

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Pró - reitoria Acadêmica - PRAC

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica

Curso: Doutorado em Psicologia Clínica

VIRGÍNIA CAVALCANTI PINTO

**SEXUALIDADE NA ESCOLA: DISCURSOS DE ALUNOS, MÃES E
PROFESSORES.**

Recife

2016.

VIRGÍNIA CAVALCANTI PINTO

**SEXUALIDADE NA ESCOLA: DISCURSOS DE ALUNOS, MÃES E
PROFESSORES.**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia Clínica, da Universidade Católica de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica.

Linha de Pesquisa: Família, Gênero e Interação Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas.

Recife

2016.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Pinto, Virgínia Cavalcanti

Sexualidade na escola: discursos de alunos, mães e professores / Virgínia Cavalcanti Pinto; orientadora Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas – Recife, 2016.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Área de Concentração: Família e Interação Social.

Nome: Virgínia Cavalcanti Pinto

Título: Sexualidade na escola: discursos de alunos, mães e professores.

Tese apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de Doutor em Psicologia Clínica.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Professora Dra. Marivete Gesser

Professor Dr. Ricardo Delgado Marques de Lima

Professora Dra. Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto

Professora Dra. Cristina Maria de Souza Brito Dias

Professora Dra. Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas (Orientadora)

Aos meus homens, marido e filhos, que estiveram sempre ao meu lado nesta jornada de tantas privações de preciosos períodos juntos, mas que compreenderam perfeitamente que este momento de conquista era de todos nós.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo este caminhar que, intimamente, só Ele sabe o que significa.

Aos amigos que estiveram ao meu lado, amparando, ouvindo, ajudando e acreditando que eu conseguiria concluir este processo com êxito.

À Universidade Católica de Pernambuco, através de seu corpo docente, que é minha casa de formação da qual eu tenho um orgulho imenso de fazer parte.

À Cristina – Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas – minha orientadora... Por tudo! Orientadora é um nome muito limitado para descrever o seu lugar nesta conquista específica e em minha vida. Sua competência, generosidade e seu colo foram fundamentais nessa caminhada tão particular.

Aos professores que compuseram minha banca, pela seriedade e olhar cuidadosos que tiveram com o meu trabalho. Além de suas valiosas contribuições, ratificaram que a verdadeira ciência se constrói na simplicidade.

Aos meus filhos, João Guilherme e Pedro, pela paciência com essa mãe que teve que se ausentar em muitos momentos para dar conta deste projeto. Trabalhei também para que eles sentissem orgulho de mim.

Ao meu marido e companheiro, Armando Pereira Pontes Júnior, sem o qual nem o começo seria possível.

RESUMO

PINTO, Virgínia. C. (2016). *Sexualidade na escola: discursos de alunos, mães e professores*. Tese de doutorado, Programa de Pesquisa e Pós Graduação da Universidade Católica de Pernambuco.

Para Foucault a sexualidade é um “dispositivo histórico”, ou seja, se constitui no movimento da história, sendo uma invenção social de um determinado tempo. Sua constituição se dá a partir das construções no campo discursivo sobre o sexo que abarca os saberes sobre ele, bem como sua normatização e regulação social através das produções de verdade. Este trabalho busca problematizar os discursos de alunos, mães e professores do Ensino Médio, acerca do tratamento dado às questões de sexualidade na escola. Para isto, tomou para participantes mães, professores e alunos de uma escola pública da rede estadual de ensino de nível médio da cidade do Recife. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que utiliza como técnicas a observação participante e a entrevista de grupo focal. Os grupos foram formados por professores, mães e alunos da referida escola. Os participantes receberam um estímulo visual de imagens, de pessoas e símbolos, com variadas possibilidades de interpretação sobre o tema sexualidade e em seguida ouviram uma pergunta disparadora: como as questões sobre sexualidade circulam na escola? As discussões foram filmadas apenas para fins de análise, resguardando-se o sigilo total sobre a identidade dos participantes. A riqueza da discussão desse grupo heterogêneo possibilitou a aproximação do assunto com a realidade vivenciada pelos participantes. A construção dos dados indicou, entre outras questões, que os discursos de saber sobre a temática que perpassam os participantes no ambiente escolar priorizam uma sexualidade atravessada pelo discurso médico biologizante, especialmente no que diz respeito aos aspectos preventivos. Além disto, o sexo é tratado como algo que traz consequências predominantemente nocivas ao jovem e não como algo saudável que faz parte da vida, sobretudo no período de descobertas da adolescência. Os participantes referem que os discursos que circulam na escola sobre a temática são contraditórios: ora são incentivadores de uma prática da sexualidade, pois entendem que falar sobre o assunto é estimular a prática sexual, ora visam apenas à prevenção de doenças. Apesar da discussão sobre sexualidade ser considerada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como um tema transversal, quando questionados a respeito de quem deveria tratar o tema nas escolas, os professores tendem a delegar esta tarefa a um profissional exterior ao ambiente escolar, sobretudo ao psicólogo. Na escola estas discussões acontecem, predominantemente, nas aulas de biologia e os alunos reforçam a importância deste espaço para tirar dúvidas, pois afirmam não conseguir dialogar abertamente sobre o assunto em casa. Não é comum a frequência dos pais/responsáveis nesta escola, fato que dificultou inicialmente a composição dos grupos. Além disso, em sua formação, contamos apenas com a participação de mães, apesar do convite ter sido feito, também, aos pais. A discussão sobre a sexualidade e seus desdobramentos na escola visa contribuir para novas perspectivas de trato sobre o tema, além de aproximar o diálogo entre pais, professores e alunos de modo que seus discursos não se apresentem como verdades isoladas de cada grupo, mas que possam interagir abrindo o debate para um campo de possibilidades que contribua positivamente para a vivência da sexualidade dos alunos.

Palavras-chave: sexualidade, escola, pós-estruturalismo.

PINTO, Virgínia. C. (2016). *Sexuality in school: students', mothers' and teachers' discourses*. Tese de doutorado, Programa de Pesquisa e Pós Graduação da Universidade Católica de Pernambuco.

ABSTRACT

According to Foucault, sexuality is an historical device, which means that it has been composed through the history as a social invention of a particular time. The establishment of sexuality starts from the development in the discursive field about sex that includes the knowledge about it, as well its regulation through real productions. This work seeks to question the discourse of students, parents and teachers of high school, about the treatment of the issues of sexuality in school. The participants in this qualitative research study were mothers, teachers and students in a state public high school in Recife-PE, who were observed and interviewed. They received a visual stimulus with images of people and symbols, with different possibilities of interpretation on the theme sexuality and then heard a prompt question: how are the sexuality issues circulating in the school? Discussions were filmed only for analysis purposes, protecting the participant's identity. The construction of the data indicated, among other things, that the speeches about this topic surrounded by the participants in the school environment prioritize a sexuality crossed by the medical discourse, especially regarding to the preventive aspects. In addition, sex is treated as something that brings predominantly negative consequences to the young people and not a healthy part of life, especially in adolescence discoveries period. Although the discussion about sexuality has been considered by the National Curriculum Parameters (PCNs) as a cross-cutting issue, when questioned about who should deal with the topic in schools, teachers tend to delegate this task to a professional outside the school environment, especially the psychologist. At school these discussions take place predominantly in Biology classes and students emphasize the importance of this space to ask questions. They state that they don't have the opportunity to talk about it at home openly. The low frequency of parents/guardians in this school initially hindered the composition of the groups. In addition, only the mothers participated in this study, although the invitation was made also to other guardians. The discussion about sexuality and its consequences at school aims to contribute to new perspectives on the topic, as well as closer the dialogue between parents, teachers and students. Therefore, their speeches would not present themselves as isolated truths of each group, but interact opening the debate to a field of possibilities that contribute positively to the experience of sexuality of the students.

Key-words: Sexuality; School; Poststructuralism.

Lista de ilustrações

Tabela 01.....	24
Tabela 02.....	25
Gráfico 01.....	26
Gráfico 02.....	27

SUMÁRIO

Apresentação	11
Introdução	16
1. Revisão de Literatura	22
1.1. Critérios de inclusão das produções na pesquisa:.....	25
1.2. Critérios de exclusão das produções na pesquisa:	26
1.3. Caracterização dos trabalhos encontrados para o estudo.....	26
1.4. O que dizem os estudos sobre Orientação Sexual e PCN.....	28
1.5. O que dizem os estudos sobre Sexualidade, Foucault, Contexto Escolar e outras abordagens.	30
2. Recursos Metodológicos	40
2.1. Protagonistas e Contexto da Pesquisa.....	49
2.1.1 Os alunos:.....	49
2.1.2 As mães:	52
2.1.3 Os docentes	53
2.1.4 A escola:.....	54
2.2. Instrumentos de produção das informações.....	55
2.2.1 Observação participante	56
2.2.2 Entrevista de grupo focal.....	58
2.3. Procedimento de levantamento de informações	61
2.4 Composição dos grupos de entrevista:.....	64
2.5. A análise	66
3. Análise de informações	69
3.1. Currículo Escolar	78
3.2. Alunos, mães e professores discutindo sexualidade na escola.	95
3.3. Sexualidade, escola e religião	107
3.4. Gênero, sexualidade e escola.	122

Considerações	154
Referências	162
ANEXOS	173

Apresentação

O debate sobre temas vinculados à sexualidade está num momento de grande evidência nacional. Discussões sobre o uso do nome social, casamento e adoção de crianças por pessoas do mesmo sexo e a tentativa de intervenção do Estado na ideia de constituição familiar, são alguns dos assuntos que tangem o olhar sobre ela na atualidade.

O exercício da sexualidade compreende tanto a liberdade sexual quanto à livre orientação sexual (Belato & Pereira, 2010). Hoje, a discussão desses temas tem sido considerada, principalmente, por duas vertentes: a primeira consiste em sua regulação, ou seja, na ideia de que ela deve ser vivenciada a partir de normas sociais pré-estabelecidas. E a segunda, diz respeito à luta pelos direitos de vivenciá-la a partir de uma ideia de equidade social, havendo então um posicionamento político sobre ela. Tanto uma vertente quanto a outra produz discursos sobre sexualidade que perpassam as pessoas nos níveis pessoal, social e institucional de discussão. Imersa neste cenário, é pouco provável que a escola não participe desses debates.

Apesar da existência de programas que possuem como objetivo a discussão de temas ligados à sexualidade, como o Programa Brasil sem Homofobia (2004) e também aqueles voltados especificamente para a escola, como o PSE – Programa de Saúde na Escola (2007), a discussão sobre o tema, na instituição escolar, tem sido considerada escassa, pontual e superficial, especialmente por concentrar a abordagem ao assunto sob uma perspectiva da saúde física, sem considerar efetivamente que o trato da sexualidade na escola está ligado à construção da cidadania e à tentativa de livrar a sociedade de falsos moralismos em relação à sua vivência (Beraldo, 2003).

A escola tem abordado a sexualidade apoiando sua discussão na prevenção, nos cuidados com a saúde corporal do jovem, em suas relações sexuais, sem considerar com igual relevância, por exemplo, que a ocorrência de atos de violência decorrentes de racismo, bullying e de diferentes concepções de gênero, pode levar os alunos a desistirem de seus cursos, aumentando a evasão escolar, ou até mesmo provocando enfermidades neles, como a depressão.

O aparente “desconhecimento” desta realidade foi o cenário para a entrada em vigência, no dia 26 de junho de 2014, da lei ordinária, prevista na Constituição Federal, chamada de Plano Nacional de Educação – PNE, que possui validade de dez anos e tem

por objetivo a proposta de diretrizes e cumprimento de metas e estratégias no campo da educação, abarcando todos os níveis de formação, da educação infantil ao ensino superior, sem deixar de contemplar a educação inclusiva, a formação e plano de carreira para os professores e a gestão da educação. Sua criação pressupõe que os Planos Estaduais e Municipais façam suas adaptações locais em consonância com a proposta do plano nacional.

O PNE possui vinte metas que se voltam para uma proposta de formação educacional, prioritariamente curricular, tendo como objetivo melhorar a estatística da educação nacional. Entretanto, estas metas não contemplam o campo de discussão educacional sobre a questão de gênero na formação docente e discente, pois no mesmo ano em que o Plano Nacional foi criado, houve a retirada de todos os temas relacionados a gênero e sexualidade e, em 2015, foram extraídos dos planos municipais e estaduais de educação, os assuntos voltados ao gênero e à sexualidade.

A eliminação destes conteúdos foi justificada pela pressão sofrida pelo Ministério da Educação - MEC, sobretudo, das bancadas evangélicas dos governos nacional, estadual e municipal que se opõem veemente ao tratamento da sexualidade e de seus temas no contexto escolar, pautados em argumentos heteronormativos, discriminatórios e homofóbicos.

A exemplo desta situação, podemos citar a criação do Projeto de Lei nº 6583/2013, de autoria do deputado Anderson Ferreira (PR-PE), que dispõe sobre o Estatuto da Família. Este documento visa apoiar a entidade familiar, compreendendo sua formação a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio do casamento, união estável ou por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. Este PL foi aprovado na Câmara dos Deputados em 24/09/2015 por 17 votos favoráveis a 05 contrários, em uma sessão tumultuada, em que destacamos trechos de um diálogo entre alguns deputados:

Érika Kokay (PT-DF): *o projeto institucionaliza o preconceito e a discriminação.*

Takayama (PSC-PR): *homem com homem “não gera” e mulher com mulher “não gera”.*

Érika Kokay (PT-DF): *não gera, mas cria.*

Bacelar (PTN-BA): *seria mais fácil, talvez, substituir a Constituição pela Bíblia.*

Este breve diálogo representa o modo como esta discussão sobre constituição familiar não é simples e transcende demandas biológicas, embora a biologia dos corpos pareça ser o ponto norteador do debate. Na verdade, a discussão tem sido atravessada por assuntos como: a normatividade disseminada por segmentos religiosos, a procriação, a adoção de crianças por casais homossexuais, dentre outros que estão ligados a questões subjetivas, sociais e políticas que os constituem.

Este PL trata do que um grupo específico de pessoas considera serem direitos do que compreendem, restritamente, como família. Defendem a formulação de diretrizes das políticas públicas voltadas para atender a entidade familiar em áreas como saúde, segurança e educação. Nesse sentido, compreendemos que qualquer outra constituição social que se diferencie do modelo proposto por este PL, além de não ser considerada família, não merece ter acesso à implantação dessas políticas públicas.

Assim, este PL segrega e discrimina, ratificando uma heteronormatividade em que o considerado diferente – gays, lésbicas e transgêneros, por exemplo – parece não poder ter seu espaço social, sendo-lhe negado a possibilidade de assumir seu lugar de sujeito, possuidor de direitos como qualquer um outro, independentemente de sua cor, raça, crença ou orientação sexual. A proposta do referido PL representa um retrocesso no cenário nacional, pois, entre outras questões, elege parâmetros para a definição do que seja família.

As bancadas conservadoras e religiosas, que compõem o cenário político nacional, têm produzido discursos sobre a sexualidade que podem recair sobre as escolas e fazer parte da realidade de alunos, professores, funcionários e de suas famílias, afetando a maneira pela qual esses sujeitos elaboram suas compreensões sobre a sexualidade.

Apropriarmo-nos de nossa condição de sujeito nos permite discutir e decidir sobre nossos posicionamentos, mesmo que eles se distanciem do que é considerado como norma social, afinal a diferença também se constitui como um direito. Esta perspectiva de autonomia, especialmente no que se refere à sexualidade, é defendida pelos Direitos Humanos.

Foi a partir das tragédias vivenciadas no início da 2ª Guerra Mundial que, em 1945, os Estados criaram a Organização das Nações Unidas – ONU com o objetivo de estabelecimento e manutenção da paz mundial, mas não só isso, buscando também ratificar a tolerância e a solidariedade entre as nações em favor de seus

desenvolvimentos em diferentes esferas: social, econômica, política, intelectual e humanitária.

Imbuída desta missão, a ONU, em 1948, proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, que é um documento de referência para qualquer nação no que tange à preservação do direito ao ser humano. Entretanto, é importante refletir que a proclamação desta declaração aconteceu na primeira metade do século XX e, com o passar do tempo, as sociedades modificam seus pensamentos e organizações, sendo necessário pensar sobre a expansão de direitos.

Nesta perspectiva, a *World Association for Sexual Health – WAS* (Associação Mundial pela Saúde Sexual), composta por um grupo multidisciplinar de sociedades científicas, ONGs e profissionais da área da sexualidade, busca promover a saúde sexual através dos direitos sexuais para todos. A declaração de direitos sexuais da WAS foi originalmente proclamada na Espanha, em 1997, e sua última revisão aconteceu em 2014. Este documento declara que:

Direitos sexuais são baseados nos direitos humanos universais que já são reconhecidos em documentos de direitos humanos domésticos e internacionais, em Constituições Nacionais e leis, em padrões e princípios de direitos humanos, e em conhecimento científico relacionados à sexualidade humana e saúde sexual.

E reafirma que:

A sexualidade é um aspecto central do ser humano em toda a vida e abrange sexo, identidade e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A Sexualidade é experienciada e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre expressadas ou sentidas. Sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais.

Outro documento baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2003) que defende o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, promoção do pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana, além de fomentar o

entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos, estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito e construir, promover e manter a paz (Unesco, 2007).

O PNEDH (2003) se volta para a educação em direitos humanos, buscando uma educação escolar que preze por uma cultura democrática, ou seja, em que haja respeito pelo espaço às diferenças. Esta educação escolar, por sua vez, não deve se limitar ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas sim considerar uma educação integral que envolva conteúdos de cidadania, estando presente em todo o contexto escolar, atingindo não somente os discentes, mas todos aqueles que compõem a referida instituição.

O PNEDH (2003) se configura como uma proposta de subsídio às diretrizes curriculares do ensino, em seus diversos níveis. Assim, ao mesmo tempo em que consideramos que este plano se traduz muito mais como uma inspiração do que como uma ação efetiva nas escolas, apontamos também que a retirada da discussão sobre sexualidade do PNE se constitui como omissão ao debate sobre Direitos Humanos, mas não só isso, já que entendemos que esta omissão se constitui como uma violação ao direito do sujeito, pois no instante em que a discussão sobre os Direitos Sexuais é silenciada, reforça-se um modelo social normativo, discriminatório e valorativo de compreender a sexualidade.

Esta omissão parece se estender ao contexto escolar e, ao mesmo tempo em que se apresenta silenciosa, nos revela muito sobre o modo como a escola parece lidar com as questões que envolvem a sexualidade. Para Gagliotto, Pimentel e Roza (2014), a escola deve educar para o exercício da cidadania, buscando uma transformação social que se distancie da injustiça e da desigualdade. Nesse sentido, a educação deve potencializar o respeito ao ser humano, considerando a convivência com a diferença e a diversidade.

É a partir deste panorama que coloca a escola como um lugar de diálogos e, contraditoriamente, parece apresentar o tolhimento dos mesmos no que tange à sexualidade, que indagamos sobre o modo como os discursos sobre ela perpassam a instituição escolar, como eles são produzidos neste espaço de conhecimento.

Introdução

Os discursos sobre sexualidade têm atravessado o contexto escolar, prioritariamente, por uma perspectiva médico-biológica, ou seja, pautados nos cuidados com o corpo em função do acontecimento de relações sexuais entre os jovens. Tal abordagem busca evitar consequências indesejáveis como a gravidez considerada precoce e a infecção por doenças sexualmente transmissíveis (DSTs).

As políticas públicas voltadas à sexualidade na adolescência ratificam o discurso do cuidado e da prevenção na esfera escolar, voltando-se principalmente para questões como controle de natalidade, prevenção de doenças e gestações. A atenção a este público prioriza o acesso a informações que privilegiem o controle da sexualidade dos adolescentes pelo viés biológico. Neste âmbito, a sexualidade é considerada como algo que se possui “naturalmente” e que todos a experimentam de maneira universal a partir dos corpos que se possui.

Entretanto, esta abordagem da sexualidade não leva em consideração que ela transpõe esses corpos se envolvendo também com fantasias, linguagens, representações, símbolos, rituais e convenções (Louro, 2010). O questionamento desta naturalização e biologização da sexualidade na escola é um dos motivos que impulsionaram o desenvolvimento desta tese.

A instituição escolar é um lugar de formação atravessado por discursos e práticas sobre sexualidade, carregados de preconceitos, desconhecimentos, tabus e discriminações (Leão, Ribeiro & Bedin, 2010). Neste contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas, morais e religiosas é que se constituem como sujeitos, alunos e professores. Esses discursos atuam como constituintes de regimes de verdade moldando as subjetividades dos indivíduos em um dado momento histórico (Quartiero, 2009).

A abordagem à sexualidade na escola como tema transversal foi regulamentada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997). Este documento nacional de diretrizes educacionais sugere que a abordagem ao referido tema perpassasse os conteúdos formais do currículo sem necessariamente apresentar o caráter de obrigatoriedade para seu tratamento. Os PCN orientam ainda que, no que tange à sexualidade, a escola não deve concorrer com o saber produzido na família, devendo complementá-lo (Moura, Pacheco, Dietrich & Zanella, (2011).

Para Barros e Colaço (2013) mesmo a escola sendo um espaço de saber legitimado socialmente, para tratar a questão da sexualidade, esta instituição apresenta dificuldades em lidar com o tema. Para os referidos autores, esta situação pode estar relacionada ao fato de que os dispositivos que abordam a sexualidade na escola, geralmente fazem circular, sobre ela, um discurso normativo-prescritivo que a aproxima muito mais da procriação e do risco do que do prazer.

Sendo então a sexualidade um assunto que atravessa a escola, apresentamos como objetivo geral desta tese a problematização dos discursos de alunos, mães e professores do Ensino Médio, sobre o tratamento dado às questões de sexualidade na escola. Tivemos também como objetivos específicos verificar como os discursos sobre sexualidade perpassam a instituição escolar e de que modo eles atravessam a vivência da sexualidade dos alunos.

Produções pós-estruturalistas e, sobretudo, as teorizações do filósofo francês Michel Foucault, respaldaram o desenvolvimento desta tese. “O pós-estruturalismo é contrário a todas as formas de essencialismo, determinismo e naturalismo” (Williams, 2012, p. 27). Assim, a discussão da sexualidade por esta perspectiva refuta a ideia de uma possível naturalidade ou pureza sobre o tema.

Alguns conceitos desenvolvidos por Foucault foram tomados neste estudo com a finalidade de dar suporte à discussão e análise do tema, dentre eles destacamos: práticas discursivas, práticas não discursivas, problematização e a relação entre poder e saber.

Ao contrário do que se possa pensar, as práticas discursivas não correspondem ao ato de falar/discursar sobre algo, mas a um aglomerado de enunciados que interferem no modo como os sujeitos percebem e compreendem o mundo. As práticas não discursivas, por sua vez, correspondem a aspectos do contexto social, como condições políticas, históricas e econômicas, que circundam o sujeito (Foucault, 1970/2011). Ao lidarem com o tema sexualidade, os participantes estão imersos em teias discursivas e não discursivas que moldam a maneira pela qual eles compreendem a temática e a (re) produzem.

Em diferentes momentos de sua obra, Foucault organiza didaticamente as conceituações de práticas discursivas e não discursivas sem que, no entanto, isto signifique uma cisão ou ruptura do que é ou não discursivo. Segundo ele, toda produção do sujeito é atravessada pelo discurso e este emerge dentro de condições de possibilidade específicas que, por sua vez, são constituídas no discurso. Nesse sentido,

sendo o discurso compreendido como conjunto de enunciados que constroem objetos e uma variedade de posições de sujeito (Parker, 1994), ele não pode ser pensado a partir de uma cisão entre o que é discursivo e não discursivo.

Em linhas gerais, a proposta foucaultiana de problematização refere-se ao incessante questionamento de uma determinada realidade posta. Problematizar questões ligadas à sexualidade implica muito mais do que falar sobre elas ou descrevê-las, mas assumir uma postura crítica e política, através de indagações, reflexões, ressignificações e desestabilizações que tensionem o campo da inércia sobre o tema.

Sendo “o poder uma prática social” (Machado, 2011, p. 10), encontra-se enredado nas relações humanas. Em consonância com o saber, ele é capaz de produzir verdades que atravessam significativamente os modos de subjetivação das pessoas. Ao tratar a sexualidade na escola, a relação entre poder e saber se evidencia, uma vez que os participantes apresentam uma dinâmica própria de lidar com a questão do saber, da compreensão dos corpos e da sexualidade. Estes são alguns conceitos foucaultianos que embasam o desenvolvimento deste trabalho. Alguns outros, não menos importantes, serão apresentados no corpo do texto.

Segundo Melo, Arruda, Alencar e Colaço (2010) a temática sexualidade aparece na escola, intrinsecamente, ligada aos assuntos gravidez precoce, métodos contraceptivos, DSTs, namoro dentro e fora da escola e o “ficar” – denominação do vocabulário adolescente que trata da relação entre duas pessoas que possui um curto tempo de duração.

Ainda segundo estes autores, os discursos sobre sexualidade que perpassam a escola possuem o objetivo de controlar e gerenciar as práticas sexuais, assim como produzir um saber sobre ela caracterizado como verdadeiro, sendo o uso da linguagem médica um dos dispositivos utilizados para este tipo de controle. O uso de uma linguagem técnica, específica enfatiza a relação poder/saber sobre o tema através do biopoder, caracterizado pela relação de poder sobre o corpo a partir do saber biológico formal sobre ele (Foucault, 1979/2011).

Segundo Quartiero e Nardi (2011), várias propostas de intervenção no campo da sexualidade têm sido lançadas à escola, desde as que se relacionam a uma perspectiva biológica, até as que transcendem as barreiras da compreensão material do corpo e discutem a sexualidade sob um prisma de maior amplitude, considerando aspectos sociais, subjetivos e políticos que a cercam.

Entretanto, estes mesmos autores apontam que, a respeito da sexualidade, a escola funciona, predominantemente, por um viés normativo e que mesmo quando esta instituição parece acolher as diferenças, evidencia a existência de uma relação de poder que permeia este espaço e que é capaz de imprimir discursos de “normalidade” e, por consequência, de “anormalidade”, no que se refere a práticas e a pessoas na expressão de suas sexualidades.

Nesse sentido, ao indagarmos sobre os discursos de sexualidade que perpassam a escola, assumimos também um lugar político em relação ao tema que se distancia de concepções naturalistas e universalistas, buscando nos aproximar de uma atitude problematizadora, dentro da perspectiva foucaultiana, como possibilidade de compreensão da sexualidade de maneira ampliada. Para o desenvolvimento deste estudo, dividimos a presente tese nos seguintes momentos de discussão: apresentação do trabalho, introdução, revisão de literatura, recursos metodológicos, análise de informações e considerações finais.

A apresentação do trabalho buscou mostrar um panorama sobre a maneira pela qual a sexualidade vem sendo discutida na atualidade, ratificando a importância de sua discussão no cenário nacional que, por sua vez, tem apresentado movimentos que representam retrocessos sociais diante de conquistas nos campos étnico racial e de gênero, por exemplo, que perpassam o contexto escolar, fazendo parte da constituição dos sujeitos da referida instituição.

A introdução desta tese apresentou a proposta de trabalho, passando pelos objetivos geral e específicos, discorrendo, também, sobre como a sexualidade tem sido pontuada na escola, assim como desenvolvendo algumas conceituações foucaultianas que amparam a compreensão dos discursos produzidos sobre o tema de estudo.

Na sequência, a revisão de literatura objetivou conhecer e dialogar com as produções acerca do tema que se aproximassem da perspectiva teórica adotada para o desenvolvimento do estudo. Desse modo, foram tomados textos que trabalhavam compreensões da sexualidade por um viés processual, de reflexão e de rompimento com posicionamentos binários.

O caminho metodológico deste trabalho apresenta alguns conceitos que subsidiam a compreensão do método analítico interpretativo de Foucault, compreendido como uma forma de questionamento, como um conjunto de estratégias analíticas de descrição (Veiga-Neto, 2007). Foucault não se preocupou com uma organização

metodológica que pudesse apontar respostas a questões determinadas. Pelo contrário, buscou em seu caminho metodológico compreender a forma como as pessoas se subjetivam num determinado momento histórico, a partir de condições de possibilidades de um tempo específico (Araújo, 2008). Nesse sentido, o método não é uma amarra, mas uma possibilidade de caminho que pode ser dinamicamente (re) visitado. Deste modo, abordar a sexualidade na escola sob este prisma metodológico nos remete às diversas possibilidades de pensá-la, em dimensões diferentes.

Talvez pela flexibilidade com que Foucault adotava um caminho metodológico, ou seja, uma forma de olhar que não considerava uma linearidade e sim as contingências históricas envolvidas na questão estudada, ele tenha recebido críticas à sua metodologia, sendo inclusive acusado de não possuir um método. Na verdade cada estudo, para Foucault, demandava uma forma de se debruçar sobre o problema de pesquisa, construindo conhecimento sobre ele a partir do seu modo de pensá-lo e trabalhá-lo, sempre em construção, como uma caixa de ferramentas (Foucault, 1977/2010).

Esta analogia com a caixa de ferramentas expressa a variedade de modos de se produzir conhecimento, sem que haja para isto uma única forma, pois as condições de possibilidades de emergência do sujeito em cada tempo histórico estão relacionadas a circunstâncias específicas de um contexto de produção de verdades particulares que nos lança num campo de incertezas.

Na análise das informações, apresentamos outra parte de conceitos desenvolvidos por Foucault e trabalhamos, através das produções discursivas dos grupos participantes, a sexualidade a partir das construções desses sujeitos que não podem ser consideradas autônomas, como se fossem puras, pois não se apresentaram livres de toda uma contingência do campo não discursivo. Por este motivo, a análise do discurso aqui realizada em nada se assemelha à sua concepção habitual, pois considera o caráter de possibilidade e transitoriedade das produções de discursos de verdade a partir das relações poder/saber sobre a sexualidade.

Apresentamos de maneira estendida nesta análise de informações o desenvolvimento de temáticas trazidas pelos participantes ligados à sexualidade, como por exemplo, o impacto que a religião possui na discussão sobre esse tema e o modo como a relação entre os gêneros é compreendida no contexto escolar.

Os discursos produzidos na escola em que o estudo foi realizado privilegiam uma cultura predominantemente heteronormativa e que compreende a sexualidade a partir da constituição anatômica do sujeito, considerando ainda que sexo e desejo estão atrelados de modo linear em consonância com a genitália que marca o corpo físico. Seguindo esta mesma lógica, o que se distancia da normatividade religiosa também é considerado como diferente, desviante ou pecaminoso.

Algumas ponderações – como a necessidade de interlocução entre os participantes acerca da sexualidade na escola, assim como a reflexão sobre a preparação docente para lidar com ela – foram tecidas nas considerações finais do estudo, tendo a ciência de que não o esgotamos, mas tentamos contribuir para uma perspectiva de olhar mais ampliado sobre os discursos acerca da sexualidade no contexto escolar. Apontamos, também, algumas limitações e desdobramentos deste trabalho que esteve, durante sua confecção, entremeado pela fala dos participantes, numa tentativa de compreensão do fenômeno estudado de maneira aproximada, com a intenção de contribuir para lançar mais luz sobre o tema.

1. Revisão de Literatura

Este capítulo traz a apresentação de uma revisão de literatura sobre os estudos desenvolvidos acerca da sexualidade no âmbito escolar. Sendo nosso objetivo problematizar os discursos de alunos, mães e professores do Ensino Médio, sobre o tratamento dado às questões da sexualidade na escola, buscamos produções que discutissem essa temática a partir de uma perspectiva prioritariamente foucaultiana.

O resultado da busca por produções que dialogassem sobre o tema de estudo não nos foi dada, tampouco apresentada de modo organizado ou arrumado, de acordo com nossa conveniência de pesquisa. Na verdade, nos deparamos com um processo de garimpagem, em que o ato de garimpar exigiu não só o tratamento de separação do material que conosco estabelecia uma relação dialógica, assim como da compreensão de que o ato de pesquisar se constitui como um processo que, ao final, não encontra necessariamente um resultado para sua procura, mas mantêm-se na incessante busca pelo processo de problematizar.

Nesse sentido, muito mais do que um recorte teórico, nos deparamos aqui com uma possibilidade de diálogo com o tema a partir de uma, dentre tantas outras, possibilidade de discussão. Não nos propomos amarras, mas também não discutimos sem o amparo do nosso tempo, da nossa história e de nossas possibilidades de construção que emergem do que indagamos hoje, a partir do que ontem, lá atrás, foi formulado.

Assim, assumimos que a escolha pelo material bibliográfico apresentado reflete, dentro de uma proposta foucaultiana, nossa busca pela compreensão de como a relação poder/saber atravessa os discursos sobre a sexualidade na escola e, mais uma vez, os reproduz ou os subverte, através da criação de verdades que são carregadas pelos próprios discursos nos jogos de uma teia social em que assumir determinado discurso de verdade implica num posicionamento político e, sobretudo, ético.

Para ter acesso aos artigos que discutiam sobre sexualidade voltada para a atmosfera escolar, buscamos produções em alguns bancos de dados de pesquisa *online*, como o *Google Acadêmico* e o *Scielo*, porém as produções eram apresentadas, em maior parte, separando a discussão entre a sexualidade e a educação.

Tendo em vista que o objeto de nosso estudo versa sobre a interlocução entre sexualidade e contexto escolar, buscamos trabalhos que possibilitassem essa intersecção

e não que tratassem de um tema e/ou de outro separadamente. O que nos interessava não era pensar a educação e a sexualidade como esferas distintas e distantes, mas pensar na possibilidade de problematizações discursivas entre/sobre elas. Além disso, foi considerada a relação do trabalho com as teorizações foucaultianas. Entretanto, não foram descartadas as produções desenvolvidas sob um ponto de vista teórico diferente do adotado nesta tese.

O contato com as bases de pesquisa citadas anteriormente, possibilitou a compreensão de que o trato da temática sexualidade se encontra também voltado para o campo da saúde, uma vez que a escola é elencada como lugar de “ensinamento” de práticas “preventivas” que giram em torno da prática sexual.

Buscamos a base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde – BVS, já que a mesma agrupa publicações científicas de diversos bancos de dados e dialoga com diferentes campos do saber, dentre os quais a Psicologia. Foi exatamente por essa capacidade de alcance com outras áreas de conhecimento que optamos pela BVS e não pela BVS-PSI, já que esta última teria um alcance restrito à Psicologia e esse trabalho pretendia investigar os discursos sobre sexualidade no ambiente escolar em geral.

A BVS foi desenvolvida sob a coordenação do Centro Latino-Americano de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Trata-se de uma rede de comunicação *online* para a consulta e disseminação de trabalhos científicos, sobretudo, na área de saúde, mas que não se limita a ela. A organização dos trabalhos apresentados pela BVS possibilita que a geração de suas fontes de informação seja integrada e atualizada na própria internet, o que favorece o abastecimento regular da base de dados com trabalhos de produção recente.

Além disso, sua organização contempla também alguns pontos que viabilizam seu acesso, como: a eleição de temáticas de pesquisa em diversas áreas, assim como o alcance delas em nível local, regional, nacional ou internacional e suas áreas geográficas correspondentes (Biblioteca Virtual em Saúde, 2015).

Da mesma forma que a opção pela BVS à BVS-PSI teve como argumento a discussão com o campo educacional, o período de produções científicas consultado para esta pesquisa foi de 1997 até 2014. A escolha pela busca de trabalhos a partir do ano de 1997 se justifica por ter sido neste ano que, no Brasil, ocorreu a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que trata das diretrizes acadêmicas que

versam sobre os ensinos básico, fundamental e médio. É neste documento federal que a sexualidade passa a ser abordada na escola como um tema transversal.

Ao longo do desenvolvimento desta tese, também foram examinados estudos que não estavam necessariamente situados no banco de dados da BVS. Entretanto, os mesmos foram considerados por apresentarem exposições relevantes sobre o assunto abordado, ajudando a ampliar o leque de discussões sobre a temática. Não foram consultados artigos em língua estrangeira, pois esta pesquisa versa sobre o tratamento dado à sexualidade em território nacional.

A busca de trabalhos, realizada na BVS, sobre sexualidade no contexto escolar, se deu a partir da utilização de alguns descritores, apresentados a seguir: “Educação + Foucault”, “Escola + Foucault”, “Orientação Sexual + PCN”, “Orientação Sexual + PCN + Foucault”, “Sexualidade + Educação + Foucault” e “Sexualidade + Escola + Foucault”.

A escolha por estes descritores, realizada independentemente de sua escrita com letras maiúsculas ou minúsculas, recaiu sobre a possibilidade de tocar o tema de estudo de maneira abrangente, dentro do que se estabelece como possibilidade de diálogo sobre ele, numa perspectiva prioritariamente foucaultiana. A escolha pelos descritores: “Educação + Foucault”, “Escola + Foucault” se deu porque é comum encontrar na literatura trabalhos que versam sobre o contexto da escola, mas que trazem em seu corpus a denominação de Educação ou Escola para tratar de uma perspectiva escolar. Isto aconteceu igualmente na eleição dos termos “Educação” e “Escola” quando vinculados ao termo “Sexualidade”.

De maneira semelhante, a escolha pelo descritor “orientação sexual” aconteceu por ser este o termo adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no trato da sexualidade em sala de aula. Atrélá-lo ao descritor PCN e, posteriormente, à Foucault aumentaria a possibilidade de abordagem ao tema de modo específico. Ao final de nossa consulta à BVS encontramos os seguintes dados referentes a publicações:

Tabela 1 - Resultados da busca na base de dados BVS:

	Descritores	Artigos Scielo	Artigos Lilacs	Artigos Pepsic	TOTAL
1	Educação + Foucault	00	54	11	65
2	Sexualidade + Educação + Foucault	07	05	01	13
3	Sexualidade + Escola + Foucault	05	05	00	10

4	Escola + Foucault	51	24	10	85
5	Orientação Sexual +PCN	01	02	00	03
6	Orientação Sexual + PCN + Foucault	00	00	00	00
	TOTAL	64	90	22	176

Alguns trabalhos encontrados na base de dados BVS, apresentaram-se em repetição em algumas de suas fontes de dados ou eram de acesso restrito. Nesse sentido, foi necessário organizar a quantificação de estudos excluindo as repetições e os trabalhos que tinham acesso restrito, o que nos levou a apresentar uma nova tabela sobre os textos que foram consultados.

Tabela 2 - Trabalhos identificados após a exclusão das repetições por banco de dados:

	Descritores	Artigos Scielo	Artigos Lilacs	Artigos Pepsic	TOTAL
1	Educação + Foucault	00	47	06	53
2	Sexualidade + Educação + Foucault	07	00	00	07
3	Sexualidade + Escola + Foucault	03	00	00	03
4	Escola + Foucault	45	04	04	53
5	Orientação Sexual +PCN	01	02	00	03
6	Orientação Sexual + PCN + Foucault	00	00	00	00
	TOTAL	56	53	10	119

Esta revisão de literatura se constitui de modo incompleto porque é circunscrita a uma determinada base de dados, porém não menos importante por isso. Como pode ser observado, as fontes acessadas a partir da BVS foram *Scielo*, *Lilacs* e *Pepsic*. Os trabalhos consultados seguiram alguns critérios de inclusão e exclusão, apresentados a seguir.

1.1. Critérios de inclusão das produções na pesquisa:

- Publicação de trabalhos no período entre 1997 e 2014;
- Publicação de artigos em língua portuguesa;
- Artigos acessíveis no banco de dados público BVS;
- Trabalhos relacionados à sexualidade, escola e educação na perspectiva foucaultiana.

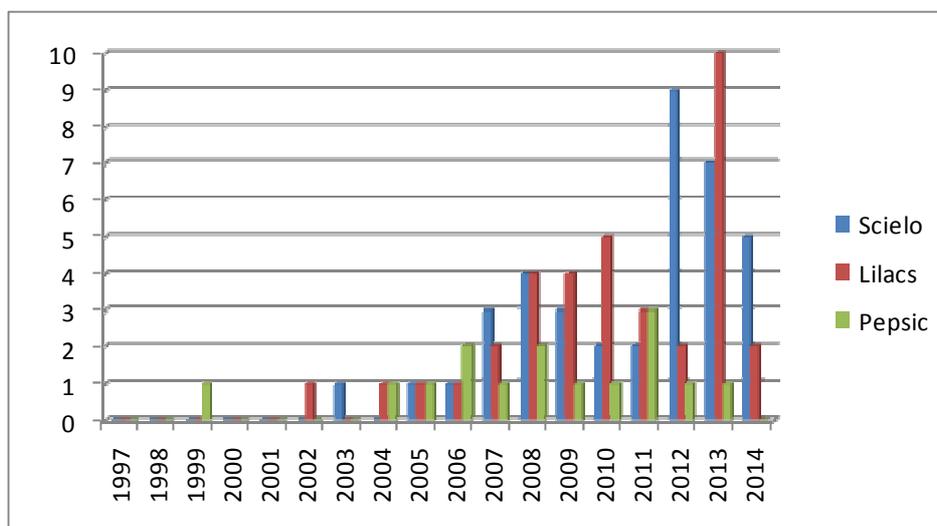
1.2. Critérios de exclusão das produções na pesquisa:

- Publicação de trabalhos fora do intervalo de tempo estabelecido;
- Artigos de acesso pago.
- Publicação em artigos de língua estrangeira.

1.3. Caracterização dos trabalhos encontrados para o estudo

Após a consulta aos textos disponibilizados pela BVS, visualizamos um panorama escasso de produções sobre o tema. Apenas 10 trabalhos fazem interlocução entre sexualidade e escola numa perspectiva foucaultiana, a partir dos descritores adotados, entre os anos de 1999 e 2014. Mesmo com a promulgação dos PCN em 1997, que passa a contemplar a sexualidade como tema transversal, houve um hiato de dois anos para que o primeiro trabalho que envolvesse os assuntos sexualidade e contexto escolar, independentemente da perspectiva teórica, fosse divulgado nessa base de dados.

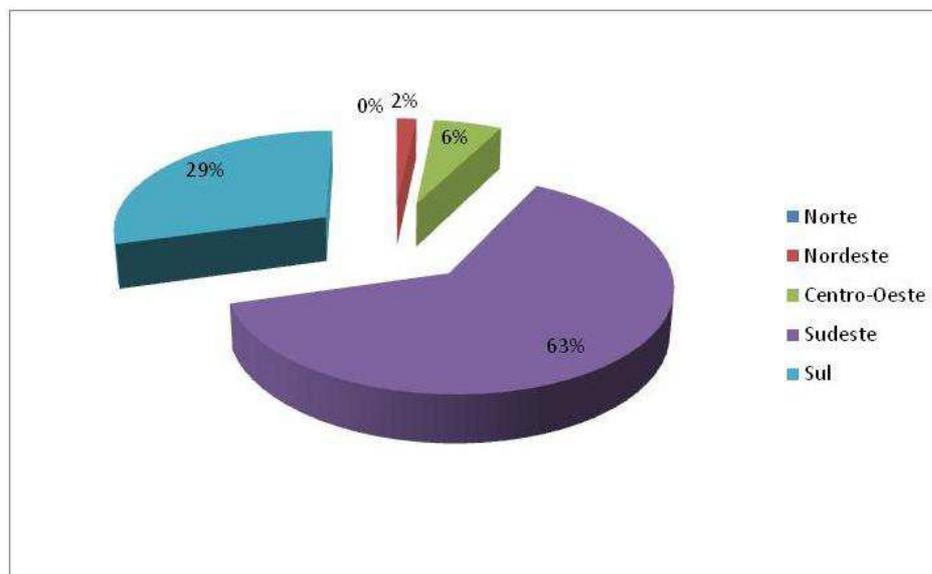
Gráfico 01 - produções por ano e base de dados



Ademais, as regiões sul e sudeste foram as principais responsáveis pela produção de estudos nessa área, com participação em 29% e 63%, respectivamente, do total de 119 trabalhos encontrados. Destacaram-se os estados de São Paulo, com 41 produções, o Rio de Janeiro, com 26, o Rio Grande do Sul com 14 e o Paraná, com 11. Estes estados possuem universidades como a USP, UFRJ, UFRGS e UFPR que, em seus cursos de pós-graduação nas áreas de Psicologia e Educação, abrem a possibilidade de discussão sobre sexualidade e educação. Apenas dois trabalhos, desta base de dados,

foram publicados na Região Nordeste através da Revista Mal-Estar e Subjetividade da Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

Gráfico 02 - Produções por região.



