino de ciências mesmo diante das adversidades, mas, como todo trabalho acadêmico tem seu ponto de chegada, terminamos sentindo-nos incompletos e inacabados com um forte desejo de começar novas tramas e ver nosso tecido aumentar de tamanho para acolher

todos que buscam *querer-viver* a sexualidade na educação. E, falando em educação, finalizamos com Rubens Alves, parafraseando um poema de Angelus Silesius⁹⁵:

*“Temos dois olhos.
Com um vemos as coisas do tempo,
efêmeras, que logo desaparecem.
Com o outro vemos as coisas da alma,
eternas, que permanecem”.*

O primeiro olho se abre para o mundo. É nele que nascem ciência e técnica, como extensões de olho e mão. Os conhecimentos do mundo do primeiro olho nos dão meios para viver. Sem eles não sobreviveríamos. Mas eles não têm o poder de nos dar alegria.

O segundo olho se abre para esse imenso universo interior a que damos o nome de alma. É nesse mundo que moram o amor, a bondade, a beleza. Nele se encontram as fontes da alegria.

[...]

Duas são as tarefas da educação.

A primeira delas tem a ver com o primeiro olho: ensinar o mundo que é, a um tempo, nosso corpo e nossa casa.

A segunda tem a ver com o segundo olho: despertar a alma para que o mundo não seja apenas um objeto de conhecimento mas, acima de tudo, um objeto de deleite. Essa capacidade de degustar o mundo é aquilo a que damos o nome de sabedoria. Sabedoria é usar o conhecimento de forma que o mundo se torne um lugar de felicidade

*A chave para o primeiro mundo é a linguagem da ciência.
A chave para o segundo mundo é a linhagem da poesia.*

Rubem Alves (2003, p.11-12)

⁹⁵ Angelus Silesius, era o pseudônimo de Johannes Scheffer, poeta Germânico, que nasceu em 1624 e faleceu em 1667, em Breslau, capital da Silésia, região alemã que hoje pertence à Polônia. Sua obra mais conhecida é *Der cherubinische Wandersmann* (O Peregrino Querubínico).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. **Afirmando diferenças**: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- ALMEIDA, S. A; NOGUEIRA, J. A.; TORRES, G. V.; SILVA, A. O. Orientação sexual nas escolas: fato ou anseio? **Rev. Gaúcha Enferm.** Porto Alegre (RS), v. 32, n. 1, p. 107-113, 2011.
- ALTMANN, H. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 175-200, jan./abr. 2009.
- _____. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585, 2001.
- ALVES, J. M. D.; PIZZI, L. C. V. Análise do Discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun. 2014.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3.ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994
- _____. **Lições de feitiçaria: meditações sobre a poesia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- AMAZONAS, M. C. de A.; BRAGA, M. da G. R. Uma redescrição de família e função paterna. Encontro, **Revista de Psicologia**, Santo André, ano IX, n.10, p. 33-46, julho-dezembro 2004.
- ANDRADE, H. H. S. M.; MELLO, M. B.; SOUSA, M. H.; MAKUSH, M. Y.; BERTONI, N.; FAÚNDES, A. Changes in sexual behavior following a sex education program in Brazilian public schools. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 5, p. 1.168-1.176, maio 2009.
- ASINELLI-LUZ, A.; FERNANDES JUNIOR, N. Gênero, adolescências e prevenção ao HIV/aids. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2(56), maio/ago. 2008.
- ATAYDE, V.M.de. Relações de poder e de saber – O exame. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 136 - 139, jan-jun. 2010. (ISSN: 1982-4440)
- AZEVEDO, J.M.de. **A função da família paterna nas configurações familiares atuais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BEZERRA, M.L.C.; RIBEIRO, M.M.G. Escola e Diversidade: por uma Perspectiva Multicultural do Currículo. **Revista INTERFACE**, Natal/RN, v.7, n. 2, jul./dez. 2010.

BORGES, Z. N.; PASSAMANI, G. R.; OHLWEILER, M. I.; BULSING, M. Percepções de professoras de Ensino Médio e Fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011.

BIÃO, A.; PEREIRA, A.; CAJAÍBA, L. C.; PITOMBO, R. **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. São Paulo: Annablume: Salvador: GIPE-CIT, 2000.

