

**ANA PAULA COSTA**

**AS CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE DE UM GRUPO DE  
ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR  
DO RECORTE DE GÊNERO**



ARARAQUARA – S.P.  
**2009**

ANA PAULA COSTA

**AS CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE DE UM  
GRUPO DE ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DO RECORTE DE GÊNERO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em 2009.

**Linha de pesquisa: Trabalho Educativo:  
Fundamentos Psicológicos e Educação  
Especial**

**Orientador: Profº Dr. Paulo Rennes Marçal  
Ribeiro**

**Bolsa: CAPES**

ARARAQUARA – S.P.  
2009

Costa, Ana Paula

As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero /Ana Paula Costa – 2009

136 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

1. Educação. 2. Currículos. 3. Formação de professores. 4. Sexo. 5. Relações de gênero. I. Título.

ANA PAULA COSTA

**AS CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE DE UM  
GRUPO DE ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DO RECORTE DE GÊNERO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação escolar.

**Linha de pesquisa: Trabalho Educativo:  
Fundamentos Psicológicos e Educação  
Especial**

**Orientador: Profº Dr. Paulo Rennes Marçal  
Ribeiro**

**Bolsa: CAPES**

Data da defesa: 06/11/2009

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (Livre-Docente)**

Universidade Estadual Paulista UNESP

---

**Membro Titular: Dra. Maria Isabel Chagas (Doutora)**

Universidade de Lisboa.

---

**Membro Titular: Dra. Maria Cristina de Senzi Zancul (Doutora)**

Universidade Estadual Paulista UNESP.

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

**UNESP – Campus de Araraquara**

*Ao meu avô Evaristo, com saudade...*

## AGRADECIMENTOS

Foi difícil, mas só foi possível com a ajuda de vocês:

- Amigos (as) da UNESP de Araraquara, em especial aos/as do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX): Anne, Andreza, Evelin, Elaine, Eliane, Lilian, Taísa, Regina, Shirley e Dulce. Obrigada pelas aprendizagens, parcerias e paciência em me ouvirem.
- Amigos (as) da Escola Bento de Abreu (E.E.B.A): Caetano, Viviane, Marília, Sônia, Carla, Catiana, Érica, Aline, Catarina, Rodrigo, Carlos, Micael, Juliana, Sueli, Luiz, Marcelo e Malaspina. Obrigada pelo ombro amigo.
- Amigas do curso de Ciências Sociais: Simone e Eliane. Obrigada por me ajudarem a acreditar em um sonho.
- Amigas de Alma Alba e Márcia. Obrigada pela cumplicidade e apoio incondicional.
- Amigo e professor Antônio Baltazar, o Bill. Obrigada por me provocar, por me ensinar a questionar o mundo.
- Professores (as): Prof<sup>a</sup> Dra. Célia Regina Rossi, Prof Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Prof<sup>o</sup> Dr. Ari Fernando Maia. Obrigada pelas conversas, aulas e contribuições teóricas.
- A banca do exame de qualificação: Prof<sup>a</sup> Dra. Fátima Salum e Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina de Senzi Zancul. Obrigada pelas valiosas contribuições em meu trabalho.
- Orientador e amigo: Prof<sup>o</sup> Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro. Obrigada por me guiar e sempre estar do meu lado.

- Minha família, em especial, meu pai (Vanderlei), minha mãe (Sueli), minha avó (Sebastiana), meu irmão (Vanderlei) e minha cunhada (Lígia). Obrigada por me amarem, por sempre acreditarem em mim e por me ensinarem tudo o que sei.
- Marco Aurélio. Obrigada por fazer parte da minha vida e cuidar de mim sempre que preciso.

### **Da sabedoria dos livros**

“Não penses compreender a vida nos autores.  
Nenhum disto é capaz.  
Mas, à medida que vivendo fores,  
melhor os compreenderás.”

(Mário Quintana, 2008, p. 95)



## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar, a partir do recorte de gênero, as concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia que já atuam na educação escolar como professoras, considerando as mediações e intervenções desse curso na idéia que fazem de sexualidade e como esse conceito adquire formato na prática pedagógica dessas professoras. Para a realização da pesquisa qualitativa, de tipologia analítico-descritiva, foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: a descrição dos programas das disciplinas que compõem o currículo do curso de pedagogia e a realização de entrevista semi-estruturada com as universitárias escolhidas. A construção e a análise do objeto têm como fundamentação teórica os estudos de Michel Foucault, Joan Scott e Guacira Lopes Louro. Portanto, na utilização dos recursos teóricos e metodológicos, constatamos que a formação das professoras analisadas carece de disciplinas e discussões voltadas para a sexualidade e questões de gênero. A falta de subsídios teóricos e pedagógicos para o trabalho com tais temas na escola torna-se um problema para essas futuras profissionais da educação, uma vez que esses assuntos aparecem com frequência em suas salas de aula. É neste contexto que as referidas professoras possuem duas atitudes diante das manifestações de sexualidade e relações de gênero dos (as) alunos (as): não enfrentam ou se optam pelo desafio de orientar sexualmente, tratam essas temáticas pela perspectiva biológica, discutindo-as nas aulas de ciências e fazendo uso do ensinamento de preceitos morais, estipulando o que consideram “certo” e/ou “errado” à vivência sexual e de gênero de cada sujeito.

**Palavras – chave:** Sexualidade. Relações de gênero. Formação Acadêmica. Currículo.

## ABSTRACT

The aim of this work is to investigate, focusing on gender, the conceptions of sexuality of a group of students of Pedagogy Course which act already in the school education as teachers, considering the mediations and interventions of that course in the idea that they do of sexuality and as that concept he/she acquires format in practice pedagogic of those teachers. For the accomplishment of this qualitative research, sort of analytical-descriptive typology, the following methodological instruments were used: the description of the programs of the disciplines which compose the curriculum of the pedagogy course and the interview accomplishment semi-structured with the chosen university students. The construction and analysis of subject has as theoretical basement the studies of Michel Foucault, Joan Scott and Guacira Lopes Louro. Therefore, when using these theoretical and methodological tools, we noticed that formation of these teachers necessitate disciplines and discussions focused in sexuality and questions of gender. The lack of theoretical and pedagogical subsidies for work these themes in school become a problem for these future school professionals, once these subjects appears frequently in their classrooms. In this context, these teachers have two attitudes before the manifestation of sexuality and gender relations of their pupils: they don't face or when they choose for the challenge of guiding sexually, they treat those themes for the biological perspective, discussing them in the classes of sciences and making use of the teaching of moral precepts, stipulating what they consider "wrong" and/or "right" to sexual and gender experiences of each individual.

**Keywords:** Sexuality. Gender relationships. Teacher training. Curriculum.

## SUMÁRIO

APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA: O ENTRELAÇAMENTO DA EXPERIÊNCIA COM A TEORIA .....	14
1 CONTEXTUALIZANDO A SEXUALIDADE: AS TRANSFORMAÇÕES DAS CONDUTAS SEXUAIS AO LONGO DOS SÉCULOS .....	19
1.1 Uma contextualização sobre a história da sexualidade .....	19
2 SEXUALIDADE, GÊNERO E PÓS-ESTRUTURALISMO: AS ANÁLISES DE FOUCAULT E DOS ESTUDOS FEMINISTAS .....	36
2.1 Foucault e a análise dos discursos sobre o sexo .....	36
2.2 Os Estudos Feministas e a elaboração do conceito de gênero como “categoria de análise histórica” .....	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM DIREÇÃO AO OBJETO .....	51
3.1 Metodologia .....	51
3.2 Sujeitos .....	52
3.3 Instrumentos de coleta de dados .....	53
3.4 Análise dos dados.....	56
4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DA UNESP DE ARARAQUARA: A PEDAGOGIA, A FEMINIZAÇÃO E O CURRÍCULO .....	58
4.1 As origens do curso de Pedagogia e a feminização da docência .....	58
4.2 O curso de Pedagogia da FCLAr: currículo, sexualidade e relações de gênero .....	66
5 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: AS FALAS DAS PROFESSORAS .....	74
5.1 Concepções de sexualidade: aprendizagens e constituição do sujeito sexual .....	77
5.1.1 Concepções de sexualidade e sexo .....	77
5.1.2 Educação Sexual: a família e a escola.....	82
5.1.3 Episódios de sexualidade: fatos marcantes .....	86
5.2 Mulher e professora: interseções com o gênero .....	89

5.2.1 O que é ser mulher?.....	89
5.2.2 O que ser professora?.....	93
5.2.3 O que são relações de gênero? .....	99
5.3 Sexualidade e relações de gênero na escola.....	102
5.3.1 Manifestações de sexualidade e relações de gênero em sala de aula.....	102
5.3.2 O que é orientação sexual? .....	107
5.3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	109
5.4 Formação acadêmica e currículo .....	112
5.4.1 A fala dos sujeitos e o currículo escrito do curso de Pedagogia: incongruências na formação acadêmica.....	112
5.4.2 A busca de embasamentos e a necessidade de disciplinas sobre sexualidade e relações de gênero na formação acadêmica .....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU MAIS QUESTIONAMENTOS ?.....	122
Referências .....	128
APÊNDICE A .....	134
APÊNDICE B .....	136
ANEXO .....	137

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Alunos (as) matriculados (as) no curso de Pedagogia .....	66
Tabela 2 Disciplinas referentes à Formação Geral do curso de Pedagogia .....	69
Tabela 3 Disciplinas específicas do eixo Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental .....	69
Tabela 4 Disciplinas referentes ao eixo Formação de Professores em Educação Especial .....	70

## AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA: O ENTRELAÇAMENTO DA EXPERIÊNCIA COM A TEORIA

No ano de 2007, ingressei no Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Antes mesmo de fazer parte de um programa de Pós-graduação oficialmente, ainda aluna do curso de Ciências Sociais, já trabalhava com os temas, que hoje, constituem o cerne da presente pesquisa.

As temáticas sexualidade e relações de gênero entraram em minha vida acadêmica no momento em que comecei a freqüentar o Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) no final do ano de 2002. Nessa mesma época, também estava desenvolvendo um trabalho voltado para o projeto *Violência contra crianças e adolescentes*, de um grupo ligado aos cursos de Administração Pública e Ciências Sociais. Ao ter que fazer um levantamento de instituições que acolhiam crianças e adolescentes em estado de violência, conheci uma instituição na região de Araraquara que abrigava adolescentes do sexo feminino e mães que se encontravam em **situação de risco**<sup>1</sup>.

Já envolvida nas discussões de sexualidade e relações de gênero, fiquei instigada ao que concerne viver sexualmente dentro de uma instituição feminina. Foi então, sob a orientação do professor doutor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, que no ano de 2004 elaboramos um projeto que objetivava investigar como um grupo de adolescentes lidava com sua sexualidade, considerando as mediações e intervenções da instituição. Ressaltamos, ainda, que toda análise teve como pano de fundo o conceito de gênero, uma vez que a maneira como representamos e vivemos nossos desejos e prazeres sexuais é, paulatinamente, flexionada pela forma como socialmente nos concebemos como homens e mulheres<sup>2</sup>.

Ao observar o cotidiano institucional, conhecendo o Histórico e o Relatório de Atividades da instituição e entrevistando cinco mulheres no período da adolescência, momento em que se encontravam mais envolvidas em transformações corporais e subjetivas (CALAZANS, 1999), deparei-me com adolescentes que eram criadas, acatando e, ao mesmo tempo, resistindo a serem mães. Era neste contexto que a figura da instituição emergia feito o *Leviatã* de Hobbes, e ensinava meninas entre onze e dezoito anos a se comportarem

---

<sup>1</sup> Abramo (1997 *apud* CALAZANS, 1999) explica o termo “situação de risco”, eventualmente, aplicado a crianças e adolescentes. Segundo a autora, este conceito engloba indivíduos que se não se encontram no aparato de suas famílias, vivendo, assim, expostos nas ruas.

<sup>2</sup> Esse projeto foi desenvolvido durante os anos de 2004 e 2005 e contou com o fomento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

sexualmente como mulheres que deveriam ser recatadas, aos moldes de uma sociedade que ainda valoriza a atuação feminina no espaço privado, ou seja, o lar e sua vivência como mãe.

Em 2006, com o término deste trabalho, estava freqüentando algumas disciplinas da pós-graduação em Educação Escolar sobre Sexualidade e Orientação Sexual na escola e, paralelamente, trabalhando como professora temporária em uma escola pública de Araraquara. A vivência dessas duas experiências fez com que me aproximasse do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral. Ao entrar em contato com o universo da escola e seus entraves para trabalhar com a sexualidade em sala de aula, resistência constatada tanto na literatura acadêmica que trabalha com orientação sexual, como em minha prática, proporcionaram-me o estabelecimento de algumas conexões com o que eu havia pesquisado no passado e com meu ato presente de lecionar.

Uma olhada para a minha própria atuação profissional e a percepção de que, talvez, teria me transformado no meu próprio objeto, me fez pensar na **objetividade** weberiana, no **fato social** como coisa de Durkheim ou então na idéia tão difundida na academia de que um (a) cientista deve ser racional e objetivo (a). Mais tarde, já no mestrado, meu contato com Pierre Bourdieu e seu *Esboço de uma auto-análise* (2005) acalentaram minha aproximação com o meu objeto, explicando-me que poderia objetivar minha própria subjetividade.