Pela escassez de trabalhos que tratem da interlocução entre escola e sexualidade numa perspectiva foucaultiana, reforçamos que consideramos também estudos que desenvolvem este tema em outras perspectivas teóricas. Tal postura se deve à possibilidade de ampliação da discussão sobre o assunto, além de verificar a partir de que pontos de vista a sexualidade na escola vem sendo tratada na literatura. Os artigos consultados por estas bases de dados não apresentaram nenhum estudo com uma coleta de dados similar a que foi realizada com nossos participantes, através de entrevista de grupo focal.

Apresentamos, a seguir, de modo mais específico, o que a revisão de literatura diz sobre o tema sexualidade abordado no contexto escolar. Inicialmente, tratamos dos estudos que fazem interlocução entre os PCN e a orientação sexual na escola, uma vez que este documento institui a abordagem à sexualidade como tema transversal. Em seguida, apresentamos os estudos sobre o diálogo entre sexualidade e o contexto escolar, dentro de uma perspectiva foucaultiana, perpassado, porém, por outras abordagens que também estudam esta temática.

1.4. O que dizem os estudos sobre Orientação Sexual e PCN

A produção de textos apresentada nesta seção é resultado da busca, no banco de dados, a partir dos descritores específicos: “Orientação Sexual + PCN” e “Orientação Sexual + PCN + Foucault”. Entretanto, o uso deste último grupo de descritores não apresentou nenhum resultado de produção textual na base de dados consultada.

As produções de trabalhos que abarcam esta temática tratam, principalmente, do lugar docente, sendo depositada sobre este profissional a expectativa de que ele direcione a discussão sobre sexualidade na sala de aula, papel atestado pelos PCN.

França e Calsa (2008) questionaram como os conflitos relacionados aos conceitos de gênero e sexualidade se manifestam nas relações escolares. Para responder a essa problematização, foram realizadas sessões de intervenção pedagógica com professores de 5ª e 6ª séries de uma instituição pública, nas quais foram relatadas e discutidas situações cotidianas e escolares sobre o tema gênero e sexualidade. Este estudo evidenciou que os conceitos e práticas escolares, explícitos e/ou implícitos vivenciados na escola, favorecem a produção e reprodução da identidade de gênero e sexualidade dos alunos de uma forma limitada e restrita ao modelo hegemônico estabelecido socialmente.

Leão, Ribeiro e Bedin (2010), ao discutirem a formação dos professores em relação ao trato da sexualidade na escola, a partir da criação dos PCN, objetivaram discorrer acerca da sexualidade humana e suas manifestações no cotidiano escolar, sistematicamente problematizada em virtude do advento da AIDS, do aumento da gravidez entre adolescentes, das alterações de comportamento e conduta ligados ao sexo, assim como destacaram o papel do professor na abordagem da sexualidade com seus alunos. Os autores afirmam que os alunos teriam um ganho psicossocial significativo se a sexualidade fosse trabalhada em sala de aula. Entretanto, consideraram como empecilho para a sua ocorrência, o despreparo do professor advindo de sua formação docente.

De acordo com os estudos sobre essa função docente Moura, Pacheco, Dietrich e Zanella (2011), afirmam que os profissionais em educação de modo geral, e mais especificamente, os professores, não estão preparados para tratar o assunto. Apontaram ainda que a Psicologia pode contribuir de forma significativa para a modificação deste quadro e que os docentes em questão se beneficiariam de uma formação complementar adequada para o desenvolvimento desse trabalho.

A formação docente também foi trabalhada por Ávila, Toneli e Andaló (2011), através da interlocução com outros autores, assim como de entrevistas a professores. Os autores atestaram que as crenças pessoais dos professores atravessam o modo como eles trabalham a questão da sexualidade na escola. Para esses autores, os professores tratam de modo singular a abordagem à sexualidade, a partir de suas experiências sobre o tema, reduzindo então sua postura profissional frente ao assunto a uma abordagem pessoal sobre ele.

Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), a partir de uma perspectiva norteada pelos princípios dos direitos humanos, alteridade e protagonismo social, trataram sobre a formação dos professores no que se relaciona às questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. O estudo desses autores apontou que a formação dos professores, sobre este tema, deveria considerar uma perspectiva ético-política sobre o assunto, considerando que a sexualidade não deve ser dissociada da vida e, assim sendo, sua abordagem deveria contemplar o cotidiano dos alunos e o processo de constituição dos sujeitos na dimensão da sexualidade. Só assim, seria possível alcançar o que propõe o PCN.

Rosistolato (2013) reconhece a necessidade de o professor ter uma preparação específica para lidar com o tema. Acrescenta ainda que o docente deve assumir esse lugar, que o coloca como alguém de referência para discutir assuntos de sexualidade com seus alunos. O reconhecimento desse profissional advém, em seu estudo, da crença de que a escola tem uma função social significativa, sobretudo, afetiva e sexual para adolescentes e jovens, através de projetos de orientação sexual escolar.

De acordo com os trabalhos apresentados, recai sobre o docente o trato do assunto sexualidade na sala de aula. Entretanto, este assunto não é de fácil desenvolvimento para alguns profissionais, o que faz surgir a necessidade de uma preparação para desenvolvê-lo. A relação de poder/saber está entremeada no desenvolvimento do estudo sobre a sexualidade na escola.

Isto acontece tanto quando o professor é colocado num lugar em que sabe mais sobre o tema e, por isso, deveria orientar seus alunos, quanto quando existe a necessidade de se procurar um profissional, fora da escola, para lidar com o assunto, já que haveria a expectativa de que ele estaria mais capacitado a lidar com a temática.

A relação saber/poder passa a imprimir então, no contexto escolar, uma forma de tratar a sexualidade. A lógica de que quem sabe mais é quem está habilitado a falar é a

que tem sido apresentada na literatura, entretanto é relevante para a discussão da temática o questionamento sobre o que é que é considerado sobre a produção deste saber, algo que limita ou que amplia a discussão sobre a sexualidade? Além disso, a quem interessa esta produção específica de saber?

1.5. O que dizem os estudos sobre Sexualidade, Foucault, Contexto Escolar e outras abordagens

A produção textual decorrente dos descritores: “Escola + Foucault”, “Educação + Foucault”, “Sexualidade + Educação + Foucault” e “Sexualidade +Escola + Foucault” transita sobre distintos temas e abordagens que fazem parte da atmosfera escolar e fazem uma intersecção desta com questões sobre sexualidade.

Estas produções mostram, direta e/ou indiretamente, o tema sexualidade na escola. Os estudos que podem parecer se distanciar da proposta de discussão apresentam, na verdade, elementos que são pertinentes ao estudo e que, mesmo não se revelando diretamente, expõem em seus conteúdos relações com a temática.

Em geral, as produções sobre a sexualidade na escola, constituída a partir dos descritores adotados e que não adotam especificamente o diálogo com a proposta foucaultiana, versam sobre a instituição escolar e os conhecimentos sobre a sexualidade de seus professores e alunos, sobretudo, os adolescentes.

De acordo com Beraldo (2003) a escola é vista como um lugar de intervenções, no que diz respeito à sexualidade. A partir de um estudo exploratório na área de Psicologia Escolar, a autora distingue educação de orientação sexual. Considera que a primeira acontece no seio da família e que a segunda pressupõe a construção da cidadania livre de moralismos. Prioriza passos a serem seguidos para que a orientação sexual na escola possa acontecer, como: recolher dúvidas sigilosas dos alunos sobre o tema, garantir liberdade de opinião sobre o assunto e apresentar um projeto para a instituição com diretrizes para este tipo de trabalho. Conclui que a participação dos pais, junto à escola, neste processo, é importante e que o professor da disciplina orientação sexual não deve ser um conselheiro para os alunos.

Carvalho, Rodrigues e Medrado (2005) apresentaram uma experiência de intervenção sobre sexualidade com adolescentes, utilizando a metodologia de Oficinas em Dinâmica de Grupo. Trabalharam, juntamente com os adolescentes, sobre a reflexão e elaboração de sentimentos, comportamentos e conhecimentos compartilhados face à

sexualidade, levando em consideração suas angústias e inseguranças, relacionadas ao tema, e concentrando-se em dialogar sobre os aspectos afetivos e históricos envolvidos na vivência da sexualidade no contexto escolar. A partir da análise dos processos grupais, articulados a uma conscientização ético-política dos sujeitos envolvidos, foi observada uma reconstrução/ressignificação dos discursos atribuídos à sexualidade, ao pertencimento de gênero e ao contexto social mais amplo.

Jardim e Brêtas (2006), a partir de um estudo exploratório e descritivo, buscaram identificar o conhecimento e a atuação em sexualidade dos professores de ensino fundamental e médio. Os resultados demonstraram que, apesar de considerarem a importância do tema, a maioria dos professores não dispõe de conhecimentos suficientes para promover orientação sexual aos adolescentes, atendo-se muito mais no aspecto biológico da sexualidade do que nos sentimentos e valores que a envolvem. Concluiu-se que programas de treinamento e capacitação sobre sexualidade na adolescência são necessários a esta população.

Romero, Medeiros, Vitalle e Wehba (2007) avaliaram o conhecimento sobre sexualidade, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis (DST) entre adolescentes do sexo feminino, das zonas rural e urbana, de uma escola pública. Realizaram um estudo transversal com 506 meninas, na faixa etária entre 10 e 16 anos. Utilizaram um questionário semi-estruturado, contendo perguntas gerais sobre sexualidade e métodos de prevenção de gravidez e DST, sendo o teste do Qui-quadrado usado para verificar a associação entre as variáveis. As jovens da zona rural buscaram mais informações sobre a sexualidade, comparadas com as da zona urbana, e a principal fonte de informação foram os pais nas duas regiões. A camisinha foi o método contraceptivo mais conhecido pelas adolescentes em ambas as áreas e a Aids é a DST mais conhecida nos dois grupos. A maioria das adolescentes buscou informações sobre sexualidade, mas os conhecimentos sobre doenças sexualmente transmissíveis e contracepção foram inadequados.

Soares, Amaral, Silva e Silva (2008) tentaram compreender como adolescentes de uma escola pública vivem e exercitam sua sexualidade. O estudo foi desenvolvido por meio de oficinas lúdico-pedagógicas, na abordagem qualitativa. Os resultados apontam que o conceito de sexualidade limita-se às relações sexuais entre duas pessoas de sexo oposto. Os alunos enfatizaram o risco de uma gravidez indesejada e reconheceram a importância do uso de métodos contraceptivos.

Altman (2009) estudou a educação sexual na escola, a partir do tema reprodução. Constatou, contraditoriamente, que, ao tratá-la, o assunto era cada vez mais enfatizado, fato que a reforçava, quando é justamente a ocorrência dela entre adolescentes que diversas políticas públicas querem evitar. A escola ensinava sobre a precocidade da gravidez na adolescência, apresentando ideais de maternidade e paternidade. As intervenções escolares buscavam desenvolver, nos adolescentes, um sentido de "responsabilidade" em torno das relações sexuais, buscando mudar ou adequar os dispositivos que estruturam os comportamentos preventivos. No entanto, as informações sobre métodos anticoncepcionais, não raro, estavam ligadas ao mundo adulto, permanecendo distante dos adolescentes e sugerindo o não reconhecimento da sexualidade deles.

Seffner (2011) analisou relatos e cenas escolares, em salas de aula, do ensino médio a partir da etnografia. Segundo o autor, as cenas conduzem o roteiro de demandas em relação aos temas de sexualidade: valorização da diversidade, inclusão, políticas de equidade. Foram privilegiados atravessamentos de gênero e sexualidade com raça, classe social, pertencimento religioso, moralidades familiares e geração.

Os trabalhos aqui apresentados que são produzidos por outras perspectivas teóricas, distintas da foucaultiana, trazem uma discussão sobre sexualidade, detendo-se em questões que buscam gerenciar a forma como os conhecimentos sobre ela estão presentes no contexto escolar. Romero, Medeiros, Vitalle e Wehba (2007), assim como Soares, Amaral, Silva e Silva (2008) e Altman (2009) ratificam o trato da sexualidade na escola a partir de um viés biológico, privilegiando uma abordagem de temas como DSTs, métodos contraceptivos e reprodução.

Os sujeitos adolescentes são contemplados nestas produções, entretanto sob uma abordagem descritiva, como aponta o estudo de Carvalho, Rodrigues e Medrado (2005) que buscam traçar uma narrativa temporal sobre aspectos afetivos e históricos da vivência de suas sexualidades na escola. Desse modo, algumas questões subjetivas dos adolescentes são apontadas, mas não desenvolvidas ou aprofundadas neste estudo.

A família também é trazida na discussão sobre sexualidade na escola, como aponta Beraldo (2003), ao pontuar que família e escola são instituições formadoras e devem juntas lidar com o tema, sem que uma esfera delegue para a outra a responsabilidade por tal tarefa. Entretanto, não há indicações neste estudo de como esta intersecção deve ser feita.

A abordagem ao assunto sexualidade na escola tem se concentrado na figura do professor, como apontam Jardim e Brêtas (2006), ao discutirem o modo como os professores conhecem e atuam sobre sexualidade na escola. Recai sobre este profissional a abordagem ao tema, sem que ele tenha qualquer tipo de orientação para isso. Assim, a temática passa a ser desenvolvida por um viés biológico e superficial.

Ao tratar das teorizações especificamente foucaultianas, a relação saber/poder perpassa significativamente as discussões sobre a sexualidade e a educação, pois o contexto escolar é um lugar de produção discursiva que repercute no modo como as subjetividades dos aprendizes são constituídas. As produções acerca da temática, nesta perspectiva, têm apresentado relação com os campos da saúde, religiosidade, da discussão de gênero, da disciplina e do controle.

Uma maneira de dialogar sobre a sexualidade e a educação é através da perspectiva da saúde. A sexualidade perpassa esta discussão quando se compreende que a falta de proteção na relação sexual acarreta consequências, consideradas como danos à saúde e que podem ser evitadas, através de uma “educação da sexualidade”.

É essa relação, entre sexualidade e saúde na escola, que é estudada por Barros e Colaço (2013) ao analisarem os sentidos produzidos por jovens sobre sexualidade e saúde, através de uma pesquisa-intervenção, operacionalizada por observações-participantes e pela formação de oficinas sobre saúde em uma escola pública. Esses autores verificaram que a relação entre “sexualidade e risco” se sobressai em relação à conexão entre “sexualidade e prazer”, o que remete à perspectiva de uma *scientia sexualis*, que prescreve e normatiza a sexualidade sob o viés do saber sobre a sexualidade, da prevenção e, subsequentemente, do controle.

A intersecção saúde, sexualidade e escola, em Foucault, ainda concentra sua produção textual a partir da perspectiva do ensinamento de práticas preventivas, em que a sexualidade tende a ser reduzida ao ato sexual dos jovens. Entretanto, podemos encontrar resistências a esses modelos quando há a proposta de problematização sobre aspectos subjetivos que fazem parte do contexto da sexualidade.

Outro modo de abordar a sexualidade na escola, pelo viés foucaultiano, foi focando nos discursos religiosos. A produção de discursos sobre sexualidade em escolas religiosas e laicas foi o tema de estudo de Melo, Arruda, Alencar e Colaço (2010) que afirmaram existir, nestes discursos produzidos, a influência não só da religião como de posicionamentos políticos. Nesse sentido, debruçaram-se sobre a

investigação das possíveis diferenças entre os dispositivos de saber/poder das instituições educacionais, encontrando, sobretudo, distintas perspectivas acerca da concepção, tratamento do corpo físico e sexualidade.

A discussão acerca do gênero está presente, sob variados aspectos, no que concerne à abordagem sobre sexualidade no contexto escolar. César (2009) analisou os discursos sobre a sexualidade e o gênero, instituídos na escola ao longo do século. A análise partiu das noções de dispositivo da sexualidade, assim como de biopolítica, buscando demonstrar compreensões/ incompreensões acerca da diversidade sexual decorridos da Teoria Queer, adotada como referência para nortear a discussão com o público docente, assim como para análise de documentos oficiais da escola que respaldam a discussão sobre gênero e sexualidade.

A proposta de compreensão ao longo do século possibilita a ampliação do olhar acerca da sexualidade na escola. Perceber como o processo de tratamento ao tema foi se configurando no contexto escolar, a partir de Foucault, ajuda a entender que algumas maneiras de lidar com o assunto, institucionalmente, sofreram influências de um processo de produções e rupturas implicadas na relação saber/poder.

As relações de gênero também fazem parte do diálogo sobre a sexualidade no contexto escolar a partir de Foucault, sobretudo quando apresentam trabalhos que normatizam lugares e papéis específicos para alunos e alunas. Cruz (2011) reflete em seu estudo sobre a indagação de qual banheiro um travesti deve “fazer xixi”, no masculino ou feminino? Questão que, segundo a autora, é cada vez mais recorrente na realidade escolar. A partir de suas reflexões, ela propõe a desconstrução do binarismo presente na escola que advém de saberes e fazeres sobre as identidades de gênero. Este estudo traz questões relevantes ao modo como a sexualidade circula no contexto escolar, não só porque trata da materialidade dos corpos, mas vai além, os considerando a partir de um modo de se sentir sujeito, rompendo com instituições sociais a respeito da ocupação de um lugar social a partir do sexo que se tem.

O gênero também foi abordado na discussão de Quartiero e Nardi (2011) quando investigaram os efeitos dos enunciados das atuais políticas públicas, acerca da diversidade sexual, propostos para a educação, principalmente através do programa Brasil sem Homofobia. O estudo foi realizado em duas escolas da rede pública, onde foram realizadas observações do cotidiano escolar e entrevistas com professores(as). Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma orientação genealógica tomando a

produção teórica de Michel Foucault como meio de refletir sobre as condições de possibilidade do surgimento e da implantação dessas políticas públicas e seus efeitos nas práticas escolares. De acordo com este estudo, a possibilidade de inclusão dos diferentes/diversos sexuais está amparada no discurso de que todos têm direito à escolarização, porém, um questionamento que se apresenta acerca da proposta de inclusão é sua utilização como uma prática de tolerância e tentativa de acabar com as diferenças, tendo como referência a "normalidade".

Ferrari e Almeida (2012) conduziram um estudo em que o corpo, o gênero e a sexualidade interagem com as indisciplinas apresentadas no contexto escolar. Na verdade, propõem que se pense acerca das construções das referidas categorias, uma vez que as mesmas são um produto discursivo e histórico, devendo ter sua construção refletida através dos enfrentamentos surgidos na escola, abrindo para possibilidades de discussão a partir de demandas atuais, contemporâneas. O estudo foi realizado por meio da perspectiva pós-estruturalista que toma como referência a produção de Michel Foucault. Este trabalho conclui que os lugares de meninos e meninas são reforçados no contexto escolar e também fora dela e que a escola legitima a segregação destes lugares.

Na realização de seu estudo sobre este tema, Silva (2012) apontou que a disciplina de Educação Física, em seu processo de escolarização, ajuda a produzir comportamentos que distinguem masculino e feminino de modo binário, o que reforça uma cultura escolar segregadora e valorativa. As relações de gênero, então, perpassam as aulas desta disciplina imprimindo um modo de subjetivação específico para meninos e meninas, através da disciplinarização e vigilância de seus corpos.

A disciplina de educação física também foi abordada por Santos e Matthiesen (2012). Os autores investigaram como os professores de Educação Física compreendem o papel deste componente curricular no trabalho de orientação sexual nos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e a entrevista semiestruturada foi a estratégia escolhida para a coleta dos dados descritivos, presentes no discurso dos professores. Os resultados indicaram que a Educação Física congrega elementos importantes ligados à sexualidade, sobretudo ao trabalhar diretamente "com o corpo" e "no corpo", por meio de seus conteúdos. A esse respeito, sugere-se a construção de um currículo escolar no qual o corpo apareça como elemento central na articulação de projetos interdisciplinares e ressalta-se a necessidade de os professores

conhecerem os mecanismos corporais que resultam em bloqueios e dificuldades emocionais ligados à sexualidade.

A compreensão do próprio gênero foi o objetivo de estudo de Wenzel, Stigger e Meyer (2013). Eles buscaram compreender como são atribuídos os significados de ser menina ou menino entre crianças da rede pública de ensino, no momento do recreio escolar. Este estudo foi desenvolvido a partir das vertentes dos Estudos Culturais e de Gênero que se aproximam do pós-estruturalismo de Foucault. Segundo esses autores, há uma espécie de aprendizagem que eles chamaram de não oficial e não intencional que se apresenta nas brincadeiras das crianças e que delimita o que é compreendido como masculino e feminino. Ainda segundo os referidos autores, existem condutas decorrentes dessa compreensão de masculino e feminino na escola que incluem a construção da sexualidade na escola, na qual a heterossexualidade é exaltada em detrimento da homossexualidade e, além disso, há uma espécie de mapeamento geográfico do gênero, em que o pátio da escola é ocupado de acordo com a compreensão de gênero que se possui, o que leva a uma realidade de diferentes ocupações e negociações entre os alunos.

A discussão sobre disciplina também está presente nas produções textuais, acerca da intersecção sobre sexualidade e escola em Foucault. A ideia de controle, e do que foge a ele, também é contemplada pela literatura no que concerne ao debate sobre sexualidade no contexto escolar. Fleuri (2008), por exemplo, compreende que os dispositivos de poder disciplinar, presentes na organização escolar, promovem a sujeição dos sujeitos e, ao mesmo tempo, permitem a transgressão dos mesmos, fato que o autor chama de rebeldia e que toma como comportamento possível diante do movimento de rupturas sociais.

Outra maneira de tratar a perspectiva de controle da sexualidade no contexto escolar é apontada por Ferrari e Dinali (2012) quando problematizam a escola como lugar de enclausuramento dos corpos para melhor controlá-los, sob uma perspectiva disciplinar. Este estudo buscou refletir sobre este enclausuramento e sugerir diferentes caminhos e possibilidades a respeito da sujeição dos corpos na escola. Além disso, coloca em jogo uma reflexão sobre as contracondutas dos alunos, pensando sobre as resistências cotidianas deles como enfrentamento à subserviência, à normalização, à disciplinarização, ao controle, e menos como "indisciplinas". Traz como proposta o

pensamento destas atitudes dos alunos como combate ao poder e como uma nova possibilidade de ação.

O controle da sexualidade também é contemplado na literatura, a partir da perspectiva de autoridade. Lima e Rezende (2013) afirmam que a diminuição de autoridade e poder de pais e instituição escolar em relação a filhos/alunos, no que diz respeito a ela, apresentam um novo tipo de poder nas escolas, o normativo, que por sua vez é determinado pelo discurso médico, científico que se baseia em classificações generalizadas de comportamentos e desvios que afetam toda a comunidade escolar em distintos aspectos, inclusive sobre a sexualidade.

Salomão, Silva e Cano (2013) traçaram um paralelo sobre o controle da sexualidade do adolescente ao longo do tempo. Na verdade, os autores apontam que este controle, vivenciado e reforçado na escola, perde força atualmente uma vez que apontam a existência de sistemas mais delicados de controle que podem ser utilizados com maior eficácia para manter a sexualidade vigiada. A sexualidade é entendida, nesse sentido, como a prática sexual do jovem.

A discussão desse tipo de poder é retomada por Dallabrida (2014) quando o estuda desde sua instituição na Idade Moderna, em distintas instituições sociais, contemplando a escola como locus de produção de controle disciplinar.

As questões que tratam a sexualidade na escola são atravessadas pela relação saber/poder. No que concerne ao tratamento da sexualidade junto à saúde e à religião, como apresentam Barros e Colaço (2013) e Melo, Arruda, Alencar e Colaço (2010) há uma normatização da sexualidade, pautada na vigilância e no controle dos corpos em relação à prática sexual. O sujeito então, fica em segundo plano na discussão do tema, sendo prioridade abordar o assunto numa esfera material e não subjetiva.

A discussão sobre gênero, nestas produções, tem sido contemplada a partir do eixo problematizador da questão naturalística. Os estudos de César (2009), Cruz (2011), Quartiero e Nardi (2011), Ferrari e Almeida (2012), Silva (2012), Santos e Matthiesen (2012) e Wenez, Stigger e Meyer (2013) propõem a desconstrução normativa da especificidade de lugares de gênero. Há uma perspectiva inclusiva, através de políticas públicas, em relação ao diferente na problematização de gênero, assim como o reconhecimento de que a escola tende, em suas práticas e disciplinas, a reforçar lugares e comportamentos de meninos e meninas. Entretanto, estes trabalhos têm priorizado a construção de subjetividades dos alunos, mesmo reconhecendo que a escola reproduz

modelos biológicos e heteronormativos de lidar com a sexualidade. Propõem, em suma, uma subversão à instituição de modelos, abrindo o campo de discussões para a perspectiva de possibilidades de ser.

Os estudos de Fleuri (2008), Ferrari e Dinali (2012), Lima e Rezende (2013), Salomão, Silva e Cano (2013) e Dallabrida (2014) chamam a atenção para a perspectiva de disciplina e controle sobre a sexualidade que perpassa o contexto escolar. Compreendem que a escola reforça uma cultura de vigilância dos corpos, porém argumentam que a perspectiva do controle e da disciplina não se configura como algo estanque, mas reflete um modo, dentre outras possibilidades, de lidar com as relações entre poder/saber e sexualidade no universo escolar. Consideram que a própria produção discursiva sobre os dispositivos de controle podem subverter o instituído socialmente até então. Nesse sentido, a sujeição dos sujeitos, a qualquer tema ou à sexualidade, não é uma sentença, mas um movimento passível de rupturas que enreda sutilmente a teia social.

A sexualidade no contexto escolar tem sido discutida a partir de distintas abordagens teóricas, além das teorizações foucaultianas, questão que amplia o olhar sobre nosso objeto de estudo. Entretanto, esta variedade de olhares tem tratado a sexualidade por um viés, acentuadamente, corporal. Os estudos têm, predominantemente, apresentado a temática a partir do conhecimento de alunos e professores, enfocando principalmente os saberes sobre seus aspectos biológicos e as doenças sexualmente transmissíveis.

Não estamos dizendo que estes não sejam aspectos importantes ao lidar com a sexualidade, porém ela tem sido, na maioria das vezes, reduzida à relação sexual e à materialidade dos corpos. Os conhecimentos que alunos e professores parecem necessitar construir são os que se relacionam a uma perspectiva de leitura biológica e preventiva que se ancoram na corporalidade como uma finalidade e compreendem a relação entre os sujeitos de modo linear.

Os estudos que se voltam para a discussão da sexualidade na escola em algumas perspectivas, tais como a foucaultiana, a construcionista, entre outras têm lidado com o tema de forma mais ampliada, incluindo temáticas que abordam o corpo, mas que o transcendem neste diálogo, pontuando questões como gênero, controle e religiosidade que se relacionam ao modo como os sujeitos compreendem a sexualidade e constituem suas posições de sujeito em relação ao assunto.

Ao estabelecermos estas diferenças pontuais não queremos atribuir compreensões valorativas acerca das produções textuais, apenas indicar a pluralidade de modos que circundam a discussão sobre a sexualidade na escola e dizer que a Psicologia é um campo de estudo que pode contribuir com produções acerca desta temática.

2. Recursos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que toma o método analítico interpretativo de Foucault. Para Faé (2004), o método analítico interpretativo trabalha com dois movimentos em oposição que apresentam duas formas de sujeição demarcadas. Uma delas consiste na tentativa de individuação das pessoas, diante das exigências do poder e a outra, versa sobre a tentativa de se prender cada indivíduo a uma identidade determinada. A dinâmica desses movimentos busca analisar como somos, investigando para isso nossas práticas de subjetivação.

Trabalhar na perspectiva foucaultiana significa considerar que não existe um método nos moldes do pensamento moderno. O método é aqui compreendido como uma maneira de indagação, assim como um agrupamento de estratégias analíticas de descrição (Veiga-Neto, 2007).

Ao denominar o recurso metodológica que vamos adotar de analítica interpretativa estamos considerando, assim como Foucault, que tudo é interpretação. Para este autor não é possível concluir uma interpretação, simplesmente porque não há o que interpretar. Tudo é desde já e sempre, interpretação, não existe um ponto primeiro a ser interpretado. Cada signo é sempre a interpretação de outro signo (Foucault, 2008).

Nesse sentido, não buscamos, neste trabalho, um único discurso ou um sentido universal sobre a sexualidade na escola, tampouco um discurso verdadeiro ou fundante sobre o tema, pois ao adotarmos a perspectiva interpretativa estamos considerando que toda interpretação é uma interpretação da interpretação, sendo a apreensão da realidade um produto das interpretações produzidas pelas pessoas. O que procuramos foi, ao ouvir alunos, mães e professores, compreender como os participantes eram atravessados por discursos de verdade sobre o assunto sexualidade e de que maneira esses possibilitavam a produção de sujeitos, sem esquecer que este atravessamento se constitui num processo em que a relação poder/saber lhe é inerente.

Os jogos de verdade, aqui apontados, são discursos que fazem circular saberes específicos sobre determinado assunto, sendo produzidos com finalidade regulatória, moldando assim todo um comportamento em sociedade por se constituírem como verdadeiros, corretos, norteadores. Eles estão vinculados ao exercício do poder através de práticas discursivas e não discursivas.

Além disso, as produções de verdade não podem deixar de estar associadas ao poder e aos seus mecanismos porque esses últimos possibilitam e induzem essas

produções, fazendo com que elas tenham efeitos de poder que unem e atam as pessoas (Foucault, 1977/2010).

As práticas não discursivas correspondem às condições políticas, sociais e econômicas em que surge o discurso em questão. Para Fisher (2001), elas também compõem o discurso no instante em que identificam seus tipos e níveis, além de quando definem as regras que ele próprio atualiza de alguma maneira.

Qual o contexto que serve de contingência para a produção de saberes ou verdades, sobre a sexualidade no âmbito escolar? Perceber as práticas não discursivas que dão suporte à fabricação do tema de um modo específico, e não de outro, é importante para o estudo, uma vez que é esse aparato que vai dar condições de possibilidade para as práticas discursivas.

Estas, por sua vez, tratam das regras a que o sujeito está submetido no campo social. As práticas discursivas não se isolam nem tampouco são independentes umas das outras. Elas atravessam e são atravessadas pelo saber que transcorre os vários níveis e estruturas institucionais, possibilitando uma readequação ao/do contexto, por meio da atualização do discurso, a partir das condições existentes no campo (Faé, 2004). Elas modificam nosso modo de falar sobre o mundo, compreendê-lo e constituí-lo, pois essas práticas se estabelecem como materialidade, no ato, na ação.

Foucault não compreende o método como um caminho previsível ou seguro que nos leve a um fim pronto, acabado e que espera por ser “descoberto”. Segundo Veiga-Neto (2009), devemos ampliar a ideia sobre método e teoria em Foucault. Na verdade, pensá-los de forma mais aberta, ou como o próprio autor pontua, de forma “soft”, isto não quer dizer que não haja organização, rigor ou seriedade na maneira de conduzir essa flexibilização.

Nesse sentido, esse mesmo autor ainda propõe que haja a substituição do conceito de teoria por teorização ao se tratar de Foucault, pois a mesma consiste num pensar mais aberto, contemplando uma ação reflexiva sistemática que não se fecha e se apresenta como contingente, sobre certas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre pontos que se tomem como a realidade do mundo (Veiga-Neto, 2009). Desta maneira ampliamos a possibilidade de ler ou compreender algo, ao invés de submetê-lo rígida e sistematicamente a um conjunto de leis de caráter conclusivo.

O método, por sua vez, passa a ser diretamente afetado por essa perspectiva de compreensão. Logo, não se deve pensar nele como um único caminho, mas como

possibilidades. Por essa razão, Veiga-Neto (2009) fala em métodos foucaultianos, já que o próprio Foucault evitava falar em método, para que seus estudos não tivessem que passar pelas exigências conceituais da modernidade e para que não interpretassem “o” método como o único caminho de investigação.

Para Araújo (2013), o método foucaultiano é diferente do convencional, é de outra ordem, independentemente do nome que ele venha a ter. O método está relacionado com as condições de possibilidades, sendo assim cada caminho está propenso a substituições e mudanças no que diz respeito à colocação de saberes.

Distanciando então, teoria e método em Foucault de uma perspectiva científica dura, reafirmamos, assim como Veiga-Neto (2009), que as proposições foucaultianas configuram uma teorização, no sentido mais aberto que essa possa se apresentar, como um conjunto inconclusivo de práticas que tomam diferentes métodos em seu processo. Nesse sentido, o método analítico interpretativo busca a análise de como nossas subjetividades se constituem, tendo suas bases nos métodos arqueológico e genealógico.

Segundo Foucault (2005), a arqueologia é o método que se volta para a análise da discursividade local e a genealogia é a estratégia que, a partir dessa discursividade, aciona saberes que são libertos da sujeição e que emergem desse jogo de discursos.

A arqueologia tem por objetivo descrever a constituição no espaço, no contexto, compreendendo-o como uma rede que se forma a partir da inter-relação dos vários saberes que se apresentam ali. É nela que o discurso encontra o espaço de possibilidades para a sua emergência, para seu aparecimento e operação (Faé, 2004).

Ao tratar a discursividade local, na arqueologia, não se deve buscar uma referência inicial de um conhecimento exposto, mas indagar sobre como ele foi formado e como passava por transformações, uma vez que ele não pertence mais a quem o pronuncia ou ao seu autor, não significando mais o que este quis dizer ou o que não disse, mas o que está dito. Não interessa apontar os elementos que constituem um discurso, mas sim o que faz com que algo se apresente como verdadeiro quando é colocado (Vandresen, 2008).

Assim, o que se considera crucial é perceber o que tornou possível o aparecimento de determinado discurso, em um dado lugar e em certo momento histórico, considerando que o discurso é descontínuo – por não possuir uma unidade e não estar vinculado a um possível sentido primeiro – e particular, apesar de buscarmos nele certa regularidade, essa não significa uniformidade, mas se refere ao seu caráter

singular, às regras que o constituem. Através da arqueologia verifica-se que aquilo que aparenta ser o desenvolvimento contínuo de um significado é perpassado por formações discursivas descontínuas (Dreyfus & Rabinow, 2010).

Para Vandresen (2008), o que o arqueólogo aspira é a descrição do discurso como um resultado, buscando mostrar como este é captado como um discurso verdadeiro, regulador e com significado dentro de um campo que apresenta suas condições de possibilidade.

Buscamos, através de um olhar arqueológico, apontar os discursos construídos sobre a sexualidade na escola, assim como examinar as condições de possibilidade que permitem que eles sejam considerados regimes de verdade e constituam as práticas dos que estão envolvidos nesse processo. Nesse sentido, é preciso perceber que o discurso, analisado pela arqueologia, considerando sua positividade, não é uma forma externa de linguagem, tampouco uma língua, como algo fora do sujeito, pronto para que ele execute, mas é uma prática que possui suas próprias formas de sucessão e encadeamento (Foucault, 1994).

Ou seja, esses discursos também são considerados em sua multiplicidade, sendo possível identificar, através dos mesmos, as contingências que possibilitaram a sua emergência. Entretanto, esses acontecimentos não são o objeto exclusivo da descrição da arqueologia, pois um acontecimento não comanda o seu seguinte e, deste modo, não fixa um conceito ou objeto que se manifeste através dele. A análise dos acontecimentos pressupõe demarcar sobre o que versam suas mutações, além de substituir a referência indiferenciada à mudança pela análise das transformações (Foucault, 1994).

Assim, os discursos sobre sexualidade na escola apontaram caminhos que nos fizeram inferir sobre suas construções, porém os acontecimentos que a elas estão relacionados não são capazes de cristalizar permanentemente uma formação discursiva, pois esse discurso percebido em sua produtividade está vinculado a modificações de diversas perspectivas, desde as subjetivas até as sociais.

A genealogia expande sua análise para o âmbito das práticas não-discursivas sendo então, por sua vez, “uma análise histórica das condições políticas de possibilidades de discursos” (Machado, 2006, p.167). Assim, o método genealógico persegue historicamente uma ideia, observando quais as forças que ajudaram a produzir determinado conceito (Vandresen 2008). Nesse sentido, a genealogia liga-se também ao

desenvolvimento das técnicas de poder dirigidas para as pessoas, assim como se volta ao que condiciona, limita e institucionaliza os discursos (Dreyfus & Rabinow, 2010).

Segundo Veiga-Neto (2009), a genealogia se apresenta como uma maneira muito particular de escutar a história, pois não a trata como algo a ser contado linearmente, mas presta atenção às práticas que a constituem em relação com outras práticas, a partir do atravessamento discursivo.

A junção dos olhares arqueológico e genealógico, sobre o tema, permitiu que o mesmo fosse contemplado da forma mais vasta possível, entretanto, nunca de forma completa ou acabada. Perceber como um conceito, uma ideia sobre sexualidade na escola se torna afirmativa, percebendo que não houve uma “invenção” casual, mas que por trás de seu aparecimento há toda uma construção que a significa e que possivelmente a transformará no futuro, é algo que nos convida a pensar sobre o modo como as subjetividades afetam e são afetadas por essa produção de discursos.

Segundo Dreyfus e Rabinow (2010), Foucault emprega como método uma interpretação histórica pragmaticamente orientada. Busca escrever a “história do presente”, isto é, tratar de questões que se colocam na atualidade sem que se busque para elas um sentido paralelo no passado, tampouco capturar o sentido ou a significação de uma época passada. Além disto, o histórico, em Foucault, significa o não-universal. Por esta razão suas análises históricas são delimitadas em contextos precisos (Ferreira-Neto, 2004).

Segundo Lamas e Silva (2010, p. 120), a história, para Foucault, é uma forma de lidarmos com o presente, de considerarmos todas as possibilidades para a nossa realidade. Ainda que sua contribuição, para o fazer do saber histórico, não seja tão radicalmente inovadora, é fundamental para repensarmos nosso existir como viver historicamente inscrito.

O conceito de História, em Foucault, é fundamental para o entendimento de sua leitura sobre as questões relativas à sexualidade – ponto crucial deste trabalho de pesquisa. Para ele a História é uma construção, ou seja, a produção de um determinado tempo e contexto que não traça necessariamente uma linha de acontecimentos e nem busca um fato primeiro a ser descoberto ou desvelado (Foucault, 1977/2010).

O desenvolvimento dos vários contextos históricos vai contemplando, em seu desenrolar, a produção de diferentes discursos sobre as mais distintas temáticas.

Discursos estes pelas quais as pessoas são atravessadas, interferindo na forma como elas assumem suas posições de sujeito.

A submissão do sujeito às práticas discursivas e os efeitos gerados por elas são chamados de posição de sujeito. Entretanto, isto não significa que o sujeito é constituído apenas em sua passividade, ao contrário, sua atividade é fundamental, tanto no processo de construção de sua subjetividade, quanto nos processos sociais de ruptura e resistência.

A noção de posição de sujeito considera uma produção histórica que possibilita um novo modo de subjetivação. Nesse sentido, o sujeito inventa-se a si mesmo sem estar fixado a um desenvolvimento de identidade original. Desprendendo-se de si, ele se constitui num eixo ético que se liberta do saber/poder. Este é um movimento de criação e nada tem a ver com autenticidade ou com coerência a um si mesmo verdadeiro e original (Ferreira-Neto, 2004)

Conhecer as posições de sujeito dos participantes desta pesquisa, significa compreender como eles se inventam ou reinventam ao discutir sobre sexualidade. É saber de que modo eles, através de suas concepções, se posicionam atravessados pelo que socialmente se institui sobre o tema. Não se trata de separar o sujeito do contexto social em que o tema é tratado, mas perceber como acontece a relação de tensão de forças entre o que o social coloca e o que emerge do sujeito que é subjetivado nesse social. Trata-se de buscar esse traço de singularidade e diferença dentro de um campo massivo com saberes e produções definidas.

Assumir uma posição de sujeito relaciona-se com uma produção discursiva, em que esta reflete uma prática que identifica o sujeito, não o aprisionando, mas marcando um território de reconhecimento que não é fixo, tampouco imutável, mas que traz consigo a possibilidade de mudanças e instabilidades, uma vez que esse movimento é necessário ao aspecto criativo e produtivo do sujeito.

Segundo Fischer (2001) o discurso tem papel importante, pois é sempre produzido em razão de relações de poder, constituindo a realidade e produzindo, assim como o poder, diversos saberes.

O discurso se apresenta, na obra foucaultiana, como um agrupamento de enunciados que pode pertencer a campos distintos, mas que independentemente disso, obedece a regras de funcionamento similares. Essas, por sua vez, não se limitam aos campos lingüísticos ou formais, mas refletem uma gama de divisões historicamente

determinadas, como a própria ordem do discurso que vige em um período particular, possuindo então uma função reguladora que estabelece meios de organização do real através da produção de saberes, estratégias e práticas (Revel, 2011).

O discurso transcende a ideia do campo da fala, apresentando-se não como alguma coisa sobre a qual se expressa, buscando um significado anterior ou escondido sobre o que se diz. Na verdade, o discurso está relacionado a uma prática social e a uma construção histórica que permeia o sujeito, produzindo-o e fazendo-o produzir. Segundo Faé (2004) o sujeito será sempre um efeito do discurso.

Nesse sentido, os discursos sobre sexualidade na escola, não devem ser compreendidos como uma construção teórica apenas, mas como uma demonstração da existência de práticas sobre o assunto, que perpassam os sujeitos e fazem com que eles produzam novos saberes sobre a questão. Entretanto, essa produção de discursos não se dá ao acaso, tampouco de modo desinteressado, pois sua construção traz em seu cerne concepções de verdade, sobre um saber hipoteticamente dominado que denuncia um lugar de evidência que pretende, silenciosamente, fixar-se como referência.

Para Foucault (1970/2011), a produção do discurso em toda sociedade é, no mesmo momento, organizada, controlada, selecionada e redistribuída por procedimentos que possuem a função de conspirar seus poderes e perigos, dominando assim seu acontecimento eventual, esquivando sua densa e temida materialidade.

Desse modo, a produção de discursos também se configura como um sistema de exclusão, que nada mais é do que uma maneira de se controlar o discurso executado do exterior, colocando então a relação entre poder e desejo em evidência. Assim, o que interessa a esse autor são os desdobramentos do discurso no campo social, até porque ele não pertence a ninguém, é fluido em seu deslocamento, estando o sujeito locutor imbricado naquilo que fala, sendo capaz de produzir novos discursos.

Essa mesma fluidez encontrada na circulação dos discursos, também faz parte do modo como o poder se apresenta socialmente, sem um dono, sem estar de um lado, sem pertencer a uma instância, mas circulando e perpassando numa relação de forças, num campo onde as atuações se constituem como possibilidades.

O contexto no qual a discussão sobre uma questão é privilegiada, traz uma perspectiva de produção de poder que se reflete no contexto social vigente, afetando as condutas e os comportamentos das pessoas. Desse modo, o poder se apresenta também

numa perspectiva produtiva e contingente em um cenário social, assim como a produção de discursos, que mantém ou rompe funcionamentos sociais.

Foucault afirma não ter uma concepção geral do poder e o concebe como “um lugar estratégico onde se encontram todas as relações de forças poder/saber” (Foucault, 1977/2010 p. 231). Isto significa que o poder não está concentrado em um sujeito ou em uma instituição, ele não está localizado em algum lugar, não há uma relação binária de dominador e dominado. Ele existe na ação e está presente nas relações, pois está sempre em estado de imanência nas relações humanas.

Entretanto, o poder pode ser tomado como uma representação, em que por meio dos significados produzidos por ela damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (Woodward, 2000 p. 17). Assim, assumimos posições diferenciadas ao conceber o poder como exercido por nós ou nos submetendo a ele.