BICUDO, M. A. V. A hermenêutica e o trabalho do professor de Matemática. **Cadernos da Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisas Qualitativos**. v.3, n.3, 1993, p.61-94.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Manole, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRITZMAN, D.P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.21, p.17-96, jan./jun., 1996.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.151-172.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação no ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAETANO, M. Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos. In: RANGEL, M. (org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, GESTRADO/ FaE/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CARVALHO, A.M.P. **Ensino de Ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CHAUÍ, M. **Repressão Sexual**: essa nossa (des)conhecida. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo. V. 1. Nº 1. 1º Trim./ 2000, p. 37-45. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c11-art05.pdf>. Acesso em: 02 de jan. de 2016.

CORTELLA, M.S. **Nos labirintos da moral**. 5.ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2009. (Papirus Debates).

COSTA, C.C. **Corpos híbridos**: a construção do corpo humano na modernidade a partir da arte e da tecnologia. 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

CUNICO, S.D.; ARPINI, D.M. A família em mudanças: desafios para a paternidade contemporânea. **Pensando fam**. Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 28-40, jul. 2013.

DA MATTA, R. Apresentação. In: GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1977.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) – Feusp, São Paulo, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DÍAZ, E. **A filosofia de Michel Foucault**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

DILTHEY, Wilhelm. O surgimento da hermenêutica (1900). **Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 1999.

DINIS, N. F.; ASINELLI-LUZ, A. Educação sexual na perspectiva histórico- -cultural. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 77-87, 2007.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc., Campinas**, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2(56), maio/ago. 2008.

DULAC, E. Sexualidades e escola: considerações e questões levantadas pelos/as participantes de um curso voltado à educação para a diversidade. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2(53), maio/ago. 2007.

FIGUEIREDO, V.A.A. de. Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais. **Caderno Espaço Feminino**, v. 21, n. 1, Jan./Jul. 2009.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro**, n. 114, p. 197-223, 2001.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003, p. 371-389.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Sécurité, territoire, population**. Paris: Seuil/Gallimard, 2004a.

_____. **Michel Foucault, uma entrevista**: sexo, poder e a política da identidade. (Entrevista de Michel Foucault a B. Gallagher e A. Wilson. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento). Verve, vol.5, 2004b.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

_____. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014d.

_____. **História da sexualidade 3**: O uso cuidado de si. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

_____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FONSECA, A. D.; GOMES, V. L. O.; TEIXEIRA, K. C. Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm**, v. 14, n. 2, p. 330-337, 2010.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pró-Posições**, v. 19, n. 2(56), maio-ago., 2008.

GARCIA, P.S.; BIZZO, N. A pesquisa em livros didáticos de ciências e as inovações no ensino. **Educação em Foco** (Belo Horizonte. 1996), v. 15, p. 13-35, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HACK, R.F. **Michel Foucault e a individuação discursiva**. **Tempo da Ciência**, v.26(13), p.25-38, jul./dez. 2006.

HOMERO. **Odisséia**. São Paulo: Cultrix, 1996.

HONORATO, R.F. de S. O Fetiche e o currículo: um viés epistemológico, **Espaço do Currículo**, v.8, n.1, p.157-161, Jan./Abr. 2015.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KRASILCHIK, M. MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2007.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 27.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LIMA VERDE, P. Base Nacional Comum: Desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Revista Terceiro Incluído**, NUPEAT–IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 78-97.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n 26, Ago. 2004a, p.109-118.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Currículo de ciências em debate**. Campinas: papirus, 2004b.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Um corpo estranho** - ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAFFIA, A.M.C.; CRUZ, R.; DIAS, L.S.M.E.; BRAUNA, R.C.A. Livro Didático de Ciências: o real e o idealizado em sua seleção. In: **Anais VIII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia**, 2002, São Paulo.

MALUF, A.C. do R.F.D. **Novas modalidades de família na pós-modernidade**. 2010. Tese (Doutorado em Direito Civil) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MANO, S.M.F.; GOUVEIA, F.C.; SCHALL, V. T. Amor e sexo: mitos, verdades e fantasias: jovens avaliam potencial de material multimídia educativo em saúde. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 3, p. 647-658, 2009.

MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: Problemas e Soluções. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MELO, Z. M. de. **Os Estigmas: a Deterioração da Identidade Social**. In: Anais... Belo Horizonte, Editora Sociedade Inclusiva Núcleo da Pró-reitoria de Extensão da PUC, Minas Gerais, 1999, páginas 1-4.

MELO, S.M.M. de. **Corpos no espelho**: a percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

NOGUEIRA, N.R. Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7.ed. São Paulo: Érica, 2007.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do Ensino Fundamental. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

MOREIRA, B. L. R.; FOLMER, V. Educação sexual na escola: construção e aplicação de material de apoio. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 6, n. 2, p. 151-160, 2011.

MOREIRA, B. L. R.; ROCHA, J. B. T.; PUNTEL, R. L.; FOLMER, V. Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. Revista Electrónica de **Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, n. 1, p. 64-83, 2011.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOVENA, N.P. Processos de silenciamento da sexualidade na escola: repercussões para a produção das subjetividades dos atores envolvidos nessa organização. **Jornal do MAUSS**, 2008.

_____. **A sexualidade na organização escolar**: narrativas do Silêncio. Recife: EDUPE, 2011.

MUYLAERT, C. J.; JUNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2014; 48 (Esp2): 193-199.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PEREIRA, M. Z. Currículo e autopoiese: a produção do conhecimento. In: GONSALVES, E.; PEREIRA, M.Z.; CARVALHO, M.E. **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. São Paulo: Alínea, 2004, p. 51-58.

PEREIRA JUNIOR, G.; SIQUEIRA, V. H. F.; REZENDE, L. A. Paternidade e saúde reprodutiva: discursos de jovens em documentos autobiográficos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 131-149, jan./abr. 2011.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, v. 10 (1), p. 165-177, 2002.

QUARTIERO, E. **A Diversidade Sexual na Escola**: produção de subjetividade e políticas públicas, Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, A.; BARRETO, M.A.S.C. Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória/ES: Edufes, 2013.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 157-174 jan/abr. 2009.

ROSISTOLATO, R. P. R. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-30, 2009.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1983.

_____. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas: Papyrus, 1994.

ROSSI, A. **Avanços e limites no combate à homofobia**: uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2010.

ROUSSEAU. J-J. **Discurso sobre a economia política**. Trad. de Maria Constança Peres Pissara. Petrópolis: Vozes. 1996.

SANDRIN, M. de F.N.; PUORTO, G.; NARDI, R. Serpentes e Acidentes Ofídicos: um estudo sobre erros conceituais em livros didáticos. **Investigações em Ensino de Ciências** – V10(3), pp. 281-298, 2005.

SANTOS, L.H.S. dos. Incorporando outras representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, D.L. de. (Org.) **Ciências nas salas de aula**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, W. B.; CARDOSO, R.; ALMEIDA, J. S. M.; MOREIRA, F. A. Educação sexual como parte curricular da disciplina de biologia e auxílio a adolescentes: dificuldades e desafios. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.6, n. 2, p. 7-18, 2011.

SEVERINO, A.J. **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. The production of knowledge, teaching/learning and education. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 3, 1998.

SILVA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F.; LACERDA, N. G. Literatura e sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 233-251, jan./abr. 2010a.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Oficinas sobre sexualidade com adolescentes: um estudo de caso. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 5, n. 2, p. 163-175, 2010b.

SILVA, G.F da. Considerações sobre criminalidade: marginalização, medo e mitos no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, Ano 5, Edição 8, Fev./Mar. 2011.

SILVA, I. O.; SIQUEIRA, V. H. F.; ROCHA, G. W. de F. Educação sexual e gravidez de adolescentes: significados construídos por adolescentes em uma escola pública do Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 1, p. 216-231, 2009a.

SILVA, S.N.; SOUZA, M.L.; DUARTE, A.C. O professor de ciências e sua relação com o livro didático. In: TEIXEIRA, P.M.M.; RAZERA, J.C.C.R. (Orgs.). **Ensino de ciências**: pesquisas e pontos em discussão. Campinas: Komedi, 2009b.

SILVA, M.P. **Memórias de professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SILVA, R. C. P.; MEGID NETO, J. A formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche** - A poética e a política do texto. Autêntica, 2006.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, B.O. da; RIBEIRO, P.R.C. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.19, n.2, pp. 521-533, 2011.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

SAYÃO, R. **Sexo: prazer em conhecê-lo**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.