As minhas inquietações se faziam proporcionalmente maiores do que o meu medo de não ser objetiva e, assim, continuei meus questionamentos. A instituição, que só abrigava mulheres e corroborava uma aprendizagem para o ser feminino, me fez pensar sobre o curso de Pedagogia, um curso essencialmente feminino, o que constatei ao consultar a seção de Graduação e me deparar com a presença, em massa, de mulheres dedicando-se a esse curso.

Este contexto em interface com o meu contexto, me fez pensar como os sujeitos que se tornam educadores e educadoras, ou então já lecionam, representam sua sexualidade, visto que além das mediações e influências da família, da religião, da política, da mídia, da escola, entre outras instituições sociais, aqueles sofreram influências por parte da universidade, a qual, os formando como pedagogos (as), forneceram-lhes também um **ethos** profissional.

Tais questionamentos incitaram-me a conhecer ainda mais essa realidade quando comecei a pensar que o (a) professor (a) lida diretamente com a formação de seres humanos e, mais do que isto, esses (as) educadores (as) passam por uma instituição acadêmica que os formam. Qual seria, portanto, o tratamento e viés que esta formação lhes oferece, ao que concerne à sexualidade e às relações de gênero? São temas que fazem parte da escola, visto que esta instituição é um espaço sexualizado e, como tal, acolhe todo tipo de manifestação sexual, ainda que na maioria das vezes de forma negativa, vigorando em seu espaço a

dificuldade de se lidar com quaisquer comportamentos ou atitudes que expressem curiosidade, desejo e prazer decorrentes daquela manifestação (PINTO, 1999).

Essas idéias iam tomando forma por meio de consultas à literatura que trabalha com sexualidade, relações de gênero e orientação sexual. Assim, sob a orientação do professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, iniciei a escrita do projeto, que hoje constitui a dissertação de mestrado *As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero*.

Na elaboração deste trabalho, ou seja, a cada leitura, na coleta de dados, na elaboração do texto e na organização do material, cada vez mais me convencia da importância de se conhecer as concepções que os (as) professores (as) fazem do tema sexualidade e, conseqüentemente, relações de gênero, já que suas idéias, opiniões e crenças, ao revelarem o que pensam, fornecem também modelos ou padrões para aqueles que esses vêm formando, na maior parte crianças e adolescentes.

Em outras palavras, defendemos que as concepções que os (as) professores (as) possuem sobre sexualidade e relações de gênero fazem parte das relações pedagógicas, ou seja, da forma como conduzem estes assuntos e também como se posicionam sobre estes temas. Assim, utilizando-se de Guacira Lopes Louro (2003, p. 106), concordamos com a idéia de que

[...] as formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades pressupõem uma atenção redobrada sobre aqueles e aquelas que serão seus formadores e formadoras.

A delimitação do objeto, portanto, entrelaçada à teoria e a minha experiência como professora, fez com que organizássemos a minha intenção de pesquisa nos seguintes objetivos:

- Objetivo geral: investigar, a partir do recorte de gênero, as concepções de sexualidade de um grupo de universitárias que já atuam na educação escolar como professoras, considerando as mediações e intervenções do curso de Pedagogia na idéia que fazem de sexualidade e como esse conceito adquire formato na sua prática educativa;

- Objetivos específicos: verificar como um grupo de universitárias/professoras do curso Pedagogia da FCLAr percebe e lida com questões de sexualidade em sala de aula; identificar, por meio de suas falas, as atitudes e os comportamentos mais freqüentes que envolvem relações de gênero nos significados que as universitárias/professoras atribuem a si mesmas, enquanto mulheres e profissionais da educação; analisar a interação entre o curso de Pedagogia e universitárias/professoras, investigando em que medida o curso promove



reflexões que envolvem questões de sexualidade e gênero, que possam influenciar o pensar e agir destas mulheres na sua prática educativa em sala de aula.

É nesta perspectiva que este trabalho é organizado nas seguintes seções:

- Na primeira seção, *Contextualizando a sexualidade: as transformações das condutas sexuais ao longo dos séculos*, procuramos contextualizar a sexualidade, como forma de esclarecer como as concepções e práticas referentes ao sexo são construídas culturalmente, o que ratifica a essas um caráter social e político, passível, portanto, de mudanças com o tempo.

- Na segunda seção, *Sexualidade, Gênero e Pós-Estruturalismo: as análises de Foucault e dos Estudos Feministas*, apresentamos as teorias de Foucault e a Teoria Feminista, análises de cunho Pós-estruturalista sobre a sexualidade. Nesta seção, enfatizamos a maneira como trataremos nosso objeto ao longo do trabalho, ressaltando a todo o momento a complementaridade dessas duas teorias, uma vez que se entender como um sujeito sexual perpassa as concepções que utilizamos para nos entendermos enquanto homens e mulheres.

- Já na terceira seção, *Procedimentos Metodológicos: em direção ao objeto*, mapeamos a metodologia, os sujeitos, os instrumentos de coletas de dados e a técnica que utilizamos para analisar os dados. Este processo metodológico levou-nos a definir esta pesquisa de abordagem qualitativa como analítico-descritiva, ao selecionar as sete alunas já professoras, bem como entrevistá-las, ao descrever o currículo do curso de Pedagogia, ou seja, as ementas de cada disciplina, e ao utilizar a técnica de análise de conteúdo para analisar e interpretar os dados.

- Na quarta seção, *O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara: a Pedagogia, a feminização e o currículo*, especificamos as origens do curso de Pedagogia no Brasil, enquanto curso de formação de professores e o processo de feminização que o caracteriza até hoje, para em seguida apresentar o curso de Pedagogia da FCL/Ar, com seu surgimento, mudanças curriculares e a descrição das disciplinas que, de certo modo, contemplam temas sobre sexualidade e relações de gênero em suas ementas.

- Na quinta seção, *Categorização e análise dos dados: as falas das professoras*, agrupamos as falas dos sujeitos em categorias de análise e subcategorias, correlacionando-as às informações que obtivemos ao descrever as ementas das disciplinas. Nessa seção, analisamos e interpretamos os dados à luz de nosso referencial teórico.

Por fim, tecemos algumas considerações acerca do que encontramos na leitura, análise e interpretação dos dados. Paradoxalmente, na resposta de nossos questionamentos, surgiram outros questionamentos, o que corrobora a sensata argumentação de Max Weber de que a análise não esgota o objeto.

Portanto, com a subjetividade objetivada, com o objeto entrelaçado à teoria e também à experiência, esperamos que análise e os resultados a que chegamos nessa pesquisa possam contribuir, de certa forma, para o campo da Educação Escolar.

## 1 CONTEXTUALIZANDO A SEXUALIDADE: AS TRANSFORMAÇÕES DAS CONDUTAS SEXUAIS AO LONGO DOS SÉCULOS

Ao empregarmos a sexualidade à história, observamos que, na sociedade em que esta junção é aplicada, surgem diversas concepções e práticas referentes ao sexo. Construídas historicamente, tais concepções e práticas não só atribuem uma significação ao sujeito, como também se encontram em constantes transformações, as quais podem ser visualizadas quando recorremos à leitura e à interpretação das várias histórias sobre a sexualidade.

Deste modo, esta primeira seção procurará contextualizar a sexualidade no Ocidente, como forma de averiguar seu caráter histórico, bem como suas dimensões políticas e sociais.

### 1.1 Uma contextualização sobre a história da sexualidade

As várias formas que a sexualidade assume ao longo dos séculos nos levam a concordar com a idéia de que esta é uma invenção (FOUCAULT, 1988) engendrada e modelada em determinadas e distintas circunstâncias históricas. Essa idéia nos leva a pensar também que a sexualidade possui diversas histórias, as quais podem muito bem explicar as concepções e práticas de um grupo social e, até certo ponto, contribuir para a diluição de preconceitos enraizados na sociedade.

Ao considerarmos a sexualidade como uma “[...] série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas [...]” (WEEKS, 2000, p. 43), é pertinente contextualizá-la desde a Antiguidade clássica, mais especificamente na Grécia antiga, berço de nossa civilização ocidental.

O mundo grego, desde os tempos da mitologia, aproximadamente VII antes de Cristo, já nos fornecia elementos sobre a sexualidade. O poeta grego Hesíodo é um caso, já que em seu livro *Teogonia* (1995), uma narrativa mítica sobre o surgimento do universo e o nascimento de deuses e deusas, nos conta sobre as amizades, guerras, amor, ódio, além das relações sexuais entre as divindades.

A narrativa que descreve o nascimento de Eros, por exemplo, ilustra bem a presença da sexualidade entre deuses e deusas:

Houve uma grande festa entre os deuses. Todos foram convidados, menos a deusa Penúria, sempre miserável e faminta. Quando a festa acabou, Penúria veio, comeu os restos e dormiu com o deus Poros (o astuto engenhoso). Dessa relação sexual, nasceu Eros (ou Cupido), que, como sua mãe, está sempre faminto, sedento e miserável, mas, como seu pai, tem mil astúcias para se satisfazer e se fazer amado. Por isso, quando Eros fere alguém com sua flecha, esse alguém se apaixona e logo se sente faminto e sedento de

amor, inventa astúcias para ser amado e satisfeito, ficando ora maltrapilho e semimorto, ora rico e cheio de vida (CHAUI, 2004, p. 23).

É neste contexto que podemos afirmar que os mitos que circulavam na Grécia antiga muito dizem sobre essa civilização, por meio do cotidiano humano observado pelos poetas, entregues aos deuses e deusas como uma maneira de tornar divina a origem do mundo e igualmente tudo que o habita: os seres, os objetos e os sentimentos.

No entanto, foi por volta do século VI a. C que o mito cedeu lugar à razão e os deuses aos homens, em seu sentido literal, o masculino. Segundo Marilena Chauí (2004) alguns fatores históricos, como as viagens marítimas e as invenções, como a do calendário, da moeda, da vida urbana, da escrita alfabética e da política, proporcionaram o nascimento da filosofia em Atenas e a tomada da existência de homens e mulheres pelas mãos humanas.

É diante dessas circunstâncias que a filosofia grega se desenvolve, tornando-se uma atividade intelectual estritamente masculina, pois, conforme diz Jean-Philippe Catonné (2001), se amplia no seio de uma sociedade patriarcal, que confere ao homem a liberdade em vários aspectos, dentre eles o sexual, ao passo que concede pouca, ou quase nenhuma, credibilidade às mulheres, crianças e escravos. Esse fato, por sua vez, pode revelar algumas facetas dos costumes sexuais dos (as) gregos (as).

Dentro dessa filosofia feita por homens, um elemento que merece ser mencionado é a pederastia grega, ou seja, um rito de iniciação à vida adulta que marca a passagem do jovem rapaz para o cidadão, sujeito politicamente ativo na polis. Jan Bremmer (1995) enfatiza que a pederastia grega, enquanto iniciação à vida adulta masculina e à vida política na polis, mais que uma relação sexual e amorosa entre pessoas do mesmo sexo, remete à posição de passividade e atividade assumida entre o jovem e o adulto. Ou seja, a essência da relação pederasta é mostrar ao rapaz o que ele é no presente, um indivíduo passivo, e que se tornará no futuro, um cidadão ativo. Assim, na observação de vasos gregos antigos que ilustram a relação pederasta, Bremmer afirma:

Ora, demonstração de status posição social é exatamente o que esperaríamos encontrar em ritos de iniciação. Esses ritos devem socializar o adolescente e mostrar a ele sua (baixa!) posição social no mundo dos adultos (1995, p. 25).

Deste modo, a não sensação de prazer por parte do rapaz na relação sexual, como também sua subserviência ao homem adulto estão envolvidas com a hierarquia que denomina ambos como ativos e passivos na relação pederasta. No entanto, devemos destacar que a posição passiva é logo abandonada pelo rapaz quando este começa a apresentar traços físicos da maturidade (CATONNÉ, 2001).

Diante dessas circunstâncias, observamos como as relações de atividade e passividade eram de extrema importância na sociedade grega. A função social de um cidadão era ser ativo, tanto politicamente, como sexualmente, sendo a passividade admitida somente às mulheres e aos escravos. Deste modo, assumir a posição passiva ou então continuar a usufruir do prazer de uma relação sexual com um rapaz praticamente adulto era inadmissível para um cidadão na Grécia antiga.

Em se tratando das mulheres gregas e da relação pederasta, devemos considerar os cantos de Safo, poetiza grega que viveu na Ilha de Lesbos por volta dos séculos VII e VI a. C. Esta ilha da Grécia arcaica consistia em uma comunidade feminina administrada por Safo, que ensinava às garotas a arte do erotismo. André Lardinois (1995, p. 44) enfatiza que nessa comunidade, as mulheres

juntavam-se a coros de virgens, que constituíam parte de sua educação. A música era considerada pedagogicamente importante na Grécia primitiva. Ao cantarem juntas, as garotas aprendiam disciplina e, ao mesmo tempo, um certo sentido de beleza. O canto era normalmente acompanhado pela dança. Por meio dessas danças, as garotas podiam mostrar que sabiam como mover com elegância. Fiação e tecelagem, duas habilidades ainda mais importantes para as mulheres, eram aprendidas em casa. Não pertenciam às atividades praticadas por Safo e suas virgens.