Por não existir uma teoria geral do poder, ele se configura como um ponto na rede de relações. O que existe são práticas de poder (Foucault, 1970/2011) que permitem perceber as problematizações acerca do mesmo, como se estabelece e se articula numa determinada realidade social.

Para Lamas e Silva (2010), as atuações de poder se apresentam de modo muito sutil. Assim, consideram que, para Foucault, o poder não tem essência ou concretude, tampouco é algo que se possui e sim que se exerce, se age. O poder não tem um dono, simplesmente se faz presente de modo capilar.

As relações de poder são como um campo de batalha que abriga diversas lutas, em que existem predominações, mas também resistências em seu enfrentamento. Esta luta caracteriza a dinâmica das tensões de poder que são encontradas nas mais diversas ligações. Assim, as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. “Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável” (Foucault, 1977/2010, p. 232).

A partir de diferentes argumentações e intenções sociais de cada época, a relação poder/saber é fundamental na perspectiva da regulação social. No que concerne à sexualidade, é possível percebê-la, também, na instituição do biopoder, que se caracteriza pelo conhecimento científico acerca do corpo e a todo o resto que estivesse vinculado a ele como a confissão de práticas e pensamentos privados.

A articulação entre o poder e o saber possibilita o uso de estratégias, que são os mecanismos utilizados nas relações de poder objetivando a regulação no que se refere à sexualidade e ao biopoder.

De acordo com Dreyfus e Rabinow (2010), Foucault isola quatro conjuntos estratégicos em que poder e saber produzem verdades e regulam comportamentos em torno da sexualidade. São eles: a histerização dos corpos das mulheres – que defende a saturação da sexualidade nos corpos femininos. A pedagogização do sexo das crianças – que considera todas elas como dotadas de uma sexualidade, ao mesmo tempo natural e perigosa. A socialização das condutas procriadoras – que pregava a vigilância sexual do casal. E, finalmente, a psiquiatrização dos prazeres perversos – que classificava as espécies de sexualidades consideradas deformadas.

A partir das concepções de biopoder é possível falar de poder disciplinar, uma vez que, segundo Veiga-Neto (2007), ele se constitui de conjuntos de mecanismos que se articulam entre si, mas ocupam espaços diferentes: no corpo, o poder disciplinar atua por meio de mecanismos disciplinares; na população, o biopoder atua por intermédio de mecanismos regulamentadores. Tais esferas situam-se em pólos opostos, mas não antagônicos: num pólo, a unidade; no outro, o conjunto.

A disciplinarização dos corpos objetiva a vigilância sobre os mesmos. Entretanto, ela não acontece de forma impositiva, mas está presente na rede de relações sociais, fazendo com que o disciplinamento pareça algo natural, sem que se dê conta de seu processo. Esta disciplinarização pretende fabricar corpos dóceis que se caracterizam por serem flexíveis, moldáveis a partir da relação entre o corpo e os saberes (Veiga-Neto, 2007).

O processo de disciplinarização dos corpos revela outro aspecto do poder: o produtivo. Deste modo, o poder também pode ser compreendido em sua positividade, em que esta não se relaciona a um estado valorativo, está relacionada ao que o poder é capaz de produzir e aos efeitos advindos desta produção, ou seja, enxergando-o na ação de produzir alguma coisa/subjetividades.

A articulação entre saber/poder, a noção da ideia de biopoder e a concepção da disciplinarização dos corpos, com o objetivo de torná-los dóceis, são pontos que se ligam diretamente à perspectiva de discussão da sexualidade, sobretudo quando esta é discutida na escola. Falar sobre sexualidade de um lugar específico e legitimado tem toda uma força na produção de saberes tomados como verdadeiros.

Amparar-se na cientificidade, para legitimar um discurso, é um argumento plausível para dar suporte a discursos que objetivem o amoldamento de seus ouvintes. Trata-se de uma maneira de controle que faz todo sentido ser aplicada na instituição escolar que tende a buscar, dentro de seus muros, a manutenção de comportamentos lineares.

2.1. Protagonistas e Contexto da Pesquisa

Contribuíram para esta pesquisa alunos, mães e professores de uma escola pública da cidade do Recife. Os discentes cursavam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e possuíam idades entre 15 e 30 anos. O intuito foi reunir em grupos alunos, mães e professores para participarem de uma entrevista de grupo focal e assim dialogarem sobre a temática proposta: sexualidade na escola.

2.1.1 Os alunos:

Inicialmente, imaginávamos que fôssemos lidar com uma faixa etária basicamente adolescente que abarcasse idades entre 11 e 17 anos, já que estas são as idades que compreendem o intervalo entre os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, a faixa etária dos alunos participantes foi de 15 a 30 anos.

Os alunos participantes moravam no entorno da escola e suas idades não correspondiam necessariamente à idade escolar considerada esperada pelo MEC, para o curso do ensino regular, ou seja, eles estavam cursando uma determinada série com idade superior à recomendada, vivenciando a condição denominada “Distorção idade-série” (Saraiva, 2010).

Dentre as razões para tal ocorrência podemos citar a repetição, assim como o trancamento de matrículas por questões familiares. Entretanto, nos casos de trancamento, os discentes costumavam voltar, mais ou menos um ano depois, para retomarem a vida escolar, porém geralmente no período da noite, fazendo com que este fosse considerado um turno predominantemente adulto apesar de se tratar de Ensino Médio.

Uma questão que ocasionava o trancamento da matrícula se referia à gravidez adolescente, já que a mãe se ausentava por conta da gestação, parto e cuidados iniciais com o bebê e só depois que ele estivesse um pouco maior, elas costumavam deixá-lo

com suas mães (avós das crianças) para retomarem a escola. Há as que não conseguiam essa rede de apoio, então abandonavam os estudos no contexto escolar.

Vivenciar a defasagem idade-série não pareceu ser um problema para estes discentes. Na verdade, pensavam estar cumprindo sua obrigação simplesmente ao frequentar a escola. Não demonstraram preocupações com a conquista de boas notas ou com um desempenho escolar impecável, vivendo um dia de cada vez, aparentemente sem planejamentos, vivenciando a escola com o que ela oferecia.

Para alguns alunos, a escola era um lugar de obrigatoriedade forçada, ou seja, eles não desejavam estar lá. Um dos recursos utilizados pela instituição, para manter seus alunos dentro de seus muros, era o trancamento e vigilância do portão, feita por um guarda, logo após a entrada deles. Assim, os alunos não podiam sair até o soar do toque de sirene que indicava o final do turno; se quisessem fazê-lo, precisariam pular o muro às escondidas, arriscando-se, fato esse observado no decorrer do desenvolvimento da presente pesquisa.

O fato é que os alunos que participaram deste estudo não eram apenas adolescentes, mas também pessoas que se encontravam na fase adulta do desenvolvimento e que também faziam circular saberes sobre a sexualidade no contexto escolar. Inclusive foi possível encontrar mães que também eram alunas na mesma escola que seu filho, porém estudavam em séries e turnos diferentes. Para estas mulheres o estudo era algo importante e elas deviam servir de exemplo para o filho.

A distinção de idade entre os alunos participantes apresentou algumas diferenças entre eles. Os alunos mais novos, adolescentes, se concentravam em grande parte no turno escolar diurno e apresentavam um comportamento mais imaturo e infantil, mas não por isso menos importante para serem observados. Era para esses alunos que as medidas de contenção, como a vigilância de portões, eram destinadas, assim como foi entre eles que a ideia de obrigatoriedade escolar era mais forte.

Era em relação a esse grupo de alunos que as raras mães, ao aparecerem na escola, gritavam e brigavam por suas aprovações e manutenções de bolsas. Eram adolescentes e, junto de sua fase específica do desenvolvimento, apresentavam comportamentos típicos como a curiosidade, a onipotência – ideia de que nada de errado lhes aconteceria – e a experimentação (Papalia, Feldman & Olds. 2009). E, em relação ao tema sexualidade na escola, se apresentavam possuidores de opiniões, mas

demonstravam a necessidade de orientação e busca de algum tipo de suporte para ratificar suas práticas.

Os alunos adultos, por sua vez, não apresentavam mais o comportamento impulsivo e “frenético” comum da adolescência. Possuíam outras vivências e características que possibilitavam a apresentação de uma postura mais reflexiva, de comprometimento com seus estudos e, em relação ao nosso tema de estudo, se portavam de modo mais cauteloso. Esses alunos mais velhos costumavam estudar no turno da noite por trabalharem durante o dia.

Entretanto, não existia nenhum critério que separasse alunos cronologicamente novos e velhos, adolescentes e adultos. Na verdade o critério de composição das salas era o ano escolar a que pertenciam os discentes. Desse modo, não era proibida a convivência entre alunos de faixas etárias distintas, ao contrário, pois por vezes os mesmos compartilhavam o mesmo espaço de sala de aula e, a partir dessa aproximação, era possível existir a troca de quaisquer experiências ou conhecimentos como os que se relacionavam ao tema de estudo.

Alguns desses alunos adultos já tinham suas famílias estabelecidas, sustentavam um lar ou orientavam filhos sobre sexualidade. Possuíam suas crenças e viviam de acordo com o que já haviam estabelecido como apropriado para suas vidas. Entre o grupo de alunas dessa faixa etária, não foi incomum encontrar as que se tornaram mães em plena adolescência e que agora esperavam que seus filhos, através de suas orientações, não repetissem o caminho de precocidade que elas haviam trilhado.

Eu engravidei com 16 anos e eu não estava preparada para isso, aconteceu! Aliás, eu usei até preservativo, aconteceu e... estourou. Hoje eu tento ficar junto da minha filha, prestando atenção porque ela já rodou pra mais de dez na minha rua. Se eu fosse deixar ela namorar com cada um, meu Deus do céu! Tava perdida, entendeu? Por isso eu tenho medo, não quero que ela tenha filho cedo como eu.

(Mãe 01 do grupo 04)

Dentro da escola os discentes gozavam de certa liberdade, pois não costumavam ser “olhados” por algum funcionário que pudesse conduzir, dialogar ou advertir sobre qualquer comportamento considerado contrário ao esperado no ambiente escolar. O que

bastava era que os alunos estivessem dentro dos limites físicos da instituição, dando a impressão de que este era o dever primeiro da escola, contê-los lá dentro.

Segundo a gestão da escola “é muito complicado lidar com os meninos”, pois os alunos traziam demandas muito específicas do lugar de onde vinham, tornando difícil um trabalho de reeducação. Os professores se referiam a eles como se chegassem cristalizados, marcados por seus contextos e não houvesse como romper a forma como eles atuavam. “Nas comunidades de onde os meninos vêm, a gente tem outra realidade, outra moralidade” (Professor de Português do grupo 02). Talvez por esse motivo a preocupação maior da gestão da escola fosse com o trabalho dos conteúdos formais da educação.

Pensar sobre os alunos, e o modo como eles se comportavam e se expressavam, nos remeteu a indagar sobre suas relações familiares e ao modo como seus pais ou responsáveis atuavam em suas formações, assim como dialogavam com a escola na qual seu filho estava inserido.

2.1.2 As mães:

As mães que colaboraram com a realização deste estudo, são mulheres que atuam, predominantemente, em seus espaços domésticos. Ocupam-se dos cuidados com a casa e com a família e não possuem empregos formais. Ainda assim, tentam aumentar a renda familiar exercendo alguma atividade informal, como manicure, revendedora de produtos cosméticos, entre outros. Estas atividades ajudam a melhorar a situação econômica da família e o poder de consumo.

Todas compartilham a ideia de que o estudo pode trazer uma possibilidade de conquistas sociais para as vidas de seus filhos e, por essa razão, se consideram presentes na vida escolar deles. Veem-se como mães diferentes da maioria, ou seja, buscam saber como o desenvolvimento do aprendizado dos filhos acontece na escola e apontam ainda que a instituição não parece demonstrar iniciativas para promover a aproximação entre pais e escola.

De acordo com a gestora da escola, a participação dos responsáveis na instituição é, em geral, um evento escasso. Tanto é que apenas dois registros foram feitos da ida de mães à escola no período do desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, a escola parecia ser um lugar predominantemente feminino, pois os pais, homens,

não foram vistos em nenhum momento. Então, nos coube abordar as mães. Mesmo assim, a diretora da escola já nos havia prevenido, anteriormente, que, mesmo em relação a elas, a aproximação seria difícil, pois se esquivavam da participação da vida escolar dos filhos.

Segundo a diretora, as mães só apareciam na escola na época da matrícula e ao final do ano, quando o aluno “levava pau”, pois apareciam com “dois quentes e um fervendo” para saber o motivo pelo qual o filho foi reprovado e aí se desesperavam pela possibilidade de perder a vaga na escola por conta da reprovação, pois muitas mães contavam com o auxílio financeiro do Programa do Governo Federal Bolsa Família e não podiam perdê-lo. De acordo com a diretora, quem costumava resolver questões sobre os assuntos escolares eram as mães, mesmo assim não conseguimos a presença delas em todos os nossos encontros, pois algumas se mostraram resistentes ou simplesmente não apareceram na escola no dia combinado para as entrevistas.

A fala da diretora sobre a presença das mães na escola em momentos específicos, como a matrícula e a reprovação dos alunos, nos remete à reflexão sobre que tipo de participação a escola deseja que estes pais/mães desempenhem na instituição. Ribeiro e Andrade (2006) afirmam que não é todo tipo de participação dos pais que a escola almeja ter. Geralmente, a instituição escolar deseja uma atuação em que a família possa contribuir com questões de ordem objetiva e de favorecimento à escola, como a reforma física do seu espaço, a angariação de fundos, dentre outras nesta perspectiva. Entretanto, quando os pais buscam atuar nos assuntos de ordem educativa, interferindo nas decisões da escola, esta instituição tende a não ser receptiva com esses familiares, impedindo-os de participar de forma mais efetiva.

2.1.3 Os docentes

Os professores, por sua vez, afirmaram que “fazem o que podem”, mas que é difícil lidar com a educação hoje, já que precisavam, para obter um salário razoável, lecionar em mais de uma escola, o que acarretava um desgaste físico e emocional muito grande. Além disso, disseram ser difícil lidar com alunos que eram jogados na escola por seus pais e que pareciam não possuir noções de educação doméstica básica, então se consideravam ainda mais exigidos, pois, por vezes, precisavam também assumir um lugar que transcendia o de sua atuação de professor em sala de aula.

Esses professores possuíam uma vida de muitas demandas de trabalho, inclusive na escola onde se deu nosso estudo, pois alguns deles lecionavam mais de uma disciplina para uma mesma turma ou ensinavam muitas disciplinas em várias turmas. Essa limitação no número de docentes, aliada à recusa de participação de alguns à pesquisa fez com que um deles integrasse a formação de um de nossos grupos de entrevista focal mais de uma vez. Assim, é importante dizer que, se em todas as formações de grupos para a entrevista não tivemos mães junto de seus filhos, não tivemos como separar professores de seus próprios alunos. Entretanto, estávamos atentas a esta diversidade.

Também obtivemos informações do Núcleo de Atenção ao Servidor – NASS (2012), cuja atribuição consistia em formular, acompanhar e avaliar a política de gestão de pessoas da Secretaria de Educação em consonância com as Políticas Educacionais para a Rede Estadual de Educação. O NASS é um núcleo composto por uma equipe multidisciplinar (Psicologia, Serviço Social e Fonoaudiologia) e nos informou, através de seus atendimentos aos professores, sobre o índice considerável de pedidos de afastamento dos docentes da rede pública de ensino por problemas de saúde mental, encontrando-se dentre eles: síndrome do pânico, estresse, depressão e problemas de saúde vocal. Todos eles acarretados por suas vivências em salas de aula.

Os professores pareciam estar muito desgastados com suas condições de trabalho, mas mesmo assim ressaltaram a importância da educação e o esforço que faziam para serem educadores já que, dentro de suas compreensões, ser um educador compreendia ter uma atuação mais ampla do que a de um professor, mesmo que a eles não fosse destinado o devido reconhecimento.

2.1.4 A escola:

A escola onde o estudo foi realizado pertence à Gerência Regional de Educação Recife Sul. A escolha por essa regional atrelou-se a um contato que facilitou nossa entrada no campo – critério de conveniência (Turato, 2008). A escolha da escola em questão teve como critério de inclusão o seu funcionamento em mais de um turno, ser de grande porte – de acordo com os critérios da Gerência Regional de Educação que versa sobre estrutura da escola e número de alunos – para favorecer nosso acesso aos participantes, assim como oferecer os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino

Médio. A escolha da escola também foi definida pelo critério de conveniência, fazendo parte do estudo aquela que aceitasse participar.

Segundo a diretora, a escola necessitava de reparos em sua estrutura física, assim como de maiores cuidados, pois possuía salas de aula que precisavam de reformas, uma área de pátio que não era bem aproveitada, por ser pequena para concentrar tantos alunos, e uma quadra coberta pelo mato, o que não favorecia a prática de esportes, facilitava os encontros de casais à noite e o eventual uso de drogas na escola. A diretora alegou que a verba destinada para a manutenção era escassa e nem sempre chegava a tempo hábil, fazendo com que a equipe escolar se reinventasse a cada necessidade emergente. Além disso, atualmente o corpo discente era maior do que a capacidade da escola e suas histórias de vida traziam, em escala considerável, marcas de negligência familiar, pobreza e marginalidade.

Quanto à classificação da escola, a diretora afirmou se tratar de uma instituição de grande porte visto que ultrapassava o número de 1.300 alunos. Afirmou que encontrava muitos problemas de ordem burocrática que interferiam em sua administração e que trabalhava em forma de revezamento com sua colega, uma espécie de diretora substituta.

A gestora considerou fazer um bom trabalho, de acordo com as suas possibilidades, mas afirmou que muito precisava ser feito para que sua escola pudesse se encontrar num patamar de maior qualidade. Disse se encontrar, por vezes, de mãos atadas para resolver problemas que envolviam seus alunos, especialmente aqueles que aconteciam fora da escola, mas acabavam adentrando seus muros, como os desentendimentos familiares, a negligência dos pais, a gravidez adolescente e o envolvimento de alguns alunos com o mundo das drogas.

2.2. Instrumentos de produção das informações

Foram utilizados dois instrumentos: a observação participante e a realização de entrevista de grupo focal. A escolha por eles ocorreu pela tentativa de abarcar de modo mais amplo possível a maneira como os participantes se relacionavam no contexto do estudo, tanto de forma particular ou em conjunto, buscando observar em profundidade, as particularidades que atravessavam estas relações, assim como intervir de forma reflexiva quando necessário.

2.2.1 Observação participante

Na observação participante, o pesquisador se insere no grupo investigado, por períodos de tempo e passa a vivenciar a experiência no local do grupo estudado. Isso permite ao pesquisador compreender a organização do grupo, bem como suas relações, comportamentos, valores e crenças.

Segundo Carmo e Ferreira (1998) a observação participante é um procedimento de investigação qualitativa adequada ao observador que pretende compreender, num meio social, um fenômeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem.

Este tipo de observação tem por objetivo o recolhimento de informações sobre opiniões, perspectivas ou ações, que só é possível pela inserção do pesquisador no contexto da pesquisa. E ainda, a observação participante permite “ver longe, levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequência diferente dos comportamentos verbalizados e extrair o sentimento que eles lhes atribuem” (Laville & Dionne, 1999, p. 180-181).

Este procedimento pressupõe a utilização de um diário de campo, também chamado de diário de bordo, que é uma unidade de registro que deve documentar tudo o que acontece no campo da observação. Neste diário devem constar tanto a fala do pesquisador, sobre sua vivência no campo de investigação, quanto as informações recolhidas durante o estudo (Bogdan & Biklen, 1999).

Tudo o que for anotado deve conter riqueza de detalhes, entretanto deve obedecer aos critérios do pesquisador, pois o mesmo pode, de acordo com seu objetivo de pesquisa, deter-se mais em detalhes que contemplem o tempo em que os eventos aconteceram, como por exemplo, o registro da hora exata em que determinado evento ocorreu. Assim como pode estar mais focado em observar com quem as pessoas se relacionaram no momento da observação, como por exemplo, quem falou mais com determinada pessoa em um dado momento.

Por conter informações precisas e privadas, o diário de campo não deve ser compartilhado com terceiros, apenas com outros pesquisadores envolvidos na mesma pesquisa. É importante pontuar que ele deve conter, separadamente, as impressões do pesquisador sobre a atividade desenvolvida, das transcrições literais das falas dos participantes, para que não haja confusão no momento de estudo do material.

Neste estudo a pesquisadora pôde registrar suas reflexões, sentimentos, ideias, momentos de confusão, interpretações, bem como tudo que o que julgou importante no campo de levantamento de informações. Os registros foram feitos, a partir de indicações teóricas, logo após a observação, em lugar reservado, e nunca na presença dos sujeitos, procurando respeitar a individualidade e a privacidade dos mesmos, sem expô-los a situações de constrangimentos (Turato, 2008).

A observação participante aconteceu na escola no período de um mês, em diferentes salas de aula e em distintas disciplinas antes da realização das entrevistas de grupo focal. Estar inserido na escola e nas salas de aula sem estabelecer diálogo com os alunos causou certo estranhamento inicial. Porém, à medida que o tempo passava, eles se mostravam mais acostumados com a presença da pesquisadora, fato que possibilitou a oportunidade de registro espontâneo da ocorrência de abordagem de alunos e/ou professores, sobre o assunto sexualidade, sem que esta estivesse vinculada necessariamente a qualquer conteúdo formal da aula. Na verdade, a manifestação desses participantes em relação ao tema poderia ser de qualquer tipo e visualizada através de um comportamento, fala, expressão ou qualquer outro modo de comunicação.

A observação participante permitiu ver na atuação de professores e alunos aquilo que emergia, como algo que não era pensado previamente para ser exposto, o que provavelmente poderia sofrer interferência se a observação acontecesse no período posterior à realização da entrevista de grupo focal e dos possíveis desdobramentos de suas discussões.

A observação participante também aconteceu nas áreas comuns da escola como pátio – especialmente nas horas de intervalo, recreio e merenda – quadra esportiva, administração e sala dos professores. Esta diversidade de lugares permitiu a ampliação da observação de espaços em que questões de sexualidade pudessem se desdobrar.

Através da observação participante, pudemos nos apropriar da cultura da escola em questão, perceber as atitudes dos alunos, a organização do espaço escolar, a convivência dos professores e, de modo geral, o universo das relações, hierárquicas ou não.

2.2.2 Entrevista de grupo focal

Para Gatti (2012), o grupo focal se refere a um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Há, nesse sentido, o interesse no que as pessoas pensam e expressam, além de em como elas pensam e por que pensam o que pensam.

O trabalho com grupos focais permite perceber as diferenças entre os componentes do grupo sobre uma mesma questão, assim como o que estas pessoas têm em comum sobre determinado assunto, expressando inclusive o modo como se influenciam mutuamente na manutenção ou defesa de um ponto de vista. Torna-se possível visualizar esta dinâmica por conta da própria sinergia grupal, que traz em seu movimento um trabalho de reelaborações, trocas, consensos ou dissensos.

Para que o grupo possa se desenvolver de forma produtiva é necessário estabelecer o objetivo do estudo, como um referencial norteador e destinar atenção à formação do grupo, conservando certa homogeneidade – característica comum ao grupo – sem perder de vista a ideia de que se devem convidar pessoas que se presume que possuam opiniões diferentes em relação aos pontos apresentados na discussão (Gatti, 2012).

Nesse sentido, tendo como objetivo a discussão sobre o tema sexualidade na escola e seus desdobramentos, o convite a mães, alunos e professores nos fez pressupor que estes participantes expressassem pontos de vistas diferentes sobre a temática, não apenas pelas diferenças de suas faixas etárias, mas pelas distintas experiências e concepções sobre o assunto, além das diferentes posições que ocupavam no mundo. Entretanto, foi importante conservar a homogeneidade entre estes componentes. Essa se deu através da ligação dos mesmos com a instituição escolar, já que o foco da discussão se centrava numa sexualidade que atravessava a escola.

Com a definição da formação dos grupos e de seus componentes, restou apenas identificar o modo a partir do qual os conteúdos sobre o tema seriam expostos pelos participantes: a entrevista de grupo focal.

Ela consiste numa entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista, por um período de 30 minutos a duas horas (Flick, 2009). O número limitado de participantes preserva a oportunidade de fala de cada componente, elaboração das ideias dos mesmos, assim como a possibilidade de aprofundamento nas

questões. Uma alternativa para aumentar a abordagem a um número maior de pessoas é a realização de uma entrevista de grupo focal com vários grupos. Com mais grupos é possível ampliar o foco de análise.

Na entrevista de grupo focal o entrevistador deve mediar os participantes, de modo que haja a participação de todos os integrantes do grupo sem monopolizações de fala individuais ou de subgrupos. De um modo geral, o entrevistador deve ser flexível, empático, persuasivo, um bom ouvinte. Além disso, é importante destacar que este tipo de entrevista é, como o próprio nome pontua, uma entrevista e não um encontro de resolução de problemas ou de tomada de decisões, mesmo que haja em sua configuração interações entre os participantes (Flick, 2009).

Pensando na melhor forma de organização das informações, imaginamos, inicialmente, que os grupos deveriam ser entrevistados de forma separada, ou seja, teríamos grupos distintos de participantes, compostos por mães, professores e alunos. Esta configuração denotaria uma provável vantagem ao possibilitar a facilidade de expressão através da fala, uma vez que os participantes estariam entre seus pares, o que diminuiria um possível constrangimento de uns perante outros. Entretanto, uma desvantagem constatada diria respeito à inexistência da observação sobre as relações de poder que se constituiriam num nível hierárquico.

Constar as relações de poder advindas da hierarquia da interação, entre os participantes, foi considerado um aspecto importante pela pesquisadora, especialmente tendo em vista o tema abordado, a sexualidade. Pode-se dizer que, costumeiramente, esse assunto é discutido numa direção vertical, quer dizer, de cima para baixo, de quem sabe mais para quem sabe menos, de quem tem mais experiência para quem não tem, desenvolvido e divulgado a partir do saber científico que, com o poder a ele investido, propagou “verdades” sobre o tema ajudando assim a produzir subjetividades.

Ou seja, os discursos de verdade sobre o assunto vieram para “nortear” uma direção fundamentalmente normativa. Entretanto, a sexualidade não é um campo inerte, mas entremeado de relações de poder onde estão contidas as conformidades, resistências e as linhas de fuga, sendo esta dinâmica que nos interessou observar de forma próxima.

Por esta razão, optamos pela realização da entrevista de grupo focal com mais de um grupo composto por mães, professores e alunos. Acreditamos ter sido esta a configuração mais rica a ser explorada, pois, entre outros aspectos, apresentou a

vantagem da observação sobre as relações de poder constituídas na hierarquia entre estes participantes.

Diante da riqueza deste instrumento foi necessário, durante sua utilização, que os encontros com os grupos fossem filmados para que não houvesse perdas no momento do registro. Além disto, fez-se necessária a presença de outra pessoa, uma assistente, no apoio da realização deste instrumento de modo a permitir que os acontecimentos fossem observados e registrados, o máximo possível.

Apesar da intenção prévia de formar grupos com integrantes que não se relacionassem de forma próxima, isto é, grupos que não contivessem, por exemplo, mãe e filho/a, professor/a e seus alunos/as, a realidade escolar nos fez reconsiderar a proposta inicial. Isto porque a escola não comporta um número de professores de ensino médio suficientes para a formação dos grupos com docentes distintos. Além disso, nem todo professor convidado aceitou participar da pesquisa, o que reduziu bastante o número de presenças. Também é importante apontar que na escola onde a pesquisa foi realizada, é comum que o professor de uma área também leccione outra disciplina, mesmo que esta não seja a sua área de formação. Assim, nos grupos formados não havia mãe e filho/a, mas havia professores/as e seus próprios alunos/as.

De modo geral, todos os participantes falaram e expuseram suas opiniões sobre o que era pedido, mas existiram pessoas, sobretudo alunos, que preferiram o silêncio ou uma participação muito discreta. Supomos que isto pode estar relacionado ao fato do adolescente ter ido ao grupo muito mais por insistência de um colega, porém a conduta mais retraída não prejudicou a dinâmica dos grupos.

Existiram aqueles que falaram bastante, sobretudo alguns professores, talvez isto esteja ligado à representação da relação poder/saber que envolve o docente, mas também tivemos mães que nos relataram suas experiências contando-nos sobre os desafios da educação e orientação junto a seus filhos.

Em suma, consideramos ricas as formações dos grupos, com valiosas questões e posicionamentos que nos fizeram refletir sobre a forma como a sexualidade perpassa o universo escolar e como ela produz eco nos componentes desse espaço institucional, assim como interfere na constituição das subjetividades dessas pessoas.

2.3. Procedimento de levantamento de informações

Inicialmente o estudo foi apresentado à Gerência Regional de Educação (GRE)– órgão responsável pelo gerenciamento das escolas na cidade do Recife – com o objetivo de obter autorização e concordância para realização da pesquisa. A resposta positiva da GRE manifestou-se através da assinatura, de seu responsável, em uma carta de aceite. Após a obtenção desta carta o estudo foi submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa.

Munida da carta de aceite da GRE a pesquisadora iniciou o processo de visitas às escolas contempladas, pelo critério de inclusão da pesquisa, para obter a aceitação de uma delas sobre sua participação e, para nossa agradável surpresa, a primeira escola abordada acolheu, na figura da direção, o nosso pedido. Aqui também a concordância da escola foi documentada através da assinatura de seu responsável, em outra carta de aceite. A partir deste momento foi iniciada a entrada efetiva no campo.

Num primeiro momento, apenas a diretora e a vice-diretora sabiam da realização da pesquisa e permitiram o livre acesso pelo espaço escolar. A partir desse instante, a observação participante começou a acontecer. Ela se deu primeiramente nas áreas comuns da escola, depois aconteceu na sala dos professores e na coordenação. É importante dizer que neste momento, tanto professores quanto a coordenação já estavam informados sobre a pesquisa e concordaram com a presença da pesquisadora nestes ambientes. Por último ocorreu em diversas salas de aula.

A observação voltada para os alunos nos ambientes comuns aconteceu de modo tranquilo, sem que os alunos se incomodassem com a presença de alguém que, via de regra, não estaria ali. No início aquela presença inesperada pareceu causar certo estranhamento, por essa razão nos mantivemos alerta aos comportamentos e performances dos alunos.

Na relação entre os discentes, os conteúdos sobre sexualidade puderam ser observados de várias maneiras, como a partir da própria vestimenta, especialmente das alunas, que ao estarem dentro da escola despiam-se do fardamento e deixavam à mostra suas roupas mais ousadas que modelavam os contornos de seus corpos. Além disso, foi possível registrar no diário de campo as atitudes de alunos e alunas que contemplavam uma aproximação física constante, especialmente quando decidiam dançar juntos, de forma sensual, no pátio da escola. Ainda havia as conversas que eles trocavam e que podiam ser ouvidas, mesmo que se estivesse um pouco afastado, como o breve diálogo a seguir:

Aluno pede para uma aluna: “compra uma coxinha pra mim?”

Aluna responde: “eu não, eu não sustento gigolô!”

Esta observação, junto a outras questões, nos possibilitou perceber a dinâmica das relações entre alguns alunos. Nesta fala especificamente pudemos ver a ideia que perpassa essa discente sobre a relação entre os gêneros, pois parece inaceitável o fato de uma mulher sustentar um homem. Além disso, o conceito de gigolô remete à concepção de um homem que é sustentado por uma mulher em troca de prazeres sexuais.

O contato com os professores se deu na sala destinada ao encontro dos docentes e lá a observação aconteceu tranquilamente. A pergunta mais frequente feita para a pesquisadora era se a mesma era estagiária ou uma professora nova na casa. A resposta era uma negativa, seguida da justificativa de que uma pesquisa sobre sexualidade na escola estava sendo desenvolvida. Neste momento o objetivo do estudo foi explicado e, aos professores presentes, naquele momento foi feito o convite para a participação no mesmo.

Como dito anteriormente, no momento em que a observação participante começou, os professores foram avisados da realização da pesquisa, porém por vezes foi necessário explicar novamente a dinâmica do estudo, visto que nem todos os professores estavam presentes na hora em que a pesquisadora foi apresentada aos mesmos.

Inicialmente, nada pareceu merecer atenção diferenciada em relação ao conteúdo de sexualidade na sala dos professores. Até o dia em que os docentes resolveram usar o tempo do intervalo para apresentar uma professora gestante, com fraldas. Esse momento de confraternização nos apresentou uma passagem interessante: a professora gestante revelou sua timidez em tratar do assunto sexualidade, tanto na escola como na vida pessoal, contou ainda que ao ser interpelada pelos alunos sobre sua gravidez e sobre como as mulheres engravidam ela disse que a gravidez é como um “ovo de páscoa que tem uma surpresa dentro” e sua explicação terminou neste ponto. Assim, a observação foi valiosa para que pudéssemos perceber, através de comportamentos e diálogos, sutis ou não, o atravessamento do tema sexualidade nos participantes.

A observação na sala de aula aconteceu mediante a autorização dos docentes das disciplinas. No início do processo de observação nas salas alguns alunos quiseram chamar mais atenção, mas com o passar do tempo e a presença da pesquisadora na sala

de aula este estranhamento foi se dissipando e os alunos passaram a agir de modo mais natural.

Após o momento de observação nas salas de aula e nas áreas comuns da escola, chegou a hora de formar os grupos para a realização da entrevista de grupo focal. Tudo partiu de convites destinados aos participantes, sempre respeitando seus interesses e disponibilidades para a integração dos grupos.

O convite destinado aos docentes aconteceu na sala dos professores. Alguns se esquivaram de imediato, outros não demonstraram interesse e o restante, a minoria, aceitou participar. Os primeiros professores, que aceitaram participar dos grupos, já foram indicando os nomes de outros docentes que, em suas opiniões, também participariam. Assim, o convite não aconteceu apenas no momento de reunião da sala dos professores.

Os professores indicaram o melhor momento para a realização do grupo, visto que precisava ser um dia de aula deles na escola, num horário compatível com os demais participantes e eles ainda precisaram deixar atividades prontas para que seus alunos pudessem realizá-las no momento da entrevista, sob a supervisão de outro profissional, pois não foi permitido que os docentes ficassem sozinhos em suas salas enquanto os professores se ausentavam.

O chamado aos alunos aconteceu em suas salas de aula, mediante a autorização do professor, uma vez que eles divulgaram a realização da pesquisa junto a seus alunos e solicitaram a participação dos mesmos. O apoio dos professores foi muito importante, pois mesmo que os docentes não participassem do grupo, eles liberaram de suas aulas os alunos interessados em contribuir com o estudo.

Assim como com os docentes, o interesse de participação foi parcial, havendo aqueles alunos que inicialmente demonstraram interesse em participar por ter a possibilidade de sair no meio da aula de um conteúdo formal. Entretanto, numa perspectiva geral, os alunos que integraram os grupos foram bem participativos.

O convite às mães aconteceu de forma inesperada e espontânea. Em um dia de observação na escola duas mães lá estavam para conversar com a diretora e foram abordadas. Elas se encaixavam nos requisitos para a participação e aceitaram e, além disso, forneceram o contato de outras mães para que pudessem receber o convite também.

À medida que os participantes aceitaram a proposta foi solicitado que os mesmos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que permitia o uso do conteúdo das entrevistas para análise. No caso dos alunos menores de idade foi pedido que seus pais assinassem o referido termo.

Os participantes foram informados que suas identidades seriam resguardadas de modo a não poderem ser identificados, assim como poderiam, a qualquer momento, desistir de participar do estudo.

Ao todo participaram cinco mães, oito professores e vinte e três alunos que integraram os grupos de entrevista focal. As disciplinas lecionadas pelos docentes participantes eram: Física, Matemática, Português, Biologia, História, Sociologia, Filosofia, Educação Física e Inglês. Deste número de professores três deles ensinavam mais de uma disciplina para turmas distintas. Professores, alunos e mães foram convidados a integrar grupos de 06 a 08 participantes para participarem da entrevista de grupo focal.

Diante da aceitação do professor, era solicitada a presença dos alunos, que já haviam concordado em participar e já estavam na escola, e era feito o contato telefônico com as mães. O encontro era devidamente marcado e a sala preparada previamente para receber os participantes. Porém, em dois desses encontros as mães convidadas faltaram sem justificativa mas, mesmo assim, a entrevista com o grupo foi realizada.

2.4 Composição dos grupos de entrevista:

Por grupo foram convidados dois professores, duas mães e quatro alunos, mas em nenhum dos grupos conseguimos a formação sugerida, devido à falta de pessoas que quisessem de fato participar do estudo. Ao final tivemos cinco grupos compostos da seguinte forma:

	Nº Mães	Nº Alunos (as)	Nº Professores (as)	Total de participantes
GRUPO 01	02	04	01	07
GRUPO 02	–	05	02	07
GRUPO 03	–	05	02	07
GRUPO 04	01	06	01	08
GRUPO 05	02	03	02	07

O desenvolvimento da entrevista de grupo focal aconteceu a partir da apresentação de um estímulo visual (fotos/slides) de imagens que suscitavam o desdobramento do tema, associadas a uma pergunta disparadora: como os assuntos sobre sexualidade circulam na escola? A partir de então as discussões foram iniciadas. Todo este momento foi filmado com a autorização dos participantes.

A composição do grupo 01 contou com a participação de: duas mães com idades de 38 e 39 anos e praticantes da religião católica, um professor de Física/Matemática de 42 anos, também católico, um aluno de 17 anos que disse não seguir religião alguma e três alunas, sendo duas com 16 e uma com 17 anos. As duas primeiras informaram seguir a religião católica, enquanto a última se denominou atea.

O grupo 02 foi formado por dois alunos de 17 e 16 anos, em que o primeiro afirmou ser praticante da religião evangélica, enquanto o segundo disse não ser seguidor de religião alguma. Além deles, mais três alunas, duas com 16 e uma com 17 anos, também participaram desta formação grupal. As duas primeiras discentes informaram que seguem a religião católica e a última, por sua vez, se denomina evangélica. O professor de Português, 40 anos, relatou não seguir qualquer religião e a professora de biologia, 37 anos, se disse católica.

No grupo 03 tanto as alunas de 17, 18 e 19 anos, assim como os alunos de 17 e 19 anos se denominaram católicos. O professor de Filosofia, Sociologia e História, 38 anos, se denominou agnóstico e o docente de educação física, com 43 anos, afirmou ser praticante da religião católica.

O grupo 04 contou com a participação de dois alunos, de 19 e 22 anos, respectivamente, que disseram não seguir qualquer religião, disseram apenas que acreditam em Deus. A professora de História com idade de 40 anos tem uma opinião semelhante a dos alunos. As quatro discentes, por sua vez, com idades de 19, 20, 23 e 30 afirmaram seguir a religião católica.

No grupo 05 tanto a professora de História, 30, quanto o professor de Português/inglês, 48, se denominaram católicos. As alunas com idades de 18 e 22 anos afirmaram seguir a religião católica e a aluna de 28 anos segue a religião evangélica. As duas mães, com idades de 30 anos, afirmam ser evangélicas.

2.5. A análise

A partir da tensão entre as ideias de discurso, poder e saber, partimos da análise dos discursos dos participantes para alcançar nosso objetivo: problematizar os discursos de alunos, mães e professores do Ensino Médio, sobre o tratamento dado às questões da sexualidade, na escola. Esta análise, porém, não se limita ao campo da fala e tampouco se restringe a tentativa de encontrar um sentido exclusivo para a questão discutida. Analisamos tanto as práticas discursivas quanto às não-discursivas, isto é o contexto situacional em que as práticas discursivas emergiam.

Para Foucault (1970/2011) os discursos são lidos e analisados em tensão com as práticas de poder. Deste modo, como aponta Veiga-Neto (2007), nenhuma palavra do discurso significará a externalização de concepções íntimas, tampouco uma representação. Os discursos formam, eles mesmos, os objetos de que falam. Isto é, os discursos têm positividade, produzem aquilo sobre o que falam. Neste sentido, a discussão sobre sexualidade na escola não apenas transmite informações, saberes, mas constrói verdades, práticas, e está permeada por relações de poder.

Para Veiga-Neto (2007), a análise do discurso, dentro da perspectiva foucaultiana, não deve partir de um sujeito considerado autor nem de uma estrutura, considerados anteriores aos próprios discursos e que por isto, estariam colocados acima desses. Quem enuncia um discurso traz uma instituição e coloca uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está mergulhado. Não há interesse em relacionar o discurso a um pensamento ou a um sujeito produtor, mas ao campo, ao contexto, no qual ele é desenvolvido.

Nesse sentido não buscamos exatamente o que é proclamado como instituído dentro da discussão sobre sexualidade na escola, mas observar e compreender a maneira pela qual este discurso se relaciona com a prática no campo social do qual ele faz parte, uma vez que, esse mesmo discurso, não só é uma prática social como tem uma relação ativa com a realidade.

Obras foucaultianas como “As palavras e as coisas”, “História da loucura” e “Nascimento da clínica” apontam caminhos em suas indagações históricas sobre como lidar com a análise dos discursos. Antes de qualquer coisa, há a afirmação de que eles não devem ser tratados como uma unidade, pois não devem ser compreendidos enquanto categorias, devendo ser analisados como dispersão considerando então as regras que formam os discursos nos mais variados campos de circulação dos mesmos.

Para Machado (2006), os discursos devem ser considerados como dispersão, já que são constituídos por elementos que não se ligam por qualquer princípio de unidade e possuem como objetivo estabelecer regularidades que trabalhem como lei da dispersão ou formando sistemas de dispersão entre os elementos do discurso como forma de regularidade.

Nesse sentido a análise versa sobre a busca pelas regras que norteiam a formação dos discursos (ou formação discursiva), sendo estas responsáveis por manter os discursos ativos, além de esclarecer sobre o surgimento e multiplicação dos mesmos. Deste modo, o que se sobressai na análise é a busca pela regularidade discursiva, lembrando que o discurso não basta em si mesmo, mas associa-se com todo o resto que é não-discursivo.

A investigação prioriza alcançar então essa regularidade sobre os discursos da sexualidade no contexto escolar que os legitimam, transmitindo-os em larga escala, não como um discurso uniforme sobre o tema. A diferença é fundamental e legítima, porém, as regras a que a mesma se submete são compartilhadas, fazendo com que a diferença do discurso tenha bases semelhantes de produção.

Entretanto, para que um discurso seja considerado como dispersão, suas regras de formação precisam ser determinadas no nível dos objetos (objetos que aparecem, coexistem e se transformam), no nível dos tipos enunciativos (determinando as regras que tornam possível de diversas enunciações), no nível dos conceitos (considerar as regras que possibilitam o aparecimento e a transformação dos conceitos) e no nível dos temas e teorias (definição de um sistema de relações entre diversas estratégias que dêem conta de sua própria formação). (Machado, 2006).

Ou seja, as regras de formação, que compõem os discursos sobre a sexualidade na escola, precisam considerá-los em suas condições de aparecimento histórico, precisam analisá-los em conjunto com outras várias enunciações sobre o tema, precisam percebê-los em seus aparecimentos e transformação conceituais – uma vez que não são fixos – e considerá-los enquanto um sistema de relações, que traz em seu cerne estratégias que os vão moldando à medida que eles se configuram.

Para Machado (2006) essa análise arqueológica apresenta sua condição de possibilidade, através da conceituação de discurso como “conjunto de enunciados”. O enunciado, por sua vez, se caracteriza como uma função que estabelece as condições de existência dos discursos, como materialidade.

Como pontua Fischer (2001), o enunciado é um acontecimento e caracteriza-se por quatro elementos básicos: um referente (referência a algo identificável), um sujeito (que ocupa uma posição), um campo associado (a coexistência com outros enunciados) e uma materialidade específica (as formas concretas em que o enunciado aparece).

Além disso, Foucault concentra sua análise nas práticas culturais em que o poder e o saber se cruzam, e em que nossa compreensão de indivíduo, de sociedade e das ciências humanas é fabricada (Dreyfus & Rabinow, 2010). A análise proposta volta-se para o discurso buscando detectar os princípios que o regem, assim como seu poder produtivo que interfere na construção de subjetividades, bem como as significa. Esta análise trata de multiplicidade, de possibilidades não se fechando. Assim compreendida, este tipo de análise não busca desvelar, nem encontrar um sentido universal.