SOARES, M. S.; AMARAL, M. A.; SILVA, L. B. Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do ensino médio. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm.**, 12(3), p. 485-491, set. 2008.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.3(63), p. 119-134, set./dez. 2010.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p. 725-742, dez. 2011.

VASCONCELOS, S.D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, v.9, n.1, p. 93-104, 2003

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 9. ed. Campinas, Papirus, SP: 1999.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

_____. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Eu ou Nós? Por Alfredo Veiga-Neto. **Blog Jonas Scherer**, out. 2013. Disponível em: <<https://jonasscherer.wordpress.com/2013/10/25/trabalho-academico-tem-de-ser-escrito-de-forma-impessoal/#more-665>>. Acesso em: 21 jun. de 2016.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: quem se importa: uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER FILHA, C. **Educação sexual na escola** – o dito e o não dito na relação cotidiana. Campo Grande: UFMS, 2000.

ZAMBERLAM, C. de O. **Os novos paradigmas da família contemporânea**: uma perspectiva interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

APÊNDICE 01: Carta de Intencionalidade

CARTA DE INTECIONALIDADE

Comunidade Escolar

Eu, Júlio César Rufino de Freitas, mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino das Ciências, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC-UFRPE), Campus de Dois Irmãos, Recife/PE, orientando da Profa. Dra. Carmen Roselaine de Oliveira Farias, do Dep. de Biologia da UFRPE/PPGEC, convido você a participar da nossa pesquisa educacional intitulado *Discursos Educativos sobre Sexualidades no Ensino de Ciências*.

Nossa pesquisa apresenta como objetivo: **Analisar como os discursos acerca das sexualidades se constituem na narrativa de professores(as) de ciências.**

Justificativa:

- No âmbito educacional discursos entorno do currículo e da centralidade dos conteúdos científicos nos componentes curriculares parece enaltecer um corpo não falante, puramente extrínseco, um corpo que sofre influência separatista entre dois polos a natureza e a cultura. Porém, acreditamos no corpo produzido, no corpo gestual e plural que constrói e efetiva discurso ao longo da história, que define características próprias da cultura e se entrelaça socialmente. Atualmente, surgiram algumas dúvidas sobre o corpo produtor de Políticas Educacionais e como o mesmo se relaciona com as Políticas Curriculares. Portanto, buscamos entender, como os corpos criam/efetivam discursos acerca das sexualidades enquanto proposta curricular no ensino de ciências. Portanto, a **entrevista narrativa** contribuirá no desenvolvimento da nossa pesquisa educacional.

Recife/PE, 30 de outubro de 2015.

Júlio César Rufino de Freitas

RG n° 7133097, SDS/PE

APÊNDICE 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO

(Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde)

Eu, _____, professor(a), residente e domiciliado(a) na _____, estou de acordo em participar do projeto de pesquisa educacional intitulado *Discursos Educativos sobre Sexualidades no Ensino de Ciências*, desenvolvido pelo mestrando Júlio César Rufino de Freitas, matriculada no Programa de Pós Graduação em Ensino das Ciências, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC-UFRPE), Campus de Dois Irmãos, Recife/PE, orientada pelo Profa. Dra. Carmen Roselaine de Oliveira Farias, do Dep. de Biologia da UFRPE/PPGEC. Esse projeto tem o apoio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde fevereiro de 2015. Estou ciente de que o projeto de pesquisa acima citado envolve Entrevista Narrativa que será realizada em uma única seção na minha residência ou em local previamente mencionado. Também estou ciente de que o material gravado em áudio, do qual participei, serão utilizados para avaliação do projeto, podendo constar em relatórios dirigidos às instituições a que está vinculado (UFRPE) e na dissertação de mestrado referente, bem como ser publicado e utilizado pelo autor e sua orientadora para fins estritamente científicos, sem necessidade de resguardar minha identidade. Estando de acordo, assino o presente Termo de Consentimento, cuja cópia recebi assinada pelo proponente do projeto, Júlio César Rufino de Freitas, que assumiu os compromissos aqui expostos.

Recife/PE, 30 de outubro de 2015.

RG nº _____

Júlio César Rufino de Freitas

RG nº 7133097, SDS/PE