A junção da existência desse agrupamento de mulheres a alguns cantos de Safo que vangloriavam as belas mulheres da ilha deram margem a argumentos que defendem a vivência de relações amorosas e sexuais entre a poetisa e as garotas. No entanto, Lardinois salienta que há dúvidas quanto à afirmação desse discurso, uma vez que “[...] os poemas de Safo não são claros a esse respeito” (1995, p. 32). Afinal, muitas vezes, eram obscuros na identificação do eu - lírico, o qual poderia ser outra pessoa e não Safo, e assim não serem os sentimentos da poetisa expressos a uma virgem.

De toda forma, devemos levar em conta que tanto a aproximação do rapaz com o homem adulto, como a de Safo com as garotas não podem ser consideradas relações homossexuais, posto que “[...] nos períodos arcaicos e clássicos, não havia limite rígido entre amor hetero e amor homossexual” (LARDINOIS, 1995, p. 41). Assim, não é possível, pelo próprio contexto histórico em que esses fenômenos estão inseridos, considerar a relação pederasta masculina um ato homossexual e Safo como lésbica, já que se trata de um rito masculino de iniciação à cidadania e de uma aprendizagem feminina à sedução.

Ainda sobre o universo feminino na antiguidade grega, devemos destacar que nem todas as mulheres ocupavam um lugar secundário, ou quase nulo, nesta sociedade. Para Juçara Teresinha Cabral (1995), nos séculos IV e III a. C. as prostitutas, denominadas hetaíras,

diferentemente das esposas, eram muito valorizadas pelos homens gregos, uma vez que além de belas, eram também cultas. Esta mesma autora enfatiza que enquanto as esposas ficavam restritas ao espaço privado, ou seja, ao lar, as hetaíras eram ensinadas a circular e a argumentar no espaço público, ambiente até então dominado pelos homens. Assim,

[...] as cortesãs que provinham de camada social humilde, aprendiam desde cedo as artes sociais. Por isso, era raro uma hetaíra mal sucedida. Muitas exerceram influência política, quando seus amantes eram homens ligados ao poder. Isto ocasionou protestos por parte dos atenienses, bem como gerou críticas ao costume que elas tinham de extorquir dinheiro em demasia de seus clientes (CABRAL, 1995, p. 85).

Catherine Salles (1987) nos explica que as hetaíras, prostitutas de luxo, participavam dos famosos “banquetes”, ou seja, reuniões de homens em que estes comem, bebem, dançam, filosofam e fazem orgias durante a noite. Segundo Salles, nos banquetes organizados pelos gregos, aquelas prostitutas eram peças importantes na satisfação dos desejos intelectuais e físicos destes cidadãos.

Diferentemente da esposa, que na Grécia antiga possuía pouca significação, em Roma a mulher se tornaria visível. Catonné (2001) explica que o casamento romano tinha como característica principal a negociação dos bens financeiros das famílias dos pretendentes. Em outras palavras, mais que uma união de cunhos amoroso e sexual, o que estava em jogo no matrimônio era a concentração de riquezas. Assim, de acordo com o autor, se por ventura a união matrimonial não vingasse, seja por adultérios ou desentendimentos extraconjugais, a esposa poderia pedir o divórcio, como também recuperar o dote que sua família, no início do casamento, havia dado ao seu ex-esposo.

Outro elemento que também dá importância ao feminino na antiguidade romana é a procriação. Segundo Catonné, no século I depois de Cristo, aumentar a família culminou na necessidade de se institucionalizar o casal heterossexual. Dessa forma,

o casal romano nasce pela interiorização do casamento monogâmico; o casal assim formado está unido pelo sentimento. Desse modo, a esposa muda radicalmente de status. Do nível de doméstica na antiga moral, ela passa ao círculo dos amigos, muito valorizado no mundo Greco-romano (CATONNÉ, 2001, p. 42).

Com a valorização do casal heterossexual no Império Romano, a relação de atividade e passividade entre pessoas do mesmo sexo, principalmente homens, passa a ser criticada e recriminada pelos romanos. Por mais que em Roma essa relação assumisse uma roupagem diferente da praticada na Grécia, já que para o povo romano “a atividade sexual corresponde a uma livre virilidade, enquanto a passividade corresponde à servidão” (CATONNÉ, 2001, p.

40), com a valorização do casamento e da procriação, a posição passiva ocupada pelo escravo na relação sexual com seu senhor passou a ser, por direito, da mulher.

Catonné (2001) afirma que a transformação dessa ética sexual em moral<sup>3</sup> se processará no âmbito da doutrina religiosa do Cristianismo a partir do século II depois de Cristo. A história que narra a criação do mundo e dos seres vivos pela perspectiva cristã constitui o pano de fundo para o episódio que mais gerou e ainda gera polêmicas na história da humanidade, o pecado original. Para o referido autor, vão ser justamente as interpretações acerca deste *suposto* acontecimento que mutilaram o prazer obtido na relação sexual, tornando-o pecaminoso, como também valorizaram a abstinência e, conseqüentemente, o silenciamento do gozo no corpo, nomeada como norma a ser cumprida pelo (a) bom (a) cristão (ã).

Façamos, então, um breve resumo sobre a criação humana, a partir da versão que conhecemos pela tradição judaico-cristã, exposta no Antigo Testamento: “No princípio Deus criou o céu e a terra” (A BÍBLIA, 1994, p. 27) e depois as águas, as vegetações e os animais. Mais tarde, do pó da terra fez o homem e como companhia também fez a mulher, que foi criada por Deus através da costela retirada do primeiro habitante. Esses dois seres humanos foram chamados de Adão e Eva. Viviam felizes no jardim do Éden, até que Eva desobedeceu a Deus e, seduzida pela serpente, devorou a maçã, a fruta da árvore do conhecimento. O fim dessa história culminou nos castigos divinos, dentre eles, o conhecimento da sensação que o desejo provoca no corpo.

Assim, para sanar o mal cometido por Adão e Eva, as releituras após esse incidente procuraram introduzir algumas penitências às gerações futuras, como maneira de pagarmos pelo *erro* dos nossos antepassados. É assim que surgem inúmeras interpretações sobre o pecado original e suas conseqüências, como exemplo as de São Paulo e mais tarde as do bispo Santo Agostinho.

Nas epístolas de São Paulo, a sexualidade tem um peso significativo, pois para este o corpo é considerado “[...] o templo do Espírito de Deus” (ARIÈS, 1987, p. 50). Segundo Philippe Ariès, a importância que Paulo dá ao corpo o leva a criar uma série de interditos à conduta sexual, sendo estes referentes principalmente aos prostituídos, aos adúlteros, ao prazer e à relação sexual entre sujeitos do mesmo sexo, referindo-se aqui, sobretudo, aos

---

<sup>3</sup> Para enfatizar a passagem da ética para a moral no âmbito da sexualidade, Catonné (2001, p. 43) faz a distinção entre esses dois termos, esclarecendo que “a moral traça um limite entre o Bem e o Mal; ela define o que é permitido e o que é proibido. Uma ética é uma arte de viver, uma filosofia prática que determina uma escolha de vida pessoal.”

homens, uma vez que as mulheres não eram tão enfatizadas em suas doutrinas, cabendo estas à extrema obediência aos seus maridos.

Os interditos sexuais criados por São Paulo assinalavam, como ratifica Ariès, algumas regras que protegiam o corpo do desejo da carne. A abstenção sexual, valorizada pela virgindade ou pelo exercício sacerdotal constituíam a forma mais privilegiada de manter o corpo em sintonia com Deus. O casamento, por sua vez, também consistia em uma maneira de servir a Deus, desde que não ultrapassasse os muros da fidelidade e muito menos proporcionasse prazer ao casal, já que a função do ato sexual resumia-se à procriação.

Outro religioso que forneceu interditos ao ato sexual foi Santo Agostinho (354-430), sujeito que se tornou devoto da igreja Católica ao longo de sua vida. Antes de ser conhecido como o famoso bispo de Hipona, Aurélio Agostinho estudou filosofia, manteve relações amorosas e sexuais com uma mulher e com esta teve um filho. Com um pai pagão e uma mãe cristã, antes de se converter ao Cristianismo, Agostinho foi professor e aproveitou em demasia dos prazeres carnis (CABRAL, 1995).

Cabral (1995) afirma que a conversão de Agostinho à Igreja Católica se processou por meio de várias influências, sendo a mais importante a leitura que este fez dos textos do filósofo grego Platão. A filosofia de Platão sobre o alcance do verdadeiro conhecimento postula a existência de dois mundos: o mundo das idéias e o mundo dos sentidos (GAARDER, 1995). Enquanto o mundo das idéias é habitado pela essência, pelo o que é imutável e perfeito, o mundo dos sentidos é carregado de imperfeição e de decomposição das coisas e dos pensamentos, sendo impossível chegar a um conhecimento confiável pela via da sensação. Em outras palavras, nos diz Jostein Gaarder (1995, p. 103) que

Para Platão, portanto, o homem também é um ser dual. Temos um corpo que ‘flui’ e que está indissolavelmente ligado ao mundo dos sentidos, compartilhando do mesmo destino de todas as outras coisas presentes neste mundo (por exemplo, uma bolha de sabão). Todos os nossos sentidos estão ligados a este corpo e, conseqüentemente, não são inteiramente confiáveis. Mas também possuímos uma *alma* imortal, que é a morada da razão. E justamente porque a alma não é material, ela pode ter acesso ao mundo das idéias.

Convertido e batizado ao Cristianismo com 32 anos e nomeado bispo em 391 d. C. (CABRAL, 1995), Agostinho torna-se um influente intelectual religioso na igreja Católica ao “evangelizar” a filosofia platônica. Como Platão, Agostinho também postulava que “[...] a alma já existia antes de vir habitar nosso corpo. E ela existia no mundo das idéias” (GAARDER, 1995, p. 103). É neste contexto que a dicotomia entre a essência, sinônimo da



alma, e os sentidos, como aparato do corpo, tornou-se a separação mais importante e também a mais necessária para que a humanidade chegasse mais perto de Deus.

A adaptação da filosofia platônica ao Cristianismo permitiu ao bispo Agostinho fazer a distinção entre corpo e alma, depreciando o primeiro elemento em detrimento do segundo, além de estipular a definitiva ligação entre o desejo sexual e o pecado. Em outras palavras, esse bispo atestou a idéia de que o pecado cometido pela degustação do fruto que Deus proibiu a Adão e Eva comprometeu toda a humanidade, que após esse acontecimento passou a simbolizar a concupiscência.

Conforme explica Peter Brown (1990), o que Agostinho abominou após o pecado de Adão e Eva foi o desejo ou impulso sexual, uma vez que a concupiscência desvia o indivíduo da obediência divina, fazendo com este perca o controle sobre o próprio corpo. Segundo Brown, Agostinho defendia duas maneiras de controlar o impulso sexual, ou seja, o jejum e o casamento. No casamento estipulado por Agostinho, havia a permissão do contato físico, porém a base do matrimônio deveria estar calcada na amizade e na harmonia.

Como sinônimo de pecado, o desejo sexual passou a ser alvo de controles e abstinência. Essa idéia que gira em torno do desejo sexual, como destaca Cabral (1995), compôs os pilares da sociedade medieval e exerceu influências nas concepções de amor e casamento. Ou seja, segundo Cabral, na Idade Média, período histórico que corresponde mais ou menos ao século V ao século XVII d. C., o amor restringia-se a questões espirituais e não eróticas.

O amor de um cavaleiro por uma dama inacessível, da nobreza ou já casada, longe de estar vinculado ao desejo, remetia ao plano espiritual. A espiritualidade desse amor, porém, não inibia os desejos sexuais dos cavaleiros, que, por sua vez, os satisfiziam longe da nobreza. Assim, "por exemplo, o mesmo cavaleiro que se esmerava para conseguir o sorriso de sua eleita, não se incomodava em violentar moças pobres, mandando buscá-las nas aldeias para se divertir em seu castelo" (CABRAL, 1995, p. 117).

É justamente por isso que o casamento na sociedade medieval não enfatizava o sexo como desejo entre os cônjuges. Para Cabral, a associação do desejo sexual ao pecado fez do sexo no casamento uma questão meramente procriativa. Enquanto instituição responsável por sanar os "males" envoltos ao pecado, a Igreja defenderá o casamento pela sua função de difundir a procriação e controlar os desejos sexuais. Não é à toa, afirma Cabral, que durante a Idade Média o adultério e o nascimento de filhos (as) fora do casamento eram freqüentes.

Como ainda salienta essa autora, para controlar os desejos sexuais de homens e mulheres, a Igreja medieval afirmou proibições tais como, a sensação de desejo no ato sexual, a masturbação, o adultério, principalmente o feminino, algumas posições sexuais, como

exemplo, a mulher no coito sob o homem, a relação sexual com animais (bestialidade) e igualmente a relação com pessoas do mesmo sexo (homossexualidade). Vale destacar, como fala Cabral, o uso da confissão como uma maneira de regular a vida dos sujeitos e avaliar quais castigos estes mereciam, sendo estes estipulados pelos tribunais da Santa Inquisição.