Assim, os registros das informações desta pesquisa, foram vistos, lidos e relidos, em sua produção grupal, de modo que seus conteúdos fossem analisados sob uma perspectiva de rede. Entretanto, não foram todos os assuntos surgidos no grupo que apresentaram continuidade na discussão. Mesmo assim, consideramos as pontuações, à primeira vista, individuais uma vez que elas foram produzidas no contexto grupal. Ademais, a análise destas produções nos permitiu compreender as dinâmicas grupais com seus eventos de silenciamento, convencimento, questionamentos, dentre outros que os constituíram no momento dos encontros.

Não existiu a expectativa, a partir desta análise, de encontrar um discurso unificado, (in)correto ou (in)apropriado sobre o tema, mas descrever os caminhos apresentados de suas construções abrindo este campo para novas possibilidades.

3. Análise de informações

Segundo Foucault (1994, p. 09) “o próprio termo ‘sexualidade’ surgiu tardiamente, no início do século XIX”. Esse autor diz que este fato não deve ser subestimado nem superinterpretado, pois embora signifique um remanejamento do vocabulário, não marca a súbita emergência de uma nova realidade. Neste contexto, o uso dessa palavra estava relacionado a campos diversos, tais como a biologia da reprodução, as variações individuais e/ou sociais dos comportamentos; das normas e das mudanças que fazem com que os indivíduos atribuam sentidos e valores àquilo que vivem como sentimentos, sensações, prazeres, entre outros. Enfim, tem a ver com o modo como “nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma ‘experiência’ tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma ‘sexualidade’ que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula em um sistema de regras e coerções” (1984/2009, p.10).

Foucault (1994) vai considerar a sexualidade como uma construção histórica e não uma invariante, que seria constituída por três eixos: 1) a formação dos saberes que a ela se referem; 2) os sistemas de poder que regulam a sua prática; 3) o modo pelo qual os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade, isto é, a maneira pela qual eles se subjetivam como sujeitos sexuais.

Nesta tese, o objetivo é problematizar os discursos de alunos, mães e professores do Ensino Médio, acerca do tratamento dado às questões da sexualidade na escola. Considera-se, neste estudo, ainda seguindo o pensamento de Foucault (1994), que problematizar é uma atividade que possibilita pensar diferentemente do que se pensa, perceber diferentemente do que se vê, não buscar legitimar aquilo que já se sabe, trata-se de uma espécie de atividade filosófica, um trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo.

Assim como a problematização, a construção discursiva é atravessada pelo sentido. Este, por sua vez, reflete uma dinâmica de pensamento que não é única, pronta ou acabada. O sentido tomado por nós, neste trabalho, varia com as possibilidades de apreensão de quem o formula. Segundo Deleuze (2012, p. 5) “Nunca encontraremos o sentido de algo se não sabemos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que se apodera dela ou se expressa nela”.

Falar de sentido é, além de considerar sua pluralidade, atestar a complexidade de interpretação do mesmo, pois o olhar sobre uma questão específica provocará compreensões distintas, já que o ato de apoderar-se “da referida coisa” não é neutro e acontece por intermédio de uma nova interpretação. Desse modo, não existe um sentido, uma interpretação, mas uma multiplicidade de possibilidades de olhar para um mesmo ponto, no nosso caso, para o tratamento da questão da sexualidade na escola.

Ainda para Deleuze (2012) um fenômeno em evidência não é uma aparência, mas um sintoma que tem seu sentido numa força atual, em que esta última se caracteriza pela apropriação de um dado da realidade. Entretanto, esta força não se dá de modo linear como uma simples posse, mas se constitui a partir da sucessão de uma coexistência de outras forças que a acompanham historicamente. Assim, uma mesma questão tem seu sentido modificado de acordo com a força que dela se apropria em um determinado tempo.

A partir dessa lógica, a construção discursiva sobre o trato da sexualidade na escola é perpassada pelo modo como os participantes tomam para si o recorte desse assunto a partir da realidade que lhes é próxima. Entretanto, esta mesma construção também está vinculada à interpretação do sujeito sobre uma determinada questão que, mesmo podendo ser considerada própria a princípio, é atravessada por diversas lutas de forças que permeiam a constituição da temática oferecendo distintas possibilidades de vê-la.

A discussão sobre o que Foucault propõe por interpretação passa inicialmente pela concepção de ser humano, tanto em sua atividade como sujeito que conhece, assim como objeto de seu próprio conhecimento. Não há uma única maneira de relacionar o conhecer com o que é conhecido. Ele lança um olhar cuidadoso sobre o estudo da interpretação desde os gregos até o século XX, mas, sobretudo, no século XIX.

Na verdade, Foucault (1975/1997) não fala de uma única interpretação, mas sim de técnicas de interpretação, relacionando-as primeiramente com a linguagem, afirmando que esta produziu, a partir dos gregos, sempre dois tipos de suspeita. A primeira delas que a linguagem não diz exatamente o que diz, mas transmite um possível significado que está por baixo dela. Na segunda, por sua vez, a linguagem rebaixa a modalidade verbal, ou seja, considera que há outras coisas que falam não somente a linguagem.

Estas suspeitas não findaram e continuaram acompanhando as técnicas de interpretação ao longo do tempo, influenciando-nos até os dias atuais. Entretanto, Foucault sugeriu que para entender o que o sistema de interpretação estabeleceu no século XIX seria necessário conhecer uma referência de interpretação de uma época passada, século XVI, pois voltar a visitar esta maneira de perceber a interpretação no passado, permitiria considerar mais claramente as nossas técnicas de interpretação atuais.

No século XVI a técnica de interpretação baseava-se na semelhança, sobretudo entre qualquer coisa que desejava ser falada e que podia ser desvendada. Este sistema de interpretação, baseado na semelhança, era organizado e colocava tanto o símbolo a ser interpretado como as próprias técnicas de interpretação, numa perspectiva de clara definição de todos os tipos possíveis de semelhança, fundamentando dois tipos de conhecimento: o *cognitio* – que era a relação de uma semelhança à outra e o *divinatio* – que tratava o conhecimento em profundidade, partindo de uma semelhança superficial a outra mais profunda.

Estas noções de interpretação sofreram críticas das filosofias cartesiana e baconiana e ficaram em suspenso nos séculos seguintes: XVII e XVIII. Porém, foi no século XIX que, sobretudo, Marx, Freud e Nietzsche abriram o campo dessas técnicas interpretativas, fundamentando a possibilidade de uma hermenêutica. Fizeram isso mudando a natureza dos símbolos, assim como a maneira de interpretá-los, fato que já diferenciava o tratamento do símbolo em relação ao século XVI, já que neste o símbolo se apresentava de forma homogênea, assim como seu espaço de aparecimento.

Segundo Foucault (1975/1997) foi a partir do século XIX que ao símbolo foi incorporada uma noção de profundidade, mesmo que voltada para a exterioridade e não para a interioridade. Pontuou que em Nietzsche há uma crítica dessa profundidade considerada ideal e que para este filósofo, não é viável buscar essa profundidade toda vez que se tenta interpretar algo, a não ser para restaurar a exterioridade que foi enterrada e encoberta.

Se as técnicas de interpretação relacionavam Nietzsche à questão da crítica da profundidade, em Marx a interpretação podia ser observada em sua relação com o conceito de banalidade que explica que “não há monstros nem enigmas profundos, porque tudo o que há de profundo no estudo que se faz da burguesia acerca da moeda,

do capital, do valor, etc. não é realmente senão uma banalidade” (Foucault 1975/1997, p. 19).

Em Freud, a técnica interpretativa versava não somente sobre a relação entre consciente e inconsciente, como sobre a atitude de decifração do encadeamento da fala realizada pelo analista.

Estes três teóricos resignificaram as técnicas interpretativas, uma vez que ampliaram, abriram as suas possibilidades de interpretação dos símbolos ao percebê-los em uma rede infundável e inesgotável. Para Foucault (1975/1997), esse caráter inacabado da interpretação, a realidade de que seja sempre fragmentada e que fique em suspensão ao tratar de si mesma, apresenta-se de maneira parecida em Nietzsche, Marx e Freud através da forma de negação do começo, de um início a ser desvelado.

Este autor considera ainda que as experiências, sobretudo de Freud e Nietzsche se configuraram importantes para a hermenêutica moderna que considera que “quanto mais se avança na interpretação, quanto mais há uma aproximação de uma região perigosa em absoluto, a interpretação vai encontrar o início de seu retrocesso, desaparecendo como interpretação, podendo chegar inclusive a significar a desaparecimento do próprio intérprete” (Foucault, 1975/1997, p. 21). Assim, ainda considerando Foucault, a aproximação de um ponto absoluto de interpretação poderia significar, concomitantemente, a existência de um ponto de ruptura.

O fato de a interpretação ser inconclusiva contribui para a constituição da hermenêutica moderna e seus postulados: “não há nada absolutamente primeiro a interpretar porque no fundo tudo já é interpretação, cada símbolo é em si mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas a interpretação de outros símbolos” (Foucault, 1975/1997, p. 22).

Assim, quando nos propomos, neste trabalho, a problematizar os discursos sobre sexualidade na escola, estamos lidando com as diversas construções dos participantes sobre o tema, a partir de interpretações que fazem sobre o assunto. Não se trata de uma relação linear de imaginar que uma interpretação resulta em um sentido específico, pois tanto o sentido quanto a interpretação, perpassam um caminho de releituras, novas significações que não se constroem sozinho, mas atrela-se a um campo de forças contextualizado historicamente.

Diante do que foi exposto, podemos dizer que uma das formas de pensar/interpretar a sexualidade na escola é sob a perspectiva do poder. “O poder não é um

objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (Machado, 2011, p.10). Nesse sentido, longe de possuir uma materialidade, o poder atravessa as relações, não somente as que acontecem num âmbito interpessoal, mas também as que capilarmente constituem as instituições e que norteiam práticas, sobretudo as educacionais. Práticas estas que podem ser observadas, em nosso caso de estudo, através da implantação de programas voltados para a realidade escolar.

Ao proporem uma abordagem específica sobre o modo como tratar a sexualidade, estes programas imprimem um modo, uma construção de verdade, uma prática a ser seguida, em que a mesma reflete um saber sobre o tema abordado. Compreende-se então, que longe de possuir uma espécie de essência, o poder tem sua presença denunciada através do saber emitido sobre o assunto que se pensa dominar, neste caso a sexualidade e, mais especificamente, no contexto escolar.

No Brasil, a abordagem ao assunto sexualidade não é regulamentada por lei, porém existem documentos que tratam dessas questões: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM (2004), Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola, PSE – Programa de Saúde na Escola (2007) e o Programa Brasil sem Homofobia (2004).

Os PCN constituem um documento de referência para a educação do país, possuindo a função de orientar e garantir os investimentos no sistema educacional, assim como organizar de modo flexível o currículo escolar, considerando suas especificidades locais e regionais. O ECA volta-se à proteção integral da criança e do adolescente, assegurando-lhes direitos fundamentais à pessoa humana.

O PNPM constituiu-se a partir do diálogo entre governo e sociedade civil, com o intuito de reforçar a participação das mulheres nas discussões sobre políticas públicas, objetivando reverter desigualdades instaladas social e historicamente. O Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola, trata de questões referentes à diversidade entre as pessoas no contexto escolar, sobretudo, as que se voltam para o gênero, identidade de gênero e sexualidade. A sala de aula é considerada por este documento como um lugar de promoção da cultura do reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças.

O Programa Brasil sem Homofobia possui o objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a

partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação. Foi um documento criado a partir de discussões entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada (Organizações Não-Governamentais, entre outras) e traz, em sua constituição, uma abordagem à política de direitos sexuais e reprodutivos. Este programa sai da perspectiva de tratamento biológico para apresentar um espaço de discussões sobre questões relativas à cidadania e o respeito às diferenças. Apesar de não ser um programa formulado para a escola diretamente, já se faz presente nela, pois os assuntos que problematiza aparecem na escola.

O PSE é um programa interministerial, Ministérios da Saúde e da Educação, que visa proporcionar uma assistência à saúde de modo totalizante, ou seja, busca que o aluno seja atendido de modo multidisciplinar. A referência à sexualidade é apenas um capítulo em sua constituição e se volta, prioritariamente, para os aspectos preventivos relativos ao ato sexual, mas associa o debate de gênero à orientação sexual, ressaltando a constituição das relações heterossexuais.

Para Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), as discussões sobre questões de gênero, circunscrita ou não em documentos, trazem uma reprodução social que tenta dicotomizar os campos do masculino e feminino, atribuindo-lhes características normativas de masculinidade e feminilidade baseadas em suas formações biológicas, ratificando não somente a existência de categorias quanto hierarquizando a relação entre elas.

Esta demarcação sexista tende a estabelecer espaços específicos de atuação, distinguindo não somente comportamentos, mas atribuindo valor às categorias apresentadas: masculina e feminina, em que este enaltece uma categoria em detrimento de outra. Ou seja, temos nesse processo de cisão não só a separação de pessoas baseada em seu sexo, mas uma forte intervenção social na subjetividade que reduz suas possibilidades de existência.

Estes autores pontuam ainda que a reprodução desses modelos no contexto escolar tende a amplificar as desigualdades entre as pessoas, assim como motivar a vulnerabilidade, sendo esta compreendida como o assujeitamento de pessoas ao acometimento de doenças ou sofrimentos relacionados à sua saúde (Sanchez & Bertolozzi, 2007).

De modo geral, estes documentos se referem às questões sobre sexualidade, a partir do que concebem como Orientação Sexual. Esta, por sua vez, tem esse termo

utilizado pelos PCN (1997) para pontuar a realização do trabalho com conteúdos sobre sexualidade na escola, distinguindo-se assim do termo Educação Sexual. Segundo este documento, o termo Educação Sexual implica que este tipo específico de ensinamento acontece a todo o tempo, no cotidiano e a Orientação Sexual seria de caráter mais técnico e, por isso, destinada à escola.

A Orientação Sexual, por sua vez, não deixa de refletir uma espécie de normatização em relação aos discursos sobre sexualidade. Estes se solidificam, constituindo-se como verdadeiros, a partir de conhecimentos científicos sobre o assunto. Trata-se do que Foucault (1988/2010) chamou de *scientia sexualis*, ou seja, ao longo dos séculos as sociedades desenvolveram procedimentos ligados à produção de verdades sobre o sexo, baseados na relação entre poder/saber.

Assim, lançar um olhar científico sobre o sexo, baseado no que se supunha saber a respeito dele, implicaria na detenção de conhecimento sobre o mesmo, possibilitando sobre ele a propagação de uma verdade de controle norteada pelas relações de poder. Mas não só isso, pois à medida que existe a apropriação de um conhecimento e este é tomado como verdadeiro, há, neste mesmo movimento, a desqualificação de um outro conhecimento que as relações de poder se encarregam de ocultar em detrimento do que é eleito como verossímil (Foucault, 1979/ 2011).

Ao observar o tratamento dado pela instituição escolar ao assunto sexualidade, por exemplo, podemos perceber algumas questões que intervêm de forma controladora e vigilante na conduta dos que compõem o seu contexto, como a propagação excessiva da necessidade de se prevenir sexualmente, a punição por indisciplina ligada a conteúdos de ordem sexual ou a atenção específica aos relacionamentos entre os alunos (as).

Estudar a sexualidade, numa instituição específica, significa considerar sua cultura, seus processos, seus atores e seus modos de perceber a realidade. Além disso, ela precisa ser vista através de uma perspectiva sócio-histórica, uma vez que isto possibilita o entendimento de como a mesma coloca a sexualidade em discurso e como este se liga a questões sociais, no momento de sua constituição (Altmann, 2013). Essa circulação discursiva está diretamente ligada à produção de sujeito “fabricado” pela escola.

A instituição escolar fabrica sujeitos através do modo como seus discursos de verdade são disseminados, tornando-se regulatórios a partir do que se estabelece como norma social vigente. Nesse sentido, a produção de discursos de verdade não está

dissociada do poder, uma vez que este dita a lei sobre os temas relacionados à sexualidade. Assim, o poder estabelece a regra, através da linguagem, do discurso, ou melhor, “por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra” (Foucault, 1977/2010, p. 94).

Quando a escola é legitimada a interferir sobre a sexualidade, ela intervém na vida do corpo, da espécie, na saúde individual e coletiva, na vida de professores, de alunos e dos que fazem a comunidade escolar em geral (Quartiero & Nardi, 2011). Assim, ela passa a intervir na organização e regulação das pessoas, colocando-se numa perspectiva de ordenação: das relações, dos conteúdos, de posturas individuais e coletivas, dentre outras que perpassam os sujeitos que nela interagem e que socialmente poderão reproduzir o que foi “aprendido” nesse contexto. “Todo sistema de educação é uma maneira de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1970/2011, p. 44).

Através de seus símbolos e códigos, a escola delimita esferas, espaços, direcionando o que se pode e o que não se pode fazer, apontando modelos considerados naturais que definem previamente condutas a serem seguidas e permitem que os alunos se reconheçam (Louro, 1997). Sobre a sexualidade isto não é diferente, pois a escola procura fazer com que suas regras e normas sejam seguidas. Essa regulação de comportamentos não se apresenta unicamente de modo explícito, uma vez que, sutilmente, se revela nas relações entre as pessoas que compõem o contexto escolar.

Esta regulação escolar acontece através da ideia de dispositivos, que são “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Foucault, 1970/2011, p. 246). Ou seja, um dispositivo é um conjunto múltiplo de sistemas heterogêneos que imprimem discursos de verdade que afetam realidades sociais e subjetivas. O dispositivo, porém, não se apresenta apenas de modo discursivo estando presente também de maneira não discursiva, através das instituições – sistema coercitivo do qual a escola faz parte.

O caráter regulatório do dispositivo faz com que ele tenha a função de produzir corpos dóceis, propensos a uma espécie de modelagem, e gerar em seu processo subjetividades que se adequem à normatividade social. O uso de dispositivos é fundamental no processo de disciplinarização, uma vez que esse trata do controle da produção discursiva, delimitando-a. Entretanto, a formulação de novas proposições, que marca o funcionamento dessa disciplinarização, não se basta em si mesma, pois ela não

é o somatório de tudo o que se possa dizer de verdadeiro sobre algo, pois constitui-se de erros e verdades (Foucault, 1970/2011, p. 31).

Nesse sentido, a disciplinarização escolar, na tentativa de manutenção do controle corporal e discursivo, apresenta limitações em sua constituição, não só por não poder produzir discursos que comportem uma máxima global sobre sexualidade, mas por produzir discursos equivocados sobre o tema que concebem como verdade. Esses equívocos, entretanto, devem ser tomados num sentido positivo uma vez que refletem uma eficácia e congruência histórica.

A disciplinarização na escola imprime uma marca no sujeito que a ela se submete, já que todos passam o maior tempo de suas vidas na instituição escolar, incluindo os períodos da infância e da juventude, sendo notáveis os efeitos desse processo disciplinar ao longo dos anos (Veiga-Neto, 2007).

Considerando desta perspectiva, a abordagem ao assunto sexualidade também é regulada. As temáticas que envolvem este ponto, na escola onde estudo foi realizado, têm sido fortemente tratadas por um viés prioritariamente biológico, ou seja, privilegiando pontos específicos, como a reprodução, o uso de métodos contraceptivos, as implicações da interrupção de uma gravidez, entre outros. E apesar destas questões fazerem parte do universo da sexualidade dos alunos não se limita a elas (Ministério da Educação, 2007). O que se percebe com isto é que a discussão proposta pela instituição escolar parece restringir o tema proposto à sua concepção técnica, sobretudo preventiva.

Considerar a sexualidade por uma perspectiva instrumental não deixa de ser uma estratégia pedagógica para lidar com a questão, mostrando sutilmente a atuação das relações de poder. A configuração deste tipo de intervenção da escola nos dá pistas de como a mesma compreende o tema ou pelo menos tenta mantê-lo: prioritariamente, próximo ao corpo. O que se tem hoje parece ser a estruturação de uma “pedagogia da sexualidade” que tenta “ensinar” a prática do sexo de forma segura, restringir a sexualidade à ancoragem corporal e, mais que isso, mantê-la em constante vigilância.

A ideia de controle que atravessa a escola atual não lembra a rigidez das condutas aplicadas no século XVIII, por exemplo, em que cuidados em relação à manifestação sexual eram tomados de modo a manter os alunos em constante vigilância, já que a disposição física do lugar, a arrumação das carteiras e dormitórios, a presença de punições e a constante vigilância dos organizadores da instituição resguardavam, em

tese, uma sexualidade vigiada e detida. Já nesta época admitia-se a existência da sexualidade, considerada precoce, ativa e permanente (Foucault, 1988/2010).

Atualmente, a preocupação com as práticas sexuais e suas implicações epidemiológicas começa a se impor junto à educação formal, com o objetivo de preparar cidadãos capazes de exercer a liberdade responsável da sexualidade. Entretanto, o que a escola tem feito é reproduzir mecanismos referentes à dominação masculina e heteronormativa (Ávila, Toneli & Andaló, 2011). Desse modo, a produção do sujeito no contexto escolar tem objetivado a reprodução de modelos, considerados socialmente hegemônicos, sendo esta também ratificada pela estruturação do currículo escolar, pois o mesmo prioriza o desenvolvimento e a discussão dos conteúdos de suas disciplinas formais, sem se deter às diferentes demandas de outras áreas, das quais a sexualidade faz parte.

3.1. Currículo Escolar

O documento que regulamenta a organização dos conteúdos das disciplinas escolares formais, ou seja, aquelas que compõem o currículo, assim como o modo de abordagem a temas sobre sexualidade na sala de aula são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Nele há a orientação de que os assuntos referentes à sexualidade, devem ser tratados como um tema transversal. Essa denominação ocorre pela compreensão do MEC de que o assunto sexualidade é passível de atravessamento dentre as diversas disciplinas formais do currículo.

Nos PCN (1997), o conjunto de ações relacionado a temas sobre sexualidade é chamado de Orientação Sexual. Neles, a sexualidade está vinculada ao direito ao prazer e ao seu exercício com responsabilidade, englobando temáticas como relações de gênero, respeito a si mesmo e ao outro, a diversidade de crenças, valores e expressões culturais que existem numa sociedade democrática e pluralista. Além disso, desenvolve uma orientação preventiva que prioriza minimização de riscos à saúde que podem advir das relações sexuais (PCN, MEC 1997).

Neste documento a sexualidade é compreendida como “a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade e se expressar na forma de sentir e na forma das pessoas tocarem e serem tocadas” (PCN, 1997, p. 295). A partir desta compreensão existe a expectativa de que tanto questões biológicas, especialmente as preventivas, quanto as questões sociais e subjetivas em torno da sexualidade, sejam amplamente

discutidas na escola. Para que isto ocorra é necessário que haja planejamento e intervenção dos profissionais da educação.

A abordagem ao tema sexualidade, proposta pelos PCN, prevê a criação de espaços para reflexão e debates acerca do assunto, assim como a formação sistemática dos docentes para tratarem das referidas questões. E ainda, a criação de um espaço específico dentro da rotina escolar para a abordagem aos assuntos voltados à sexualidade.

Por se tratar de um tema transversal, o assunto sexualidade deve ser desenvolvido na medida em que surge durante a aula, ficando a critério de o professor desenvolvê-lo ou não, pois o tratamento dele não se apresenta em caráter obrigatório. A orientação do documento é de que os temas referentes à sexualidade sejam trabalhados em sala de aula e conta para isso com a “criatividade” dos docentes para atrelar os assuntos de seus conteúdos formais, às exigências das demandas dos alunos sobre os pontos da sexualidade que precisam ser desenvolvidos.

A realidade institucional, na escola onde o estudo foi desenvolvido, apresenta um cenário diferente do que o proposto pelo documento federal. Nela costuma-se atribuir aos professores de Ciências e Biologia a responsabilidade de abordagem ao tema, uma vez que esses possuem nos conteúdos formais de suas disciplinas, assuntos que remetem à sexualidade, mesmo sob uma perspectiva anatômica/fisiológica.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os conteúdos de Ciências versam sobre o conhecimento dos aparelhos reprodutores masculinos e femininos e, no Ensino Médio, os assuntos de Biologia priorizam estudos sobre formas de cuidados e prevenção. Nesta escola os professores de Biologia são vistos pelos alunos como profissionais habilitados a falar com propriedade sobre o assunto, como ilustra o diálogo do grupo 01:

Aluna 02: *Normalmente a gente gosta de perguntar para os professores de biologia que eles entendem melhor, mas nem todos os professores respondem. Eles dizem que a aula não é sobre isso, que não estão ali pra falar sobre isso e normalmente se fecham e a gente fica com aquela dúvida.*

Mãe 01: *Pois, quem mais responderia sou eu (risos). Porque se um aluno tá querendo saber sobre isso é porque ele tá precisando, ele tá ali na dúvida, né? E tá querendo tirar a dúvida ali. Ou ele tá pretendendo fazer ou já fez. Ele tá querendo prevenir.*

Aluna 03: *Se a gente perguntar a (diz o nome de outra professora de Biologia) ela responde. Qualquer dúvida que a gente tiver a gente pode perguntar pra ela porque ela responde qualquer coisa, ela tem certeza que a gente necessita saber.*

Aluna 02: *Uma vez a gente teve uma professora que era temporária, aí a menina foi perguntar a ela não sei o que sobre sexo, só que ela tava dando aula sobre água, alguma coisa assim, aí ela disse que não ia explicar porque a aula não era sobre aquilo e quando chegasse a hora dela explicar...*

Aluna 01: *Esse tema, então a gente perguntasse.*

Aluna 02: *Aí até hoje a menina tem dúvida e eu não lembro a pergunta. Eu acho que não custaria nada ela parar ali, explicar e dizer para a menina: se você tiver mais alguma dúvida, fora essa, você me procura em outro horário ou na próxima aula. A gente vai falar sobre isso pra você tirar todas as suas dúvidas.*

Mãe 01: *Ou falava individualmente com a menina.*

Para o grupo 01, o professor deve sim abordar os temas sobre sexualidade em sala de aula, porém, o que se pode entender, a partir deste diálogo, é que a sexualidade é tratada a partir de uma perspectiva biológica. Ainda assim, aparecem formas de se esquivar das respostas por parte de algum professor. A mãe 01, presente nesta discussão, se coloca disponível para tratar do tema e parece compreender que respostas não devem ser adiadas, uma vez que elas surgem quando o adolescente sente necessidades de esclarecimentos. Para estes participantes, o aluno não deve ficar sem o conhecimento de que precisa, mesmo que ele seja, prioritariamente, em caráter preventivo, ratificando a ideia de afastamento de qualquer tipo de prejuízo. O grupo 02 também discorre sobre este ponto de discussão:

Aluna 01: *Quando a gente quer tirar alguma dúvida, a gente pergunta para o professor de português ou para a professora de Biologia, que muitas vezes ela já chegou a falar sobre isso.*

Entrevistadora: *Somente para estes professores?*

Aluna 02: *É, só eles respondem. Agora um professor específico para orientar, a gente não tem aqui na escola. Até muitas vezes a gente já se perguntou por que não tem essa disciplina. Tem algumas curiosidades, algumas dúvidas que a gente gostaria de*

tirar e não tira porque não tem um professor. A gente busca com os professores que a gente tem na sala.

Aluno 01: *Não são todos os professores que não têm receio de conversar sobre isso com a gente. Os professores de Biologia e Português falam abertamente, mas tem outros professores que não chegam para conversar. Se o aluno perguntar ele tem esse receio de conversar abertamente com o aluno.*

Professora de Biologia: *Eles me contavam o que tinham feito no final de semana e perguntavam: é perigoso o que eu fiz? Aí eles fazem perguntas assim, tipo: sexo oral, eu posso pegar alguma doença no sexo oral? E se você fizer com dois ao mesmo tempo? E se eu estiver com uma cárie no dente e ele tiver AIDS e eu fiz um sexo oral e aí? E alguma cirurgia que eu fiz... mas era assim: vem cá e juntava aquele grupinho.*

Aluna 03: *A gente queria um professor que viesse, alertasse, aconselhasse... sobre prevenção, é deixa eu ver. O que mais? Esse negócio de gravidez também. Doenças, principalmente as meninas. Tem meninas que têm relações sexuais e não vão ao médico, não se cuidam.*

No discurso do grupo 02, sobretudo no dos alunos, parece que a transversalidade não vem dando conta das suas necessidades de falar sobre suas práticas sexuais e de serem esclarecidos. O que fica subentendido é que a competência exigida de um professor para falar sobre o assunto, vai além das questões de conhecimentos. É preciso uma disponibilidade que nem todos os docentes possuem e, talvez por esta razão, a transversalidade do tema não funcione como se espera. Não é qualquer docente que se encontra disponível para falar acerca da sexualidade de seus alunos. As demandas destes discentes se caracterizam, primeiramente, a partir da prevenção, mas não se restringem a elas. Parecem buscar alguém que trate a sexualidade de forma mais próxima, atendendo suas necessidades do cotidiano da vida.

No entanto, a prática na escola indica que é o conhecimento científico sobre o tema que concede aos professores destas disciplinas específicas a habilitação para discutir o assunto, pois, em tese, o dominam. O controle das enunciações sobre a sexualidade se configura no século XVIII, em que foi definido de modo excludente e restrito o momento de falar sobre sexo, as pessoas que poderiam fazê-lo e em que espaços o assunto podia aparecer (Foucault, 1988/2010). Foi nessa atmosfera que a

cientificidade em torno do sexo foi construída e o saber técnico/ médico normalizava como o mesmo deveria ser vivenciado. Na escola em que a pesquisa foi realizada, também circula a ideia de que essa cientificidade sobre a sexualidade deveria ser trabalhada por um profissional habilitado.

A habilitação científica em questão não recai apenas sobre os professores de Ciências e Biologia, mas se estende à figura do psicólogo, profissional visto pelos participantes como alguém que atuaria na própria escola ou “repassaria/ ensinaria” aos docentes a melhor forma de lidar com os assuntos referentes à sexualidade. Caberia ao psicólogo “ensinar” aos professores como abordar o tema, enfatizando as práticas sexuais no sentido da prevenção, como aponta a discussão do grupo 01:

Professor de Física/ Matemática: *Eu acho que deveria vir, partindo da direção da escola, convidar um psicólogo para poder fazer um trabalho de interação com todos os professores para falar sobre sexo, né? Eu acho que o essencial seria isso. A gente não pode chegar assim, em uma sala de aula e abordar um tema do qual a gente não tá habilitado pra falar sobre isso, né? Eu acho que o essencial seria isso. Vamos dizer uma semana de integração sobre orientação sexual na escola.*

Entrevistadora: *Vocês (professores) não podem falar sobre isso?*

Aluna 01: *A gente podia ter palestras.*

Professor de Física/ Matemática: *Acho melhor alguém vir falar. Deviam mostrar sobre, falar sobre sexo, falar sobre uso de preservativo, entre outras coisas, né?*

Aluna 03: *Então, podia ser uma vez por mês?*

Professor de Física/ Matemática: *Assim, uma vez por mês eu acho que seria muito né? Eu acho que duas vezes ao ano.*

Aluna 03: *Mas aqui na escola quando alguém vem falar de qualquer coisa é uma vez só por ano, em dezembro e é lá no final.*

Aluna 02: *E muito mal!*

Aluna 03: *Querem juntar todo mundo numa sala bem pequenininha e ninguém quer entrar. Eu mesma não vou entrar numa sala pequenininha pra ficar num calor do caramba!*

Mãe 01: *Eu acho que deveria começar, por exemplo, assim: da 1ª puberdade, a 1ª menstruação né? Vem ali o útero em desenvolvimento. Se a menina com 12, 13 anos*

perde a virgindade, a criança em si, tanto ela como mãe e o bebê estão em risco porque o útero dela está em formação, isso tudinho, começaria daí, o começo tudinho, o começo desde a puberdade. Dos 10, 12, 13, 14 anos, até a pré adolescência, depois vem a pós adolescência depois vem o quê? Depois que já pegou uma doença sexualmente transmissível, os cuidados ou senão o quê? Os cuidados e o depois o pós, depois que pegou, pronto. Pra não pegar e depois o tratamento, quer dizer, deveria prevenir isso, da primeira etapa, 1ª gestação tanto o homem como a mulher.

Mãe 02: *Cuidados que elas tem que saber que tem que ter depois da 1ª transa delas, até da 1ª menstruação delas porque se a mãe acha que tem vergonha de conversar com o filho, ela pode levar o filho num ginecologista que ela confia, que na verdade a gente tem que confiar, né?, você conversa com ela abertamente, pede para ela abordar o caso com o filho, já que ela tem vergonha, se ela acha que é uma vergonha pra ela falar. Ela passa tudo para a ginecologista e ela vai conversar abertamente com o adolescente ou com a adolescente e vai explicar tudo direitinho.*

A dificuldade de falar sobre sexualidade é evidente nos discursos dos professores e das mães. Além de demonstrarem claramente que necessitam de “ajuda”, no caso, de um psicólogo, que os prepare para lidar melhor com a temática, mais uma vez retorna o enfoque preventivista e biologicista empregado a ela. Puberdade, menarca, gravidez na adolescência, uso de preservativo, entre outras questões da mesma ordem, salientam-se. Mais uma vez, emerge a procura por especialistas, aqueles que, supostamente, detêm o saber.

Mesmo que estes participantes elejam o professor como profissional capaz de tratar o assunto com os alunos, surge uma nova possibilidade de orientação sobre a sexualidade, agora na figura do médico ginecologista, o que vai reforçar um modelo de abordagem médico preventivista. Falar sobre sexualidade é colocada como uma agenda da escola, duas vezes por ano, e não como um tema vivenciado no cotidiano pelos alunos. Esses demonstram insatisfação com esta agenda e indicam que ela é insuficiente para as suas necessidades.

Assim como na discussão do grupo 01, o grupo 05 também trata da figura de um profissional capaz de abordar o tema de modo resolutivo, como apresentam no diálogo a seguir:

Professora de História: *Vamos colocar a questão da 1ª ejaculação do menino. Geralmente acontece por volta dos 10, 11 anos, 12. Acho que 12 não, acho que antes, né? E assim, eu acho que o ideal é que aconteça isso com o menino já sabendo que aquilo vai acontecer, né? Porque se acontece e ele não sabe o que vai acontecer, pode ser que ele se assuste... Assim, como a 1ª menstruação da menina. O ideal é que ela já tenha toda informação...*

Professor de Inglês/ Português: *Eu tenho uma sobrinha que menstruou aos 09 anos.*

Professor de História: *Pois é, tem meninas que menstruam com 09 anos.*

Professor de Inglês/ Português: *Minha sobrinha enquanto era criança, já tá no ciclo, 09 anos. Meu irmão preocupado botou na psicóloga, minha cunhada também...*

Professora de História: *Aí imagine você ser uma criança, porque 09 anos realmente ela ainda tá querendo pular corda, andar de bicicleta o tempo todinho, tá no auge da infância, então...*

Professor Inglês/ Português: *Não tem certos cuidados, anda de qualquer jeito.*

Entrevistadora: *Certos cuidados? Como assim?*

Professor Inglês/Português: *É, assim, na maneira de agir né? De se portar, né? Uma menina não pode andar de qualquer jeito.*

Professora de História: *Ela não tem, ela não consegue... Então ela tem que saber da informação, até pra ela se adaptar com a informação de que todo mês ela vai ter aquilo pra cabeça dela... Realmente, 09 anos uma criança menstruar, pra cabeça dela eu acho que é muita coisa, mas realmente por questão hormonal acontece, então eu acho que os pais em casa ainda têm isso né? Porque é uma criança! E é uma criança já com um ciclo, com aspecto de adulto, então a cabeça da criança fica confusa, então eu acho que um psicólogo pode orientar melhor essa situação.*

A discussão do grupo 05, mostra uma preocupação com as regras de condutas sociais para as mulheres. Há neste diálogo, sobretudo na fala do professor de Inglês/ Português, a perpetuação de uma ideia que naturaliza comportamentos, pois ao dizer que uma criança, uma menina, de 09 anos “não tem certos cuidados, anda de qualquer jeito”, parece sugerir que existe um modo específico de comportamento social, que ela deve executar e que deve ser aprendido. Entretanto, este debate que coloca os cuidados

com a menstruação em evidência, parece se voltar mais para o cuidado com a possibilidade de início da vida sexual das jovens, ao mesmo tempo em que ratifica que “moralmente” este comportamento seria considerado inadequado socialmente.

Além da questão comportamental, a discussão do grupo 05 elege o psicólogo como alguém responsável pela instrução dos alunos em normas sociais específicas, a partir do momento em que o biológico se manifesta. Este tipo de discurso coloca o psicólogo como uma espécie de arauto da norma, ou seja, alguém que prescreve e limita os comportamentos de acordo com a regulamentação social.

A escola onde o estudo foi realizado não possui um psicólogo, mas parece haver um imaginário construído, entre os entrevistados, sobre as atribuições desse profissional. Dentre elas, lidar com questões de trato considerado delicado. Cabe ao psicólogo escolar contribuir para a otimização dos processos educativos na escola, assim como lidar com fatores de ordem subjetiva, relacional e organizacional que podem interferir nesses processos. Porém, no que concerne à sexualidade, a atuação do psicólogo neste espaço de estudo tem se limitado à instrução de maneiras consideradas adequadas à prevenção contra os efeitos negativos da prática sexual (Martinez, 2010).

Em sua formulação os PCN (1997) conferem aos professores um lugar de importância, pois lhes atribuem o papel de reconhecer, em seu corpo discente, as possíveis buscas de prazeres e curiosidades, já que esses eventos fazem parte do desenvolvimento humano (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

De acordo com este documento, o professor deve se apresentar de modo disponível para conversar com os alunos sobre os assuntos referentes à sexualidade de maneira esclarecedora e direta. Além disso, esse profissional deve debater e problematizar, em sala de aula, acerca de diferentes temas dentro desta perspectiva, buscando se distanciar de opiniões e aspectos pessoais para isso (Gesser, Oltramari, Cord & Nuernberg, 2012).

O distanciamento do tema numa perspectiva pessoal, proposto pelos referidos autores, ao trabalhar o assunto, deve ser colocado em prática, mas não costuma ser uma tarefa fácil, pois a questão da sexualidade perpassa a todos, também de modo pessoal, ou seja, as interpretações que são feitas dos discursos de verdade não só refletem os posicionamentos das pessoas acerca dela, como são atravessados por construções que resultaram de lutas de forças e jogos de poder que afetam a maneira como o docente trata a sexualidade, como mostra o diálogo do grupo 02:

Professor de Português: *Não é todo professor que tem a facilidade de falar sobre isso (sexualidade), não é? É complicado porque o professor não deve ter preconceitos ou barreiras. Mas eles não pensam: mulher não se masturba? Por que não? Pergunto o que é que tem de errado? Mulher não tem vontade? Esses conceitos perduram por incrível que pareça. Você conversa, mas ainda encontra nas entrelinhas das falas deles esse tipo de coisa.*

Entrevistadora: *Você coloca estes questionamentos para seus colegas? Vocês conversam sobre sexualidade nesta perspectiva?*

Professor de Português: *Não. Eu não tenho espaço para isto.*

Professora de Biologia: *E eu acredito também que existe essa resistência porque existe o preconceito também já por parte do professor. Então, a gente também percebe isso que é o professor que também já tem esse preconceito e aí ele evita. A forma mais fácil é evitar, ele evita de falar.*

Aluno 01: *Teve aqui no colégio, eu acho que foi no ano passado ou retrasado... Teve uma feira de conhecimento aqui no colégio, aí uns alunos abordaram sobre sexo, era o tema deles, aí eles falavam, davam a palestra e no final distribuía camisinha. Alguns professores chegaram e pediram para que eles parassem de distribuir camisinhas porque eles já estavam falando sobre sexo e não era necessário eles fazerem aquilo, aí você vê o preconceito dos professores em relação a isso.*

O discurso que atravessa o grupo 02 é perpassado pelo reconhecimento da dificuldade em trabalhar com a questão da sexualidade em sala de aula. Segundo Louro (1997), a preocupação com a sexualidade não se apresenta de forma aberta na escola. Segundo a autora, os professores tendem a afirmar que a instituição não possui problemas nessa área ou ainda que o tratamento desses assuntos é uma responsabilidade da família. É como se os docentes pensassem, como assinalado no diálogo acima, que por não tratar do tema sexualidade na escola pudessem mantê-la fora do contexto escolar. Entretanto, a escola é também um espaço em que as construções sobre sexualidade são apresentadas.

Esta autora considera que é preciso que os docentes interroguem sistematicamente o que ensinam, assim como o modo que o fazem sem deixar de lado o questionamento sobre os sentidos que os alunos atribuem ao que estão “aprendendo”.

Além disso, segundo ela, é fundamental problematizar as teorias que orientam seus trabalhos (Louro, 1997).

Na escola em que o estudo foi realizado, a apresentação de demandas em relação aos conteúdos de sexualidade é recorrente. O cotidiano escolar traz uma discussão sobre o assunto ainda voltada para as questões de trato físico da sexualidade, na verdade voltada, prioritariamente, para o desenvolvimento das relações sexuais. O diálogo ainda perpassa o corpo, distanciando-se do trato da sexualidade como uma questão política.

O modo como o saber sobre o corpo é disseminado socialmente, interfere no modo como as pessoas desenvolvem suas práticas. O biopoder mantém sob vigilância e controle não só o comportamento das pessoas, mas faz repercutir sobre suas subjetividades uma obediência a modelos de relacionamentos considerados saudáveis ou apropriados. Embora nossa perspectiva de trabalho questione posturas binárias, como certo/errado ou saudável/doente, foi em cima dessas concepções que a medicina, particularmente, passou a influenciar as atitudes das pessoas, baseada em seu saber científico, ratificando o biopoder numa determinada realidade social.

Como exemplo, podemos citar o desenvolvimento da medicina urbana, na segunda metade do século XVIII, que se ocupava de questões sanitárias com o objetivo de manter a salubridade do ambiente social, mesmo que para isso lançasse mão da exclusão de pessoas não abastadas e enfermas do convívio em sociedade, para que elas não viessem a contaminar com suas doenças as pessoas sãs, imprimindo assim toda uma forma de regulação social baseada numa cultura de bem-estar, que na verdade traduzia uma perspectiva de administração política (Foucault, 1979/2011).

Os alunos, participantes deste estudo, não estão livres da regulação ratificada pela cientificidade. A procura deles está significativamente relacionada a questões voltadas para o exercício da prática sexual, buscando saber inclusive se o que fazem e a forma como fazem são consideradas corretas ou não, prejudiciais à saúde ou não. Para isso, buscam numa figura que expresse o saber sobre o assunto, a aprovação para suas práticas.

Nesse sentido, o modo como o professor trata o tema “inspira” as performances, as atuações dos alunos, pois muito mais do que discorrer sobre conteúdos teóricos, tratam de práticas que tendem a ser seguidas. A comunicação do docente, nesse caso, não é só caracterizada pelo ato de falar, mas por uma atuação que é considerada significativa pelo aluno, já que o professor é imbuído de poder na sala de aula e seu

lugar na relação com o discente, é favorecido por uma suposta constituição de saber sobre sexualidade. Essas práticas, ao tratarem das regras às quais os sujeitos se submetem, consideram também as implicações que elas mesmas geram (Foucault, 1977/2010).

Considerar a relação que o docente tem com o tema sexualidade e como o desenvolve junto a seus alunos é um ponto de observação importante para esse estudo, pois, nenhum conhecimento é neutro, todo ele é produzido em um campo de forças. Quem o produz está em uma posição de poder dizer: é isso, é assim que as coisas são (Silva, 2002). Assim, ao falar sobre sexualidade o docente, de Biologia ou não, imprime a sua própria posição de sujeito na abordagem destas questões e imbrica-se na produção de modos de subjetivação dos discentes.