Em se tratando da Inquisição, Cabral (1995, p. 121-122) também chama a atenção para a perseguição às mulheres, que no período medieval eram classificadas como bruxas. Deste modo,

uma das formas mais cruéis de repressão sistematizada ao elemento feminino, deu-se com a denominada ‘caça às bruxas’. Esta herança vergonhosa teve início nos fins do século XIV até aproximadamente metade do século XVIII [...]

Pobres mulheres, acusadas de adultério, quando casadas; de atraírem o demônio para com elas copular, quando bonitas; de seduzirem senhores respeitáveis – entre eles padres e bispos –, quando não tinham donos; de praticarem atos de bruxaria, quando feias. Estes e outros motivos eram apontados como sentença para humilhá-las, puni-las e condená-las à morte.

Durante a Idade Média, a bruxaria foi um movimento que em muito diabolizou a figura da mulher no Ocidente. Claude Gauvard (2006) relata que os séculos XIV e XV sinalizaram a perseguição às bruxas e a multiplicação de tratados, dentre eles *Malleus Maleficarum* (Martelo das Bruxas) em 1486 dos inquisidores Henrique Institor e Jacob Sprenger. Segundo Gauvard, essa obra teve quinze edições, pois consistia em um “manual de caça às bruxas” que fornecia elementos para identificar condutas de magia e culto ao demônio, como também formas de conter esses atos considerados heréticos. Ainda segundo esse autor, é em 1326 que a bruxaria passa a ser considerada heresia, conforme é decretado pelo Papa João XXII.

Colette Arnould (2006) afirma que a superstição fervilhou o imaginário europeu quanto aos rituais de bruxaria, uma vez que evocavam a figura do feminino, pois “[...] sempre se admitiu que a mulher fosse mais inclinada às práticas mágicas” (ARNOULD, 2006, p. 41). Arnould explica que a superstição aliada à idéia de demonização da mulher provocou a perseguição de oitenta por cento a oitenta e dois por cento de mulheres e quarenta por cento de condenação destas à morte.

Para Michelle Perrot (2003), a associação da mulher à bruxaria está também relacionada ao fato de possuírem saberes médicos sobre seus próprios corpos. Em outras palavras

[...] a mulher tinha vastos conhecimentos empíricos dos quais era depositária, ela se encarrega dos cuidados do corpo, da saúde e da doença, do nascimento à morte. Exercia um poder médico considerável, por vezes temido, a ponto de ser uma das acusações apresentadas contra as feiticeiras,

objetos de verdadeiras perseguições na França e na Europa, sobretudo no século XVII (PERROT, 2003, p. 22).

Por volta do século XVIII, Claude Pasteur averigua que a caça às bruxas começou a cessar justamente porque a associação até então da bruxaria aos rituais satânicos transformasse na relação bruxaria e loucura. Ou seja, “[...] configurou-se a idéia de que os bruxos, magos e praticantes do envultamento eram doentes mentais” (PASTEUR, 2006, p. 56). É neste contexto que, relata Pasteur, com o avanço da razão e do racionalismo nos séculos XVIII e XIX, a bruxaria passa para os domínios da Medicina, em especial da Psiquiatria.

Ao fim deste período de trevas, temos o Renascimento Cultural, momento que marca o início da recuperação dos conhecimentos clássicos e da valorização daqueles que foram produzidos na Idade Média, até então escondidos pela Igreja, e a Reforma Protestante, movimento religioso contra os princípios do catolicismo daquela época. Paralelamente, o aparecimento de dois novos elementos, as relações capitalistas e o surgimento da classe burguesa, endossaram ainda mais o período que ficamos conhecendo como Idade Moderna, momento que também sinaliza modificações nos costumes sexuais.

Apesar da religião, católica e protestante, continuar influenciando normas e interditos à sexualidade, no século XIX e início do século XX, a ascensão da classe burguesa e do Vitorianismo, período marcado pelo reinado da Rainha Vitória (1837 a 1901), reforçou ainda mais as represálias à dimensão sexual.

Para Flávia D. Costa Morais (2004, p. 63), o Vitorianismo foi marcado pelo “[...] término de uma fase crítica – o século XVIII e suas revoluções – e, portanto, as portas estavam abertas para o renascimento, para o novo.” No entanto, afirma a autora, o novo gerava o “medo da modernização”, o que acentuou ainda mais os dogmatismos e radicalismos referentes aos comportamentos dos sujeitos.

Em relação às condutas sociais, Morais (2004) enfatiza a repressão sobre a sexualidade, principalmente no que se refere às expressões corporais. Conforme diz a autora, o teatro, uma manifestação artística que começa a se potencializar nesse período, sofre fortes restrições, uma vez que valorizava a expressão corporal

[...] num mundo que procurava conter todas as manifestações de sensualidade, que procurava promover o decoro e a restrição das efusividades do comportamento humano, por serem consideradas contrárias à ordem do pensamento puritano (MORAIS, 2004, p. 64-65).

Em relação aos comportamentos dos sujeitos, em especial aos das mulheres, Cabral (1995) afirma três impactos sobre o feminino, ou seja, a ênfase na frigidez sexual, que passou a ser sinônimo de mulher “correta”; o corpo feminino como receptáculo de pudor e respeito,

sendo seu desconhecimento precioso para as instituições, seja esta a Igreja ou a medicina; e a afirmação da maternidade, que passou a ser uma tarefa exclusivamente feminina. Mas, vale ressaltar que

[...] esta doutrina sobre o ‘lugar da mulher’ servia muito bem para as camadas superiores. Para muitas mulheres pobres, cuja sobrevivência dependia do produto de seu trabalho, como domésticas, como tecelãs nas fábricas de tecidos ou como prostitutas não havia esta preocupação obstinada pelo ‘lugar da mulher’ (CABRAL, 1998, p. 138).

As influências religiosas foram aos poucos se desprendendo da sexualidade para, enfim, passá-la aos domínios da medicina. Marilena Villela Corrêa (1995), ao estudar a relação sexualidade/saúde, explica que por mais que a medicina possua vários discursos sobre a questão sexual, uma vez que essa ciência é fragmentada em especialidade, sua base, desde os primórdios, continuou ancorada na distinção entre o normal, o que é saudável, e o que patológico, ou seja, o que se encontra em um estado doentio.

Com base nos estudos de Michel Foucault sobre *A história da Sexualidade* (1988), Corrêa postula que a excessiva preocupação com o controle do corpo, no que se refere aos seus bons, saudáveis e corretos funcionamentos orgânico e social, adjetivos estipulados e avaliados pela moral burguesa, desembocaram práticas e discursos que objetivavam regular a vida dos sujeitos.

Esta autora afirma que esses discursos e práticas foram mediados pela pedagogia, psicologia e medicina, porém, foi na área médica que os imperativos reguladores sobre o corpo se destacaram em forma de doenças ou desvios, dando início no século XX à medicina das perversões. Assim, postas a dicotomia normal versus anormal e a necessidade de sanar os desvios, a medicina das perversões girou em torno do seguinte enunciado: “a criação de ‘soluções’ é simultânea à construção ou (re) descrição de problemas (novos)” (CORRÊA, 1998, p. 76).

Um dos maiores expoentes da medicina das perversões foi o psiquiatra austríaco Richard Von Kraft-Ebing (1840-1902) que publicou em 1886 *Psychopathia Sexualis*. Segundo Corrêa, a teoria de Kraft-Ebing, ao colocar a reprodução humana como aspecto mais importante da sexualidade, acabou definitivamente por associá-la à esfera dos instintos e anomalias provenientes do sexo, sendo estas doenças referentes a tudo o que não correspondia ao prazer de procriar. Dessa forma,

sua enorme casuística sobre o sexual, baseada nos relatos das experiências das pessoas, representa, na verdade, sua construção do sexual, que imporá à psiquiatria uma nova nosologia: anestésias (impotência e frigidez), hiperestésias (ninfomania e satiríase), homossexualidade, zoofilia, pedofilia, gerontofilia, sadismo e masoquismo, exibicionismo e voyeurismo etc. Ao

delimitar e classificar o que deve ou não ser considerado desvio da sexualidade, a construção do sexual e da sexualidade nessa nova medicina será orientada de forma central, pelo eixo da reprodução e pela organização de possíveis desvios deste eixo (CORRÊA, 1998, p. 79-80).

Entre essa sexologia que enfatizava os “desvios” relacionados ao sexo e a sexologia do início do século XX, que tem seus estudos voltados para o orgasmo (BÉJIN, 1987), não podemos deixar de mencionar a importância da Psicanálise de Sigmund Freud para a ciência do sexual.

Podemos dizer que Freud (1856-1939) inovou os estudos sobre sexualidade de sua época. A inovação está justamente na extensa e rica discussão sobre a relação do corpo com a “psique” e a forte influência que esta relação sofre no âmbito da sociedade. Por outro lado, Freud também suscitou questionamentos, uma vez que traz à tona desejos até então desconhecidos por nós, residentes em nosso inconsciente, como exemplo, o conflito Edípico<sup>4</sup>.

Ao publicar em 1905 o livro *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, e se deter no primeiro ensaio, “As aberrações sexuais”, no segundo, “A sexualidade infantil” e no terceiro, “As transformações na puberdade”, Freud critica a sexologia da época, sendo provocativo já no primeiro ensaio, ao se referir a esta ciência como uma “opinião popular” que necessita de um olhar mais profundo acerca das questões sexuais.

A opinião popular faz para si representações bem definidas da natureza e das características dessa pulsão sexual. Ela estaria ausente na infância, far-se-ia sentir na época e em conexão com o processo de maturação da puberdade, seria exteriorizada nas manifestações de atração irresistível que um sexo exerce sobre o outro, e seu objetivo seria a união sexual, ou pelo menos os atos que levassem nessa direção. Mas temos plena razão para ver nesses dados uma imagem muito infiel da realidade; olhando-os mais de perto, constata-se que estão repletos de erros, imprecisões e conclusões apressadas (FREUD, 1996, p. 128).

Para Corrêa (1998), a teoria de Freud sobre a sexualidade, a qual utiliza termos, como exemplo, sexualidade infantil, inconsciente, conflitos psíquicos, origem sexual das neuroses e até mesmo a substituição do termo **instinto** por **pulsão**, fizeram da psicanálise um campo cheio de polêmicas, mas em contrapartida distinto da sexologia de então, já que se diferenciavam em dois quesitos fundamentais:

---

<sup>4</sup> Sobre o Complexo de Édipo, David E. Zimmerman (2005, p. 94) explica: “Inspirada pela história grega de Édipo Rei, a expressão ‘Complexo de Édipo’ designa o conjunto de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta com relação aos seus pais. Freud situou esse processo por volta dos três anos, postulando que ele comporta duas formas: uma positiva e uma negativa. A positiva, genericamente, consiste em um desejo pelo genitor do sexo posto, bem um desejo de morte pelo genitor do mesmo sexo ao dele. Na forma negativa, há um desejo amoroso pelo genitor do sexo oposto e inveja, ciúme ou desejo de desaparecimento do rival inimigo.”

[...] primeiro, a não valorização do comportamento sexual naquilo que, para Freud, consiste a sexualidade, além disso, lembrar que a concepção psicanalítica do sexual e do inconsciente traz uma ruptura que, na verdade, ultrapassa a questão do conhecimento médico sobre o sexo e a diferença sexual (CORRÊA, 1998, p. 81).

Paralelamente à difusão da psicanálise, André Béjin (1987) afirma que, entre 1922 e 1948, a sexologia sofreu algumas modificações sobre seu objeto de investigação. Como diz o autor, se antes as investigações da ciência do sexual concentravam seus interesses em uma psicopatologia da sexualidade, num momento posterior, suas intenções se voltaram para a questão do orgasmo.

Segundo Béjin, a teoria comportamentalista (Behaviorismo<sup>5</sup>) influenciou a sexologia do início do século XX e igualmente suas terapias sexológicas. Esta afirmação pode ser ratificada pela tabela elaborada por Béjin (1987, p. 219), a qual, ao estabelecer uma comparação entre as terapias psicanalíticas e as sexológicas, enfatiza que os objetivos desta última recaem em “[...] modificar os comportamentos (por exemplo: impotência, frigidez), liquidar os sintomas atuais, descondicionando e recondicionando o organismo.”

Em se tratando de uma análise comportamental da sexualidade, o que se torna necessário analisar são a aprendizagem e o condicionamento do comportamento. No entanto, aprender e condicionar nos remetem à observação contínua de experimentos. É justamente neste contexto que Béjin (1987, p. 213) enfatiza que a confiança que a sexologia recebeu enquanto ciência está ancorada na “[...] legitimação pelo sucesso terapêutico, antes de mais nada, mas também na legitimação pela referência a um corpo de enunciados científicos experimentais.”