Segundo Silva (2010), as conversas sobre sexualidade na escola acabam sendo abordadas por docentes formadores de professores, ou seja, por profissionais que trabalham com formação continuada. Assim, de acordo com a demanda social da escola há uma solicitação institucional, direcionada à secretaria municipal, para que professores formadores programem um encontro com os docentes da instituição solicitante, para que o assunto em questão seja discutido.

Segundo os autores acima é possível encontrar, entre esses profissionais, pouco preparo e conhecimento sobre o assunto, fazendo com que a abordagem ao mesmo tempo recaia apenas sobre o corpo e aproximando-se de questões do senso comum.

Dessa maneira, a conversa que se estabelece com os jovens tende a acontecer em formato de palestra com um professor mais extrovertido, mas que tem um conhecimento com pouco ou nenhum aprofundamento, de senso comum, sobre o tema e que acaba pautando suas intervenções em suas experiências pessoais, distanciando-se assim de uma perspectiva de problematização do assunto.

Os discursos dos nossos professores participantes têm contribuído para o olhar médico biologizante da sexualidade em que o medo das consequências, como a gestação ou a contaminação por DSTs, parece ser o grande trunfo na relação de poder entre eles e seus alunos. Tendo em vista que ressaltar as possibilidades de “danos” parece se constituir como dispositivo de controle nessas relações, como aponta o diálogo do grupo 03:

Professor de Sociologia: *Você tem que querer uma educação sexual que fale da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e trabalhar o que seria cada uma delas, entendeu? E tem que dizer pro aluno que a coisa não é simples não, dizer que o bicho vai pegar mesmo e que você vai sofrer muito e que você vai gastar grana para poder se tratar e que você pode até chegar a óbito, né? E a camisinha é um meio de se evitar o risco. O que a escola tem que fazer é mostrar o caminho mais seguro para você ter menos riscos e sofrimentos.*

Aluna 01: *A minha mãe sempre chega pra mim e fala que é pra eu tomar cuidado quando for fazer minha relação, que é pra eu usar sempre camisinha, pra eu nunca ir desprotegida pra não pegar nada.*

Aluna 03: *Na escola o que tem mais hoje que a gente vê é a adolescente grávida. A menina não tá nem sequer com 15, 16 anos. Acabou agora uma de ter um neném, acho que é até desse corredor aí, então a escola tem que tomar a iniciativa porque vai e volta você vê e passa uma menina grávida do 2º, do 1º ano...*

O professor de Português do grupo 02 também expressou o modo como aborda a questão da prevenção:

É muito melhor fazer (sexo) se protegendo do que morrer, ficar doente ou perder o pinto, como eu digo aos meninos: vai dar um pulinho, o pinto cai no outro dia, plastifique o bichinho, cuidado para não vir um filhinho, quem pega bucho pega AIDS, são frases que eu uso porque é importante.

Os discursos dos docentes de Sociologia e Português ratificam a ideia de apresentação da sexualidade, para os alunos, como algo que se associa à morte e à doença. A sexualidade compreendida como uma esfera nociva e negativamente consequente, contraria a perspectiva de potência de vida, desenvolvida por Paiva (2000).

A ideia de potência de vida, discute que o exercício positivo da sexualidade pouco é abordado ao se falar em prevenção e que muito mais do que destacar riscos e doenças, a sexualidade também deve ser considerada sob uma perspectiva de maior complexidade, envolvendo seu aspecto de exercício positivo, ou seja, considerando que ela também possui uma dimensão amorosa, de intimidade e de experimentação. Isto

quer dizer que muito mais do que falar em jovens que cumprem, ou deveriam cumprir, papéis sexuais determinados pelo contexto social, estamos lidando com sujeitos sexuais que devem ter autonomia de reflexão sobre o assunto.

Esta reflexão, por sua vez, e ainda discutindo a perspectiva de Paiva (2000), trata de uma compreensão sobre o sujeito sexual, autônomo e reflexivo que pode assumir uma postura diferenciada com o preservativo, até então visto pelos alunos como uma blindagem às doenças. Ou seja, a camisinha é uma forma de prevenção sexual sim, mas não se limita a isto, ela é também uma possibilidade de vivenciar a sexualidade respeitando o direito do ser sexual de não se limitar ao propósito restrito e protetor que tem sido destinado a ela.

A ameaça à vida e a ênfase em riscos e consequências, se configuram como dispositivos de controle da dinâmica de relação desses corpos na discussão desses grupos. Mais uma vez constatamos as linhas de força que compõem o dispositivo. A relação entre poder e saber pode ser observada de modo sutil nesses discursos, já que ao conhecer os danos, mostrar os caminhos corretos e diretivos para uma prática sexual segura, apresenta-se uma força invisível que regula tais comportamentos, reduzindo-os a uma perspectiva focada no cuidado corporal. “O poder, que é interior ao dispositivo e variável junto a ele, é também uma linha composta com o saber, tal como o poder” (Deleuze, 1996 p. 35).

Segundo os próprios docentes, a referência que se faz à sexualidade na escola e, sobretudo, na sala de aula, é norteada pelo próprio currículo escolar, nesse sentido o currículo não só norteia como restringe a abordagem ao assunto. Além disso, existe a cobrança gerada a partir da estruturação do currículo para que os docentes deem conta do vasto conteúdo de suas disciplinas, o que pode restringir ou tornar inexistente o trabalho com o tema da sexualidade, como relata a professora de Biologia do grupo 02:

Como o programa é muito extenso, dificilmente a gente consegue chegar até o final, mesmo assim faço com eles um trabalho com doenças sexualmente transmissíveis, não é proposital, é que nós somos muito cobrados para ver o programa todo e nosso sistema é assim: o governo federal, estadual, a sociedade assim, joga tudo pra gente! A educação sexual na escola tem que ter.

A formulação do currículo, e sua execução, se ligam ao modo como a escola imprime discursos de verdade que interferem na forma como a subjetivação dos sujeitos se desenvolve, assim como sua postura moral (Silva, 2002). Assim, se a sexualidade é vista na escola por um viés exclusivamente preventivo, por exemplo, a discussão sobre esse tema não passará de uma abordagem técnica ancorada no corpo.

Ao priorizar uma perspectiva física sobre a sexualidade, o currículo tolhe e restringe, tornando claro que o mesmo é atravessado por relações de poder que regem a maneira como o assunto deve ser trabalhado, em sala de aula, e de que maneira deve ser compreendido e afetado, sobretudo, os discentes. Nessa conjuntura, o conhecimento é de fato repassado de quem sabe mais para quem sabe menos – nesse caso, supostamente professores transmitem para alunos – como numa relação linear.

Além disso, este “repasso” de conhecimento sobre a sexualidade não é realizado por todos os docentes do corpo profissional da escola, visto que aqueles que não são das áreas de Ciências e Biologia não se sentem responsáveis para tratar o tema, mesmo que o vinculando à sua disciplina. Ou seja, o currículo serve inclusive como uma espécie de “álibi” para a não abordagem do assunto sexualidade, uma proteção inclusive para os professores que não se sentem preparados para tal tarefa.

A cultura escolar se configura de modo a privilegiar respostas estáveis e o ensinamento de fatos ou acontecimentos, ocupam lugar de maior relevância em relação à compreensão de questões íntimas (Louro, 1997). Assim, esta carga cultural reforça a perda de movimento na abordagem ao assunto sexualidade na escola, como coloca este tema num lugar específico de vigilância permanente.

Talvez a ausência de disciplinas formadoras, destinadas aos docentes em seu período de formação contribua para a dificuldade de desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora no contexto escolar. O despreparo docente em lidar com questões sobre sexualidade, faz com que os professores as tratem sob um ponto de vista de senso comum, as ignorem ou as mantenham sob a perspectiva de explicação biológica ou voltada para conceitos morais (Silva, 2010). Nesse sentido, o que o professor adota para si, como correto e verdadeiro, é o que ele repassa aos seus alunos como modelo a ser seguido. O que os professores têm colocado, como aspecto que deve ser considerado no trato da sexualidade, é a participação dos pais dos alunos neste processo, como relatam os professores a seguir:

Professora de Biologia do grupo 02: *A gente até fala sobre isso (sexualidade), mas eu percebo que não é um trabalho que deve ser isolado, apenas à escola e ao professor porque se a família não estiver envolvida nisso aí, não vai, porque a escola só, não dá conta.*

Professor de Sociologia do grupo 03: *A sexualidade também é uma questão de educação. De educação em casa. Se o Estado puder auxiliar nesse sentido seria bem positivo, mas uma coisa que me preocupa muito com relação a essa questão da educação sexual dentro das escolas é que este é um assunto do âmbito privado, é um assunto da família, não sei se a escola deveria ser o lugar pra falar disso.*

Professora de História do grupo 05: *Eu acho que muitas vezes a ausência da família, de ter pai, de ter mãe, de sentar à mesa, de jantar, de conversar, de almoçar. Essa falta é que gera isso. Porque às vezes a menina... tem casa, né? Mas a mãe tem três filhos e é cada um de um pai e ela (mãe), já mora com outro, entendeu? Isso é horrível!*

Assim, o trato da sexualidade não é desenvolvido conjuntamente por pais e professores, de forma complementar. A sobrecarga em uma das instâncias, familiar ou educacional, parece apenas transferir responsabilidades de abordagem ao tema. Rodrigues e Wechsler (2014) consideram necessário convocar a todos para uma discussão conjunta possibilitando a compreensão da sexualidade a partir de um enfoque sociocultural, ou seja, considerando a percepção de mundo do aluno/filho, ajudando-o a compreender sobre a forma como a sexualidade se apresenta em sua cultura, pois este tipo de abordagem ao tema auxiliaria nas tomadas de decisão dos jovens, assim como em suas reflexões no que concerne à sexualidade.

Alguns professores insistem que a discussão sobre sexualidade deve acontecer no espaço familiar, até mesmo atribuindo uma espécie de culpa a seus integrantes, ou apenas a um deles, como a professora de História o fez quando afirmou que a família deve ser a mantenedora de padrões comportamentais aprovados socialmente. Neste contexto de eleição de um agente responsável pelo descumprimento à norma, está, ainda segundo a docente, a mãe, pois a ela cabe o papel da educação dos filhos. O

posicionamento da professora de História reproduz e reforça as desigualdades de gênero.

A estrutura normativa de moral da família parece reger o que se compreende por constituição familiar, assim como a maneira como seus componentes devem se comportar, “sentar à mesa...”. Não há a reflexão sobre novas perspectivas de arranjos familiares, tampouco a consideração de que as famílias possuem dinâmicas particulares. Na verdade, parece haver uma espécie de reprodução do que é socialmente estabelecido, associado a um julgamento moral em torno do que é diferente da norma.

O biopoder, em sua perspectiva de controle das populações e da espécie, lida com esse agrupamento de práticas que foram criadas e reforçadas historicamente, para controlar as relações entre mulheres, homens e família. Trata-se também da existência do poder exercido sobre os corpos dos sujeitos, mesmo que observados de maneira coletiva (Foucault, 1988/2010).

Segundo o professor de Português do grupo 02, a escola deveria ter propósitos mais concretos em relação aos assuntos de sexualidade, pois afirma que a instituição prioriza demandas voltadas à instrumentalização, ao suporte dos alunos, deixando as preocupações com a educação de lado.

O pessoal se preocupa muito com a merenda porque o menino na escola tem que ter o que comer, tem que ter alguém para cortar o cabelo, só não estão preocupados com o conhecimento, até óculos, né?... A preocupação central não é resolver o problema do conhecimento, da formação do cidadão e do cientista, porque não?... Quando a gente não tem merenda, a gente não estuda. Eu queria saber o que uma coisa tem a ver com outra. Tem um conjunto de fatores que leva o principal da escola para o segundo plano... Nessa questão de sexualidade acontece a mesma coisa.

O que se percebe é uma ausência de compreensão do que é formar uma pessoa, de que educar não se restringe à transmissão de conhecimentos, que o bem estar do aluno é necessário e que não se trata de optar por uma coisa ou outra, não se trata de eleger se o que é mais importante é o conhecimento ou o suporte físico ao discente, mas

entender que todos estes aspectos fazem parte de um conjunto de assistência estudantil voltada para o desenvolvimento do aluno nas perspectivas educacional, política e social.

Para este mesmo professor de Português, a sexualidade só será discutida integralmente na escola quando passar a ter o caráter de disciplina obrigatória, como aconteceu com a questão indígena e de negritude, que antes eram temas transversais e agora viraram leis, como ele mesmo continua em sua afirmação: “Para isso se tornar vontade política, lei e ficar disseminado, a gente tem um caminho longo por aí”. Ou seja, mais uma vez deparamo-nos com as relações de poder, neste caso, verificadas através do caráter regulatório do dispositivo institucional, que tornaria a abordagem ao tema sexualidade na escola imperativa. Do contrário, ela fica intocada ou seu tratamento desenvolvido sem profundidade, como reflete o professor de Português do grupo 02:

Deixa-se de discutir a sexualidade por questões de preconceito e por hipocrisia porque vamos fingir que eles não têm vontade, e esse jogo do finge, que é dos dois lados, então os pais fingem que isso não existe, os meninos fingem que não fazem, fingem que... e todo mundo fica feliz com isso.

É como se não abordar a sexualidade garantisse que a mesma ficasse contida, não emergindo na escola, mantendo-se assim, sob um regime de controle. Em se tratando do universo escolar estudado, afirmamos que a discussão sobre a sexualidade acontece de maneira superficial e que as leituras pessoais dos participantes interferem significativamente na ampliação de uma discussão mais democrática sobre o tema.

Isto pode significar que esses professores carecem de um trabalho de formação docente que os prepare, minimamente, para lidar com assuntos que transcendem os conteúdos formais de suas disciplinas e, assim, traga o tema da sexualidade mais próximo da sala de aula e das demandas dos alunos.

Segundo Gesser, Oltramari, Cord e Nuernbeg (2012), é importante que essa formação não esteja focada apenas em aspectos do desenvolvimento físico, mas contemple questões que problematizem assuntos sobre direitos sexuais e reprodutivos, desigualdades de gênero, violência sexual e homofobia, dentre outros. Estes autores consideram que, para que o trabalho de formação docente tenha êxito, é preciso que ele seja desenvolvido a partir da realidade dos docentes, ou seja, contemplando suas dificuldades na abordagem ao tema no cotidiano escolar.

Os autores acima também chamam a atenção para o fato de que a discussão sobre estratégias, no trato da sexualidade, deve considerar o que os professores pensam da educação e em que lugar a colocam nesse processo, assim como deve atribuir lugar de importância à criação de espaços em que os professores possam trocar experiências sobre suas práticas, com o objetivo de criarem meios de vencimento das dificuldades apresentadas.

Não se trata de criar um manual a ser seguido para o desenvolvimento de práticas fixas, que ajudem a lidar com um tema em que as pessoas tendem a ter dificuldades em seu tratamento, mas pensar em como é possível romper com uma visão tão unificada sobre a sexualidade no contexto escolar, de modo a contribuir para que a pluralidade sobre o assunto possa emergir e ser respeitada, pois integra o modo como diversas pessoas se subjetivam.

A abertura do currículo talvez seja uma alternativa para que as discussões sobre a sexualidade na escola aconteçam de maneira mais ampliada. Além disso, a atenção que se destina ao conforto dos professores em lidar com o assunto parece ser um ponto importante, visto que é sobre o docente que recai a responsabilidade de desenvolver o tema em sala de aula. A abertura da escola, a reestruturação curricular e a aproximação dos docentes em relação à temática, poderiam criar condições de possibilidade para se problematizar a sexualidade de forma diferenciada da que privilegia o corpo.

3.2. Alunos, mães e professores discutindo sexualidade na escola

A discussão sobre sexualidade não se encerra nela mesma, afinal esse assunto se conecta a diversos outros, que nos fazem refletir sobre a forma como construímos nossa subjetividade. Além disso, fazendo referência ao contexto escolar estudado, a discussão sobre esse tema tende a afetar o modo como os alunos a vivenciam. Mas não só esses, pois mães e professores também formam seus filhos/alunos e também, estão em formação no que tange ao tema. Assim, compreender melhor como eles dialogam sobre a sexualidade é ter a possibilidade, entre outras questões, de lançar um olhar específico às suas demandas, ao modo como a vivenciam e à forma como produzem discursos de verdade que atravessam suas performances, legitimando-as.

A abordagem ao tema de sexualidade, estabelecido por mães, professores e alunos, que acontece na escola, a coloca inicialmente numa perspectiva médico biologizante, reprodutiva. Esta, por sua vez, caracteriza a sexualidade, prioritariamente,

por um ponto de vista físico, corporal, como algo que deve ser cuidado, vigiado e de que se deve proteger, já que a mesma parece vir cercada de consequências negativas.

A prevenção é a prioridade do discurso na escola, no tocante à sexualidade. Na verdade, pais e professores parecem estar mais atentos às relações sexuais dos alunos porque é através delas que podem advir consequências, sobretudo a gravidez e a contaminação por DSTs, capazes de transformar negativamente a vida dos mesmos. Pais e docentes tratam a sexualidade com ressalvas indicando sempre a necessidade do jovem “se cuidar, se defender dos perigos que ela traz”, admitindo que a sexualidade parece ter um caminho reto a ser seguido, etapas a serem vivenciadas sempre com muita cautela e supervisão, mas sem ênfase em reflexões e problematizações.

Pais não querem ter seus filhos envolvidos com uma gestação, num período considerado por eles precoce da vida. Professores não gostariam de ter seus alunos nessa mesma situação, uma vez que, provavelmente, isto comprometeria seu percurso acadêmico. Entretanto, pais e professores parecem não considerar que o filho/aluno em questão, possa atravessar uma situação considerada adversa ou não programada, ocasionada por uma relação sexual desprotegida. Essa possibilidade não é cogitada pelos participantes.

Na escola as discussões sobre sexualidade também são perpassadas pelas ideias de poder, controle e discursos de verdade que vão afetar e redimensionar as práticas dos que compõem a comunidade escolar. Segundo Nardi e Quartiero (2012), a educação que se recebe na escola pode ser considerada como integrante do dispositivo da sexualidade e como agenciadora privilegiada do biopoder, do controle e da normalização ao delimitar o normal e o patológico. A educação escolar delimita, então, o comportamento de sua população através do biopoder, já que esse oferece um modo de regulação para os alunos que passa pelo corpo.

Através do biopoder, são lançadas verdades sobre os corpos que interferem no modo como os alunos os vêem. Dizer o que é certo ou errado, delimitar relações entre as pessoas, atribuir um lugar específico ao evento da gravidez, por exemplo, lançar uma característica valorativa sobre como se vivencia a sexualidade na escola, são alguns exemplos da interferência que decorre a partir do corpo e que tomam maior proporção nos processos de subjetivação dos que estão envolvidos nesse processo de discussão.

Assim, adotando o discurso de verdade de que a sexualidade é algo da qual o sujeito deve se defender, o discurso preventivo passa a não ser monopolizado apenas

por pais e professores. Os alunos também tomam para si esta ideia de defesa, em relação ao assunto, como um reflexo das orientações cautelosas que recebem, advindas da fabricação ocorrida na família e no contexto escolar, como apontam os diálogos dos grupos 01 e 04:

Mãe 02 do grupo 01: *O importante é se cuidar, se prevenir, evitar uma gravidez porque vai ser muito bom pro futuro de vocês evitar uma gravidez, né? Na juventude, porque vai atrapalhar muito, atrapalha muito o futuro deles mesmo. Outra coisa é um cuidado maior que você tem que ter é se prevenir com a camisinha.*

Aluna 03 grupo 01: *Eu acho que depois que minha mãe aprendeu, ela saiu ensinando tudo para todo mundo. A minha mãe ensinou o que é menstruação, disse o que é gravidez, disse que tinha que usar camisinha pra se prevenir, que transmitia doença e na escola, pelo menos nos livros eu aprendi.*

Aluna 04 do grupo 04: *Tem muita gente que diz o que? Eu não quero não, eu não quero camisinha não, que camisinha é tão ruim que esquenta tanto. Realmente esquenta, mas não é bom se prevenir? De uma doença, de uma gravidez. Assim né? Eu usei a primeira vez e eu não achei que esquentou muito não, porque também eu só usei uma, mas as meninas dizem lá que é ótimo. Eu tenho uma amiga mesmo que diz que é ótimo, tu já usasse camisinha? É ótimo! Eu prefiro com o meu namorado. Com o meu parceiro eu só transo de camisinha.*

Aluna 02 do grupo 04: *Devia ter uma pessoa que abrisse a cabeça da gente, que aconselhasse que fizesse que as pessoas entendessem isso, que é certo usar (preservativo), que é pro bem da pessoa mesmo, mas não tem.*

Estas falas ratificam a reprodução do discurso preventivo, não porque a prevenção deve ser algo corriqueiro, comum, mas deve ser compreendida como uma defesa, não só de suas possíveis consequências, pois a vivência da sexualidade parece trazer em sua prática uma perspectiva nociva.

Assim, para mães, professores e alunos a sexualidade se reduz às práticas sexuais e, delas, é preciso se proteger. Falam sobre sexualidade, mas no fundo referem-se à prática sexual, como pontua a mãe 02 do grupo 01: “Se a gente (pais) conseguir

conversar com eles (filhos) vai ser melhor porque vai evitar que aconteçam coisas piores como uma gravidez, né?”

O sexo se refere às diferenças anatômicas entre homens e mulheres que marcam seus corpos. Entretanto, os significados associados a eles são atribuídos pela cultura, pelo social (Weeks, 2010). A sexualidade, por sua vez, não se resume a uma questão pessoal, mas transcende-a para um campo social e político, não sendo algo dado, mas construído de diferentes maneiras ao longo da vida das pessoas dentro de uma perspectiva histórica (Louro, 2010).

A distinção entre as duas ideias não se apresenta da mesma forma para todos os participantes. Para eles, em geral, a prática sexual é o ponto de partida para as demais discussões decorrentes e essas, geralmente, estão prioritariamente associadas a modelos biológicos. Questão que reduz a sexualidade ao ato físico da prática sexual e, dessa forma, coloca o sexo e sua execução em evidência. Entretanto, outra compreensão sobre a sexualidade também pode ser tecida de maneira diferente da maioria, como vemos a seguir:

O sexo tem uma demanda social muito forte! Na hora que ele (aluno) vai conversar, teoricamente, abertamente, sobre isso ele não admite que faz sexo. Surgem falas do tipo: vai falar de safadeza? Fulaninho faz safadeza! E eu perguntei se sexo é safadeza. Há todo um preconceito montado para que o aluno não pense sobre sexo. Se ele não pensa sobre sexo, na hora de fazer é que ele vai pensar menos ainda!

(Professor de Português do grupo 02)

A observação do professor de Português de que o sexo aparece como demanda social, abre a discussão sobre a sexualidade, colocando-a numa perspectiva transcendente ao corpo e contextualizada com assuntos atuais que fazem parte de uma realidade construída historicamente. Entretanto, esta parece ser uma reflexão isolada, uma vez que a discussão grupal insiste na ideia de compreender a sexualidade de modo pontual, vinculado a experiências corporais.

Além disso, o “preconceito”, comentado pelo professor de Português, se relaciona com uma forma de controle, funcionando como um dispositivo que tem por objetivo conter a sexualidade dos alunos em questão. A suposta tentativa é logo fadada

ao fracasso, pois a prática sexual não deixa de existir e, além disso, há o reforço para as perspectivas de proteção excessiva, pois não há discussões sobre o assunto, restando ao aluno apenas a ideia de defender-se do sexo.

Nesse sentido, esse preconceito compreendido aqui como um “pré-conceito”, ou seja, como um conhecimento prévio que se tem sobre o assunto, se revela como uma maneira de enquadrá-lo numa categoria, aprisionando-o, controlando-o, regulando-o, para que assim, talvez, se possa mantê-lo sob constante vigilância, na tentativa de minimizar suas possíveis consequências. A ideia que está por trás dessa categorização visa manter uma ordem social previamente estabelecida como normativa (Woodward, 2000).

Não pensar sobre sexo não está vinculado apenas a uma forma de prevenção, pensar que sexo é safadeza é atribuir a ele um caráter de reprovação, como se ele devesse ser evitado por ser, inicialmente, proibido ou nocivo. Entretanto, o sexo possibilita prazeres, satisfações e parece que é nesse âmbito que o jovem não pode, ou não deve circular, como se o seu desejo pudesse ser negado.

Não falar sobre sexo, não discutir sobre sexualidade, não ter a oportunidade de construir e de se posicionar diante das diversas demandas que decorrem desse assunto, talvez possibilite o olhar reducionista sobre a questão e contribua para que a atuação neste campo seja ocultada. A escola, lugar de conhecimento, lança mão de estratégias de disciplinamento e controle para que a sexualidade seja mantida numa esfera particular, íntima (Louro, 2010).

Para a maior parte dos participantes, a discussão sobre sexualidade na escola deve acontecer, mesmo que prioritariamente voltada para a questão da prevenção do corpo. Porém, reconhecem que abordar abertamente o assunto não é tarefa simples. Ao tratar de questões referentes à sexualidade as pessoas também visitam sua intimidade, suas experiências e vivências que podem ou não facilitar o processo de diálogo sobre o tema. Talvez por essa razão, tenhamos percebido a existência de entraves em lidar com o assunto. Entretanto, ratificamos a importância de se discutir o tema elencada pelos participantes, como aponta o diálogo do grupo 04:

Professora de História: *Se eles vão vivenciar a sexualidade a gente tem que estar preocupado, né? Tem que falar né? Ela (a sexualidade) tem a mesma necessidade que a gente tem de comer, de tomar banho, é natural. Então, é preciso que eles tenham*

educação sexual. A sexualidade é da vida e o ato sexual também é separado da gestação. Não vai acontecer se houver prevenção, não vai acontecer. Aí eu vejo muito as mães quererem que adie isso porque acham que o último resultado que vai ter é a gravidez. Assim, vê no futuro. Assim, se for pensar, e aí pensa logo: e aí meu filho não vai conseguir estudar, meu filho não vai conseguir fazer isso.

Entrevistadora: *Mas a preocupação deve ser focada apenas nos cuidados com o corpo?*

Mãe: *É que também tem as doenças, né? É importante falar sobre isso!*

Aluna 01: *Nem todas as pessoas conseguem falar sobre isso. Seria bom se toda mãe conseguisse falar com a filha, os pais com os filhos, pá agora é pá, as coisas como é que acontecem... a 1ª vez, porque tem muita menina que já engravida logo de primeira*

Embora a professora aponte a necessidade de se falar sobre sexualidade, colocando-a numa perspectiva de maior naturalidade, como algo que faz parte da vida, como outras ações corriqueiras, finaliza sua argumentação ressaltando a necessidade de uma educação sexual. Entretanto, esse tipo de educação específica ainda está voltada para o funcionamento do corpo biológico.

Mesmo assim, a professora abre a discussão quando traz a possibilidade de separação entre ato sexual e consequência, colocando a vivência da sexualidade como um direito. Essa abertura parece ser tão difícil, que logo a punição surge como uma estratégia de controle, lembrando: tem que falar das doenças!

A fala da aluna 01 destaca a dificuldade em falar sobre sexualidade e parece restringir o assunto ao ato sexual. A prevenção, por sua vez, novamente aparece como possibilidade de que nenhum resultado inesperado apareça. Além disso, aponta que as meninas devem conversar com suas mães e os meninos com seus pais, como se cada gênero fosse responsável por um tipo de abordagem específica para o assunto, como se houvesse delimitações ou condutas específicas voltadas para homens e mulheres. Fala sobre os ensinamentos que devem receber, como se esses se apresentassem de forma generalizada, como se fosse um manual em que as ações são reproduzidas ao longo do tempo. Todos parecem concordar com a abordagem ao assunto, mesmo que de maneiras diferentes. A informação em si não parece ser o problema, mas o modo como ela vai ser refletida e utilizada, como vemos no diálogo do grupo 05:

Professora de História: *O que eu acho que acontece com esses jovens é o seguinte: é que informações eles têm, o que eles não têm são os limites. Eu acho que a informação ele tem que ter, a informação tem que existir e englobar tudo. Você tem que informar.*

Mãe 01: *mas a senhora não acha não que eles têm que saber?*

Professora de História: *acho sim, agora você tem que informar e dar o limite porque realmente uma mãe chegar pra uma criança de 11 anos e encher ela de camisinha, você não tá dando limite a ela. A informação de que a camisinha existe e para que ela serve tem que ser dada, agora se você chega par uma criança de 11 anos e dá uma camisinha pra ela, você está dando para ela usar.*

Mãe 01: *então, pra incentivar.*

Aluna 03: *pra mim é isso!*

Professora de História: *você está dando para ela usar. A informação ela tem que acontecer, o que tem que acontecer contrário a informação é o limite.*

O grupo oscila sua compreensão entre as questões de informação e limites. Segundo a docente de História, as informações não podem ser negadas aos jovens, como se apenas a informação fosse o suficiente para vivenciar a sexualidade e, ao mesmo tempo, diminui seu papel orientador nesse processo. Além disso, parece demonstrar uma posição moralista em relação ao tema quando fala da necessidade de limites.

Para Ribeiro (2009), só informar não basta, é preciso apresentar atitudes positivas em relação ao sexo, para que os jovens possam perceber a sexualidade como algo positivo. Esta positividade consiste em tratar o sexo como algo que transcende uma perspectiva geradora de consequências negativas. Para o referido autor, é possível alcançar este nível de reflexão, sobretudo, a partir da intervenção no modo como as famílias lidam com o assunto. Nesse sentido, a informação deve vir acompanhada de conversas que suscitem esclarecimentos de dúvidas, resolução de conflitos, trocas de experiências e acolhimento de dificuldades em relação ao assunto.

Hoje os jovens se comportam e se expressam de modo diferenciado de épocas mais conservadoras, isto não é um defeito ou uma qualidade, mas uma forma de se colocar na atualidade. Hoje esses filhos/alunos encontram condições de possibilidade que favorecem comportamentos mais expansivos ou arriscados. Este tipo de conduta

tende a inquietar pessoas que prezam pela existência de um maior controle comportamental, demonstrado a seguir pela professora de História do grupo 05:

Eu tive minha filha com 27 anos, eu casei com 25, tive minha filha com 27, casei depois de formada, que comprei apartamento, que tinha tudo, uma vida estruturada. Por quê? Porque meu pai e minha mãe casaram assim, eu vi que era assim, eu sabia que tinha que ser assim. Então quer dizer, enquanto uns têm filhos com 14 eu tive minha primeira filha com 27.

Segundo a professora de História esta é a maneira correta, “estruturada” de se organizar a vida e os relacionamentos. Ela não vê a sua posição como um modo de ver as coisas, uma possibilidade entre outras tantas que existem, elege este percurso como adequado, parecendo desvalorizar outros caminhos que se diferenciam deste. Assim, falar sobre sexualidade, para ela, vai estar vinculado ao seguimento de um padrão linear de conduta a ser reproduzido.

Há toda uma ambiguidade envolvendo a temática da educação sexual nas escolas. Ao mesmo tempo em que o discurso que circula, tanto na escola quanto fora dela, é o de que falar sobre o assunto é necessário, o docente que o fizer deve ficar atento ao modo como outras pessoas receberão sua práxis, pois pode ser interpretado como incentivador da prática sexual de seus alunos, uma vez que esta ideia circula entre alguns pais. Para eles, falar sobre sexualidade é o mesmo que induzir ao ato, como retratado a seguir:

Aluna 01 do grupo 02: *tem pais que não gostariam, 50% dos pais não aceitam que tenha esse tipo de professor na escola porque eles acham que vão induzir o aluno a alguma coisa.*

Mãe 02 do grupo 05: *O que uma pessoa precisa é de informação e o que não tá tendo é informação, tá tendo incentivo, ou seja, o que mais passa na televisão é que o governo tá tendo projeto de colocar uma máquina de camisinhas nas escolas, isso é informação ou incentivo? Pra mim é incentivo, agora para os que estão botando essa lei é informação, entendeu como é?”*

A visão da mãe 02 do grupo 05 parece equivocada em relação ao que ela considera como incentivo, pois faz parte da proposta do Programa Saúde na Escola – PSE, por exemplo, o acesso irrestrito ao preservativo. A limitação ou até mesmo a proibição a este acesso é trabalhada por Paiva (2000) quando alerta que tal atitude produz a vulnerabilidade programática.

Segundo Ayres (2003), o conceito de vulnerabilidade se constitui a partir de três eixos que se interligam: componente individual (informação de que dispõe), componente social (com pontos relacionados à cidadania e à inclusão social) e componente programático (recursos diversos, disponibilizados democraticamente). Este conceito propõe o pensamento, sobre determinado problema, de modo global e não parcial, ou seja, dentro de um conjunto de relações que envolvem cultura, hierarquia e poder. Nesse sentido, compreender a ideia de acesso ao preservativo como incentivo, impedindo o alcance a ele, é o mesmo que tornar o programa social vulnerável em sua proposta.

A mãe 02 do grupo 05 se refere à polêmica decorrente da discussão sobre a instalação de máquinas para a retirada de camisinhas colocadas em algumas escolas públicas do país (Ministério da Saúde, 2010). As máquinas seriam colocadas nos pátios das escolas e o acesso a elas seria liberado apenas aos alunos de ensino médio, mediante a apresentação de uma senha. Alguns Estados brasileiros derrubaram este projeto de lei por conta das inúmeras discordâncias sobre o tema, em que as mais recorrentes versavam sobre o incentivo da escola ao ato sexual de seus alunos. Questão que pode ser ilustrada com o diálogo do grupo 05:

Professora de História: *eu acho que esse incentivo vem mais justamente dos métodos contraceptivos. Eu não sei se esse incentivo já acontece porque, assim, realmente às vezes, já se sabe que a criatura tá fazendo, tá com a sexualidade lá exacerbada, então já tá vendo que a coisa já tá desandando então tem como frear, né? A gente aqui não é pai nem mãe pra frear ninguém, né? Então vamos pelo menos incentivar a criatura a se prevenir, infelizmente. Eu tenho uma sala de aula com 40 alunos, somente 5 deles vêm de uma família estruturada, os outros todinhos são de pai e mãe separados, de pai e mãe ausentes, de...*

Entrevistadora: *E é a forma como a família é formada que determina o uso ou não uso da prevenção?*

Mãe 01: *De mãe que já deixou o marido e foi morar com outra mulher...*

Mãe 02: *Às vezes a pessoa não tá nem com vontade de chupar um picolé, mas a gente tá passando e o cara tá dando, não vai querer não? Tu tá entendendo? É a mesma coisa você tá ali com uma máquina de camisinha, automaticamente...*

Professora de História: *Eu também acho. Essa máquina de camisinha dentro da escola, eu como professora não concordo porque esses meninos já transam dentro da escola, imaginem eles vendo uma máquina de camisinha. Se eles fazem escondido, eles vão achar agora que pode ser público, entendeu? Que se tem a máquina é porque a escola é um espaço para utilizar aquilo, você concorda comigo?*

Mãe 02: *Isso é ridículo. E eu acho sim que uma família estruturada dá uma base.*

Professora de História: *Olhe, a escola vai ser um espaço pra se usar aquilo agora. Do jeito que eles pensam, eles não acham que vai ser um lugar que eles vão ter acesso à prevenção não. Eles vão achar que é um espaço que eles vão poder fazer uso do... sabe? Então assim é porque a cabeça deles hoje está assim, tudo muito distorcido.*

O grupo parece compartilhar da ideia de que uma criação oferecida por um modelo familiar nuclear é fundamental, para um desenvolvimento compreendido pelo grupo como “ajustado”. Na verdade, ao avaliar outras formas de estabelecer relacionamentos ou de constituir família, o grupo julga o modo como os filhos/alunos se comportam em relação à sexualidade. Nesse sentido, a discussão sobre a máquina de preservativo fica no âmbito do que consideram como incentivo ou comportamento transgressor, do que compreendem como normativo, distanciando-se de uma discussão que deveria abordar os direitos de se vivenciar a sexualidade.

A questão do incentivo dos alunos à prática sexual também é uma preocupação do docente que, por vezes, pode se sentir responsável por tal atitude do jovem. Mesmo admitindo a importância da discussão sobre sexualidade, alguns professores pensam que caso discutam sobre ela com os discentes, poderão despertar prematuramente o exercício do sexo entre eles, ou seja, acreditam que a informação pode estimulá-los a ter experiências sexuais (Ribeiro, Souza & Souza, 2004).

Independentemente da colocação ou não das máquinas, ainda parece haver um consenso entre alguns pais, professores, alunos e outros especialistas, como antropólogos e psicólogos, de que a sexualidade precisa de um espaço maior de

discussão. Não se trata de olhar a questão meramente pelo viés biológico, preventivo, mas pensar que a discussão sobre a sexualidade, e nesta a relação sexual, é despertada cada vez mais cedo entre os jovens e não tratar o tema como tabu, ou como forma de regulação, talvez possibilite uma maneira diferenciada de lidar com ela.

Não ter a possibilidade de discutir o assunto sexualidade com os pais ou professores não é algo que faça o aluno se desinteressar pela questão. Na verdade, ele tende a obter informações em outros meios. Nesses, a internet tem se destacado. É no mundo virtual que os alunos têm buscado e encontrado respostas às suas dúvidas e questionamentos sobre este campo.

Não há necessariamente uma preocupação com a veracidade das informações obtidas na internet, mas a satisfação pelo encontro de respostas, por serem “ouvidos” nesse espaço abstrato em que todos podem falar o que querem, perguntar o que querem sem precisar temer os julgamentos sociais inerentes aos posicionamentos que se adota no campo da sexualidade, como aponta a aluna 03 do grupo 01: “Porque quando a gente tem dúvida e ninguém quer responder ou minha mãe não sabe, a gente vai lá e a internet responde”.

Segundo o professor de Português do grupo 02, os computadores distribuídos entre os alunos eram conhecidos como “a máquina do mal”, pois os discentes só se interessavam em usá-lo para se conectarem ao Facebook, uma rede de relacionamento social. Não costumam ser usados para pesquisar os assuntos dados em sala de aula, pelos professores, mas para buscas pontuais e, além disso, não existe a cautela de comparação de informações para tentar garantir a confiabilidade do conteúdo que se está tendo acesso. “Não adianta ter a informação sem saber tratar a informação”.

Os alunos fazem uso da internet, mas segundo a professora de Biologia do grupo 02, o conhecimento deles sobre o assunto é pequeno. Eles falam coisas das quais não entendem e não pesquisam, apenas repetem discursos e priorizam buscas relacionadas à reprodução. A professora diz que tenta trabalhar o tema de forma científica, apresentando inclusive os termos apropriados, de modo que eles entendam, mas eles não os empregam, mantêm-se no senso comum e encontram nesse campo o conforto para transitar. Fato que é chamado pelo professor de Português como “a famosa lei da conveniência, a lei do menor esforço”. Ou seja, os alunos se acomodam às situações e só se mobilizam para alguma coisa quando ganham algo em troca.

Na verdade devemos considerar que a discussão científica, de que fala a professora de Biologia, é enfatizada em detrimento da realidade vivida pelos alunos em questão. A falta de aproximação entre os conteúdos formais/ científicos e os informais/ da experiência, parece contribuir para uma segregação de saberes que torna a chegada dos alunos ao patamar científico inalcançável por tratarem de questões tão distintas, embora façam parte do mesmo universo. Isto parece ocorrer porque o poder que atravessa essas relações de saber, parece se valer da cientificidade para assegurar um tipo de afastamento.

Nesse sentido, é importante ficar atento ao fato de que os alunos podem estar apresentando suas construções discursivas, apenas como mera repetição de outras práticas, neste caso, decorrentes dos discursos que circulam na internet, sem critérios de reflexão, sem um sentido pessoal.

Assim, a internet passa a não ser usada como um espaço de discussão e sim como uma ferramenta que trata a sexualidade, e o sexo, sob uma perspectiva médica, em que mais uma vez o que se busca é uma maneira segura de se proteger/defender. Os jovens parecem simplesmente seguir os ensinamentos da internet, sem ponderar sobre suas realidades e sobre o modo pelo qual poderiam ser afetados por tal ou qual informação, como relata a aluna 03 do grupo 01:

Algumas pessoas pensaram que iam morrer porque pegaram sífilis, essas doenças sexualmente transmissíveis. Porque é muito fácil pegar essas coisas e ninguém entende isso não. Toda vez que as meninas vêm me contar alguma coisa assim eu pergunto: tu usasse camisinha? Ela faz: não. Eu vou logo avisando e eu ainda mostro as figuras todinhas na internet pra ela ver como é feio e pra ela tomar vergonha na cara. Se tu pegar, tu vai ficar com isso peste!(risos). Pra ver se ela aprende.

A internet é um terreno de liberdade, mas a forma como seu uso é priorizado pelos jovens, nos remete à indicação de que eles estão basicamente preocupados com prevenção, consequências ou com relacionamentos. A ação do governo do Estado em disponibilizar tablets para os alunos objetiva que, através desta ferramenta tecnológica, os discentes possam ampliar seu leque de conhecimentos sobre os diversos conteúdos envolvidos em suas formações como estudantes regulares e como cidadãos.

O tablet, nesse sentido, é mais um recurso para o desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, segundo uma das professoras abordadas, ainda na fase de observação da pesquisa, o uso dos alunos sobre a ferramenta tecnológica contraria seu objetivo primeiro, pois o que os discentes fazem mesmo é navegar por redes sociais de relacionamentos.

A busca por informações na internet caracteriza um tipo de educação considerada informal, em que esta perpassa todas as relações de aprendizagem do nosso cotidiano. Entretanto, as informações obtidas na rede tendem a ser assimiladas sem maiores preocupações com a confiabilidade do conteúdo exposto. (Marola, Sanches & Cardoso, 2011).

A internet, para esses jovens, não parece ainda ser um campo em que questões sobre sexualidade possam ser discutidas com maior seriedade e reflexão, mas um recurso para tirar dúvidas, assistir a demonstrações técnicas de como fazer ou usar algo ou ainda serve para mostrar em figuras coloridas e de boa resolução, os efeitos negativos ao corpo de uma prática sexual desprotegida, limitando assim o uso desta ferramenta que também é de formação.

Além da internet outros pontos aparecem no campo em que a discussão sobre sexualidade acontece. Dentre eles, um merece destaque por ser bastante contemplado pelos participantes. Trata-se do diálogo entre religião e sexualidade. As práticas que envolvem sexualidade e religiosidade nem sempre dialogam de maneira aproximada, o que pode causar entraves no tratamento do assunto.

3.3. Sexualidade, escola e religião

Com exceção de instituições que determinadamente seguem uma orientação religiosa, a escola é um espaço laico, ou seja, um lugar que não pertence ou tampouco é influenciado por qualquer religião. Esta neutralidade institucional, ao mesmo tempo em que não adota uma doutrina religiosa a ser seguida, pode acolher as diferentes crenças da comunidade escolar. A laicidade da escola se configura como um posicionamento político de respeito às diferenças entre as religiões e seus seguidores.

A questão dos ensinamentos religiosos sobre como vivenciar a sexualidade, também é ponto importante no debate entre mães, professores e docentes sobre o tema. Não se trata necessariamente de eleger uma religião a ser seguida, mas considerar que

para alguns participantes os discursos legitimados por um núcleo religioso interferem na maneira como eles lidam com a sexualidade.

Foi a partir do século IV d. C. que o cristianismo foi oficializado e passou a deter domínio universal, pautando sua doutrina moral na Bíblia, nas ideias de seus autores, assim como se utilizou das influências de alguns filósofos da antiguidade. O fato é que, em suas formulações, o cristianismo já abordava o tema de sexualidade e previa para o exercício dela, o estabelecimento de normas que passaram a refletir o pensamento de sua moral cristã (Figueiró, 2010).

Diferentemente dos ensinamentos filosóficos, que orientavam os seguidores de suas ideias através do caráter da sugestão, o cristianismo adotava o sistema de imposição de seus ensinamentos. Como exemplo, podemos citar a obrigatoriedade do vínculo entre relação sexual e casamento, no qual a fidelidade conjugal passa a ser um dever incondicional para os seguidores preocupados com sua própria salvação (Foucault, 1988/2010).

Assim como o biopoder, a religião pode ser compreendida como um dispositivo de controle, que imprime discursos próprios que repercutem no modo de agir de seus seguidores. As relações de poder que permeiam o contexto religioso, mas não só este, norteiam, segregam, direcionam comportamentos e elegem o que é aceitável ou inaceitável, dentro de seu contexto específico. Além disso, a religião se apresenta como dogma, como algo em que apenas se crê, sem contestações ou questionamentos, possuindo também como marca, a regulação das sexualidades e a propagação de um tipo específico de moral.

Alguns professores e pais são perpassados, de forma mais significativa, por suas crenças religiosas e tendem a não se distanciar delas quando destinam aos seus alunos/filhos ensinamentos sobre sexualidade e quando discutem sobre a mesma no ambiente escolar, como vemos no diálogo do grupo 05:

Aluna 03: *Eu sempre oriento meus filhos de, não assim... de na base de seus 18 anos... Eu como sou evangélica e letrada na igreja e a gente ensina, de acordo com a palavra de Deus, o que é se guardar, né? Pra quando ele se formar, arrumar uma jovem que seja dessa congregação, namorar, casar e viver, como meus avós, para sempre até se separar um do outro somente quando Deus levar, é isso. Teve uma vez que meu filho descobriu (sobre relação sexual), diante disso ele perguntou ao pai, porque*

na escola isso já não é mais novidade, porque nas escolas o que mais se fala é sobre a sexualidade. E ele perguntou ao pai dele: “painho, o que é sexo?” aí eu digo: “ai Jesus!” Pra que ele foi perguntar? Aí o pai dele explicou direitinho: “filho o sexo é o encontro de duas pessoas na cama”, explicou a ele tudinho, o órgão da mulher, do homem e pronto, aí eu disse: olhe filho, isso aqui é entre você, seu pai e a gente, tá certo? Tá certo mainha e graças a Deus com a gente tá tudo bem. Sempre ele é orientado.

Mãe 01: *ela quer falar assim, que nas escolas hoje em dia estão ensinando assim com 10, 11 anos já estão dizendo como é que usa camisinha, como a menina tem que se prevenir, né? Por conta de doenças. E pega a camisinha e mostra como se usar tudinho, tá entendendo? É isso que estão ensinando as crianças muito cedo. Eu não sei se isso é bom porque eu acho assim; quanto mais tá ensinando, mais tá incentivando eles a fazerem.*

Mãe 02: *curiosos eles ficam.*

Mãe 01: *tá entendendo? Eu sou manicure, eu tenho várias clientes. Tem uma das minhas clientes que diz que quando a filha dela menstruou com 11 anos ela deu um molho de camisinhas para a filha dela. Eu fiquei arrasada, como é que pode isso? Não, porque hoje em dia as meninas estão namorando cedo e estão se descobrindo muito cedo, então quando acontecer pra ela não ter uma gravidez indesejada, tá entendendo? Então, eu acho assim quanto mais eles estão incentivando, mais eles estão fazendo, pra ter liberdade. Eles se esquecem que precisam se guardar porque na bíblia tem dizendo que o homem deve se guardar pra sua mulher e a mulher tem que se guardar para seu marido.*

O grupo discute sobre curiosidade dos alunos, acerca do momento adequado para se falar de prevenção/contracepção. Consideram que quanto mais cedo a informação é disponibilizada, mais cedo acontece o incentivo para a prática sexual. Além disso, é como se a religião imprimisse um modelo norteador para que as pessoas se colocassem, de acordo com esta perspectiva, num caminho considerado correto, sem desvios e de acordo com uma programação que lhes garantisse algum tipo de mérito religioso da ordem do simbólico, mas que é de total importância para quem segue esses ensinamentos.

Entretanto, não se pode garantir tamanha retidão quando se trata de construções discursivas, pois estas são resignificadas, a todo momento, na interação com outros discursos, recebendo influências das mais diversas ordens. Talvez por isso existam questionamentos e resistências sobre o que as religiões, de modo geral, propõem como normatividade. Esta questão foi discutida pelo grupo 01:

Aluna 03: *Eu acho que a religião não deveria se meter nessa questão (sexualidade). Eu não acredito em nada, eu sou ateu mesmo. Porque simplesmente a religião quer botar coisa na cabeça de todo mundo porque a bíblia diz, é assim tem que seguir, tem que ser assim. Eu acho que a bíblia diz demais então, pronto! Tá errado você gostar do que você quer? Porque a bíblia diz assim: que é homem com mulher e se você não for assim tá errado. A bíblia diz assim: tá pecando, tá errada a bíblia também.*

Professor de Física/Matemática: *você (aluna 03) entrou no tocante da palavra, da bíblia, da aceitação. Há um tempo atrás, havia uma divergência muito grande entre a religião e a ciência. Religião e ciência andavam praticamente em caminhos opostos, mas com o passar do tempo eles imaginaram o seguinte: se você, se a religião e a ciência começam a andar agora lado a lado, porque no passado eles imaginavam o seguinte: como é que você, por exemplo, no passado, tinha uma doença devido à radiação solar. Ia aparecer na sua pele manchas brancas ou alguma coisa devido à radiação solar e você antes de recorrer à ciência, você recorria a quem? Você fazia uma oração, você recorria a Deus pra poder fazer com que a mancha desaparecesse e até o teu sistema imunológico entrar em ação pra você ficar curado, você ia se degradar e muitas pessoas morriam e ficavam apenas pedindo a Deus que pudesse livrar aquela pessoa daquela doença. Mas, com o passar do tempo, o homem previu que ao se proteger do sol ele tinha uma melhora em relação àquela doença, ele percebia então que aquela doença era proveniente do sol, dos raios de sol, dos raios de luz do sol. Então, ele agora começou a se proteger para não poder ter mais aquela doença. O que acontece é o seguinte: se ele sabe que aquela proteção que ele fazia da luz do sol, ela era mais eficiente do que a oração, do que pedir a Deus que Deus não mandasse a luz do sol para que ele não tivesse mais aquela doença, então ele iria agora passar a se proteger da luz solar para não ter a doença. Então se ele sabe que não vai ter mais a doença se ele fizer a proteção, então ele começou a fazer o uso da medicina e se cuidar, se prevenindo e pedindo a Deus também que ele não viesse mais a contrair*

esse tipo de doença. Se bem que se a gente lembrar e voltar um pouco mais para o lado da religião, ele vai buscar orientação para que ele venha a descobrir de onde vem aquela doença, então ele vê que aquela doença vem da luz do sol, então ele foi pedir essa orientação aonde? Ele foi pedir essa orientação a Deus, então ele pediu inteligência a Deus pra descobrir de onde vem aquela doença, então ele entra na religião, então ele pede a Deus, então Deus, de uma maneira ou de outra, Deus mostra a ele que aquela doença é proveniente da luz do sol, por exemplo, fazendo com que a pele dele venha a ficar manchada e aparecesse a doença, então Deus concedeu a ele inteligência para que ele pudesse encontrar dentro da ciência um outro meio de se proteger da luz do sol.

Mãe 01: *Sobre a religião que eu também vou falar. Na época da história bíblica, a homossexualidade já existia, existia prostituição, mulher com mulher, homem com homem, não é a toa que houve a destruição da cidade, não foi?*

Professor de Física/ Matemática: *Sodoma e Gomorra.*

Mãe 01: *pronto, houve. Só que naquela época eles não tinham o ensinamento de hoje, tinha assim muito da orientação de Deus que era muito mais valiosa que agora, mas não viam maldade, aquilo era normal pra eles que não tinham aquela estrutura psicológica, né?*

Com exceção do discurso questionador da aluna 03, os demais integrantes do grupo se posicionam de forma submissa em relação aos ensinamentos da religião. Mesmo na tentativa de traçar um paralelo entre ciência e religião, o professor de Física/ Matemática insinua que a inteligência, a razão do homem, é na verdade algo concedido por Deus. A mãe 01, por sua vez, ao tentar tratar das relações de gênero com certa “naturalidade” se contradiz ao afirmar, por exemplo, que os encontros homossexuais existiam por conta de uma falta de esclarecimento religioso. E vai além quando, ao tratar da época bíblica, diz que duas cidades foram destruídas por comportarem pessoas sem a tal “estrutura psicológica” ou orientação de que ela fala e que em sua compreensão a religião pode oferecer. Trata, pois, a homossexualidade como algo errado, como pecado, já que Deus destruiu a cidade como se a desaprovação fosse um ensinamento dEle.

Além de criticar a heteronormatividade, a aluna 03 questiona os ensinamentos religiosos, considerando-os impositivos e cerceadores das liberdades individuais.

Segundo Foucault (1994, p. 74) “a liberdade que convém instaurar e preservar é aquela dos cidadãos no seu conjunto, mas é também, para cada um, certa forma de relação do indivíduo para consigo”

O comprometimento da liberdade, não reflete mais a existência de uma relação de poder, mas de uma relação de violência, já que ele se dissemina numa rede, numa teia social e oferece a possibilidade de resistência. A violência, por sua vez, impõe ao outro um discurso considerado verdadeiro.

Nesse sentido, quando a liberdade fica comprometida não existe mais a relação de poder, e sim uma violência, já que este não se configura na relação de um sobre o outro como uma imposição, mas oferece a este outro a possibilidade de resistir ao que se coloca como norma.

A relação de poder que acontece na religião traz, visivelmente, nesta fala, a possibilidade de resistência a ela. Admite-se ter religião, mas sendo criterioso no modo como se deve segui-la. Para Foucault (1979/2011), a resistência, de qualquer ordem inclusive religiosa, está presente em qualquer luta dentro da rede do poder, pois este se caracteriza por suas relações de força que considera a resistência como possibilidade e, além disso, mantenedora da existência das próprias relações de poder.

Ao tratar de religiosidade parece haver a compreensão de que para ser religioso devemos seguir um líder, um guia, um sacerdote, um pastor que detém o conhecimento sobre determinada doutrina, observando-se, mais uma vez, a relação entre saber/poder. Este líder deve exercer uma espécie de autoridade, explícita e implícita, sobre os seus seguidores e estes, por sua vez, legitimam, através de suas práticas, aquilo que reproduzem como discurso de verdade. Esta relação de poder serve às necessidades da pessoa e do grupo, e mesmo as escolhas das autoridades religiosas refletem processos cognitivos, emocionais e sociais (Farris, 2008).

Nesse sentido, a ideia de poder proposta por Foucault não se distancia do pensamento vivenciado nos núcleos religiosos. Segundo Veiga-Neto (2007) ao tratar os tipos de poder Foucault aborda o poder disciplinar, para o plano individual, e a sociedade estatal, para o plano coletivo. Embora estes dois tipos tenham sido construídos com base no funcionamento da sociedade moderna, trazem muitos aspectos de seu funcionamento para a atualidade.

A construção da noção de poder advém, inicialmente, do poder pastoral, sendo ele vertical, sacrificial, salvacionista, individualizante e detalhista. A lógica deste poder

foi aplicada ao poder de soberania. Entretanto, as características atribuídas ao pastor não se adequam ao soberano, surgindo então o poder disciplinar como forma de superar o déficit em relação à assistência do poder pastoral.

Não discutir outras possibilidades de se vivenciar a sexualidade, por exemplo, é se fechar em um paradigma que se coloca distante do modo como a realidade das relações se apresenta hoje, de forma plural, em que as pessoas não estão buscando, necessariamente, uma benção para viver o que acreditam, mas o reconhecimento de seus direitos, na diferença. A forte tradição católica brasileira foi sendo modificada nas últimas décadas e transformada em uma, quase explosiva, polissemia religiosa (Brandão, 2004).

A multiplicidade religiosa parece oferecer uma quantidade maior de caminhos religiosos a serem seguidos, mas estes parecem apresentar uma mesma conduta de rigidez comportamental a ser adotada. As novas regras, das novas religiões, continuam regulando comportamentos e restringindo o trato com a sexualidade (Silva, Santos, Licciardi & Paiva, 2008).

O número crescente de religiões amplia o leque de escolha para quem deseja seguir uma delas e talvez se coloque como resistência às religiões consideradas hegemônicas. Essa resistência transita pela possibilidade de identificação das pessoas com o que prega determinada religião, sem terem que se submeter a algo que não faça sentido para elas. Isto é possível através da codificação do discurso religioso, das atitudes morais consideradas razoáveis para o possível rebanho. Esta codificação do discurso religioso consiste numa reflexão do seguidor religioso sobre os discursos de sua religião, sem implicar necessariamente numa aceitação imediata e integral do que é proclamado (Duarte, 2006). O grupo 01 discutiu esta questão:

Mãe 01: *Cada religião ensina uma maneira de ver a sexualidade. Eu sou católica... Na bíblia eu sei que Deus fez... Na bíblia tem um trecho que eu não recordo... que diz: homem com homem não existe, mulher com mulher não existe. Deus fez o homem para a mulher, né? E vice-versa, e aí? Deus fez assim, só que os homens e a sociedade estragaram e fizeram outra coisa. Eles não seguem os mandamentos, entendeu? Eu digo, ensino mesmo isto pra minhas filhas.*

Aluna 03: *mas como é que a gente vai ter a certeza que a bíblia é verdadeira? Como é que tem tanta certeza assim? Por que todo mundo diz que a bíblia é verdade. Foi quem que escreveu? Foi Deus? Não foi. Foi os espíritos de Deus.*

Mãe 02: *risos. Ela fala igualzinho a meu marido.*

Entrevistadora: *Será que não devemos ter uma leitura crítica sobre a bíblia ou qualquer outro livro considerado sagrado de nossa religião?*

Aluna 03: *Eu acho, veja só como é que a senhora (mãe 01) tem certeza que eles vêm de Deus? Por quê? Essa é a minha dúvida porque tudo diz que foi Deus e Deus nunca veio falar com ninguém. Por que Deus nunca veio falar comigo? A minha dúvida é essa, a minha revolta é essa. Eu não vejo nada de Deus, Deus faz isso, faz aquilo. O povo arranja desculpa pra botar o nome de Deus no meio. Eu vejo isso. As pessoas só procuram Deus quando necessitam. Só pra isso. Tá morrendo na cama: ai meu Deus me ajuda. Não vejo ninguém orar de manhã, levantar de manhã, cinco vezes ao dia. Olha o dia tem 24H, você tem 24H para orar, quantas vezes você ora? Nenhuma. Quase ninguém ora. Ninguém.*

Mãe 01: *não precisa orar cinco vezes não. Basta você orar uma vez por dia. Por exemplo, você dorme e agradece pelo dia de hoje, o que Deus colocou na mesa, pela sua família, por tudo. Pede proteção para todos os familiares. Ao acordar, a mesma coisa, pelo que vai acontecer que Deus guarde sua família, tudinho, pelo dia de hoje, pelo que a gente vai viver hoje. A gente ora assim.*

Entre nossos participantes ainda é forte um discurso pautado na moralidade em torno da relação de duas pessoas do sexo oposto, defendida por discursos religiosos, independentemente da religião. Dizer, como aponta a mãe 01, que “os homens estragaram” é afirmar que as diversas possibilidades de se relacionar com o outro, estão erradas e são inaceitáveis se forem diferentes das que são pregadas pelo discurso católico. A resistência, nesse caso, fica por conta da aluna 03 que, ao expressar sua revolta, talvez o faça relacionando-a a uma subjugação que se apresenta no âmbito religioso, mas que no fundo se propaga para os diversos campos das relações.

Esta postura tem implicações significativas, pois é desse modo que a mãe 01, por exemplo, orienta suas filhas: se você sair da norma hegemônica religiosa você é pecador, está errado, está à margem, pois socialmente isto é rechaçado. Com essa postura, mesmo sem se dar conta, esta mãe pode estar “pregando” a intolerância, a

violência e o desrespeito ao que se apresenta diferente no campo da sexualidade. Este tema foi discutido pelo grupo 01:

Professor de Física/ Matemática: *Deus criou o homem e a mulher, criou Eva e Adão e não Adão e Ivo. Então criou o homem e a mulher nesse propósito, para que eles procriassem na terra. Agora se há uma divergência depois da criação, então eu, particularmente, não aceitaria, mas se é condição de meu amigo querer esse lado, então porque não aceitar o meu amigo? Eu tenho mais é que ser amigo, tentar mostrar, conviver.*

Aluna 03: *Mas em algum momento na bíblia tem dizendo que Deus proíbe o homem com o homem? Não tem.*

Mãe 02: *Tem não porque eu acho que simplesmente o que Deus falou, eu acho né?, Eu creio em Deus e eu acho que o que Ele falou foi o seguinte: a gente deve amar uns aos outros igualmente e não ter nenhuma diferença porque todos nós somos filhos de Deus, independente se você goste de homem ou do que for. Eu acho.*

Professor de Física/ Matemática: *antes que fuja ao tem,a nós podemos falar o seguinte em relação à religião, tem um pequeno trecho na bíblia, não sei onde, que diz que Deus fez o homem para a mulher e a mulher para o homem para que eles procriassem na terra, então não haveria vida na terra se não houvesse a procriação do homem com a mulher, então se existir homem com homem, então jamais iria ter família e a continuidade do ser humano na terra.*

Aluna 03: *Mas se todos forem homossexuais e não tiverem relações entre homem e mulher?*

Professor de Física/ Matemática: *É isso que estou dizendo. Se continuar, se todos quiserem ser homossexuais, então acaba a vida na terra porque não vai ter mais procriação, então Deus deixou para que o homem procriasse com a mulher e tivessem outras gerações, ter os filhos, serem avós, para que eles dessem continuidade na terra.*

Parece que a função das relações é a procriação e continuidade da espécie. Os discursos que perpassam este grupo parecem tensionar a não priorização da relação entre pessoas, independente quem seja o outro com o qual o relacionamento será consolidado, com o questionamento deste “dogma” que prega a heteronormatividade.

Por que as relações que se distanciam de modelos hegemônicos deveriam ser menos abençoadas?

A heteronormatividade – postura que coloca o modo de se relacionar heterossexual como sendo o “correto” em detrimento das relações entre pessoas do mesmo sexo – é bem presente no discurso da mãe 01 e do professor de Física/Matemática. O que nos chama a atenção é que a sexualidade entre homens e mulheres, segundo a crença do referido docente, está atrelada à procriação, sendo restrita então ao ato sexual. Além disso, as relações homossexuais não só não são aceitas por ele, como o mesmo se distancia delas afirmando que com o outro (o amigo) sim, mas com ele não. Como se a homossexualidade fosse concebida puramente sob uma perspectiva de “essência”.

Foucault (1994) traz uma discussão acerca da homossexualidade masculina que transcende a ideia de essência como algo pronto, acabado, determinado, mas convoca à reflexão o que era proposto pela moral grega em relação ao assunto. Para os gregos era relevante alcançar um tipo de liberdade relacionada ao exercício do domínio na prática dos prazeres.

Dentro desta perspectiva, “a atitude do indivíduo em relação a si mesmo, maneira pela qual ele garante sua própria liberdade, no que diz respeito aos seus desejos, são elementos constitutivos da felicidade e da boa ordem da cidade” (Foucault, 1994, p. 74). Ser livre nesse sentido é não estar a serviço de seus próprios prazeres. Assim, essa liberdade denuncia também uma possibilidade de escravidão do sujeito a si mesmo, a seus prazeres.

Ao tratar essa questão Foucault (1994) aponta então, ainda discutindo a moral grega sobre liberdade e domínio de si, que o que distingue ou demarca a ideia de homem viril ou efeminado, não se relaciona com nosso conceito cultural de oposição entre heterossexualidade e homossexualidade, tampouco com nosso conceito reducionista que demarca atividade e passividade na relação sexual, mas se relaciona à diferença de atitude em relação aos prazeres.

Retomando o que diz o professor de Física/Matemática em seu discurso acima citado, a ideia que ele transmite é a de que se há uma pessoa homossexual próxima dele, de seu convívio, ele tem que ser amigo, em que a amizade, neste caso, parece perpassar pela tentativa de mostrar que o amigo em questão está indo por um caminho distoante.

É como se ele tivesse que resgatar esse amigo, como se a convivência com ele, com o diferente fosse algo possível, porém árduo ou não confortável.

Assim, sua referência heteronormativa serve para constatar aquilo que se desvia dela, a diferença, que passa a ser produto derivado da identidade construída. Nesse sentido, a referência é tomada como norma, padrão de conduta e medida de avaliação social. Deste modo tanto a identidade como a diferença são sistemas produzidos socialmente (Silva, 2000).

Ainda tomando como ponto de debate o discurso do professor de Física/Matemática sobre homossexualidade, acrescentamos a discussão de Borges e Meyer (2008) sobre pânico social que parece se aproximar tanto do discurso do docente, assim como do de outros participantes deste estudo em diferentes momentos. O pânico moral reflete a ideia de contaminação e estimulação de uma sexualidade não hegemônica, acabando por colocar os participantes de um contexto específico numa situação de vulnerabilidade/ fragilidade.

Enquanto dispositivo de controle, a religião traz um discurso muito peculiar em relação à sexualidade. A orientação religiosa elege o modelo de relação heteronormativo não só para perpetuar sua ideia de procriação, mas também possibilitar que seus seguidores mantenham relações sexuais seguras do ponto de vista preventivo, como ilustrado na fala abaixo:

A gente tem que se guardar das doenças porque eu acho que a doença é falta de... Assim, é a traição. Eu acho que se você é fiel ao seu cônjuge você jamais vai pegar uma doença. Porque graças a Deus eu sou fiel ao meu marido e meu marido é fiel a mim, então eu não necessito de camisinha entendeu? Eu acho que a camisinha é uma falta de segurança que você não tem no seu cônjuge, entendesse?

(Aluna 03 do grupo 05)

Para a aluna 03, seguir a orientação religiosa de fidelidade ao cônjuge é suficiente para que a camisinha não seja utilizada pelo casal. O uso da camisinha, para ela, está muito mais relacionado a uma crença em relação à falta de segurança na relação entre o homem e a mulher. Entretanto, como dar conta dessa fidelidade? E o que a mesma garante? A fidelidade ao marido não é uma garantia de prevenção contra a

Aids, além disso, não há como saber se o companheiro em questão está sendo fiel à pessoa também.

A fidelidade sexual também é tema nas discussões de Foucault (1994). Ele recorre à moral grega para nos fazer refletir sobre esse laço que, culturalmente, se normatizou entre as pessoas. O contexto grego estabelecia morais diferenciadas em relação ao homem e à mulher, enquanto casal. Ao homem era permitido todo e qualquer tipo de prazer sexual fora do casamento, enquanto a mulher deveria restringir sua sexualidade, e nesta a relação sexual, ao marido, uma vez que ela teria função reprodutora: dos filhos legítimos.

Esse movimento, em princípio machista e desigual, encontrava resistências. Era comum que mulheres se queixassem da busca de prazer, por seus maridos, fora de casa. Assim como era comum que homens, considerados socialmente como moralistas, se colocassem de forma contrária a este comportamento masculino de um homem casado.

O que Foucault (1994) coloca é que essa preocupação com o comportamento sexual dos homens casados está relacionada a contextos culturais específicos e que não se pode importar um tipo de moral social sobre o casamento, por exemplo, e transportá-lo para uma realidade social distinta. Entretanto, ele pontua que foi a partir dessa moral grega, em que o comportamento sexual do homem era mais livre, que se tentou diferenciá-lo de maneiras posteriores de se viver essa sexualidade marital. Nesse sentido, passa-se a considerar uma aproximação com a moral cristã em que o homem deve exclusivamente ter relações sexuais com sua esposa.

Porém, a moral cristã não traz apenas uma ideia de fidelidade sexual, mas constrói também a ideia de que casar-se com uma mulher e tê-la como esposa, implica muito mais do que passar a ter relações sexuais monogâmicas, mas sim na ratificação da concepção de uma construção familiar, em que o homem é fiel à sua esposa por ser o chefe da família. “Não ter relação a não ser com sua esposa é, para o marido, a mais bela maneira de exercer seu poder sobre a mulher” (Foucault, 1994 p. 134).

Assim, a mulher deve fidelidade ao homem porque este detém poder sobre ela, mas o homem deve ser fiel à esposa porque esta fidelidade provaria, socialmente, que ele é quem exerce o poder e prova isso, através do domínio de si ao colocar esse poder em prática. Ou seja, as relações de poder que atravessam a moral cristã impõem restrições, proibições e controle de conduta. Este modelo cerceador perpassa os

discursos de verdade que fazem parte do contexto religioso que se apresenta socialmente.

O “sujeito religioso” é o protagonista de sua religiosidade, é o ser atuante da sua religião de escolha e emprega em seu cotidiano um sistema de crenças, que foi propagado pelas autoridades religiosas, mas não o faz sem modificações, recriando-o para sua experiência (Watanabe, 2005). Nesse sentido, as crenças pessoais encontram suporte nos discursos religiosos e, como práticas, se desenvolvem no cotidiano das pessoas.

A relação que a maior parte de nossos participantes faz entre religião e sexualidade, está vinculada a modelos de conduta considerados hegemônicos socialmente e que interferem especialmente nas ideias de práticas sexuais e de formação familiar. Esta última devendo seguir um exemplo nuclear, embora a realidade indique que existem muito mais possibilidades de se configurar uma família, do que as que são propostas por determinadas religiões.

Deus não fez homem com homem e nem mulher com mulher. Eu tenho duas filhas, pode até ser que amanhã... eu vou estar com a cabeça aberta, eu vou aceitar porque é a minha filha, mas eu sempre passo pra elas o dia a dia, não é certo. Não é certo pelo que eu aprendi no ensinamento da religião. Pode ler na bíblia ali.

(Mãe 01 do grupo 01)

Segundo a fala da mãe 01, a religião ensina que a relação entre duas mulheres é errada, talvez pecaminosa, e é esse o ensinamento repassado pra suas filhas. Entretanto, caso elas tenham relações homossexuais no futuro, aceitará, pois são suas filhas. Apenas nessa situação ela considera a possibilidade de pensar num modelo diferente de relação sexual entre duas pessoas de mesmo sexo. Esse posicionamento contraditório, assemelha-se ao de um professor que se colocou, anteriormente, em relação a um amigo. Quando o que é socialmente considerado desviante aproxima-se de nós, via amigos ou filhos, por exemplo, é que passamos a considerar essas questões, mas se deixa claro que quanto mais longe de mim melhor.

Esses discursos defendidos por pais e professores são propagados na escola e esta instituição, por sua vez, pode passar a disseminar uma ideia de relações, de família,

de tolerância, de relacionamentos, dentre outras, equivocada, correndo o risco de reproduzir modelos que segregam, rotulam e marginalizam o diferente, como ilustra a discussão no grupo 05:

Professora de História: *O que a gente vê hoje dentro das escolas é que realmente quem tem a família estruturada é quem ainda tem a presença de Deus, quem ainda tem uma religião e vive aquela religião, entendeu? Porque hoje o quadradinho de 8 (tipo de dança) é muito mais falado do que Deus.*

Mãe 02: *a gente só vê o que presta nas famílias que realmente vão à igreja, só nessa situação. Na situação em que a pessoa não tem uma religião ou não cultiva isso, você só vê o que não presta.*

A noção de família, exposta pela professora de História, se enquadra num modelo de estruturação norteada por uma determinada religião. Ainda, segundo ela, na escola em que o estudo foi realizado não existe a priorização de vivência deste modelo. Então, para ela a falta da religiosidade das famílias que integram a comunidade escolar, interfere negativamente na formação de seus alunos.

Nossos entrevistados abordaram sobre as regras gerais que permeiam as relações entre as pessoas, na verdade entre homens e mulheres, no que concerne à sexualidade. Pouco ou quase nada falaram sobre o modo como essas orientações são trabalhadas no círculo religioso, nos levando a pensar que os ensinamentos existem de tal maneira que não devam ou não possam ser questionados, apenas devam ser seguidos, afinal, são dogmas. Estes não são questionados e parecem garantir um tipo de salvação ou proteção divina por sua obediência, como podemos ver no grupo 02:

Aluna 03: *Ah eu sempre tinha aquela coisa, se eu perguntar é porque eu tô fazendo alguma coisa, aí eu pensei que com o tempo eu vou descobrindo, nunca foram ao médico comigo, mas, graças a Deus, eu sou evangélica aí eu já tenho um pensamento certo do que eu devo fazer e do que eu não devo fazer, é isso.*

Professor de Português: *Quando ela (aluna 03) falou que era evangélica eu percebo que já tem uma orientação aí, eu já noto que tem uma orientação, mas que precisa de discussão. As pessoas precisam saber que tipo de orientação é essa que ela*

tem, precisam ouvir outros caminhos. É uma decisão dela (da aluna) não é uma decisão que tomam por ela. Essas coisas precisam ser discutidas.

Ou seja, pertencer a uma religião específica parece ser o suficiente para se receber uma orientação religiosa sobre sexualidade. Na verdade, não receber a orientação talvez seja o proposto pela concepção religiosa específica, pois ao pensar sobre a possibilidade de questionamento sobre o tema, a aluna 03 parecia correr o risco de denunciar para seu grupo religioso estar “fazendo alguma coisa”, fato que, segundo sua colocação, nos faz imaginar que seria errado e não aceito por seu núcleo religioso.

Além disso, julga que o tipo de orientação que talvez devesse receber, deveria partir de um ponto de vista médico, como se a sexualidade estivesse restrita ao campo biológico. Para esta aluna, ser evangélica soa quase como uma condição para se ter um pensamento do que se deve fazer, corretamente, em relação ao assunto. Nesse sentido, há o que se chama de “subjetivismo”, ou seja, a religião apresenta um valor estruturante que reforça a primazia da escolha pessoal do sujeito (Duarte, Jabor, Gomes & Luna, 2006).

Estas posições que atravessam o debate sobre sexualidade na escola, e com ele, traz a questão da religião – de pertencimento a uma delas ou de não pertencimento a nenhuma – também apontam caminhos de questionamentos acerca dos discursos lineares que parecem permear as principais concepções religiosas. Estas interferências, nos convidam a refletir sobre o assujeitamento do sujeito, assim como na produção de sujeitos e na ruptura que esses mesmos sujeitos são capazes de executar (Foucault, 1977/2010).

O professor de Português levanta pontos importantes na discussão que envolve sexualidade e religião. Não é porque a religião tem uma orientação específica, sobre como vivenciar a sexualidade que o seu seguidor não pode tomar suas próprias decisões sobre a maneira de vivê-la, sem receber qualquer tipo de punição por isto. Na verdade, a produção de sujeitos advinda da religião, parece prezar pela mera reprodução de um modelo imposto por ela.

Entretanto, ao falar sobre a necessidade de discussão sobre o tema, o professor de Português tenta resgatar a condição de posicionamento e ruptura do sujeito e, nesse sentido, a escola é participante desse processo, pois é nessa instituição que esses valores e posturas religiosas estão sendo propagados e mediando as relações entre os que se

dizem praticantes e os que não são. E nesse campo, em que há uma tensão de forças para saber quem está certo ou errado, estão todas as pessoas da comunidade escolar que, apresentando suas diversidades, acabam por caracterizá-las de modo segregador, binário e classificatório.

Finalmente, a quem serve a religião? É como se as pessoas abrissem mão de suas possibilidades de ser para seguir um caminho às cegas, sem estabelecer críticas, sem dialogar com outras instâncias, apenas reproduzindo modelos engessados. Lidar conjuntamente com religião e sexualidade não é uma tarefa simples, pois muitas questões subjetivas perpassam estes pontos. A escola também tem sido o lugar em que estas compreensões aparecem e causam entraves entre as pessoas, muito mais do que provocar uma discussão produtiva entre elas, como ilustrado a seguir:

O professor que vai falar sobre sexualidade e a escola, tem que estar pronto para comprar uma briga porque vão surgir problemas com pessoas fundamentalistas religiosas, com o pai, com professor, com aluno. Você vai comprar uma briga com todo mundo.

(Professor de Português do grupo 02)

Os entraves da discussão relacionada à questão da sexualidade, não são um privilégio do tema religião. Outro ponto que circulou na escola e que causou inquietações entre os participantes, diz respeito às relações de gênero que perpassam o ambiente escolar. As questões que envolvem gênero, sexualidade e escola serão discutidas a seguir.

3.4. Gênero, sexualidade e escola

O século XIX traz em torno do gênero uma compreensão baseada no corpo como referência, desde seu funcionamento biológico às relações estabelecidas pelas pessoas no contexto social vigente. Tal concepção estava pautada, sobretudo, no desenvolvimento de uma medicina higienista que, através do biopoder, imprimia um modo de regulação social a partir do cuidado com o corpo e de normas que deveriam ser seguidas pela população para manter sua saúde.

A intervenção do discurso médico, sobretudo na escola, tinha o caráter curativo, pois a instituição escolar era considerada como um lugar de produção de sujeitos sadios

que garantia, por extensão, a constituição de uma sociedade higienizada e “curada” de desvios sexuais, assim compreendidos por se referirem a relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo (Gondra, 2004).

A necessidade de uma educação sexual para crianças, na escola não foi defendida pela medicina higienista, mas entre seus objetos de regulação estavam: a normatização dos comportamentos sexuais de homens e mulheres; a delimitação das fronteiras entre o normal e o patológico; a condenação da homossexualidade e da masturbação; a definição da idade adequada para o casamento e a gravidez e a preocupação com os índices de natalidade e de contaminação por doenças venéreas (Boarini, 2003).

Além destes, havia ainda determinação do gênero a partir do sexo, ou seja, nascer com um pênis ou uma vagina seria condição para se desenvolver um comportamento condizente com as características consideradas próprias do universo masculino ou feminino, respectivamente. Neste, inclui-se ainda o interesse pelo sexo oposto com a finalidade procriativa, aspecto ratificado não só pela medicina como pela religião (Foucault, 1988/2010). O gênero era considerado inato, binário e a-histórico, tendo seu desenvolvimento naturalizado e legitimado socialmente.

Essa ideia ainda é recorrente na atualidade e, mesmo que não seja hegemônica, não é raro perceber a compreensão e a afirmação do gênero através do corpo, lido em sua materialidade, como se este existisse à parte de um contexto cultural. A cultura, aqui compreendida como “um todo complexo que inclui conhecimentos, crença, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Laraia, 2009, p. 12), atravessa os conceitos que dão suporte à compreensão do homem do que é ou não normativo.

As inúmeras leituras e releituras históricas e culturais, pelas quais o corpo passou e tem passado, nos ajuda a perceber que o entendimento que se tem dele e de sua relação com o masculino e com o feminino, é algo em movimento, não acabado e não fatalista, pois do contrário as relações afetivas entre as pessoas teriam como sentença a heterossexualidade.

A questão da distinção entre os gêneros possui, através dos tempos, uma estreita aproximação com os discursos de verdade produzidos socialmente sobre eles e, conseqüentemente, com as relações de poder. Por essa razão, seria simplista a atitude de distingui-los a partir da natureza dos corpos. Não queremos com isso negar as marcas

naturais dos mesmos, mas considerar que sobre eles há toda uma construção cultural que lhes atribui valor, os diferencia categoricamente e sobre eles, há uma definição dos sujeitos (Louro, 2008).

O gênero não deve ser compreendido de forma unidirecional. Tratá-lo somente a partir do corpo é reduzi-lo, diminuindo as possibilidades de discuti-lo de modo transcendente, como se o corpo físico fosse sua única condição de existência. Ao tentar desenvolver o conceito de gênero, Louro (1997) ressalta que não se trata de negar a biologia dos corpos, afinal o gênero se constitui sobre eles, porém, é necessário compreender como as características sexuais são trazidas para o social e nele representadas dentro de um processo histórico.

Butler (1999) contribui com a discussão deste tema, trazendo entre outras questões a ideia do caráter plástico da sexualidade, em que discuti-la não significa se fechar em práticas sexuais específicas, tampouco normativas e subjacentes ao gênero.

Isto significa que antes de falarmos sobre a existência do sexo masculino ou feminino, estamos nos referindo a pessoas. Estas, por sua vez, possuem construções muito próprias de subjetividades, que se afinam ou não com o que socialmente se espera, normativamente de suas relações, até porque nesta perspectiva o relacionamento heterossexual é apenas uma entre tantas outras possibilidades de encontro com o outro.

Entretanto, não é de todo simples perceber as questões sobre gênero numa perspectiva plural, especialmente porque todas as concepções anteriores, socialmente construídas, sobre elas não se desvinculam ou rompem com todo o desenvolvimento de antigas percepções, por conta do “aparecimento” de novas construções.

Na verdade, trata-se de um processo de transformações não lineares que envolvem questões que ultrapassam a tentativa de eleição de nomenclaturas que dêem conta de novos fenômenos, mas tratam de posicionamentos, formas de se colocar e de se reconhecer no mundo.

A abertura para a discussão sobre os gêneros foi ampliada no século XX, com a participação da mulher no contexto das grandes guerras mundiais, quando a mesma precisou integrar o quadro de mão de obra social, antes preenchido pelos homens que, naquele momento, estavam em combate no front.

Este evento mundial, de grandes proporções, derrubou o estereótipo do “sexo frágil” em torno da mulher, que passou a assumir lugares sociais antes nunca “permitidos”, uma vez que a ela era destinado o espaço privado, da casa, sendo sua

ocupação resumida aos cuidados com o lar e seus dependentes. A reflexão acerca da reorganização do lugar social da mulher, ratifica a ideia de que as relações de gênero e sexualidade são instâncias culturais e históricas (Costa & Ribeiro, 2011).

Nesse processo, o gênero passa a ser compreendido como prática social e passa a ser questionado sobre as características que lhe são atribuídas, unicamente, a partir do sexo (Louro, 2010). Esta dinâmica de questionamentos ganha força com o desenvolvimento dos movimentos feministas que indagaram, entre outros pontos, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho e o trabalho com as crianças, politizando assim a questão da subjetividade, especialmente a feminina (Hall, 1999).

A diferença entre os gêneros e, sobretudo, as desigualdades entre eles, não se aloja na biologia, mas no campo das relações sociais, priorizando o modo como cada gênero é compreendido e ocupa um lugar. Sobre este ponto Scott (1995) argumenta que é comum, ao analisar a relação entre os gêneros, em diferentes sociedades, constatar sobre ela uma dinâmica de oposição binária, de pensamento dicotômico e polarizado, ou seja, homem e mulher se encontram em pólos opostos e ocupam lugares de dominação e submissão.

As oposições binárias possuem a função de ordenação social, pois ao produzirem categorias, nas relações de poder social, indicam o que é norma e o que foge a ela, o que dela se desvia. Na verdade, é sobre esse “desviante” que a diferença é marcada. Esse sistema de classificação simbólico produz posições de sujeito. Porém, essa produção, dentro da perspectiva binarista, privilegia sempre um de seus elementos, que estão em lugar de oposição, em grau de importância e de valorização (Woodward, 2000).

Derrida (1976) propõe a ruptura desse pensamento dicotômico, apesar de admitir que a tarefa não é simples, pois desde a modernidade, e já até antes dela, as sociedades têm se organizado dessa forma, de modo a estabelecer papéis masculinos e femininos, padrões comportamentais, para serem postos em prática por seus membros. De qualquer modo, em sua concepção a desconstrução desse modelo implica problematizar a discussão sobre os gêneros.

Para o referido filósofo a desconstrução das dicotomias permite pensar sobre a constituição de cada pólo binário. Derrida (1976) demonstra que cada um deles supõe e contém o outro, ou seja, os pólos não são uno, mas sim plurais. Assim, o pólo masculino contém o feminino, sendo a recíproca verdadeira, além de que os pólos são

fragmentados internamente, ou seja, compostos por diferentes possibilidades de identificação e atuação sociais.

Ao discutir sobre o gênero, neste trabalho, nos distanciamos da ideia de que o mesmo esteja ligado linearmente ao sexo e ao desejo, ou seja, não compreendemos que o gênero é determinado pelo sexo, pela genitália que se possui, tampouco que ele direcione a dinâmica do desejo que nos move em direção ao outro. Entretanto, para romper com toda a construção social que delimita o lugar dos gêneros, a partir de uma ancoragem no corpo é preciso conhecer o modo como tal realidade binária foi produzida e ainda se apresenta nos dias atuais.

Para tal é preciso considerar o caráter discursivo da sexualidade que produz concepções de sexo, gênero e sexualidade. Esta discursividade produz normas que materializam e regulam o sexo dos sujeitos em sociedade. Esta produção, porém, não se dá ao caso, tampouco de forma instantânea. Trata-se de um processo social que se inicia desde a mais tenra infância ou, porque não afirmar, desde que se sabe o sexo do bebê, quando este ainda está no ventre, pois em torno do sexo existe uma expectativa normatizadora em relação ao gênero a ser desenvolvido, numa perspectiva linear (Louro, 2008).

Para Butler (2010) essas normas regulatórias precisam ser repetidas e reiteradas para a produção da materialização dos corpos, mesmo que eles possam escapar às normas. Nesse sentido, o discurso é capaz de produzir aquilo que por ele é nomeado, então ao dizer algo sobre o sexo dos corpos, eu os realizo, os materializo.

É exatamente isto que caracteriza a performatividade, ou seja, esse fenômeno ocorre quando a linguagem, que faz referência ao sexo ou ao corpo, não apenas os constata ou os descreve, mas no mesmo instante em que ele é nomeado, passa a ser também construído. Ainda segundo esta autora, a materialização do sexo marca uma diferença sexual que serve à normatividade heterossexual e excludente, indicando a existência das relações de poder nesse processo.

O conceito de performatividade foi desenvolvido inicialmente por Austin (1998), em que este situa a linguagem não apenas como algo que descreve simplesmente um estado ou uma ação, mas como algo que produz o acontecimento de alguma coisa, realizando, efetivando.

Diante de tamanha significação do papel da discursividade, nesse processo performático, não se pode admitir então, ainda de acordo com Butler (2010), que o

gênero seja uma construção cultural imposta simplesmente sobre os corpos diferenciados biologicamente, sendo correto pensar que o sexo deve ser compreendido na normatividade do corpo, ou seja, ele é a norma que torna esse corpo viável, qualificando-o, tornando-o inteligível culturalmente.

Segundo esta autora não é fácil definir a performatividade especialmente por conta de suas próprias mudanças ao longo do tempo frente a esta teoria, o que particularmente percebemos como coerente, uma vez que se deve considerar a transitoriedade do próprio tempo, das pessoas, do contexto e de outras perspectivas.

Ainda assim, Butler (1999) traz, a partir desta teoria, a ideia de que ao longo de nossa existência adotamos modos de nos apresentar no mundo – desempenhados por nós – que não são propriamente nossos em essência, já que esta não existe. Acreditamos serem nossos como um substrato interno, porém isto nada mais é do que uma ilusão de que possuímos conteúdos exclusivamente nossos. Precisamos considerar que estamos imersos em um contexto social que nos perpassa, nos modela e nos leva a repetir aquilo que é colocado como aceitável.

Não queremos dizer com isso que Butler (1999) nos coloca como tábulas rasas ou seres acríticos, mas dizer que a imersão num contexto social específico faz parte da construção de nosso olhar e de nossas posturas diante do mundo. E é aí que nós entramos, pois tomamos a representação das coisas não como aquilo que está longe de nós, ou substituindo algo que não está presente, mas o modo como estas coisas que estão fora nos marcam, fazendo-nos construir um significado particular que nos fazem ver o mundo de modo próprio.

Para a ratificação dessa compreensão, Butler (2010) elege algumas questões que constituem o processo de reformulação da materialidade dos corpos, dentre elas estão: a remodelação da matéria dos corpos, a partir da dinâmica do poder unindo esta matéria às normas regulatórias que as governam; a compreensão da performatividade, como sendo o poder reiterativo do discurso que produz o que ele regula; a construção do sexo como uma norma cultural que imprime a materialização dos corpos; entender o processo pelo qual uma norma cultural é assumida e a vinculação do processo de assumir um sexo com a questão da identificação e com os meios discursivos.