A observação e a descrição dos desejos e prazeres sexuais renderam à ciência do sexual a capacidade de prever, por exemplo, “[...] o conhecimento de aspectos anátomos-fisiológicos do aparelho reprodutivo, a frequência cardíaca no organismo ideal, a taxa hormonal em dada situação, o ângulo de ereção do pênis, o volume ejaculado, etc [...]” (CORRÊA, 1998, p. 84). Assim, em meios a postulados médicos, psicológicos e biológicos, os teóricos que mais se

---

<sup>5</sup> Sobre o Behaviorismo, Béjin (1987) destaca que a terapia Behaviorista é apresentada por Burrhus Frederic Skinner em 1954 e tem como suporte teórico os estudos sobre o comportamento desenvolvidos por John Watson e Ivan Petrovich Pavlov nos anos 20. Béjin ainda descreve que “o postulado fundamental desses métodos é que as perturbações a que se aplicam (e notadamente ‘as neuroses’) constituem comportamentos aprendidos e condicionados, em resumo, ‘maus hábitos’” (1987, p. 217). Portanto, na terapia Behaviorista a ênfase maior recai na observação do comportamento, mais especificamente, em seu condicionamento e descondicionamento, e no tratamento que recondiciona o comportamento considerado saudável.

destacaram nesse período foram Wilhelm Reich, Alfred Charles Kinsey, William Howell Masters e Virginia Eshelman Johnson.

Da sexologia do fim do século XIX e meados do século XX, certamente nos aproximamos mais dos costumes e práticas sexuais de nossa época. Relações sexuais, sem necessariamente parceria fixa, que visem somente à obtenção de prazer, a opção por relacionamentos amorosos e sexuais sem institucionalizações, sejam estas religiosas ou civis, a emancipação feminina, a valorização da diversidade sexual, entre outros acontecimentos, sinalizam um tempo em que a sexualidade, por mais que ainda seja permeada por regulamentações, como exemplo o uso de preservativo para evitar Doenças Sexualmente Transmissíveis e gravidez indesejada, deve e pode ser vivida e experimentada por homens e mulheres.

Catonné (2001), na contextualização de nosso presente sexual, elenca três traços, os quais, hoje, influenciam a maneira como nos enxergamos enquanto sujeitos sexuais. O primeiro tópico lembrado por Catonné refere-se à idéia de que “o mundo é regido pela tecnociência, e o sexo não escapa disso” (p. 77). Ou seja, do domínio religioso para o científico, a sexualidade se tornou um objeto de estudo, que embora minuciosamente observado e detalhado, é admitido como parte do ser humano. Neste contexto, o sexo passa a ser visto ao mesmo tempo como fonte de prazer e de rentabilidade econômica, uma vez que além da prostituição, temos o surgimento de indústrias que giram em torno dos desejos e da atividade sexual, como exemplo sexy-shopping, e de descobertas, sejam de doenças e a cura destas, como também sobre o comportamento sexual dos indivíduos.

A emancipação feminina é outro ponto referenciado por este autor. Para este, a exigência de uma sexualidade igualitária no século XX impulsionou a própria transformação do sujeito feminino na história. Isto quer dizer que a nova concepção de mulher começa a ser engendrada com a idéia de que esta pode sentir prazer na relação sexual, sem necessariamente ter que procriar. Assim, por volta de 1920, inicia-se um novo período na história das mulheres, o qual é marcado pela ação do movimento feminista, pela luta em prol da contracepção, pela participação política na sociedade e também pelo surgimento de um campo teórico e acadêmico voltado para o estudo da existência feminina.

Por último, Catonné (2001, p. 79) destaca o “[...] reconhecimento de um prazer sexual legítimo,” e, concomitantemente, o abandono dos ditames religiosos. Para o alcance do prazer legítimo, o autor destaca a importância da sexologia da metade do século XX, especialmente os estudos de Kinsey, e a legalização da pílula anticoncepcional em 1967 na França. Na caracterização de nosso presente em relação à sexualidade, portanto, o autor delimita que

“numa primeira aproximação, poderíamos propor, portanto, o início dos anos 1970 como definição de nosso ‘hoje sexual’, pelo menos para a situação francesa.” (CATONNÉ, 2001, p. 79).

Em se tratando do Brasil, podemos afirmar que a sexualidade brasileira seguiu o mesmo itinerário da sexualidade européia, porém em uma escala tardia. Essa influência, no entanto, não significou a determinação de nossas condutas e costumes sexuais, por mais que nos constituímos, enquanto sociedade, aos moldes de nossos colonizadores europeus. A própria história nos leva a admitir que tal fato seja impossível, uma vez que a sexualidade se processa de maneira diferente em distintos espaços e tempos históricos.

É neste contexto que, como colônia de Portugal, nosso país incitou o homem europeu primeiramente porque em uma sociedade até então sem leis religiosas e morais, o prazer sexual podia ser consumido em demasia e, em seguida, porque aos olhos dos estrangeiros, essa terra precisava ser civilizada. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2004, p. 15), no estudo da **educação sexual** no Brasil desde a colônia afirma que

a sexualidade sempre foi um aspecto polêmico do cotidiano do brasileiro, desde a Colônia do século XVI. O comportamento sexual, de uma forma geral – e referimo-nos ao do brasileiro do sexo masculino – era bastante lascivo. Nos primeiros anos de colonização, unia-se às índias, a várias índias, tinha como ela muitos filhos. O concubinato era corrente, e até padres eram amancebados com índias (VAINFAS, 1997). Nos engenhos, os rapazes eram incentivados a se relacionarem sexualmente com as escravas e as mulatas, mostrando ao pai, o patriarca, que era ‘macho’ e honrava seu nome (FREYRE, 1978).

Assim, percebemos que o controle dos desejos sexuais, considerados pecaminosos pelo homem português, inicia um processo de **educação sexual** que se estende até nossos dias. Esse dado nos leva a pensar que o processo de controle sobre a sexualidade engendrado ao longo dos tempos pode em muito caracterizar nossos pensamentos, comportamentos e condutas frente ao sexo, uma vez que evidencia nossas oscilações frente à dimensão sexual, que em um primeiro momento se inicia pelo seu controle, depois passa a ser valorizada no âmbito da ciência (sexologia) e nos dias atuais gera polêmica, como exemplo, a questão se educar sexualmente é necessário.

Quando mencionamos a história da sexualidade no Brasil, é pertinente contextualizar o processo de **educação sexual** que se desenvolveu em nosso país, processo que, para Ribeiro, se dá em seis momentos. O primeiro momento da **educação sexual**<sup>6</sup> no Brasil, segundo este

---

<sup>6</sup> Sobre o termo **educação sexual**, devemos destacar que alguns (as) autores (as), como exemplo Ribeiro (1990), o diferenciam de **orientação sexual**. Portanto, conforme distingue esse autor “*Educação sexual* se refere aos processos culturais e contínuos, desde o nascimento que, de uma



autor, se deu com a normatização da sexualidade de índias e índios, impondo a estes a cultura portuguesa e a religião, no caso a católica.

Ainda, conforme descreve Ribeiro, o segundo momento se processou no século XIX com a institucionalização da medicina e sua ênfase na higienização dos corpos. Já o terceiro momento é caracterizado pela valorização do sexo e a importância da **educação sexual**. Tal período é marcado pelo surgimento da sexologia, enquanto ciência no século XX.

Sobre os anos 60 do século XX, Ribeiro (2004, p.19) fala do quarto momento, o qual representa “[...] a implantação de programas de orientação sexual em várias escolas, sendo o período bastante favorável a esta ação educacional”. É justamente no quarto momento da **educação sexual** no Brasil que temos várias experiências quanto à implantação da orientação sexual nas escolas, como seu silenciamento durante a ditadura dos anos 70.

Já o quinto momento ocorreu nos anos 80 e é descrito por Ribeiro como um período em que houve a valorização do termo orientação sexual pelos órgãos públicos, em especial os relacionados à educação escolar. De 1980 a 1996, portanto, vários projetos sobre **orientação sexual**, os quais, em sua maioria, visavam medidas preventivas, foram desenvolvidos com alunos (as) e professores (as) na rede municipal e estadual de educação. Como enfatiza Ribeiro (2004, p. 23):

foram projetos importantes enquanto balizadores de espaços para o debate de temas da sexualidade e da orientação sexual na esfera educacional escolar, vários deles com resultados muito significativos, mas a interrupção do seu desenvolvimento nas mudanças dos governos foi uma característica observada que contribuiu para que não tivéssemos, necessariamente, projetos contínuos que fossem realizados devido a sua necessidade e qualidade, em detrimento da política partidária vigente a cada mudança de prefeito ou governador.

Por último, o sexto momento da **educação sexual** no Brasil é caracterizado por Ribeiro pelo surgimento, nos anos 90, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que privilegiam a **orientação sexual**, como um dos temas transversais que devem ser trabalhados na sala de aula para o conhecimento e prática da cidadania.

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, devemos destacar que eles constituem um “[...] conjunto de propostas educativas, publicadas pelo Ministério da Educação e do Desporto

---

forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade. Essa educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com amigos, pela televisão e pelos jornais [...] *Orientação sexual* refere-se a uma intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para este trabalho” (RIBEIRO, 1990, p. 2-3). Assim, ao fazermos uso destes termos em nosso trabalho, como Ribeiro, enfatizaremos essa distinção.

[...]” (MAIA, 2004, p. 164) que objetiva tanto potencializar a educação brasileira, como também, cultivar o germe da cidadania em crianças e adolescentes, proporcionando-lhes o conhecimento de seus direitos e deveres.

Como nos esclarece Ana Cláudia Bortolozzi Maia (2004, p. 164), os PCNs sugerem que o (a) professor (a) trabalhe com alguns temas em sala de aula, os quais foram considerados importantes e necessários para o desenvolvimento da cidadania nos estudantes. Deste modo,

os temas transversais são conteúdos informativos previstos para serem trabalhados a partir do currículo escolar em diferentes disciplinas. O tema transversal, *Orientação Sexual*, juntamente com outros como *Ética*, *Pluralidade Cultural*, *Meio Ambiente*, *Saúde e Estudos Econômicos*, preocupam-se legitimamente com questões da cidadania.

É neste contexto que a sexualidade, enquanto instância que nos remete ao prazer, ao contato com o outro e à reflexão de experiências individuais e coletivas, é considerada como um pressuposto valioso para a vivência política do sujeito na sociedade. No entanto, como ainda diz Maia, por mais que a proposta para o trabalho de **orientação sexual** intencione iniciativas emancipatórias para que homens e mulheres vivam suas sexualidades, ainda há entraves que impedem a realização plena deste trabalho, sendo alguns destes, por exemplo, a redução das questões sobre sexualidade de cunho social à biologia, ratificando, dessa forma, pensamentos e condutas preconceituosas, e o despreparo, tanto da escola, como dos (as) professores (as) para o desenvolvimento deste tipo de trabalho.

As dificuldades impostas à implantação efetiva da **orientação sexual** na escola impulsionaram vários estudos, como exemplo, Goldberg (1988), Ribeiro (1990), Pinto (1999), Melo (2004), Figueiró (2004), Maia (2004), os quais tentam subsidiar teoricamente essa intervenção, além de descrever algumas experiências do trabalho de sexualidade em sala de aula. Os pressupostos e experiências desses (as) autores (as) nos mostram a complexidade que envolve a relação que o sujeito estabelece com sua sexualidade, relação que emana atitudes, comportamentos, discursos e concepções de naturezas distintas, o que, de certa forma, nosso trabalho procura um pouco desvendar.

A contextualização sobre a história da sexualidade que apresentamos nesta seção, portanto, vem nos mostrar as diversas roupagens que os desejos e os prazeres referentes ao sexo assumem ao longo dos tempos e espaços históricos. Além disso, essa contextualização evidencia a maneira como nos enxergamos enquanto sujeitos sexuais de uma determinada cultura, um dado precioso capaz de diluir preconceitos e atestar à sexualidade um caráter mutável justamente em uma tradição ocidental que teima em fixá-la na biologia do corpo.

A partir do que foi exposto, propomos, neste momento, partilhar um pouco dos estudos de Michel Foucault e dos Estudos Feministas sobre a sexualidade, um meio de fazer com que esses discursos revelem ainda mais sobre nós.

## 2 SEXUALIDADE, GÊNERO E PÓS-ESTRUTURALISMO: AS ANÁLISES DE FOUCAULT E DOS ESTUDOS FEMINISTAS

Após a contextualização de algumas histórias acerca da sexualidade, que ratificam o seu caráter político e social, alguns estudos, sobretudo a partir do século XX, começam uma análise profunda sobre as concepções e práticas referentes ao sexo. Dentre estes, podemos citar o Pós-estruturalismo que, enquanto linha de pensamento, subsidia as explicações de Michel Foucault sobre a sexualidade, como também as da Teoria Feminista sobre as relações de gênero.

É a partir da perspectiva Pós-estruturalista que neste segundo capítulo iremos expor as contribuições de Foucault à história do sexo e suas influências (apesar deste autor não ter falado diretamente sobre relações de gênero) à Teoria Feminista, que se volta para a constituição social de masculinidades e feminilidades, construções sociais que perpassam as concepções e práticas referentes à sexualidade.

Os estudos de Foucault, portanto, representam um importante artifício teórico e metodológico que, aliado ao conceito de gênero, nos fornece elementos significativos para a leitura da nossa existência como sujeitos sexuais.

### 2.1 Foucault e a análise dos discursos sobre o sexo

A teoria de Michel Foucault (1926-1984) trabalha com a produção de “verdades” que os discursos, sejam estes referentes à loucura, à prisão ou à sexualidade, trazem à tona na esfera social. No primeiro volume de *A História da Sexualidade*, Foucault enfatiza os séculos XVIII e XIX, justamente porque é neste período que se inicia a “proliferação de discursos” sobre o sexo, enunciados que, de certa forma, admitem inteligibilidade aos sujeitos.

Devemos considerar também que Foucault tece seus estudos sob a perspectiva Pós-estruturalista, o que nos remete a análises que aprofundam ainda mais os objetos ou as circunstâncias enfatizadas pelo Estruturalismo. Segundo Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva (2004), os estudos Pós-estruturalistas surgem na metade do século XX e

[...] realçam a subjetividade dos sujeitos e da linguagem; a impossibilidade da neutralidade científica; a importância dos estudos qualitativos e dos fenômenos particulares; negam as leis gerais de explicação dos fenômenos; apontam para a instabilidade dos conceitos e categorias etc (SILVA, 2004, s/p).

É neste contexto que Foucault procura descobrir como o sexo se tornou um objeto capaz de revelar “verdades” sobre os indivíduos, tornando-se um elemento significativo para a

sua existência na sociedade moderna. Para Foucault, a produção de “verdade” está relacionada à produção de discursos, que por sua vez

[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006, p. 08-09).

Deste modo, as “verdades” que são produzidas por estes discursos, além de prontas e repletas de intencionalidades, veiculam poderes sobre aqueles (as) que as utilizam como maneira de se conhecerem e assim de promoverem sua inteligibilidade nas convenções estipuladas pela sociedade.

O exame da produção de discursos e suas “verdades” fizeram Foucault elaborar quatro princípios que devemos observar para compreender as lógicas que regem estes discursos: 1) O “princípio de inversão”, que afirma que devemos nos desprender da idéia de discurso como um conjunto de significados que possuem um começo, um meio e um fim, para assim podermos pensar em sua “rarefação”; 2) “princípio de descontinuidade”, quer dizer, os discursos não obedecem à ordem linear; 3) “princípio de especificidade”, o qual remete à idéia de que os discursos agem diretamente nas coisas; e 4) “princípio de exterioridade”, cuja questão é observar os contornos fixos, ou melhor, a gama de acontecimentos que resultam da ação discursiva sobre os sujeitos (FOUCAULT, 2006).

É justamente por meio da observação destes quatro princípios que Foucault recorre à história para os estudos dos discursos e suas vicissitudes. Portanto,

[...] a história não considera um elemento sem definir a série da qual ele faz parte, sem especificar o modo de análise da qual esta depende, sem procurar conhecer a regularidade dos fenômenos e os limites de probabilidade de sua emergência, sem interrogar-se sobre as variações, as inflexões e a configuração da curva, sem querer determinar as condições das quais dependem. Certamente a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o ‘lugar’ do acontecimento, as margens de sua continência, as condições de sua aparição (FOUCAULT, 2006, p. 55-56).

Em relação à sexualidade, Foucault se utiliza do mesmo método para analisar a lógica discursiva que rege a “verdade” sobre o sexo nos séculos XVIII e XIX. Para esse autor, construir a história da sexualidade não consiste em um resgate de nossos costumes e práticas sexuais, mas sim em entender o motivo pelo qual “o sexo sempre foi núcleo onde se aloja,

juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano” (FOUCAULT, 2000, p. 229).

A busca pela “verdade” sobre o sexo e sua estrita ligação com a produção de discursos foram discutidas no primeiro volume, *A vontade de saber*, dos três livros intitulados *A História da Sexualidade*. Segundo Foucault, nossa sociedade ocidental, ao elaborar diversos discursos sobre o sexo, acabou por instituir a “*scientia sexualis*”, mecanismo que, aliado ao poder, leva os indivíduos à narração minuciosa da maneira como se comportam sexualmente na sociedade, o que de certa forma culmina em um controle quase que imperceptível de suas vidas.

Para compor esta idéia, Foucault analisou as instituições e seus discursos que visavam, e ainda visam, ao detalhamento da sexualidade, como exemplo: a Igreja, juntamente com seus mecanismos de confissão; a medicina, em especial a psiquiatria; e, mais tarde, a sexologia e a educação com sua tendência à pedagogização de comportamentos. As ações e os discursos destas instituições sobre a sexualidade corroboraram a idéia de que sempre sofremos de uma repressão sexual. Esta idéia, porém, foi elaborada no século XIX, especialmente com os estudos de Freud, e coincidiu com o advento do Vitorianismo e com a atenção redobrada ao sexo, veiculada, sobretudo, pela medicina.

No entanto, na análise dos discursos destas instituições sobre a sexualidade, Foucault refuta a idéia de “censura sobre o sexo”, afirmando que essas proibições consistem em discursos que ao tratar o sexo seja com pudor, com técnica ou com detalhamento, exercem controle sobre o comportamento sexual do sujeito, além de proliferar sexualidades periféricas. Assim, diz o autor:

É preciso, portanto, abandonar a hipótese de que as sociedades industriais modernas inauguraram um período de repressão mais intensa do sexo. Não somente assistimos a explosão visível de sexualidades heréticas mas, sobretudo – é esse o ponto importante – a um dispositivo bem diferente da lei: mesmo que se apóie localmente em procedimentos de interdição, ele assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas (FOUCAULT, 1988, p. 48).

É justamente neste contexto que Foucault denominou a sexualidade como um **dispositivo histórico**, ou seja, uma “invenção social” criada por discursos, normas e instituições que se encontram em determinados tempos e espaços históricos. O conceito de **dispositivo** por sua vez abrange duas características fundamentais, ou seja, a de criar estratégias e a de veicular poderes. Portanto, o **dispositivo**

[...] engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos,

proposições filosóficas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Segundo Foucault, nossa sociedade, especialmente a partir do século XVIII, engendrou aquilo que ele chama de “explosão discursiva sobre o sexo”, isto é, um emaranhado de enunciados que nos incitam a falar da esfera sexual com detalhes, mesmo que seja de maneira sigilosa, como é o caso da Igreja com seus confessionários.

Examinar minuciosamente o sexo recai na “vontade de saber”. Assim, afirma Foucault (1988), os discursos provenientes da Igreja e mais tarde da medicina, da biologia, da psicologia, da política, da demografia, entre outras instituições, fizeram do sexo um “objeto de verdade” a ser descoberto. Deste modo, a procura pelo conhecimento sobre o sexo valorizou seu desconhecimento, ou em outras palavras, a idéia de não conhecê-lo incitou a busca pela “verdade” que nunca finda. Em outras palavras, a “verdade” do sexo constitui uma tarefa que nunca tem fim e por isso mesmo gera, cada vez mais, especulações e investigações em torno da sexualidade.

Foucault (1988) enfatiza o papel da confissão pela busca do conhecimento e “verdade” sobre o sexo. Conforme afirma, a confissão consiste em uma “tecnologia tradicional do sexo”, que no fim do século XVIII é utilizada e igualmente aprimorada pela medicina, pedagogia e psicologia. A idéia de confissão como instrumento revelador de verdades, enfatizada desde a Idade Média, fez do ato de confessar, além de uma busca insaciável ao conhecimento do sexo e uma descrição detalhada dos prazeres, uma necessidade incorporada no sujeito, uma vez que, ao confessar, este admite sua desobediência às regras morais e religiosas e assim recebe punições que, cumpridas, aliviam-lhe a consciência.

Enquanto tecnologia da produção de “verdades” sobre o sexo, Foucault explica como a confissão foi se tornando um objeto privilegiado de conhecimento também em outros campos de saber sobre o sexo:

Durante muito tempo permaneceu solidamente engastada na prática da penitência. Mas, pouco a pouco, a partir do protestantismo, da Contra-Reforma da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, perdeu sua situação ritual e exclusiva: difundiu-se; foi utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos. As motivações e os efeitos dela esperados se diversificaram, assim como as formas que toma: interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas, que são consignados, transcritos, reunidos em fichários, publicados e comentados (FOUCAULT, 1988, p. 62).

Para Foucault, a proliferação de discursos com vieses diferentes sobre o sexo constituiu as múltiplas relações de poder existentes nos desejos e prazeres sexuais. Deste modo, o que motivou Foucault ao estudo da sexualidade foi a idéia de que os discursos são produtores de saberes e de estratégias de controle que estabelecem redes de poder sobre os objetos que procuram conhecer.

É interessante mencionar que a idéia do poder unificado a um soberano é desconstruída por Foucault quando este enfatiza que as relações de poder não são mais verticais, mas horizontais. Segundo Foucault, em relações verticais, a proteção do soberano admite a ele o “direito de vida e de morte” aos sujeitos que rege. No entanto, quando este poder volta-se para a defesa da população, a existência humana passa a ser valorizada, pois possibilita o controle e o gerenciamento da vida e dos corpos dos indivíduos. Quando a valorização do corpo, enquanto organismo (reprodução da espécie) e máquina (reprodução de capital) se fixam, inaugura-se uma nova concepção de poder, denominada por Foucault de **bio-poder**. Deste modo,

a velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se assim, a era de um ‘bio-poder’ (FOUCAULT, 1988, p. 132).

É neste contexto que Foucault postula a existência de poder em todos os fragmentos da sociedade, o que nos remete ao postulado de que o poder não é algo que só vem de cima. Em *Microfísica do poder* (2000), o autor corrobora a existência de micro-poderes, ou seja, poderes que emanam da malha social e possuem características de positividade e de produtividade nos espaços e tempos em que se efetuam.

Ser positivo e produtivo faz com que o poder adquira uma nova versão na sociedade moderna. Se antes, como diz Foucault (1988), o poder centrava-se nas mãos de um único indivíduo, o soberano, e este por sua vez possuía o “direito de vida e de morte” sobre aqueles (as) para os (as) quais governa, nas sociedades modernas, este poder é quase imperceptível aos olhos de quem a este está sujeito. Além disso, também é produtivo, uma vez que se multiplica, afinal passa a poder ser conquistado e repartido por todos. Assim, a concepção negativista do poder oneroso, exercido por um soberano, é substituída por uma concepção de poder positivo, pois se adentra a pessoa sem que esta perceba, e também é produtivo, pois é múltiplo, heterogêneo e móvel.



O poder, não sendo algo palpável, é capaz de se infiltrar nas situações, tornando-se assim extrínseco a qualquer tipo de relação. Como assinala Foucault (1988, p. 89), portanto, o poder pode ser definido como “[...] o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade moderna.”

Enquanto situação estratégica, o poder vai se efetivando de maneira individualizante, o que corresponde ao domínio dos indivíduos, mais especificamente de seus corpos e de seus comportamentos. Para Foucault (1988), a partir do século XVIII, a sexualidade se tornou uma importante aliada do poder por meio da instrumentalização de quatro objetos de acesso à “verdade” sobre o sexo, sendo estes a “histerização do corpo da mulher”, a “pedagogização do sexo das crianças”, a “socialização das condutas de procriação” e a “psiquiatrização do prazer perverso”.

Em relação à “histerização do corpo da mulher”, Foucault (1988) explana que, ao receber uma imagem carregada de desejo sexual, o sujeito feminino é representado como um indivíduo que possui certa anomalia. Em consequência, este desejo intenso, portanto não saudável, deve ser canalizado para outras funções, como exemplo, a maternidade, que de cunho social passa a ser concebida como algo natural à mulher.

No processo de “pedagogização do sexo das crianças”, Foucault (1988) afirma que é admitida a idéia de que as crianças têm sexualidade, no entanto, esta mesma sexualidade deve ser controlada, uma vez que pode indicar malefícios ao infante. Neste contexto, a masturbação infantil torna-se um dos objetos mais importantes para aqueles (as) que se dedicam ao cuidado das crianças, tais como pais/mães, professores (as), médicos (as) e psicólogos (as).

A “socialização das condutas de procriação” consiste no processo que incita o controle da natalidade. Segundo Foucault (1988), o controle sobre o corpo é intermediado por medidas de natureza política, econômica e médica. Deste modo, neste processo encontra-se a conscientização do controle da natalidade para visar não só ao bem-estar individual, mas também ao coletivo.

Por último, a “psiquiatrização do prazer perverso” procurou nomear como patológico todo prazer que desvie, ou melhor, não corresponda ao desejo heterossexual. Para Foucault, a psiquiatria, ao classificar os prazeres “desviantes”, além de patologizá-los, buscou métodos para saná-los.

É com a efetivação destes processos que Foucault afirma que a sexualidade é produzida. Segue, portanto, sua conceituação de sexualidade:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldades, mas a grande

rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias do saber e dos poderes (FOUCAULT, 1988, p. 100).

A produção de sexualidades e, ao mesmo tempo, a necessidade de conhecê-las detalhadamente por meio destes quatro processos estão no fato, como enfatiza Foucault, do sexo ser matriz do corpo e consistir em um caminho aberto para se chegar ao controle do organismo, impondo-lhe, assim, disciplinas e regulamentações. Desta forma, o autor propõe que

não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos mais dotados de instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Enquanto instância dotada de instrumentalidade e poder, a sexualidade arrebatou para si alguns sujeitos importantes para o manejo de seu dispositivo. Dentre estes, Foucault destaca os pais/mães, pedagogos (as), médicos (as), psiquiatras, psicólogos (as) e os padres. Foram justamente esses sujeitos os “especialistas” que enfatizaram os discursos e os mecanismos de saber, sejam estes referentes à cura ou à manutenção da disciplina, e de controle sobre os corpos sexuados.