Nesse sentido, o que as pessoas desempenham não são comportamentos aleatórios ou inatamente ligados ao seu sexo, mas elas desenvolvem performances, modos de ser e de agir, que são incansavelmente repetidos a ponto de serem

considerados como uma espécie de essência interna do gênero. A continuidade dessas performances é que vai transformar em “natural” determinada interpretação cultural sobre o sexo ou o gênero (Butler, 1999). Assim, o gênero é construído através de várias aprendizagens e práticas nos âmbitos das instâncias sociais e culturais, dentre as quais a escola faz parte (Louro, 2008).

Esta repetição de performances, de que trata a performatividade, pode ser melhor compreendida quando apontamos problematizações de Butler (1998; 1999) acerca da performatividade do gênero. Nesta, a autora pontua que, ao contrário de uma concepção estruturalista, o gênero não é estável e tampouco possui uma essência. Entretanto, socialmente ainda se busca uma espécie de substância nas pessoas, uma essência, pois achar algo do tipo, indica funcionar numa fixidez segura, estruturante. Por essa razão, costuma-se atrelar linearmente o sexo e o gênero. Assim, as performances são conduzidas para a finalidade do aceitável, do apropriado.

Há então nesta condução, a ratificação da existência de categorias em que estas delimitam as constituições de gênero e são estruturantes, na medida em que permitem a nomeação de algo tornando-o conhecido, próximo. Quanto a isso, cremos que não existe um problema de fato, este surge, segundo Butler (1999), quando as categorias se fecham, se tornam excludentes, criam hierarquias ou quando a separação no campo dos gêneros acontece por uma questão valorativa, em que um gênero assume socialmente uma posição de reconhecimento em detrimento do outro.

Em nossa cultura o modelo heteronormativo ainda é tomado como sendo o “normal”, correto ou aceitável socialmente, o que traz diversas repercussões para a questão da identidade, pois uma vez que se estabelece um padrão sobre ela, a mesma é fixada, perdendo seu caráter de mobilidade (Silva, 2000). Ratificando esta ideia, Louro (2003) afirma que as identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. É a partir do amplo sentido de performatividade que Butler analisa a produção da identidade (Silva, 2000).

Assim, nesse campo de controle, a universalidade não é uma realidade incontestável, pois a estilização dos atos – ou seja, quando repito atos, performances de forma pessoal, singular – permite a produção de novas compreensões e de novas formas de se mostrar no mundo, ou seja, a possibilidade de apresentar diversificadas performances que fatalmente acarretarão o surgimento de novas identidades, uma vez que elas são processuais e dependem dos atos performativos (Butler, 1998). Segundo a

compreensão desta autora, o campo dos gêneros está em aberto para possibilidades não programadas.

Além da estilização dos atos, é importante perceber outra vertente da performatividade que se refere à possibilidade de ruptura, ou seja, a continuidade de repetição de atos ou performances, abre o precedente para o surgimento de um modo de atuar diferente no mundo, iniciando um processo contínuo de transformações, pois a repetição pode ser interrompida, questionada e contestada (Silva, 2000).

É a partir da performatividade que as identidades de gênero são construídas, e que se busca culturalmente fixá-las, a partir da referência heterossexual. Entretanto, assim como “os corpos não se conformam às normas”, (Butler, 1999, p. 21) a fixação das identidades de gênero não é um processo estável, pois segundo esta mesma autora não se pode esquecer a existência das práticas subversivas, que nada mais são do que aquelas que desafiam as convenções e exigem uma nova capacidade de leitura social.

Para se compreender com maior clareza a relação entre gênero e identidade, é necessário discorrer um pouco mais sobre esta última, e sua construção a partir da diferença, na tentativa de apresentar o processo pelo qual ela é desenvolvida de modo que, assim como o gênero, se torna capaz de instituir modelos de normalidade e hegemonia social.

Segundo Silva (2000), a identidade não é uma positividade, ou melhor, não é um evento autônomo. Do mesmo modo, acontece com a diferença, ou seja, esta última não se institui isoladamente. Assim, a identidade e a diferença se desenvolvem não num sistema de oposição, mas num processo de interdependência, pois ao afirmar que se possui uma determinada identidade, ao mesmo tempo estabelecemos com a mesma uma relação de negação de tudo aquilo que não se é.

Nesse sentido, a identidade passa a ser a referência, a norma sobre a qual a diferença é apontada. Entretanto, a supremacia da eleição da identidade não acontece ao acaso, na verdade trata-se de uma produção simbólica e discursiva no campo social que está atrelada às relações de poder que demarcam fronteiras de identificação, a partir de processos como a exclusão, pertencimento, hierarquização e classificação.

Ainda segundo o autor citado, esta produção da identidade e da diferença é atrelada a atos de criação linguística num determinado contexto social, com sistemas próprios de significação dotada de instabilidade em sua configuração, ou seja, esta

mesma linguagem que é capaz de fixar identidades, também pode abrir brechas nesse processo para a não regularidade e indeterminação.

Compreende-se então, que tanto a identidade quanto a diferença estão ligadas à representação que, aqui, não é concebida como uma representação interior ou mental e sim como “marca material” (Silva, 2000, p. 90), ou seja, como um traço que tem visibilidade, como um sistema de significação que atribui sentido e que se liga a relações de poder, pois quem pode representar define e determina a identidade.

As performances que saem da norma identitária do que se nomeia como masculino e feminino, tendem a causar um estranhamento social por se estabelecerem sob novas práticas, denunciando a estabilidade dos corpos, criando novas linguagens e questionando teorias e conceitos heteronormativos. O desafio atual passa a ser então o de considerar, em relação ao gênero e à sexualidade, que as posições de gênero tenham se multiplicado sendo inoperante lidar com elas numa perspectiva binária. (Louro, 2008). Assim, estas identidades construídas na diferença e que se apresentam num contexto de “mudança histórica do novo milênio” (Hall, 1997, p. 18) são consideradas como “desviantes”.

Outra dificuldade em lidar com uma nova leitura sobre os gêneros consiste, segundo Louro (2008), na constatação da ambiguidade das fronteiras sexuais e de gênero, uma vez que elas são atravessadas frequentemente e, mais ainda, não existe a necessidade em se posicionar de um lado ou de outro dela, pois, para algumas pessoas, estar na fronteira é o seu lugar. Atravessar fronteiras pode significar o movimento entre os territórios simbólicos das distintas identidades, ou até mesmo o “desrespeito” aos sinais que demarcam os limites entre os territórios das diferentes identidades (Silva, 2000).

Esta estilização das pessoas e dos corpos, fundamentada através da performatividade, abre o campo para novas formas de se identificar, se colocar e ler o mundo. Nesse sentido, a teoria Queer passa a refletir sobre estes novos posicionamentos identitários, acolhendo os que se “desviam” da norma heterossexual, passando inclusive a questioná-la, uma vez que ela não deve ser considerada uma finalidade.

Queer significa “colocar-se contra a normalização representando a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada”. (Louro, 2008, p. 38). Trata-se de uma expressão que denomina o ridículo, o estranho, o diferente, além de se referir, pejorativamente, a pessoas homossexuais que passam a serem consideradas como seres abjetos, ou seja,

seres tratados como não sujeitos, aqueles que fazem parte de uma minoria, não numérica, mas a que se refere a uma categoria inferior.

O ser considerado como abjeto é aquele que transita em zonas “inóspitas” da vida social, mas que tem importância em sua existência, pois ela assegura a demarcação do domínio do sujeito e confere a este seu lugar a partir da exclusão, do exterior, já que para ser considerado sujeito, o ser precisa identificar-se com os preceitos normativos (Louro, 2010). O que a Teoria Queer busca é “romper a lógica binária e seus efeitos: hierarquia, classificação, dominação e exclusão” (Louro, 2008, p. 45), assim como romper com a ideia da fixidez da identidade de gênero.

“A possibilidade de estar ou cruzar a fronteira, de ter uma identidade indefinida ou ambígua, é uma demonstração do caráter ‘artificialmente’ imposto das identidades fixas” (Silva, 2000, p. 89). Nesse sentido, a propagação da ideia de se apresentar com um gênero indefinido, com a intenção de se desenvolverem identidades ambíguas, constitui-se como uma estratégia de indagação política das operações de fixação da identidade.

A discussão das questões que abordam a construção e constituição dos gêneros, sem deixar de lado a abordagem à identidade, e as relações de poder às quais se ligam a estes processos, que falam da construção da subjetividade humana, estão presentes na realidade do cotidiano escolar.

Os PCN trazem uma orientação acerca da compreensão de gênero no contexto escolar. Neste documento “o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais, construído a partir da diferença biológica entre os sexos” (PCN, 1997, p. 321). A abertura para a ideia das representações culturais e sociais, tem o propósito de deslocar o gênero de uma perspectiva puramente biológica, de questionar as desigualdades sociais entre os gêneros, que foi historicamente construída, e que ainda tende a privilegiar a população masculina.

Os PCN (1997) tomam a heteronormatividade como referência para a discussão da questão de gênero e, embora estejam abertos à interpretação de que a relação entre sexo e gênero não é linear, o desenvolvimento prático da orientação deste documento, na realidade escolar estudada, privilegia uma compreensão dicotômica do gênero a partir do corpo biológico.

O contexto escolar estudado produz discursos que reforçam, em sua maioria, uma ideia de oposição binária, distinguindo que existem posicionamentos próprios para

homens e mulheres. Tanto mães, professores e alunos compreendem que existem comportamentos que são pertencentes a cada gênero, legitimando-os, e que estes, por sua vez, são definidos a partir do sexo que se possui, numa perspectiva determinista.

Você cresceu aprendendo aquilo (heterossexualidade) e depois de velho, você não tira não! Você vai morrer com aquilo, a sua opinião vai ser aquela, então você vai se adaptar aquilo que a sociedade tá querendo? Querendo que você aprenda a aceitar, a conviver, a gostar, a amar como se isso (homossexualidade) fosse “normal”, entendeu? É muito difícil pra mim porque eu acho que o homem é para a mulher e a mulher é para o homem e tem coisas (comportamentos) que são da mulher e do homem.

(Mãe 01 do Grupo 01)

A limitação dos lugares de gênero, construída historicamente, está relacionada aos jogos de poder que permeiam as relações entre homens e mulheres, através dos tempos. A construção desse tipo de discurso está a serviço de uma cultura de dominação e hegemonia social de controle (Foucault, 1988/2010).

A disseminação desses discursos demarca um modo de se colocar no mundo, nas mais diversas circunstâncias, a partir de uma proposta de compreensão de gênero. A partir deste tipo de discurso, homens e mulheres aprendem práticas que performaticamente são reproduzidas para a manutenção de um modelo de relação entre as pessoas. No que diz respeito à sexualidade, a segregação dos gêneros ratifica que homens e mulheres possuem papéis, atribuições e condutas diferentes (Butler, 2003).

Este ponto pode ser ilustrado através do exemplo acerca da discussão sobre a prática sexual na escola. Nesta situação, podemos elencar algumas passagens em que estes “típicos” comportamentos aparecem e revelam seu significado social: *Tem meninos que não usam a camisinha e as meninas concordam que eles façam isso pelo prazer deles, só pra satisfazer o garoto para o namoro não acabar porque os meninos não gostam de preservativos*(Aluna 01 do grupo 02).

A fala da aluna nos remete à ideia de submissão feminina diante do desejo do homem. Sua fala reforça uma concepção machista de que a mulher deve se submeter aos caprichos masculinos, pois satisfazê-lo é mais importante do que fazer isso por si mesma. Além disso, a satisfação masculina, nessa situação, parece ser uma prioridade

que está acima do cuidado com a própria saúde da mulher, já que a relação sexual desprotegida pode acarretar malefícios à mesma.

A submissão feminina está vinculada à relação de poder estabelecida entre homens e mulheres. Este posicionamento inferior em que a mulher é colocada, e por vezes também se coloca, advém de uma construção cultural que produziu, e produz discursos que destinam a ela um lugar de menos valia, obediência e servidão: “À medida que as relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais e assimétricas, mantêm a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal” (Costa, 2008, p.25).

A subjugação feminina, exposta na fala acima, aparece como uma espécie de “condição” de relacionamento com o outro, à primeira vista podendo ser compreendida ingênua e romanticamente como uma “prova de amor”. Entretanto, mais do que uma questão de afeto, parece se configurar como uma norma que se estabelece nas relações entre os jovens dessa escola, como nos apresenta o diálogo do grupo 03:

Aluno 01: *Por incrível que pareça é assim! Se você não pratica (sexo) você não é legal. Se você sabe que eles querem fazer sem camisinha e as meninas querem com ela (camisinha), eles é que estão certos na história. Eles acabam induzindo que é melhor fazer sem.*

Professor de Sociologia: *Pelo que eu estou entendendo aqui você sabe que em determinadas situações você se coloca numa situação de risco? (o aluno afirma positivamente com a cabeça), mas pelo prazer, pela questão da conquista daquele momento você acaba cedendo, você acaba correndo o risco que lá dentro você sabe que não deveria estar correndo esse risco. Seria mais ou menos isso?*

Aluno 01: *Todo mundo tem consciência do que tem hoje em dia porque hoje tem palestras, na televisão é o que mais se fala.*

Aluna 02: *Não na escola. A gente vê essas coisas fora da escola.*

Nesta relação em que meninos e meninas lidam com seus prazeres e posicionamentos sexuais, os homens parecem ganhar a luta, em que todos saem perdedores no final, pois não se protegem e um parece estar à disposição do outro. A desigualdade entre homens e mulheres, no que diz respeito à expressão de seus afetos,

desejos e em assumir determinada postura numa relação com o outro, é afetada, ainda na atualidade, pela criação de normas sociais produzidas a partir de interesses políticos de dominação.

Os discursos de dominação sobre a mulher se revelam desde o mito judaico-cristão que “se constitui como base de nossa civilização atual” (Muraro, 1992, p. 70). Neste mito, retratado no gênesis, o primeiro livro da bíblia, a mulher é criada a partir de uma parte do corpo do homem com a função de lhe fazer companhia: “a mulher já nasceu dependente dele, veio da sua costela não como sujeito individual que pudesse ter ideias próprias, decidir, ser autônoma, mas com a doçura e a candura de quem está pronta para servir ao seu senhor” (Lopes, 2010, p.98). O mito judaico-cristão já imprimia em sua configuração uma definição desigual de papéis para homens e mulheres que foi, e ainda é, disseminada nos dias atuais.

Tomar o masculino como o sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto, é um valor da cultura ocidental de data longínqua. De acordo com a cultura patriarcal – organização sexual hierárquica da sociedade que institui o domínio masculino nas esferas pública e privada – o masculino tem o lugar naturalizado da ação, da decisão e da chefia da rede de relações familiares, sendo tomado como referência da posição social de dominação e poder (Minayo, 2005).

O modelo social de dominação masculina tem sido largamente problematizado em sociedade. As diversas conquistas femininas ampliaram seus espaços de posicionamento pessoal, social e político. Porém, as mudanças que ocorrem em sociedade e na subjetividade das pessoas não são processadas na mesma velocidade. Sendo assim, apesar de encontramos na esfera comum, inúmeros espaços de ampliação da atuação feminina, ainda não é raro perceber a reprodução de discursos que elegem o masculino, e sua atuação, como possuindo uma categoria valorativa superior.

Seguindo o raciocínio de mais valia da categorização binária, não é raro encontrar, e em nossa escola não foi diferente, posturas que prezem pela permissividade masculina, como se a mulher devesse agir de acordo com o que o homem determina. Como exemplo, podemos citar o ritual da conquista, em que esta parece ainda recair sobre o campo masculino. Num tempo em que as relações entre as pessoas, e os jovens, estão cada vez mais efêmeras, e nisso não vai crítica alguma, parece que o homem é quem dita como e em que tempo esses encontros vão acontecer. O grupo 05 discutiu esta questão:

Professor de Português: *Minha filha tem 19 anos e não tem um namorado, eu tenho um menino de 13 anos que meu Deus do céu! Parece a vassourinha da URB (risos). Eu vou ser avô mais rápido com meu filho do que com minha filha de 19 anos. Ele foi para o Rio de Janeiro e queria “encabar” as primas todinhas, meninas de 19, 20 anos e ele chegou junto.*

Professora de História: *Graças a Deus (risos). Graças a Deus, assim, que sua filha é assim por causa da, acredito eu, por conta da criação e ele (referindo-se ao professor) tem medo do filho dele... Assim, querendo ou não o filho é menino. Menino, querendo ou não, quando entra nessa idade ele tem uma tendência a um impulso maior que as meninas.*

Mãe 01: *Puxou a quem esse menino? (risos)*

O modo como homens e mulheres deve se portar, diante das relações com as pessoas do sexo oposto, parece ser bem clássico para o professor de Português. Seu discurso naturaliza o interesse de seu filho pelas meninas e parece se envaidecer pelo jovem ter sucesso, se assim podemos dizer, em seus atos de conquista. O professor parece se alegrar com este fato, admitindo inclusive que acha que este filho será o primeiro a lhe dar netos. Não parece se importar que isso possa ocorrer por volta dos seus treze anos, pois uma gravidez, nesse contexto, apenas reforçaria a virilidade de seu filho. Ao final, o grupo ratifica a diferença de comportamento entre homens e mulheres. A professora de História agradece a Deus pela menina ser recatada e a mãe 01 brinca, em tom de concordância, com a atmosfera machista.

O machismo – cultura de dominação masculina – não aparece diretamente apenas nas relações entre homens e mulheres, mas está inscrito socialmente nas mais diversas perspectivas que circulam os que fazem parte do contexto escolar. O professor de Sociologia do grupo 03 lembra esta questão quando diz que:

A própria mulher, ela é frequentemente vitimizada, às vezes até mesmo sem perceber, por exemplo, determinados estilos musicais que colocam a mulher como simples objeto, como uma figura que é descartável não é? Que apenas interessa do ponto de vista da cama. Isso é um reflexo da nossa sociedade machista.

A dominação masculina não se apresenta necessariamente de modo explícito. A violência que esta dominação dirige à mulher é capilar, sutil e, por vezes, silenciosa. Assim como aponta a fala do professor de Sociologia, a mulher é colocada num lugar de submissão, sendo esta cultura reproduzida inclusive por mulheres – já que a prática do machismo não é de exclusividade masculina – que sem qualquer postura crítica, se colocam num lugar inferior.

Na escola em que o estudo foi desenvolvido, percebemos a divulgação entre os alunos, de músicas que enfatizam esta concepção, como uma canção de funk em que o refrão dizia: “chama ela que ela vem, chama ela que nós dá nota de cem”. Ou seja, chama a mulher que ela vem por R\$100,00. Esta música era cantada pelos meninos e dançada pelas meninas na hora do intervalo. Além da letra, que diminui o lugar da mulher em relação ao homem, colocando-a como um objeto, a música ainda possui um videoclipe em que o cantor se apresenta como um poderoso dominador repleto de notas de cem reais que, a partir delas, atrai a mulher, vestida com roupas que deixam seu corpo seminu à mostra, para que ela o satisfaça.

Este modelo de relação entre homens e mulheres, reproduzido na escola, ratifica que meninas e meninos perpetuem a cultura machista, mas não é apenas voltada a música ou a vestimenta que esta concepção se revela. Os lugares masculinos e femininos também parecem estar definidos, em semelhança, a outras questões que permeiam a relação entre homens e mulheres. Dentre elas destacamos a ocorrência da gravidez, como aponta o aluno 02 do grupo 04: *O homem pode fazer o que quiser. Eu não sou homem? Então pronto! A gente tem que pensar assim, se ficar grávida quem vai ficar é ela.*

Seu discurso traz à tona a dinâmica de poder na relação entre homens e mulheres. Aqui há a uma desvalorização e desqualificação do lugar feminino, assim como a falta de responsabilização do homem na concepção da criança. Ela deve se submeter e arcar com as possíveis consequências, o corpo é dela, ele é homem e isso parece bastar para lhe conferir uma suposta permissividade, apenas isso.

A adolescente costuma ser responsabilizada, ou ela mesma se responsabiliza, integralmente pela gravidez, porque não se preveniu, ou quando o adolescente não se vê como parte da história e a coloca como responsável pela prevenção ou tem dúvidas quanto a sua paternidade (Cavasin & Arruda, 1998). Nessa situação, o adolescente se vê

desobrigado a assistir a adolescente e o bebê. Entretanto, esta não é uma realidade a ser generalizada, pois algumas pesquisas apontam que tem sido crescente o número de adolescentes que assumem juntos, como casal ou não, a responsabilidade pela gravidez na adolescência (Utiamada, 2010).

Como dissemos anteriormente, a maioria de nossos participantes apresenta uma compreensão da relação entre homens e mulheres pautada no binarismo e no sistema de oposição, especialmente no que tange às questões voltadas para a sexualidade. Entretanto, esta perspectiva não é soberana. Há, no contexto escolar, quem a discuta, colocando-se de modo resistente a uma maneira dicotômica de perceber os comportamentos de homens e mulheres, sem necessariamente vinculá-los ao seu gênero.

Por que a mulher não pode querer o que o homem quer? Por que não pode ter o que o homem tem? Por que não se pode falar em satisfação sexual quando se fala na mulher? Ver a mulher no lugar de submissão ainda é uma realidade, inclusive entre professores que não admitem claramente, mas acabam demonstrando que a situação é assim mesmo e que a mulher está sempre abaixo do homem.

(Professor de Português do grupo 02)

Como aponta o professor de Português, a produção dos discursos machistas que ratificam a submissão da mulher ainda é uma realidade. Pouco ou nada das mudanças dos comportamentos femininos, e também masculinos, parece ter sido apreendido por seus colegas na instituição escolar. Nesse sentido, nos parece razoável pensar que ao se depararem com possíveis comportamentos dos alunos, que não se enquadrem nesses modelos pré-fixados culturalmente, os docentes tenham dificuldades em lidar com esses novos posicionamentos, por se diferenciarem do que eles reproduzem como discurso de verdade.

Ao relatar o que alguns de seus colegas de profissão compreendem sobre temas da sexualidade de homens e mulheres o professor de Português não só questiona a imposição de modelos culturais construídos ao longo do tempo, como tenta romper com este tipo de discurso e abre uma nova possibilidade de diálogo sobre o assunto. E, mais que isso, sua tentativa de mexer na arrumação dos papéis considerados masculinos e femininos problematiza a questão, tirando-a de um lugar determinista e conformista.

Este posicionamento nos chama a atenção por se apresentar de modo a considerar caminhos distintos do que se foi aprendido com o passar dos anos. Não se trata de inverter papéis, lugares como se tentasse fixar identidades, mas de pensar que o que está posto socialmente sobre homens e mulheres é passível de novas construções que oferecem livre trânsito para as pessoas que ali queiram trafegar, sem que necessitem sofrer qualquer tipo de repreensão social por isto.

O rompimento com modelos herdados socialmente, está relacionado com a superação do que eles estabeleciam como parâmetro de funcionamento em sociedade. Segundo Bourdieu (1997), a herança se refere a conteúdos pessoais ou institucionais construídos socialmente que, ao serem transmitidos e perpetuados, afetam a construção da identidade das pessoas.

Contudo, este mesmo autor considera que apenas ao repetir conteúdos ou posicionamentos sociais pré-estabelecidos, o herdeiro em questão não constrói nada de seu, caracterizando assim, dentro de sua perspectiva, a ocorrência de uma herança mal sucedida. Por outro lado, ao herdar e superar o modelo social até então vigente, caracterizaria um projeto de herança bem sucedida, já que há uma subversão do que foi posto anteriormente. Nesse sentido, a herança sofreria uma contradição e haveria a criação para espaços de crítica e novos posicionamentos, como o que demonstrou o professor de português em sua última fala.

Segundo esta perspectiva, a cultura é uma herança e para ser bem sucedida, ou seja, superada, precisa ser construída a partir de conflitos e tensões sociais que se instalam em processos de mudanças que repercutem subjetivamente na construção das identidades das pessoas e na transitoriedade das mesmas.

Neste processo, a escola funciona como um “princípio de realidade” (Bourdieu, 1997, p. 8), ou seja, tende a confirmar a transmissão da herança tal qual como a mesma se apresenta. Entretanto, o autor em questão não descarta que a instituição escolar pode se constituir como um espaço que contradiz esta herança e possibilita a propriedade do sujeito acerca da construção de sua própria história.

A discussão sobre gênero, na escola estudada, não se limita a tratá-lo considerando apenas as dimensões homem e mulher, mas tratam também, ainda que de modo binário e opositor, questões que envolvem a heterossexualidade e a homossexualidade.

É difícil precisar desde quando as relações homossexuais acontecem na humanidade. Entretanto, a Grécia Antiga apresenta registros de como estas relações se configuravam em seu contexto, apresentando uma função social. As relações entre homens do mesmo sexo, sobretudo entre homens e adolescentes, eram conhecidas como pederastia.

Segundo Corino (2006), a atividade sexual masculina, nesta sociedade específica, polarizava seus parceiros em ativos e passivos ou penetrador e penetrado. Assumir um ou outro posicionamento estava relacionado ao papel social desempenhado, que deveria se enquadrar nas categorias de dominante e submisso, de acordo com o status pelo qual se era reconhecido. Além disso, o papel ativo estava voltado para a idade adulta e refletia uma associação com a masculinidade. O papel passivo, por sua vez, era destinado aos homens jovens e se assemelhava a feminilidade.

Segundo esta perspectiva, era admissível que qualquer homem pudesse penetrar uma pessoa com status social inferior, podendo ser: adolescentes, escravos, mulheres, prostitutas ou estrangeiros. Igualmente, seria vergonhoso um homem ser penetrado por um “inferior social”, ou seja, por alguém socialmente inferior, de acordo com a escala social. Estas relações, entre homens mais velhos e mais novos, também possuíam o caráter de aprendizado dos mais diversos aspectos, como: conhecimentos militares, arte, política e história.

As normas que regem as relações sexuais entre as pessoas mudam e se constituem de acordo com o tempo e as sociedades. De acordo com Louro (2008, p. 29), “a homossexualidade e o homossexual são invenções do século XIX”. Na verdade, a autora em questão se refere a um tipo de relação, predominantemente afetiva, entre as pessoas. Nesse sentido, é no século XIX que a homossexualidade marca o sujeito social como diferente, como sendo desviante da norma, esta considerada heterossexual. As pessoas marcadas pela homossexualidade, deveriam então manter segredo sobre seu status, pois do contrário poderiam ser rechaçadas socialmente.

Já nessa época, a produção de discursos sobre a sexualidade elegia a heterossexualidade como normalidade e superioridade. É a partir do século XX, mais precisamente entre as décadas de 60 e 70, que os homossexuais começam a se organizar, ainda timidamente e de modo clandestino, em movimentos que discutiam a imposição da heteronormatividade e a conquista do espaço homossexual político em sociedade. É a partir desses movimentos que a relação entre pessoas do mesmo sexo

ganha visibilidade, passando a ser compreendida como uma condição perpassada por distintas dimensões como a classe social, a etnia e a raça.

Durante esse período várias marcas foram atribuídas aos homossexuais, desde as que estereotipavam suas imagens às que os consideravam uma aberração da natureza. Mas foi na década de 80, com o conhecimento da AIDS, que os homossexuais foram fortemente estigmatizados por serem considerados, naquele momento, como grupo de risco transmissor do vírus HIV. Entretanto, esta associação do homossexual à AIDS não ficou necessariamente no passado. É possível encontrar uma ligação entre eles na atualidade, como aponta a discussão do grupo 04:

Aluna 03: *eu acho que os meninos têm que se prevenir também. E frango (homossexual) também, porque frango traz doenças. E muita, mais do que alguns... Eu tenho um amigo que ele é gay e ele só transa e faz sexo oral de camisinha, porque sabe que pode pegar alguma doença. E eu perguntei: não é ruim não? E ele disse: não, é a mesma coisa. Aí eu fiz: e é? (risos). Eu ri tanto depois que ele me disse. Porque é de plástico e colocar isso na boca... porque realmente no couro (pele) é melhor do que no plástico.*

Aluna 02: quem mais fala são eles né? O que faz, com quem faz e eu fico só escutando pra saber. As meninas não contam não, os meninos contam mais.

Aluna 03: *as bichas contam mais porque são mais escrotas mesmo. Eu tenho uma prima que ela é (lésbica) ela não conta nada. Ela não conta a ninguém, não diz nada.*

Entrevistadora: *Faz diferença falar ou não? É preciso falar?*

Professora de História: *eu sinto que esse assunto, não a questão da sexualidade porque, deixa eu ver se eu consigo me expressar melhor. Eu sinto que essa questão da homossexualidade, apesar de ela estar batendo na porta e que hoje todo mundo conversa, em todas as situações, as pessoas ainda ignoram muito, nós ainda ignoramos muito os seres que são homossexuais, diferentes, e aí eles acabam se reunindo em pequenos grupos e lá eles se alocam. E por ser muito difícil ainda hoje, aí vai tornando cada dia mais distante, todo mundo sabe que tem, todo mundo sabe o que faz, mas o diálogo ainda não está acontecendo, eu acho que devia ter uma forma que ... E como a mulher já tem uma tendência a se preservar, no sentido da educação, de que tem que se preservar, então a mulher homossexual também se preserva porque ela*

aprendeu a se preservar. Os meninos aprenderam a contar as coisas, então os meninos homossexuais também aprenderam a contar as coisas, assim, faz parte do ser homem na nossa cultura mostrar as prendas, né? Eu peguei aquela, eu peguei aquela e a bicha diz também eu saí com aquele, eu saí com aquele, mas eu acho que isso é muito cultural, da forma como os meninos são criados ao longo da vida e de como as meninas são criadas muito mais da forma da timidez, de guardar a sexualidade.

Na verdade, qualquer pessoa que tenha relações sexuais sem proteção pode transmitir doenças. Do modo como a aluna 03 se expressa, é como se inerentemente ao homossexual existisse uma doença e a sua transmissão fosse uma certeza. Segundo o Ministério da Saúde (2014), temos um elevado índice de mulheres casadas que são portadoras do vírus HIV e que o contraíram em seus supostamente “sólidos” casamentos heterossexuais. Além destas, existe também um significativo índice de contaminação entre mulheres idosas em que a contaminação se deu do mesmo modo.

Ou seja, não é o fato do relacionamento acontecer entre homens ou entre mulheres ou entre homens e mulheres, que transmite doenças e sim a proteção, ou a falta dela, na hora do exercício prático da relação sexual. A questão é que sair do modelo heterossexual, ser marcado por essa diferença traz toda uma carga de negatividade e reprovação social, que se reflete no estigma e na rotulação que os homossexuais recebem como uma condenação, a nosso ver, equivocada.

Ao falar sobre a questão da homossexualidade e das doenças, a dinâmica do grupo 04 privilegia uma relação direta entre relação sexual homossexual e risco de contaminação. Ainda assim, existem diferenças no trato do homem gay e da mulher lésbica que, segundo a professora de História deste mesmo grupo, está atrelada a uma questão cultural de como os gêneros são constituídos nos meninos e nas meninas, marcando a diferença entre os gêneros. É como se gays e lésbicas fossem menos sujeitos do que os heterossexuais, já que parecem nem possuir nomes, são denominados apenas por gays ou bichas.

A afirmação de uma identidade homossexual passou, através dos tempos, por questões ligadas às relações de poder social que construíram sobre ela diferentes discursos que iam desde sua rejeição à sua tolerância. E não consideramos isso um avanço, pois o homossexual não necessita de tolerância, mas de aceitação em sua diferença, sem que esta seja considerada um desvio da norma.

Nesse sentido, saber se alguém é homo ou heterossexual, pressupõe imaginar uma gama de características ou valores que poderiam estar atreladas às pessoas de um ou outro posicionamento. Assim, o evento da confissão – falar, revelar sua condição – ganha força por ser capaz de marcar as pessoas socialmente, além de lançar sobre elas algum tipo de regulação, imposição, disciplinarização, imposição de limites e restrição desse grupo minoritário (Foucault, 1988/2010).

Colocar-se homo, heterossexual ou possuidor de qualquer outra nomenclatura distinta da eleita como regra em sociedade, é considerar que sobre estes posicionamentos existem construções identitárias, que não se constituem a partir de um único aspecto, tampouco se apresentam de forma imutável. Pensar sobre as identidades é considerar que elas, e a de gênero se inclui aqui, são construídas simbólica e socialmente. Nesse sentido, não cabe pensá-las a partir apenas de perspectivas essencialistas ou não essencialistas, pois se trata de uma composição social, histórica e subjetiva que atravessa as pessoas de modo global, mas também particular (Woodward, 2000).

De acordo com esta mesma autora, o sentido atribuído às identidades acontece por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos que o representam. Assim, a construção e reprodução de discursos, que representam pessoas que se relacionam com outras de sexos iguais ou distintos, é o que circula em sociedade classificando, segregando e excluindo pessoas, impondo sobre elas uma linha que demarca espaços do que é considerado socialmente aceitável ou não. Esses sistemas de representação produzem posições de sujeitos a partir das relações de poder.

Em nossa instituição de estudo, esta realidade também se apresenta, ou seja, quanto às questões que envolvem as identidades de gênero hetero e homossexual, mães, professores e alunos de nossa escola apresentam, em sua maioria, posicionamentos heteronormativos em relação ao assunto. Eles costumam compreender que homens se interessam por mulheres e estas por eles. O que foge a isto não é considerado “normal”, como vemos no diálogo abaixo entre alunas do grupo 01:

Aluna 03: *eu tenho um irmão homossexual.*

Aluna 01: *um não, dois.*

Aluna 03: *não, é um só. Os outros dois são normais (risos).*

Em sua fala a aluna 03 parece considerar a homossexualidade como algo “anormal”, ou seja, fora da norma, dos padrões. Não consideramos que sua fala, reflita uma ideia que trate a homossexualidade do irmão como uma questão, também dicotômica, entre saúde e doença. Embora, seja possível encontrar este tipo de ponto de vista entre pessoas que criticam a homossexualidade, alegando que a mesma deve ser considerada uma enfermidade.

O tipo de discurso empregado pela aluna que fala do irmão, define a identidade sexual a partir da escolha do objeto amoroso. Entretanto, Foucault (2008) não considerava esta escolha como base para uma identidade, pois dessa forma as identidades necessitariam ser conformadas e fixadas. Compreendemos que mesmo que a aluna 03 possa ter, em sua fala, a intenção de tratar a homossexualidade do irmão como algo comum, ela reforça o estranhamento e reproduz um discurso preconceituoso.

Ainda sobre o diálogo acima, a “normalidade” é definida pela heterossexualidade, subentendendo-se que a anormalidade foge a esta regra e traz consigo uma valoração negativa. Porém, ainda segundo nossos participantes, é possível conviver com o que foge à norma como ilustra a aluna 02 do grupo 01: *Na minha casa a gente trata ele como se ele fosse comum, porque quando ele vai nos lugares é assim: ah, ele é gay e aí ele é excluído.*

Tratar como comum, neste caso, é tratar como um heterossexual, como alguém que você simplesmente não aponta, não questiona sobre a sexualidade ou distingue dos demais, pois já está posto o que a pessoa é quando sua heterossexualidade se coloca à frente como uma identidade. De acordo com a experiência do irmão desta aluna, ele sofre preconceitos por ser homossexual. O que ela quis dizer é que em casa, ao menos, ele não parece sofrer este tipo de rejeição por ser diferente. Esta diferença marcada pela homossexualidade também é compreendida, por alguns de nossos entrevistados, como uma questão de escolha, como vemos no grupo 01:

Mãe 02: *Eu acho que a vida da gente é feita de escolhas, entendeu? E a partir da gente ter uma certa idade, a gente sabe o que é melhor pra gente entendesse? Não tem esse negócio de a gente ter 15 anos e aí eu não vou saber o que eu quero pra mim. Eu sei sim. Se eu gosto, digamos, se eu comecei com 15 anos de idade a saber, a sentir uma coisa diferente por uma mulher, um exemplo, se eu comecei a sentir, eu vou começar a saber que não é aquilo ali, que eu não vou gostar dele (exemplifica*

apontando para o professor). Eu gosto dele, entendeu? Como um amigo, conselheiro, qualquer uma pessoa, mas como companheiro, namorado, eu não vou sentir essa atração. Essa atração eu sinto por ela, entendesse?

Aluna 03: *Normalmente, a gente vê mais homem, até mesmo aqui na escola, mas quando é mulher a gente vê com outros olhos, a gente acha diferente, estranho...*

Aluna 01: *porque a gente vê mais homens do que mulheres, né?*

Aluna 03: *porque os homens têm mais coragem de assumir o que querem e o que desejam e as mulheres ficam mais escondidas, reprimidas. Não mostram o que sentem, não colocam pra fora.*

Mãe 01: *Agora elas estão colocando pra fora os sentimentos dela. Aí é esse “estranho” que tá generalizando. Quer dizer: a pessoa vê normalmente homem com homem, não via mulher com mulher e hoje em dia, agora tá normal, tá batendo de frente. No colégio, no shopping, em todo lugar. Quem quiser que vá e veja, cada menina linda!*

Mais uma vez o grupo 01 traz a questão do gênero como algo que demarca as relações homossexuais. *A gente vê mais homens*, ou seja, os homens mostram mais, embora as mulheres estejam mostrando também. Nessa perspectiva, a homossexualidade feminina é tratada como algo estranho e não como um direito a viver a sexualidade, *está batendo de frente*, diz a mãe 01, como se o bater de frente fosse uma afronta à normatividade heterossexual. Ademais, este discurso aponta que a homossexualidade feminina parece estar num lugar inferior sob determinado aspecto. Na fala da mãe 01, a beleza física parece ser o critério de exclusão, como se mulheres bonitas não pudessem ser lésbicas, apenas as feias, já que talvez para estas fosse mais difícil estabelecer uma relação heterossexual.

Além disso, embora a homossexualidade possa ser uma ação de escolha, é difícil imaginar que apenas a opção ou a idade cronológica sejam os únicos fatores que determinem esta questão. Ademais, quando a entrevistada coloca que as pessoas sabem o que querem para si, ela reduz a homossexualidade a um campo prático que parece não considerar questões subjetivas.

Refletimos que muito mais do que pensar numa questão de escolha, é necessário ponderar sobre a relação entre identidade e subjetividade. Esta última, trata de uma compreensão própria de si mesmo que envolve pensamentos e emoções e, apesar de

sugerir uma dinâmica interna de funcionamento, está atrelada a um contexto social no qual vivemos nossas experiências, as quais recebem significado a partir da cultura e da linguagem na qual estamos inseridos (Woodward, 2000).

Assim, não há uma identidade, pois as posições que as pessoas assumem e com as quais se identificam é o que constitui as identidades, no plural, uma vez que estas dizem das várias formas e posições de sujeito assumidas durante a existência. A subjetividade, nessa questão, permite que se entre em contato com os sentimentos e a compreensão pessoais dos processos que envolvem a produção das identidades.

Entretanto, a relação entre identidade e subjetividade nem sempre é harmônica ou saudável – não no sentido médico, mas no sentido de aceitação própria – já que, aceitar-se como diferente, no universo de referência social heteronormativo não parece ser um exercício simples, pois implica se colocar num campo de forças pessoal, além de lutar constantemente pela conquista de um espaço social e político (Hall, 2000).

Ao admitir o caráter plural das identidades, Hall (2000) nos propõe que a pensemos como um processo e não como algo estanque ou definido, afinal de contas a identidade não é uma sentença. Nesse caso, o autor sugere que falemos sobre processos de identificação, uma vez que estes se apresentam como possibilidade de adotarmos nossas várias identidades sem que ao fazê-lo estejamos assumindo um posicionamento definitivo, pois, segundo sua ideia, esses processos de identificação, produzidos a partir da subjetivação, permitem a flexibilização de se assumir uma identidade ou deixá-la.

Tal flexibilidade vai de encontro a uma perspectiva essencialista da identidade, que tenta impor um modelo normativo de comportamento para as pessoas, nas diversas esferas da existência. Tratar a identidade como um conceito reflete a necessidade, dentro de uma cultura, de uma referência de inteligibilidade (Butler, 2010). Entretanto, estes mesmos conceitos, ou identidades, foram/são produzidos discursivamente na tentativa de se manter o que se imagina ser uma ordem social, que distingue dicotomicamente as identidades masculinas e femininas, por exemplo. Esse jogo de poder dificulta o pensamento para além do que é instituído socialmente, pois tendem a considerar as identidades como imutáveis e fixas.

A discussão sobre as identidades hetero e homossexual fazem parte desse universo, já que elas apareciam/ aparecem socialmente como duas possibilidades de relação entre as pessoas. Na verdade classificar alguém como homo ou heterossexual, é falar apenas se determinada pessoa se relaciona com alguém do mesmo sexo ou do sexo

oposto, mas não diz mais nada mais sobre ela, como talvez se possa pensar vulgarmente ao se atribuir quaisquer juízos de valor a pessoas que possuem relações sexuais com outras do mesmo sexo.

Na verdade nenhuma identidade é capaz de classificar totalmente alguém, ela serve como algo que nos dá certa contingência social, mas não deve ser tomada em caráter definitivo. Segundo esta perspectiva, Hall (1995) diz que estes conceitos atrelados à identidade que a rotulam precisam ser repensados e que talvez não nos sirvam mais para pensarmos neles em sua forma original. Nesse sentido, este autor diz que estes velhos conceitos, como aqueles que definem homens e mulheres, devem ser colocados sob rasura.

Quando o conceito é colocado sob rasura, significa pensar que seu significado original não é mais apropriado para que se pense no que ele propõe. Entretanto, a rasura, simbolizada pelo símbolo (X), permite que tenhamos acesso ao conceito antigo, e à sua contingência, mesmo sabendo que estando sob rasura não nos serve para pensar mais (Hall, 1995).

Esta operação é vista por Derrida (1976) como algo que está no limite entre o antigo e a construção do novo, uma vez que com o surgimento deste último, o primeiro não precisa ser descartado, até porque o surgimento do novo conceito está atrelado ao que ele representava anteriormente, sem que ele precise ser anulado.

Para Hall (2000), a identidade é um conceito sob rasura, pois do modo essencialista que ela foi produzida, não dá conta dos modos de subjetivação apresentados na atualidade. Porém, sem a concepção primeira da identidade não seria possível questioná-la e propor novas maneiras de reconhecê-la. Dela decorrem outras, além das já apontadas homo e heterossexual, como as identidades transexual, transgênero e travesti que, mesmo não sendo desenvolvidas neste trabalho, constituem o vasto universo das identidades de gênero.

Nossos participantes confirmaram que lidar com a homossexualidade na escola é uma realidade, mas que este fato não é confortável para todos porque existem muitas peculiaridades na compreensão dessa relação. Entretanto, dizem que mesmo assim, fazem de tudo para que a convivência seja tranqüila, mas ao exporem suas opiniões sobre o assunto revelam posicionamentos normativos, como podemos ver no diálogo a seguir entre os professores do grupo 03:

Professor de Educação Física: *a questão da sexualidade é muito difícil para quem tem 10, 11, 12 anos sair do armário. É difícil porque está com a consciência tão imatura ainda e aí se perde e é super perigoso por que vem a discriminação. Em casa o pai bate, a mãe não bate tanto porque a mulher aceita sempre mais o homossexualismo, seja masculino ou feminino.*

Professor de Sociologia: *mãe é sempre mãe.*

Professor de Educação Física: *o pai não aceita e se for do menino é que não aceita mesmo por conta de nossa sociedade ser extremamente machista. Então, na aula de Educação Física vem à tona, né? Porque a gente trabalha muito com o corpo físico.*

A discussão deste grupo traz, inicialmente, através da fala do professor de Educação Física, que sair do armário, ou melhor, assumir-se homossexual, está relacionado com a idade que se tem, pois quando se é muito novo se é também imaturo, nos possibilitando entender que se a pessoa pudesse esperar um tempo maior, ficar mais velha, ela teria mais maturidade e, por isso, talvez, não saísse do armário, já que para ele este ato está ligado a “se perder”, ou seja, sair do caminho da norma e como consequência disso, viria a discriminação social.