Outro ponto destacado por Foucault em relação aos controles sobre os corpos é que a vinculação destas técnicas disciplinares entre si se deu primeiramente em uma classe social específica, ou seja, a burguesia. Segundo o autor, a invenção de uma nova sexualidade, ou melhor, de um novo discurso sobre o sexo, só emergiu nas outras classes sociais, como exemplo, a proletária, quando o sexo começou a ser visto como instrumento eficaz de controle dessa população. Deste modo, enquanto a classe burguesa usa o **dispositivo da sexualidade** para afirmar uma identidade específica, elemento que a distingue dos outros grupos sociais, as classes de poder aquisitivo menor iam aos poucos sendo injetadas deste dispositivo, para, assim, entrarem no crivo do saber e do controle.

É neste contexto que Foucault esclarece que a vinculação do **dispositivo da sexualidade** aos grupos sociais não resulta em concepções e comportamentos de natureza semelhante, sendo necessário levar em conta as condições políticas, econômicas e sociais,

assim como o espaço e tempo históricos em que estes indivíduos estão inseridos. Assim, afirma Foucault:

[...] deve dizer que existe uma sexualidade burguesa, que existem sexualidades de classe. Ou, antes, que a sexualidade é originária e historicamente burguesa e que induz, em seus deslocamentos sucessivos e em suas transposições, efeitos de classe específicos (1988, p. 120).

A análise de Foucault, portanto, sobre a história da sexualidade ratifica a produção de discursos sobre o sexo, bem como a intencionalidade destes enunciados. A leitura e a interpretação destes discursos mostram-nos o caráter cultural e móvel da sexualidade, uma vez que as atitudes e os comportamentos sexuais são vistos de diferentes formas em determinadas épocas. Além disso, tais discursos também evidenciam a infiltração do poder na vida sexual do sujeito, o que mostra que não foi por acaso que a sexualidade, como elemento que admite inteligibilidade a homens e mulheres, foi escolhida como um dos mais importantes recursos para exercício do controle sobre a população.

## 2.2 Os Estudos Feministas e a elaboração do conceito de gênero como “categoria de análise histórica”

Quando nos propomos a discutir sexualidade, inevitavelmente recaímos na questão de gênero, uma vez que essa categoria perpassa as concepções, atitudes e práticas referentes ao sexo. Deste modo, a maneira como nos entendemos enquanto sujeito sexual está entrelaçada com a maneira como também nos entendemos enquanto homens e mulheres.

O conceito de gênero surge no âmbito do Movimento Feminista do Ocidente no século XX. No entanto, antes de ser considerado como uma ferramenta importante para a análise das relações sociais entre homens e mulheres, mais especificamente como uma **categoria da análise histórica**, termo cunhado por Joan Scott nos anos 80, o gênero, até então restrito aos “Estudos de Mulheres”, percorreu uma longa trajetória dentro do Feminismo.

Segundo os estudos de autoras feministas, como exemplo, Lia Zanotta Machado (1992), Joan Scott (1995), Linda Nicholson (2000), Guacira Lopes Louro (2003) e Lucila Scavone (2008), o Feminismo, como teoria e política, possui três fases<sup>7</sup>, sendo a última a que se encontra agora caracterizada por teoria Pós-estruturalista. É interessante mencionar em relação a essas fases que

---

<sup>7</sup> Devemos destacar que as autoras feministas usam também outras palavras para designar as “fases do Feminismo”. Deste modo, ao lermos artigos ou livros que explicam a história do Movimento Feminista, poderemos nos deparar com outros sinônimos de fase, como exemplo, gerações, ondas entre outros. Optamos pela palavra fase por ser comum sua utilização.

[...] não é possível circunscrevê-las em uma perspectiva linear. Apesar de estabelecermos a relação temporal com períodos e lutas distintos, essas fases não são fixas, elas dependem da situação social, econômica, cultural e política de cada sociedade (SCAVONE, 2008, p. 177).

Em se tratando dos países europeus e anglo-saxões, Louro (2003) afirma que a primeira fase do Feminismo voltou-se para a luta de direitos iguais a homens e mulheres, privilégio até então masculino. Neste momento, início do século XX, o direito de participação na vida política da sociedade, simbolizado pelo “sufragismo”, foi uma das primeiras reivindicações das mulheres, que mais tarde foram se multiplicando para outros setores da existência feminina.

Louro destaca que a luta por direitos iguais a homens e mulheres foi promovida por um grupo de mulheres que não fazia parte da maioria feminina ainda mais desprivilegiada, como exemplo, as mulheres negras e as oriundas de classes populares. Nesta primeira fase do feminismo, portanto,

seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento (LOURO, 2003, p. 15).

No final de 1960, mais especificamente a partir de 1968, o Feminismo, como política igualitarista, começou a ser discutido no âmbito acadêmico. Segundo Louro, foi nesse momento em que a existência feminina começou a ser analisada sob a óptica de teorias. Em outras palavras, a condição de vida das mulheres começou a ser discutida teoricamente pelas universidades, sobretudo, as dos países europeus, como a França e a Inglaterra.

Essa segunda fase é caracterizada, como afirma Louro, pelo que ficou conhecido de “Estudos da Mulher”, uma vez que ainda não se fazia uso do termo gênero. Louro corrobora que eram estudos que, ao descreverem as desigualdades sociais entre homens e mulheres, promoviam denúncias acerca da opressão feminina. Além de serem pioneiros na elaboração das Teorias Feministas, tais estudos foram importantes, pois

[...] levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos (LOURO, 2003, p. 19).

O livro *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir, apesar de ser publicado em 1949, inaugura de certa forma os ideais do Feminismo da segunda fase. A frase *On ne naît pas femme, on le devient* (“Não nascemos mulher, tornamo-nos mulher”) foi considerada o

suporte teórico de várias feministas para fundamentarem teoricamente as diferenças sociais entre homens e mulheres. Em síntese, as propostas de Beauvoir residem em compreender como uma fêmea, ao tornar-se mulher, encontra em seu caminho um destino já traçado. Destacamos que o uso da palavra mulher por Beauvoir refere-se à construção social do feminino, característica que leva essa autora a examinar “[...] como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas [...]” (BEAUVOIR, 1980, p. 07).

Scavone (2008, p. 175) salienta a importância dos estudos desta feminista, uma vez que o segundo sexo, de Simone de Beauvoir, abriu um debate político mais radical lançando as matrizes teóricas de uma nova etapa do feminismo [...] Pode-se dizer que essa constatação [“Não nascemos mulher, tornamo-nos mulher”] lançou a primeira semente para os estudos de gênero, já que ela distingue o componente social do sexo feminino de seu aspecto biológico, ainda sem conceituar ‘gênero’.

Ainda segundo Scavone, o conceito de gênero, como construção cultural do feminino e do masculino, é utilizado pela primeira vez por teóricas feministas inglesas. O sistema sexo/gênero, que afirma o sexo como matriz dos contornos culturais impostos a homens e mulheres, vai sendo amplamente divulgado, tornando-se o lema, apesar de possuírem temáticas diferentes, mas que envolviam o sujeito feminino, dos Estudos Feministas.

É neste contexto que concepções, atitudes e comportamentos, até então válidos e aceitáveis com naturalidade ao sujeito masculino e, em especial, ao sujeito feminino, começam a ser re-interpretados e, assim, acusados de promoverem desigualdades entre os gêneros, já que em tal relação um dos pares acaba por ser depreciado em relação ao outro, cabendo à mulher sempre a posição de subordinada ao homem.

Para Nicholson (2000, p. 12), a segunda fase do Feminismo inaugura aquilo que a autora chama de **fundacionalismo biológico**, o qual “[...] permite que dados da biologia coexistam com aspectos da personalidade e comportamento.” Ou seja, diferentemente do Determinismo Biológico, o Feminismo da segunda fase acaba por conciliar a biologia com os pensamentos e ações de homens e mulheres.

O conceito de **fundacionalismo biológico** é mais bem esclarecido por Nicholson quando esta autora faz a comparação do corpo a um “porta-casacos”, uma espécie de cabide em que penduramos, além de casacos, outras diferentes peças de roupa sem, contudo, afetarmos ou deformamos a estrutura e função deste suporte. Deste modo,

quando se pensa o corpo como um ‘cabide’ no qual são ‘jogados’ certos aspectos de personalidade e comportamento, pode-se pensar no relacionamento entre os dados do ‘cabide’ e aquilo que nele é jogado como algo mais fraco do que determinista, porém mais forte do que accidental.

Não se é obrigado a jogar sobretudos e cachecóis num porta-casacos; pode-se, por exemplo, jogar suéteres e até diferentes tipos de objetos, basta mudar suficientemente a natureza do material do cabide. Mas, se sempre vemos um porta-casacos cheio de sobretudos e cachecóis, não exigimos muita explicação, afinal trata-se de um porta-casacos (NICHOLSON, 2000, p. 12).

É neste contexto, conforme afirma Nicholson, que no Feminismo da segunda fase, sexo e gênero, apesar de distintos, tornam-se elementos complementares e fundamentais para as explicações sobre a existência feminina e masculina, já que para as teóricas desta fase a constituição de homens e mulheres só se dá a partir do momento em que se é detectado o nascimento de machos e fêmeas. Assim, “a aceitação feminista dessas proposições significava que o ‘sexo’ ainda mantinha um papel importante: o de provedor do lugar onde o ‘gênero’ seria supostamente constituído” (NICHOLSON, 2000, p. 11). Devemos destacar, como ainda assinala Nicholson, que o “sistema sexo/gênero” é inaugurado por Gayle Rubin em 1975 em “The Traffic in Women”, sistema que, como o Fundacionalismo Biológico, tenta conciliar os fatores biológicos aos sociais.

Para Bila Sorj (1992), o Feminismo da segunda fase revela três características, que começaram a ser questionadas a partir da década de 80 pelo Feminismo Pós-estruturalista. Essas características referem-se à “[...] universalidade das categorias de análise, identificação de um sujeito histórico de transformação e construção de utopias libertárias [...]” (SORJ, 1992, p. 18). Em outras palavras, tais peculiaridades referentes aos estudos de gênero tornam esta categoria um tanto quanto essencialista e singular, minando as diferenças entre os sujeitos, uma vez que fornecem explicações de cunho universal e coletivo para a composição de feminilidades e masculinidades.

Em relação ao Pós-estruturalismo, Sorj (1992, p. 19) reitera que essa linha de pensamento “[...] privilegia a indeterminação, a fragmentação, a diferença e a heterogeneidade (para usar os termos favoritos) como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural.” Deste modo, afirma a autora, esses postulados foram aos poucos sendo incorporados ao Feminismo, o que possibilitou a este descartar “verdades” absolutas sobre as mulheres, evidenciando suas experiências pessoais, elemento que realmente as distinguem entre si.

Foi com base nestes pressupostos pós-estruturalistas que, em 1986, Joan Scott publicou o artigo *Gender: a useful category of historical analysis*, trabalho que é traduzido para o português como “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, em 1995<sup>8</sup>.

A importância do artigo de Scott está no fato desta autora conseguir reunir as críticas em torno do Feminismo da segunda fase, explicando suas delimitações, e propor uma nova dimensão ao conceito de gênero, ou seja, a sua utilização como **categoria de análise histórica**. Para Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva (2004, s/p), Scott inaugura uma nova maneira de “fazer história”, afinal

[...] inspirada pelas reflexões de dois importantes filósofos pós-estruturalistas, Foucault e Derrida, mais que uma mudança de perspectiva teórica no uso da categoria gênero, propõe uma mudança radical na forma de fazer história, que deveria apresentar novas questões, hipóteses e métodos; abandonar a busca por origens dos fenômenos; reconhecer a complexidade dos processos históricos, cujos elementos encontram-se tão interrelacionados a ponto de não poderem ser estudados isoladamente; discutir como se sucederam os fenômenos, descobrindo os seus porquês; verificar as ligações entre o sujeito e a organização social na busca dos significados; considerar que o poder não está unificado, não é coerente, nem se encontra centralizado no seio das organizações sociais.

Já nas primeiras páginas de seu artigo, Scott destaca a importância de ficarmos atentos (as) às entrelinhas dos discursos, já que esta autora parte do pressuposto foucaultiano de que esses enunciados não são neutros. É neste contexto que Scott começa a lançar seus primeiros questionamentos sobre o “esquema sexo/gênero”, configuração que ao separar natureza de cultura, universaliza as diferentes experiências masculinas e femininas, o que culmina em um resultado já esperado, pois, independentemente do nascimento de machos ou fêmeas, os destinos já estão traçados.

Na análise das diferentes correntes teóricas dos séculos XX que explicavam e teorizavam o feminino, Scott destaca os estudos do Patriarcado, do Marxismo e da Psicanálise como os maiores expoentes em defesa da emancipação das mulheres. No entanto, a autora detecta contradições nestas teorias, pois em seus discursos, promoviam a idéia de que o sexo é o fator decisivo para constituição das diferenças sociais entre homens e mulheres<sup>9</sup>, o que de certa forma continuava a privilegiar a constituição física como um elemento de classificações e dicotomias.