Segundo Louro (2008) o fato de alguém assumir-se homossexual ou permanecer no armário – enrustido – é relevante socialmente, pois é neste contexto que a pessoa será acolhida ou não. Assim, ainda segundo a autora, para fazer parte da comunidade homossexual é preciso assumir-se, revelar seu segredo publicamente. Ao fazê-lo, a comunidade heterossexual também toma conhecimento da condição e pode destinar ao confessor o tratamento que julga conveniente.

O “armário” em questão, está relacionado ao processo de ocultação das pessoas de um posicionamento contrário à matriz heterossexual, regulando seus comportamentos, assim como as submetendo ao silêncio e ao segredo, na tentativa de evitar o desprezo público. O “armário” implica uma espécie de gerenciamento das fronteiras da heteronormatividade, que nos afeta e envolve, atuando como um regime de controle do dispositivo da sexualidade (Sedgwick, 2007).

Ainda sobre o diálogo acima apresentado, existe uma concordância sobre os possíveis comportamentos de gênero, masculino e feminino, pertencentes ao pai e a mãe de um homossexual, respectivamente. Para o professor de Educação Física, o pai não

aceita a confissão de um filho homossexual, punindo-o. Espera-se do homem macho, heterossexual e viril que ele tente “corrigir” o filho, considerando que este “se perdeu”.

A mãe, por sua vez, seria mais benevolente ao fato, por ser mãe, por ser mulher. Talvez por ser mais doce ou compreensiva de acordo com as características que se acreditam ser do universo feminino, ratificadas pela Biologia e pela construção social em torno do papel das mulheres (Woodward, 2000).

Além disso, e seguindo o mesmo raciocínio em torno da mulher, o professor de Sociologia confirma esta ideia quando diz que “mãe é mãe”, ou seja, a mãe perdoa tudo, compreende tudo, apoia o filho acima de tudo, como se essa fosse uma condição naturalizada da mulher e da mãe. Aqui as características do gênero feminino são colocadas acima da realidade de cada contexto específico familiar.

Para os participantes deste estudo, as oposições binárias são bem marcantes. Ser homo ou heterossexual significa vir carregado de estereótipos que são capazes de marcar e identificar um sujeito, atribuindo-lhe um lugar, um valor social. Fato este que perpassa em suas relações, estigmatizando-os negativamente e interferindo inclusive, na dinâmica de algumas aulas da escola estudada, como relata o professor de Educação Física do grupo 03: *não quero colocar fulaninho no meu time de futebol porque ele é assim... (homossexual). Coloca ele pra jogar queimado ou voleibol com as meninas.*

Ser homossexual, além de ser considerado inferior, parece marcar uma pessoa como incapaz de desenvolver determinadas atividades ou esportes na escola. O lugar de um homossexual, sobretudo o masculino, é ao lado das meninas, por se considerar que eles têm características comuns. No caso acima, futebol é para machões e outros esportes, como os também citados, são considerados femininos.

Aqui a “pedagogia do armário” – compreendida como um conjunto de relações de poder, práticas, construções de saberes, sujeitos, diferenças e classificações construídas no cotidiano escolar sob a égide das normas de gênero, da matriz heterossexual e, assim, promove a heterossexualidade compulsória (Junqueira, 2014, p. 189) – se apresenta regulando os gêneros, elegendo a construção do sujeito masculino heterossexual e, conseqüentemente, rejeitando a homossexualidade e a feminilidade no comportamento masculino.

O que nos parece é que dizer-se homossexual ainda é desviar-se da norma e, por essa razão, assumir esse lugar pressupõe a demarcação de fronteiras. É nessa segregação entre as identidades homo e heterossexual que encontramos a produção e a alimentação

de posicionamentos sobre preconceito e homofobia presentes no contexto escolar. O grupo 03 aborda este assunto:

Professor de Sociologia: *Eu vejo a homofobia como uma aversão ao comportamento ou a opção sexual por iguais. Eu acredito que hoje, em nossa sociedade, existe um preconceito sistematizado, carregado de violência. Eu digo isso porque você consegue identificar grupos organizados que praticam atos de repressão e violência contra homossexuais. Eu penso que a opção sexual de cada indivíduo é algo do âmbito privado, que a pessoa deve ser respeitada pelo que ela é e não ser vista como alguém diferente.*

Aluno 02: *respeitada? Não é sempre assim não, viu professor?*

Aluno 01: *Pra gente se defender de agressão na escola, verbalmente ou fisicamente, é a gente pegar amizade. Porque se a gente tem amizade de um certo menino ou de alguns meninos, os demais vão ver que a gente é amigo e não atacam de forma alguma nem verbalmente nem... mas aí, aconteceu um caso aqui que meninos de três salas se juntaram para pegar todos os homossexuais da escola, isso foi ainda esse ano.*

A homofobia, como o próprio nome sugere, pode ser compreendida como uma espécie de fobia, medo ou distanciamento de pessoas que mantenham relações afetivas e sexuais com outras do mesmo sexo. Nesse sentido, ela tem sido empregada em referência a um conjunto de emoções negativas em relação aos homossexuais, em que se destacam situações de preconceito, discriminação e violência contra estas pessoas, cujas características e expressões de gênero não se enquadram nos modelos sociais hegemônicos (Souza & Silva, 2011).

A homofobia é considerada como um fenômeno não apenas voltado para pessoas homossexuais, mas para todas as pessoas, independentemente da nomenclatura que recebam. Entendê-la como um fenômeno de atitudes individuais voltadas para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais é uma forma reducionista de compreendê-la, uma vez que a mesma se consolida como um fenômeno social em que “seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizados de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todas as pessoas são levadas a se confrontar” (Junqueira, 2014, p. 192).

Na discussão do grupo 03, a fala do professor de Sociologia parece ratificar a ideia de controle social, uma vez que em sociedade devemos seguir as normas e as regras. Cabe ao âmbito privado a expressão da intimidade. Essa separação entre os espaços público e privado, reflete os jogos de poder social que interferem e direcionam, positivamente ou não, as relações entre as pessoas, independentemente com quem se relacionem, moldando-as a um tipo de comportamento considerado adequado (Da Matta, 1991).

Ainda discutindo o diálogo do grupo 03, vale salientar a realidade dos atos de violência no contexto escolar por conta da homossexualidade, fato que também reflete a homofobia neste espaço. Quem sofre este tipo de discriminação precisa criar estratégias de defesa para se proteger. A estratégia usada para se defender é se aliar a quem é mais forte. Mais uma vez, o poder permeia a relação neste contexto escolar em relação ao tema sexualidade. Estar do lado mais forte parece “garantir” certo tipo de proteção, contra a possível violência homofóbica. A esfera mais forte tem o poder, pode ditar as normas, as regras de um determinado contexto, já que, segundo o aluno 01, nesse caso específico *a escola não dá suporte pra gente (homossexuais). A gente sofre por isso.*

No contexto escolar estudado, não há o desenvolvimento de qualquer tipo de trabalho reflexivo ou de sensibilização que aborde a questão das diferenças entre as pessoas. O preconceito parece ser uma realidade nesta escola em que o estudo foi desenvolvido e não é algo que aconteça apenas entre alunos, mas perpassa a todos os envolvidos no processo educacional, como vemos abaixo:

O preconceito existe porque os alunos não estão preparados para, por exemplo, se tivesse um casal de lésbicas se beijando. Tudo bem tem seus locais, mas tem muita coisa que os alunos não estão preparados para poder lidar. Até os professores mesmos não falam, por mais que eles não queiram admitir, alguns professores têm preconceito, até mesmo de falar. Tem preconceito. Você chega vê o preconceito no rosto, na forma de olhar deles.

(Aluno 01 do grupo 02)

Quando o aluno 01 elege que existem lugares específicos para duas mulheres se beijarem, é porque sua fala já denuncia um estranhamento ao fato. Esse suposto lugar

deveria ser, leia-se nas entrelinhas, longe da maioria. Como se fosse algo do tipo: elas podem se beijar, mas num lugar apropriado, pois esse comportamento não é legível.

A existência de movimentos sociais que lutam por condições de igualdade para hetero e homossexuais, não parece se refletir na dinâmica escolar do espaço estudado. Mães, alunos e professores ainda produzem discursos excludentes em relação às questões sobre homossexualidade. Além disso, não há, nesta escola, um trabalho baseado nas propostas do Programa Brasil sem Homofobia (2004), que apesar de não ter sido formulado para a escola, a contempla em suas proposições como instituição de formação social.

Este programa visa combater a discriminação contra o grupo LGBT (gays, lésbicas, bissexuais e travestis), assim como promover a cidadania e o reconhecimento de seus direitos. Ele centra-se na reflexão sobre o papel da vertente política, no contexto social de aceitação e valorização das diferenças. Esta é uma das razões pelas quais ele se destina à gestão pública e, neste caso, também à escola (Souza & Silva, 2011).

No que se refere ao ponto “Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual”, contido no referido documento, existe a discussão da função do sistema de ensino no combate à discriminação, a partir da atuação junto a professores, organização do material político e pedagógico, além da estimulação do conhecimento científico sobre os temas de discriminação e sexualidade (Programa Brasil sem Homofobia, 2004, p. 25).

Talvez o preconceito esteja atrelado ao desconhecimento, mas não só se referindo àquilo que é diferente da maioria. Mas, aquele que elege algo como possível ameaçador da construção de minha identidade, “já que uma identidade consegue se firmar por meio da repressão daquilo que a ameaça” (Laclau, 1990 p. 102). A diferença, como dito anteriormente, é crucial para a própria questão da identidade. Sobre ela pode ser construída todo um discurso de positividade e diversidade. Entretanto, também é comum considerá-la socialmente como algo à margem e que deve ser excluído (Woodward, 2000).

Em nossa escola, o diferente é, predominantemente, o gay, a lésbica, mas não o é, por exemplo, o aluno que é filho de mãe solteira ou que pertença a qualquer tipo de configuração familiar distinta da nuclear, contanto que seja heteronormativa. Assim como não é considerada diferente a aluna que, apesar de ainda ser estudante, possuir um, ou mais de um filho, e ainda resida com seus pais.

A diferença, assim como a identidade, é um processo de produção social que envolve relações de poder (Silva, 2000). Além disso, constitui-se num processo histórico, com interdependência da identidade, que sofre modificações, ajustes, rupturas e subversões que possibilitam novos olhares sobre os fenômenos e acontecimentos. Talvez por esse motivo, as clássicas “novas” configurações familiares já não causem tanto estranhamento social.

Não queremos dizer com isso, que a responsabilidade pela aceitação do diferente é da passagem do tempo cronológico. Na verdade, o passar do tempo permite que constatem os diversos processos de manifestações das minorias por espaços que deveriam ser destinados igualmente às pessoas. Trata-se de um posicionamento político, que busca espaços na luta por reconhecimento e igualdade.

Nesse sentido, o gênero não deve ser compreendido como uma amarra. Possuímos corpos com uma genitália, em que esta não deveria ser imposta como o órgão que define ou norteia o nosso desejo, a partir da perspectiva heteronormativa. O gênero compreende muito mais do que a posse de um pênis ou uma vagina, mas abarca um modo de ver o mundo, de se colocar nele, de se expressar e isso é algo muito particular que não deveria ter o poder de dizer: isso é somente do feminino ou isso é apenas do masculino!

Não estamos propondo o fim da existência dos gêneros. Propomos uma forma ampliada de olhar para as identidades de gênero, compreendendo que existem posicionamentos sociais para além do que se intitula hoje como masculino, voltado para o homem ou feminino, referindo-se à mulher. Além disso, essas mesmas identidades são produzidas dentro de uma perspectiva de um discurso social que lança mão de estratégias de poder para afetar a “relação com o eu” (Foucault, 1975/1997).

Aceitar essas possibilidades, e discuti-las na escola, é considerar que a relação entre as pessoas, independentemente do nome que tenha seu gênero, deve ser considerada prioridade na perspectiva da aceitação das diferenças, pois todos os corpos são legíveis e as construções a partir deles apresentam importância nos campos pessoal, social e político (Butler, 2010).

Os temas que atravessam o conteúdo sexualidade são vastos e não se restringem apenas ao ato da relação sexual entre as pessoas, embora ela tenha lugar significativo nas discussões dos participantes. A discussão sobre os assuntos que perpassam a

sexualidade, costumam ser compreendidos por eles no contexto escolar de modo binário, heteronormativo, numa perspectiva médico biologizante e essencialista.

Contudo, mesmo que essas posturas tenham se apresentado de forma majoritária entre os participantes, é necessário pontuar que há espaço para subversões e transgressões aos modelos impostos, assim como uma discreta abertura para o diálogo acerca das diferenças e seus desdobramentos. Este posicionamento novo costuma causar estranhamento entre eles, mas se configura como uma relevante possibilidade de rompimento com modelos pré estabelecidos, que diminuem o sujeito através da enunciação de categorias valorativas.

Considerações

O objetivo desta tese foi problematizar os discursos de alunos, mães e professores do Ensino Médio, sobre o tratamento dado às questões da sexualidade na escola. As produções discursivas dos grupos participantes apresentaram uma visão que nos parece limitada pelo modelo heteronormativo dominante, restringindo a possibilidade de problematizações, pois para eles a sexualidade possui função, papel, lugar e personagens definidos. Os discursos que circulam na escola são, marcadamente, preventivistas e heteronormativos. Reconhecemos que tal posicionamento carrega toda uma produção sociohistórica sobre a sexualidade, privilegiando naturalizações e a criação de tabus a partir de relações sociais de poder.

A norma foi, nesta escola, o parâmetro de compreensão acerca da sexualidade. Os professores, em geral, não a tratam em suas salas de aula, com exceção dos professores de Biologia, que são legitimados a falarem sobre a questão, e a abordam, predominantemente, pelo viés fisiológico. Entretanto, foi consenso entre os docentes de que a sexualidade passa, primordialmente, pelo cuidado e pela prevenção, sendo desenvolvido, por eles, o discurso de que a sexualidade é algo que traz consequências indesejáveis aos jovens.

As mães também endossam esta perspectiva e, assim como os docentes, oscilam sobre a opinião acerca de qual instituição formadora deve tratar sobre sexualidade com os filhos/alunos: a escola ou a família. Os entraves mais significativos, segundo as produções discursivas grupais, que impossibilitam a discussão sobre sexualidade na família, estão atrelados à própria ideia de composição familiar, assim mais uma vez a norma se apresenta nos discursos, pois a concepção de família que atravessa os grupos de participantes é a que reproduz, prioritariamente, o modelo nuclear, considerado por eles como *estruturado*. Deste modo, qualquer outro arranjo familiar é considerado inadequado, valorativamente negativo ou inclinado a fracassar em sua tarefa educacional.

Estas produções discursivas restritas, também podem ser estendidas às compreensões relacionadas ao debate que trata de gênero e de religião, quando vinculado à sexualidade. Há, predominantemente, entre os grupos, a ideia de que o desejo se dá a partir do sexo oposto, numa linearidade quase natural. É exatamente esta concepção naturalística dos grupos sobre a relação entre as pessoas, e sobre a

sexualidade como um todo, que se configura como impedimento a propostas de discussões que se distanciem um pouco da matriz corporal para se aproximarem mais do sujeito da sexualidade. Além disso, circulam na escola discursos que ratificam a submissão feminina, o sexismo e o preconceito, sobretudo quando o debate sobre relações entre pessoas do mesmo sexo está em evidência.

Entretanto, mesmo diante de produções discursivas que defendem e reproduzem discursos eminentemente normativos, é possível observar certos reflexos de outras possibilidades de compreender a sexualidade que se afastam de um modelo binarista, como quando alunos questionam ou não seguem diretrizes religiosas sobre comportamento sexual, quando mães admitem a ideia de que seu (ua) filho (a) não seja heterossexual ou ainda quando professores afirmam que é preciso abordar a sexualidade de um jeito diferente, porque se prevenir os alunos já sabem.

O que percebemos, em nosso percurso de pesquisa e estudo, é que não há investimentos significativos desta escola quando o assunto em pauta é a sexualidade. Não dá pra pensar que falar apenas sobre cuidados e prevenção é o mesmo que propor uma espécie de “orientação sexual”, até porque na instituição onde o estudo foi realizado não há a sistematização de momentos em que, ao menos, este viés corporal possa ser abordado.

Alunos, mães e professores abordam assuntos como limites, informação e prevenção, atrelando-os a uma perspectiva repressiva, quase como uma tentativa de conter a sexualidade, mesmo que, contraditoriamente, afirmem a importância de sua discussão no âmbito escolar. O que parece haver em relação à sexualidade é a compreensão linear de que a prática sexual, entre homens e mulheres, é algo que traz consequências negativas e no que diz respeito à relação sexual entre pessoas do mesmo sexo, não há sequer o estabelecimento de debates.

Não nos parece adequado discorrer sobre soluções que garantissem uma espécie de efetivação do trato do tema sexualidade na escola, pois correríamos o risco de prescrever como abordá-la, criando uma norma a ser seguida sobre ela, e não estamos propondo garantias ou soluções. Seria contraditório com nossa perspectiva teórica seguir tal caminho, já que ela não trabalha com prescrições, mas considera uma perspectiva histórica, dinâmica, contingente e multifatorial de lidar com o assunto, colocando-o num campo de possibilidades. Nesse sentido, tentamos pensar em

caminhos que se configuram como sugestões para pensar a questão de maneira diferenciada, sem descartar o que já foi construído sobre ela.

Alguns documentos oficiais podem ajudar a escola a lidar com a questão da sexualidade, uma vez que suas propostas, acerca do assunto, inspiram posições de sujeito mais ampliadas. Além disso, podem servir como ponto de partida para o tratamento do tema. Estes documentos foram produzidos por ONGs, sociedade civil e Ministérios da Educação e da Saúde e trazem propostas já apresentadas neste trabalho, mas que recapitulamos sucintamente agora:

Documentos Oficiais	Abordagem quanto à sexualidade
PCN	Tratamento da sexualidade em transversalidade.
Brasil sem Homofobia	Promove a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação.
Programa de Saúde na Escola	Destaca aspectos preventivos relativos ao ato sexual, mas associa o debate de gênero à orientação sexual, ressaltando a constituição das relações heterossexuais.
Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola	Trata de questões referentes à diversidade entre as pessoas no contexto escolar, sobretudo, as que se voltam para o gênero, identidade de gênero e sexualidade, contemplando o reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Defende o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, promoção do pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana, além de fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações.

Parece-nos que estes documentos podem funcionar como uma espécie de fio condutor, tanto para a formação dos docentes, quanto para a ampliação do debate com as famílias. A noção de transversalidade, longe de prescrever, auxilia o trato com questões que desafiam elementos de uma cultura coercitiva e dominante. Assim, é possível que sua utilização oriente possibilidades de um contato mais amplo e franco entre os atores envolvidos. Por outro lado, é necessário reforçar que eles devem referendar e orientar possibilidades de discurso, nunca serem utilizados como normas

rígidas, pois sendo produções de um discurso dominante podem reforçar estruturas de poder que restringem em vez de ampliar debates e práticas.

Na escola de desenvolvimento deste estudo, nenhum dos documentos oficiais citados, ou qualquer outro, respalda o trato da sexualidade na instituição escolar. Este tema acaba sendo tocado, e por vezes falado, a partir de experiências pessoais e visões de mundo muito particulares sobre o tema. Dos documentos oficiais citados, o PCN é, aparentemente, o mais conhecido pela comunidade escolar, já que apresenta diretrizes curriculares formais, porém sua indicação de lidar com a sexualidade de maneira transversal não é uma realidade na escola.

O modo como a sexualidade foi abordada neste trabalho não a esgota, pelo contrário, indica apenas uma dentre outras tantas possibilidades de abordagem. Outros desdobramentos sobre este tema podem ser elucidados a partir desta produção. Uma discussão aprofundada sobre o currículo escolar e o tratamento da sexualidade como tema transversal é um deles.

A resistência à estruturação curricular atual, parece ser um caminho de novas produções discursivas sobre a sexualidade. A reflexão sobre a possibilidade de trabalho com um currículo perspectivista, de acordo com a contribuição nietzschiana, por exemplo, poderia contribuir para que o conhecimento fosse visto como uma interpretação particular, dentre outras tantas que poderiam ser também fabricadas (Silva, 2002). Assim, não correríamos o risco de encontrar uma verdade sobre determinado assunto porque não há o conhecimento, mas várias formas de interpretação.

Nossa análise de informações nos leva a pensar que a discussão sobre sexualidade se apresenta como uma demanda real, neste contexto escolar específico. Entretanto, nos parece necessário avançar sobre a perspectiva, prioritariamente, preventivista de abordá-la. Além disso, nos parece importante sugerir propostas a partir dos documentos oficiais propostos, especialmente dos PCN, já que a escola trabalha sob suas orientações de modo parcial. Pensamos que tomar o PCN em sua integralidade, passando a sexualidade, de tema transversal para tema obrigatório, em formato de grupos de discussão, pode ser uma maneira de aproximá-la da sala de aula e do contexto escolar como um todo, possibilitando a ampliação dos debates sobre ela, sem que o cuidado com o corpo seja necessariamente o protagonista da abordagem.

Refletimos que a escola não deve abrir mão dos programas oficiais que já estão postos socialmente. Entretanto, tomá-los ou não para o trabalho não é uma postura que

contemple todas as escolas, ainda deve partir da decisão particular de cada instituição, na figura de sua gestão, visto que eles não possuem caráter de obrigatoriedade. As propostas dos programas apresentados contemplam discussões importantes para serem feitas junto à comunidade escolar, pois privilegiam o respeito ao outro, à diferença, aos direitos sexuais e reprodutivos, ao direito humano como um todo, ao combate à violência, dentre outras questões que, além de falarem de sexualidade, falam também de cidadania.

Diante de uma possibilidade de abordagem à sexualidade, a partir de um viés dialogado e reflexivo, que agrega outras maneiras de tratá-la do que a que apenas a concebe pela relação sexual, compreendemos que o professor pode ser uma via, a partir da qual o debate sobre sexualidade aconteça na escola. Para tal, observa-se a necessidade de um trabalho de formação continuada/capacitação docente para qualificar a atuação deste profissional em sala de aula, lembrando que o que se espera é que ele seja capaz de facilitar as discussões sobre o tema e não “ensinar” como cada um deve viver sua experiência, no que diz respeito à sexualidade.

A aproximação com esta escola mostrou que a realização de encontros grupais pode ser uma alternativa à abordagem à sexualidade. Entretanto, compreendemos que o momento do encontro não deve ser um instante em que as pessoas digam apenas o que acham ou pensam, mas que seus discursos sejam tensionados e postos em diálogo, havendo então possibilidades de (re) flexões.

Observamos, mais uma vez, que o professor é uma peça importante neste processo. Pontuamos ainda, que ele pode ser o profissional mediador destas questões, tanto na sala de aula como fora dela, mas entendemos que seu movimento de “capacitação” deve ser diferenciado. Sugerimos que os professores da escola, independentemente de suas disciplinas, sejam, primeiramente, ouvidos sobre a questão do trabalho com o tema de sexualidade na escola.

Esta proposta consistiria em identificar possíveis impedimentos para o trabalho, ressaltando que os docentes, na condição de possíveis mediadores, devem ampliar o debate, independente de suas concepções e, além disso, não seria interessante que eles deixassem os alunos sem devolutivas, especialmente quando se tratam das que podem aumentar suas compreensões sobre o tema. A proposta de aproximação aos professores poderia ainda pontuar sobre as demandas de reflexão que surgem em suas salas de aula,

contribuindo para uma abordagem direcionada às necessidades dos alunos, em momentos específicos.

O trabalho inicial com os docentes também se justifica pela aparente necessidade de transcender o entendimento dos mesmos sobre sexualidade, já que estes profissionais tendem a tratá-la como relação sexual, ficando presos a prevenções, cuidados com o corpo, heteronormatividades e punições, advindas do distanciamento à norma social. Sugerimos ainda que os docentes possam se apropriar das perspectivas de direitos humanos, coletividade e cidadania.

A formação docente, nesta perspectiva global de abordagem à sexualidade, poderia ser oferecida a partir da própria Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, podendo ser desenvolvida pelo profissional de Psicologia da própria instituição. Esta capacitação poderia acontecer semestralmente, juntamente com os encontros de planejamento para as disciplinas consideradas formais.

Socialmente, a discussão sobre a sexualidade é uma realidade e não se trata, necessariamente, de se falar apenas em sexo. O Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM trouxe, em 2015, uma questão acerca do gênero, pontuada a partir da frase de Simone de Beauvoir (1949): “não se nasce mulher, torna-se mulher”. A frase ainda é bem atual, e traz uma perspectiva de discussão sobre a retirada dos direitos sociais das mulheres, convocando os estudantes a se posicionarem sobre o tema em sua complexidade, afastando-se de essencialismos e naturalismos sobre ser homem e mulher. Nesse sentido, mais uma vez, a escola é trazida como instituição em que a discussão sobre estes assuntos poderia ser acolhida.

Entendemos que esta tese pode contribuir para uma proposta de mudança no modo como a sexualidade parece estar sendo tratada nas escolas, na realidade pernambucana. Este estudo tratou especificamente de uma escola da rede estadual de ensino, não sendo possível generalizar seus achados, pois cada instituição e seus participantes possuem sua própria história, inclusive quando se trata de construções subjetivas sobre sexualidade.

Entretanto, concebemos que esta discussão pode ser um caminho para se pensar sobre propostas interventivas em relação à temática abordada. Embora este estudo não se proponha a estabelecer práticas, nem solucionar problemas, todo percurso desenvolvido nos instiga a pensar sobre possibilidades interventivas que se voltem, não a resoluções, mas sobretudo a ampliação do campo das reflexões acerca desta demanda.

Compreendemos que os caminhos ao avanço nesta área são longos e tortuosos, assim, longe de prescrever, propomos uma perspectiva, entre várias possibilidades, de ampliar um debate que vise, sobretudo, o reconhecimento e promoção das diferenças em todas as suas manifestações.

Um estudo piloto poderia ser desenvolvido e, posteriormente apresentado à Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de compreender se a unidade escolar discute a sexualidade, de que modo o faz e de que maneiras as discussões poderiam ser ampliadas, contemplando perspectivas de direitos e de cidadania. Para tal, sugerimos encontros entre alunos, pais e professores em momentos específicos de reunião que poderiam ser organizados do seguinte modo, a depender das realidades das escolas:

Composição dos grupos	Proposta do encontro	Periodicidade dos encontros	Facilitador (es) dos encontros
Professores do ensino médio da rede estadual.	Levantamento de demandas, entraves e possibilidades sobre o trabalho com sexualidade na escola.	Uma vez por semestre.	Profissional da Secretaria Estadual de Educação.
Professores e pais dos alunos do ensino médio.	Exposição das demandas de sala de aula acerca da sexualidade, conhecer os posicionamentos dos pais sobre o tema, problematizando-os.	Uma vez por semestre.	Professores do ensino médio.
Professores e alunos	Conhecimento das demandas dos alunos, ampliação da compreensão do tema e problematização, para além de um entendimento físico.	Salas de aula (quando surgir a demanda) e sistematicamente uma vez por semestre.	Professores do ensino médio.
Professores, pais e alunos	Ratificar a relevância da parceria da comunidade escolar para uma educação integral dos filhos/alunos.	Inicialmente uma vez por ano	Professores do ensino médio.

O que propomos é um movimento sistemático de discussão. Não podemos responsabilizar a escola por uma compreensão ampliada de seus alunos sobre a sexualidade, mas não podemos perder de vista que ela é uma instituição formadora e que poderia tratar a questão de forma diferenciada da que se apresenta hoje. Refletimos, a partir da perspectiva foucaultiana, que a escola poderia ser um espaço onde a livre

decisão e experiência sobre sexualidade pudesse ser acolhida, mesmo sendo estas consideradas como a diferença.

Ratificamos que é válido tomar os documentos oficiais que tratam da sexualidade, entretanto avançar nestes programas, a partir de uma perspectiva foucaultiana, passa por entender que estes mesmos documentos possuem limitações, pois no momento em que eles são formulados e fechados, como uma regra, deixam sempre algo a escapar, deixam uma possibilidade de fora. O que estes documentos nos trazem são noções ampliadas, mas não suficientes, e nunca trarão, já que estamos discutindo o humano e este é sempre reinventado.

O que trazemos com esta tese é uma possibilidade de se (re) pensar a sexualidade na escola de modo diferenciado oferecendo, aos que fazem parte de sua comunidade, caminhos distintos dos que reduzam suas possibilidades de ser, compreender e experienciar a sexualidade. O cenário pernambucano traz em seu contexto, compreensões marcadamente culturais sobre a sexualidade, que se atrelam a concepções oriundas de relações entre poder/saber sobre o tema e que têm produzido discursos específicos sobre ele, restringindo sua abordagem na escola, interferindo na constituição subjetiva dos que a fazem.

Vamos fingir que os alunos são assexuados e acreditar que quando há a sexualidade, ela se reduz à prevenção, à relação sexual e suas possíveis consequências? Esta será a formação escolar destinada aos alunos sobre sexualidade? Não nos esqueçamos de que o seu trato está ligado a questões de cidadania e desenvolvimento humano destes alunos que, até o momento, parecem estar privados desta discussão, por conta da reprodução discursiva que ratifica uma concepção educacional reducionista sobre ela.

Referências

- Altmann, H. (2013). Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, salud y sociedad. Revista latinoamericana*. 13 abr. pp. 69-82.
- Araújo, I. L. (2008). *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: UFPR.
- Araújo, A. S. (2013) A questão do método em Foucault. *Revista educação On-line PUC-Rio* nº12, p. 113-127.
- Austin, J.L. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: EdicionesPaidós.
- Ávila, A. H; Toneli, M. J. F & Andaló, C. S. A. (2011). Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Psicologia em estudo*, Maringá, 16, (2), abr/jun. pp. 289-298.
- Ayres, J. R. C. M. (2003). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: Czeresnia, D. & Freitas, C. M. *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Barros, J. P. P. & Colaço, V. F. R. (2013). Meu prazer agora é risco: sentidos sobre sexualidade entre jovens de um grupo sobre saúde. *Fractal, Revista de Psicologia*. 25 (1), jan./apr. Rio de Janeiro.
- Beauvoir, S. (1949). *O segundo sexo*. Paris: Gallimard.
- Belato, C. S. & Pereira, E. B. V. (2010) Sexualidade e direitos humanos. *Revista internacional de direito e cidadania*, n. 6, pp. 83-95.
- Beraldo, F. N. M. (2003). Sexualidade e escola: um espaço de intervenção. *Psicologia escolar e educacional*. v.7 n.1/junho. Campinas.
- Biblioteca Virtual em Saúde. (05 de julho de 2015). BVS. Fonte: BVS – Biblioteca Virtual em Saúde Brasil: <http://.bvs.psi.org>.
- Boarini, M. L. (2003). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Borges, Z. N. & Meyer, D. E. (2008). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, 16(58), pp.59-76.
- Bourdieu, P. (1997). As Contradições da Herança. In: Lins, D. (org.) *Cultura e Subjetividade – Saberes Nômades*. Campinas: Papyrus.
- Brasil (1990). Estatuto da criança e do adolescente. *Presidência da República – casa civil: subchefia para assuntos jurídicos*. Brasília.
- Brasil (2004). Brasil Sem Homofobia. *Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2004). Presidência da República. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. *Secretaria de Políticas para as Mulheres*. Brasília.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, México, v. 18, oct, pp. 296-314.
- Butler, J. (1999). *El género em disputa: feminismo y subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2010) Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: Louro, G.L (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 153-171). Belo Horizonte: Autêntica.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998) *Metodologia da investigação guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa, Ed. Universidade Aberta.
- Carvalho, A. M. Rodrigues, C. S. & Medrado, K. S. (2005). Oficina em sexualidade humana com adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 10(3), pp. 377-384.
- Cavasin, S. & Arruda, S. (1998). Educação sexual e comunicação para adolescentes. In: Vieira E. M., Fernandes M., Bailey P, Mckay A, (orgs.). *Seminário gravidez na adolescência* (pp. 110-118). Rio de Janeiro: Associação Saúde da Família.

- César, M. R. A. (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para uma epistemologia. *Educar em Revista*. Curitiba: 35, (4), pp. 82-96.
- Congresso Nacional (2013). Projeto de lei nº 6583/2013. *Estatuto da família*. Brasília – DF.
- Corino, L. C. (2006). *Homoerotismo na Grécia Antiga – Homossexualidade e Bissexualidade, Mitos e Verdades*. Rio Grande: Biblos, v.19, pp. 19-24.
- Costa, M. V. (2008). Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: Albuquerque; Veiga-neto, A.; Sousa Filho, A. (Org.). *Cartografias de Foucault* (pp.269-294). Belo Horizonte: Autêntica.
- Costa, A.P. & Ribeiro, P. R. M. (2011). Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2), (mai-ago): 336.
- Cruz, E. F. (2011). Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. *Revista Psicologia Política*, 11 (21) São Paulo.
- Da Matta, R. (1991). *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Dallabrida, N. (2014). Limites sociológicos da leitura foucaultiana sobre a escolarização. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, 51, (jan./mar), pp. 193-207.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). In: www.dudh.org.br/declaracao
- Deleuze, G. (1996) O que é um dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. pp. 155-161 Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2012). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Editorial Anagrama, 9ª ed.
- Derrida, J. (1976). *On grammatology/Em gramatologia*. Baltimore/Londres: MD/ Johns Hopkins University Press.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2010). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Duarte, L. F. D. (2006). À guisa de introdução: o que perguntamos à família e à religião? In: L. F. D. Duarte, M. L. Heilborn, M. L. Barros & Peixoto, C. (Orgs.), *Família e Religião* (pp. 7-13). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Duarte, M L. Heilborn, M. L. Barros & C. Peixoto (Orgs.), *Família e Religião*. Rio de Janeiro: Contra Capa, pp. 15-50.
- Faé, R. (2004). A genealogia em Foucault. *Psicologia em estudo*, 9(3), (Set.-Dez.) Maringá.
- Farris, J. R. (2008). Autoridades morais no comportamento sexual humano: implicações para a religião e a psicologia. In: I. G. Arcuri & M. Ancona-Lopez (Orgs.), *Temas em Psicologia da Religião* (pp. 115-136). São Paulo: Vetor.
- Ferrari, A. & Almeida, M. A. (2012). Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. *Educação e realidade*. Porto Alegre, 37 (3), (set-dez.) pp. 865-885.
- Ferrari, A. & Dinali, W. (2012). Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola". *Educação em revista*. 28(2), pp. 32-45. Jun. Belo Horizonte.
- Ferreira-Neto (2004). *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/FCH.
- Figueiró, M. N. D (2010). *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3ª ed. Ver. e Atal. – Londrina: Eduel.
- Fischer, R. M. B. (2001) Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*, n.114, Nov. pp. 197-223.
- Fleuri, R. M. (2008). Rebeldia e democracia na escola. *Revista Brasileira de Educação* 13(39), pp. 34-53.
- Foucault, M. (1970/2011) *A ordem do discurso*. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (1975/1997) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. RJ: Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1977/2010). Poder e saber. In: M. Foucault & M. B. Motta (ed.), *Ditos & Escritos Estratégia, poder-saber*. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 223-240.

- Foucault, M. (1979/2011) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 29ª ed.
- Foucault, M. (1988/2010). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal. 20ª Edição.
- Foucault, M. (1994) *A história da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2005). *Arqueologia do Saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. Nietzsche, Freud & Marx (2008). *Ditos e escritos II: Michel Foucault: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Flick, U. (2009). Grupos focais. In: *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed pp. 180-193.
- França, F.F. & Calsa, G.C. (2008). As contribuições dos estudos de gênero e sexualidade no cotidiano escolar dos docentes. *Revista Fazendo Gênero Florianópolis*: 8, pp. 37-44.
- Gagliotto, G. M.; Pimentel, G. A. & Roza, R.(2014) Educação, sexualidade e direitos humanos: a escola em foco. *3º seminário de educação, diversidade sexual e direitos humanos*. Anais eletrônicos. Vitória – ES. ISSN: 2316-4948.
- Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Gesser, M; Oltramari, L. C; Cord, D. & Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. In: *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*. São Paulo: 16(2), pp. 229 – 236.
- Gondra, J. G. (2004). Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. *Perspectiva*, Florianópolis (22) jul./dez, n. Especial, pp. 121-161.
- Hall, S. (1995). *A questão da identidade*. Campinas – SP: IFCH/UNICAMP
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In.: Thompson, K. *Mídia e regulação cultural*. Londres. New Delhi: SAGE Publications

- Hall, S. (1999) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2000) Quem precisa de identidade? In: Silva, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jardim, D. P. & Brêtas, J. R. S. (2006). Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 59(2), pp. 157-62.
- Junqueira, R. D. (2014). A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. *Anual review of Critical Psychology*, (11), pp. 42-59.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lamas, F. G. & Silva, R. M (2010) Foucault, o método histórico-filosófico de pesquisa e sua contribuição para a metodologia científica das ciências humanas. *Revista de Teoria da História* 1(3), pp. 32-56.
- Laraia, R. B. (2009). *Cultura: um conceito antropológico*. 24^a ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leão, A. M. C., Ribeiro, P. R.M. & Bedin, R.C. (2010). Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. *Linhas*, Florianópolis, 11(01), pp. 36 – 52.
- Lima, N. L. & Rezende, A. O. (2013). O poder normativo nas escolas e seus efeitos sobre os sujeitos. *Estilos da clínica*. São Paulo: 18(1), pp. 60-76.
- Lopes, C. B. (2010). *Trabalho Feminino em Contexto Angolano: um possível caminho na construção de autonomia*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP: PUC São Paulo
- Louro, G., L. (1997/2003). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2008) *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pró-posições*, 19(2), pp,56-65.
- Louro, G. L. (2010) Pedagogias da sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Machado, R. (2006). Epistemologia, arqueologia, genealogias. In: *Foucault: a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora
- Machado, R. (2011). Por uma genealogia do poder. In: Foucault, M., *Microfísica do poder* (pp. 07-23). Rio de Janeiro: Edições Graal
- Marola, C. A. G; Sanches, C, S, M. & Cardoso, L, M. (2011). Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. *Psicologia e educação*. São Paulo: dezembro versão impressa (33) ISSN 1414-6975.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, 23(83), pp.39-56.
- Melo, E. M. O., Arruda, D., P., Alencar, H. F. & Colaço, V. F. R. (2010). O dito e o não dito na educação sexual: uma produção discursiva. *Psicologia. Ciência e profissão*. Brasília: 30(2), pp.45-62 .
- Minayo, M. C. S. (2005). Laços perigosos entre machismo e violência. *Ciência & Saúde coletiva*, (10), pp 18-34.
- Ministério da Educação (1997). *Parâmetros curriculares nacionais - PCN*. Brasília : MEC/SEF.
- Ministério da Educação (3003). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2003). Brasília – DF.
- Ministério da Educação (2007). *Portaria do Programa de Saúde na Escola - PSE*. Brasília – DF.
- Ministério da Educação (2014). *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília – DF.
- Ministério da Saúde (2007). I Mostra Nacional do Programa Saúde na Escola. In: www.sistemas.aids.gov.br Brasília: Jun.

- Moura, A. F. M., Pacheco, A. P., Dietrich, C.F. & Zanella, A, V. (2011). Possíveis contribuições da psicologia para a educação sexual no contexto escolar. *Psicol. Argum.*, Curitiba: 29(67), pp. 437-446.
- Muraro, R. M. (1992). *A Mulher no Terceiro Milênio*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Nardi, H.C & Quartiero, E. (2012). Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate a discriminação no cotidiano escolar. In: Sexualid, salud y sociedad, *Revista Latinoamericana*. ISSN 1984-6487/ (11), pp. 59-87.
- Núcleo de Atenção ao Servidor – NASS (2012). Gerência de saúde do estado de Pernambuco.
- Organização das Nações Unidas – UNESCO. In: www.unesco.org.br
- Paiva, V. (2000). *Fazendo arte com camisinha*. São Paulo: Summus Editorial.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. (2009). *Desenvolvimento humano* 8ª ed. Rio grande do Sul: Artmed.
- Parker, I. (1994). Reflexive research and the grounding of analysis: social, psychology and thepsy-complex. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4(4), pp. 52-85.
- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004). – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Quartiero, E. T. (2009). A formação de professores na realidade escolar. *Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre.
- Quartiero, E. T & Nardi, H. C. (2011). A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, XI(2), pp. 701-725.
- Revel, J. (2011) *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ribeiro, M. (2009) *Conversando com seu filho sobre sexo*. São Paulo: Academia de Inteligência.

- Ribeiro, P. R. C.; Souza, N. G. S. & Souza, D. O. (2004). Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Estudos Feministas*, Florianópolis: 12(1), pp. 109-129.
- Ribeiro, D. F. & Andrade, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*. Ribeirão Preto, 16(35), pp. 35-52.
- Rodrigues, C. P. & Wechsler, A. M. (2014). A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP: 1(1), pp. 89-104.
- Romero, K. T. Medeiros, E. G. R. Vitalle, M. S. & Wehba, J. (2007). O conhecimento das adolescentes sobre questões relacionadas ao sexo. *Revista da Associação Médica Brasileira*; 53(1), pp. 14-9.
- Rosistolato, R. (2013). "Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!": uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-Posições*. Campinas: 24(2), pp. 25-52.
- Salomão, R., Silva, M., A., I. & Cano, M., A., T. (2013). Sexualidade do adolescente na percepção dos pais, sob a perspectiva de Foucault. *Revista eletrônica de enfermagem*.15(3). Disponível em:<http://dx.doi.org/10.5216/ree.v15i3.20978>. ISSN 1518-1944.
- Sanchez, A. I. M. & Bertolozzi, M. R. (2007). Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(2), pp. 319-324.
- Santos, I. L. & Matthiesen, S. Q. (2012). Orientação sexual e Educação Física: sobre a prática pedagógica do professor na escola. *Revista de Educação Física da UEM*. 23(2) pp. 45-68.
- Saraiva, A. M. (2010). Distorção idade-série. In: Oliveira, D. A. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: 20(2) pp. 71-99.
- Seffner, F. (2011). Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis: 19(2), pp. 33-59.

- Sedgwick, E. V. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, (28), pp. 19-54.
- Silva, T. T. (2000) (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (2002) Dr. Nietzsche curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: Moreira, A. F. B.; Macedo, E. F. (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 42-72). Porto: Porto editora.
- Silva, C. G.; Santos, A. O; Licciaardi, D. C & Paiva, V. (2008). Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. *Psicologia em Estudo*, Maringá: 13(4), pp. 683-692.
- Silva, L. R. G. (2010). *Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.
- Silva, M. M. (2012). Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*. Porto Alegre: 34(2), pp. 22-46.
- Soares, S. M Amaral, M. A. Silva, L. B & Silva, P. A. B. (2008). Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do ensino médio. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12 (3), pp. 485-91.
- Souza, J. M. & Silva, J. P (2011). Homofobia: discutindo a discriminação no meio escolar. *Gepiadde*, Itabaiana: 5(9), pp. 48-70.
- Turato E. R. (2008) *Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa*. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes
- UNESCO (2007) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça
- Utiamada, M. R. P. (2010). *A paternidade na adolescência: um estudo a partir da visão dos pais adolescentes do ambulatório de pré-natal do Hospital de Clínicas de Londrina*. I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-248. Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho.
- Vandresen, D. S. (2008) *O discurso na arqueologia e genealogia de Michel Foucault*.

- Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault e a Educação*. 2ªed. Belo horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2009). Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. *Cadernos de Educação*. Pelotas: (34), pp. 83-94.
- Watanabe, T. H. B. (2005). Caminhos e histórias: a historiografia do protestantismo na Igreja Presbiteriana do Brasil. *Revista de Estudos da Religião*, (1), pp.15-30.
- Weeks, J. (2010). O corpo e a sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica
- Wenetz, I., Stigger, M., P. & Meyer, D. E. (2013). As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista brasileira de educação física e esporte*. São Paulo 27(1), pp. 54-78.
- Williams, J. (2012). *Pós-estruturalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma construção teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis – RJ: Vozes.

ANEXOS

Fotos utilizadas como estímulos visuais nos grupos focais



Foto 01



Foto 02



Foto 03



Foto 04



Foto 05



Foto 06



Foto 07



Foto 08



Foto 09