---

<sup>8</sup> A tradução do artigo de Joan Scott para o português é feita por Guacira Lopes Louro e publicada em 1995 na revista **Educação e Realidade**, periódico que se dedica neste volume (15) ao tema “Mulher e Educação”. Nas referências, detalhamos os dados bibliográficos da publicação deste artigo.

<sup>9</sup> Para maiores esclarecimentos acerca das críticas de Scott às teorias do Patriarcado, Marxismo e Psicanálise consultar o artigo citado, especificamente nas páginas 08, 09, 10, 11 e 12.

Diante das fragilidades, encontradas nestas perspectivas teóricas, é que Scott prioriza a necessidade de construir um campo teórico para os Estudos Feministas, o qual faça do gênero uma **categoria de análise** capaz de “[...] pesquisar não uma causa geral e universal, mas uma explicação significativa” (SCOTT, 1995, p. 14).

Neste contexto, o gênero como **categoria de análise** é definido por Scott (1995, p. 14) como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.”

Podemos perceber que a definição de gênero, por Scott, é composta de duas partes. A primeira delas refere-se à idéia de que o gênero é uma construção social que admite símbolos culturais (modelos/padrões que a sociedade nos apresenta), conceitos normativos (regras que fixam esses modelos/padrões), instituições (instâncias que manipulam os modelos/padrões, admitindo suas aceitações ou não), e construção de identidades subjetivas (apesar da vinculação de modelos/padrões, a concretização de seus enunciados na vida não se dá de maneira pacífica, o que nos remete à idéia de que a construção da identidade de gênero é um processo complexo, justamente porque mantém interseção com outras categorias, como exemplo, de raça, nacionalidade, religião, sexualidade entre outras). Já a segunda parte anuncia que o gênero é um “campo de poder” que distribui significações e relações de força e resistência entre os sujeitos.

Os postulados de Scott sobre o gênero nos mostram, portanto, como os modelos/padrões condicionados a nos apresentar uma masculinidade e uma feminilidade universais são fracos, uma vez que não conseguem admitir a instabilidade e a relação cambiante que o gênero mantém com outras categorias. Em suma, a universalidade não consegue explicar a frenética emergência de singularidades, ou melhor, de desvios à sua norma.

A historicização do conceito de gênero e, automaticamente, sua desconstrução não se congelam nos escritos de Scott. Para além desta autora, a aliança gênero e Pós-estruturalismo ferve no meio acadêmico, estendendo-se para outras temáticas, como é o caso dos estudos voltados para a construção das masculinidades e das relações homossexuais. Deste modo, observamos uma prerrogativa do conceito de gênero, ou seja, a que não se refere somente aos estudos sobre a mulher, mas às diversas construções sociais de homens e mulheres e às relações de poder emergentes da constituição masculina e feminina.

Dentre os estudos mais recentes e avançados sobre relações de gênero, podemos citar os de Judith Butler no final dos anos 80 e início dos anos 90. Segundo Scavone (2008), os



questionamentos de Butler, em sua maior parte condicionados pelos trabalhos da filósofa Monique Wittig sobre a idéia da heterossexualidade como norma privilegiada do desejo sexual, leva-nos a reconhecer, e se não, pelo menos a pensar sobre, a existência de uma sexualidade múltipla, ou seja, que possui diversos objetos sexuais.

Para Butler, a distinção sexo/gênero se dilui quando admitimos a historicização do próprio sexo. Em outras palavras, a idéia de sexo é construída anteriormente à idéia de natureza, o que culmina na estipulação de normas mesmo antes do nascimento do sujeito. A curiosidade em se descobrir o sexo do bebê já prevê o início da construção de gênero, afinal tal descoberta recairá em modos diferentes de se apresentar o mundo para meninos e para meninas. Na verdade, o que Butler propõe é a negação do sexo anterior à cultura. Nestas duas passagens, Butler esclarece a falácia do sexo como natureza:

Se o gênero é um modo de existir o próprio corpo, e esse corpo é uma situação, um campo de possibilidades a um tempo recebidas e reinterpretadas, então gênero e sexo parecem ser questões inteiramente culturais (BUTLER, 1987, p. 145).

E a autora ainda complementa:

A demarcação da diferença dos sexos não precede a interpretação daquela diferença, mas essa demarcação é por sua vez um ato interpretativo carregado de pressupostos normativos sobre um sistema binário de gêneros (BUTLER, 1987, p. 146).

Sexo e gênero, como instâncias culturais, admitem a possibilidade de se viver sexualmente para além da heteronormatividade, já que destroem essencialidades atribuídas a homens e mulheres. É sob esta perspectiva que questionamentos sobre as binaridades sexuais dão subsídios para criação de políticas voltadas para a diversidade sexual, como também para a construção de teorias acerca desta, como exemplo, a Teoria Queer<sup>10</sup>, na qual Butler é referência.

O que devemos observar é que o conceito de gênero passou, e ainda passa, por nítidas evoluções, transformações e desenvolvimentos políticos e teóricos que também influenciaram, e ainda influenciam, os Estudos Feministas do Brasil. Como afirma Machado (1992), foi em

---

<sup>10</sup> Guacira Lopes Louro em seu livro *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (2004) afirma que essa teoria, de viés também Pós-estruturalista, vai ganhando espaço nos trabalhos acadêmicos dos anos 90 que questionavam a “heteronormatividade compulsória da sociedade”. Segundo esta autora, como o próprio nome corrobora, Queer significa estranho e esquisito, sendo estas características os elementos primordiais de crítica desta teoria que “[...] aponta para o estranho, para a contestação, para o que está fora-do-centro, seria incoerente supor que a teoria reduzisse a uma ‘aplicação’ ou a uma extensão de idéias fundadoras. Os teóricos e teóricas queer fazem uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas” (LOURO, 2004, p. 43).

meados das décadas de 70 e 80 que presenciamos uma produção acadêmica voltada para as questões colocadas pelo Feminismo como política, isso sem termos, necessariamente, vivenciado as três fases, o que provocou uma certa fragilidade em nossos estudos iniciais.

A essa defasagem, Machado atribui alguns motivos, como exemplo, a contenção dos movimentos sociais pela ditadura brasileira e a falta de acesso à produção acadêmica feminista da Europa e dos Estados Unidos (HEILBORN, 1990; GROSSI, 1989 *apud* MACHADO, 1992). Deste modo,

a possibilidade política de emergência da luta pelos direitos de ‘minorias’, pelos direitos à alteridade, só se configurou no Brasil no espaço inicial da abertura política. Os movimentos feministas e a produção acadêmica sobre a mulher e/ou gênero defrontaram-se de uma só vez com a produção (teórica e de militância) dominante das três gerações. Enquanto a configuração das três gerações na Europa e nos Estados Unidos se fez de forma histórica e sedimentada ainda que, ao final, as três continuassem correndo paralelas, a introdução brasileira aos estudos de mulher e/ou de gênero foi imediatamente simultânea às três gerações (MACHADO, 1992, p. 27).

Na observação da trajetória do conceito de gênero somos levados (as), portanto, a perceber que além da sua interseção com a sexualidade, esta questão vem também nos fornecer uma importante ferramenta para a compreensão de nossa vivência como sujeitos sexuais, de gênero e, sobretudo, históricos.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM DIREÇÃO AO OBJETO

Com a historicização das atitudes, comportamentos e concepções sexuais, e a análise que o viés teórico pós-estruturalista tece sobre a sexualidade, representados por Foucault e pelos estudos de gênero, nesta seção passaremos à apresentação dos Procedimentos Metodológicos. Devemos destacar que dividimos este tópico em: Metodologia, Sujeitos, Instrumentos de coletas de dados e Análise dos dados, justamente porque postulamos que tal divisão pode melhor esclarecer e explicar os caminhos que percorremos para o conhecimento de nosso objeto.

#### 3.1 Metodologia

A metodologia se constitui nos “passos”, como corrobora Maria Cecília Minayo, percorridos pelo pensamento e pela prática na elaboração do conhecimento sobre um determinado tema. O conceito de metodologia, portanto, “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (1994, p.16).

Deste modo, optamos por um estudo de abordagem qualitativa, já que nossa preocupação está no âmbito de conhecer as concepções das alunas/professoras em relação às questões voltadas à sexualidade e ao gênero, adentrando, assim, no mundo dos significados a que se referem essas temáticas.

Minayo (1994, p. 21-22) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha no âmbito de “[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” de uma determinada realidade, aspectos que fogem de uma métrica determinada, uma vez que se encontram no espaço das relações humanas. Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa, pelo fato de considerar a subjetividade como quesito fundamental que se manifesta no espaço e no tempo em que os sujeitos estão inseridos, remete à ação

[...] de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas no seu advento, quanto na sua transformação como construções humanas significativas (MINAYO, 2000, p. 10).

Dentro da abordagem qualitativa, consideramos que essa investigação é do tipo analítico-descritiva, uma vez que “[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 49). Em outras

palavras, descreveremos, analisaremos e interpretaremos dados, sem, contudo interferir na realidade escolhida para este estudo.

Após a definição da metodologia, a construção do marco teórico conceitual torna-se indispensável, já que auxilia na construção do objeto do trabalho científico, assim como na organização e análise de seus dados. Deste modo, esclarecemos que o referencial teórico que está embasando a construção deste objeto, além da análise dos dados, mostra-se por meio da teoria de Michel Foucault (1988), Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (1999, 2002, 2003), autor e autoras que possuem um diálogo estreito neste estudo, uma vez que as discussões que Foucault fez sobre a sexualidade, como “criação histórica” entrelaçada às estratégias dos saberes e dos poderes, estabelecem relações de análise e se complementam com os trabalhos de diversos (as) autores (as) que estudam a temática do gênero, como exemplo Scott e Louro.

Em relação às autoras citadas, um diálogo entre ambas também emerge. Este entrosamento se dá, pois Scott coloca o conceito de gênero como uma categoria capaz de significar as relações de poder entre homens e mulheres, admitindo-o, portanto, como uma relação social que usa de artimanhas para falsamente se fundamentar nas diferenças corporais entre homens e mulheres. Louro, por sua vez, recupera as reflexões de Scott e as insere no campo da educação, problematizando o gênero nas relações docentes e a manifestação deste no cotidiano escolar, indicando que este conceito, por meio da escola, vai exercer as **pedagogias da sexualidade**, ensinando meninos e meninas a agirem e pensarem em apropriação com seu sexo, distinção que favorece uns (umas) em detrimentos de outros (as).

Neste sentido, estamos atentos (as) aos estudos dos autores e autoras citados, como também daqueles (as) que seguem suas perspectivas, pois vão ao encontro das reflexões em torno da temática que nos propomos a estudar.

### 3.2 Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são as alunas do quarto ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara, que já atuam na educação escolar como professoras.

A escolha de tais sujeitos, alunas que já lecionam, justifica-se pelo fato de que as concepções dos (as) professores (as) são capazes de subsidiar as concepções de seus (as) alunos (as), já que constituem modelos para os (as) educandos (as). Neste contexto, torna-se importante conhecer as concepções de sexualidade e de gênero destas professoras, como

também com que frequência e com que viés estes temas vêm sendo tratados na sua formação profissional.

Devemos ainda considerar que a opção pelo curso de Pedagogia na pesquisa se deu pelas características formativas do (a) aluno (a) por ele formado (a). Trata-se do único curso de graduação com formação específica na área de educação desta universidade. Deste modo, contemplamos as universitárias do último ano, pois passaram pela maior parte do curso e são as que mais possuem expectativas quanto à carreira profissional que escolheram para exercer, e, em sua maior parte já atuam na escola.

Destacamos, ainda, que a não definição do nível de ensino em que atuam essas alunas/professoras, como forma de selecioná-las, encontra respaldo no pressuposto de que suas concepções e idéias sobre sexualidade e gênero não mudam conforme a série em que atuam. Deste modo, iremos considerar que o que pode mudar é a forma como o conteúdo poderá ser abordado (a ação, a didática), mas não a idéia que se faz deste.

Para a seleção dos sujeitos, fizemos um mapeamento para averiguar quantas alunas do quarto ano do curso de Pedagogia já trabalham na educação escolar, seja com crianças ou adolescentes. Este mapeamento consistiu em visitas da pesquisadora às salas de aula, como forma de apurar o número de alunas que trabalham na rede estadual, municipal ou particular como professoras.

Nossa idéia inicial era entrevistar oito mulheres, sendo quatro do período diurno e quatro do período noturno do quarto ano. No entanto, durante o mapeamento que fizemos no mês de novembro de 2007, constatamos que não havia alunas que trabalhavam como professoras no período diurno. Desta forma, nossa pesquisa ficou restrita ao quarto ano de Pedagogia do período noturno, onde encontramos sete alunas que já lecionavam, sendo seus trabalhos realizados tanto no ensino infantil, quanto no fundamental e no médio.

Respeitando o anonimato de cada sujeito, optamos por identificá-los com nomes fictícios, sendo eles Luísa, Ana, Júlia, Mariana, Mônica, Carmem e Michele. Ressaltamos ainda que a ordem de apresentação obedeceu à seqüência de aplicação das entrevistas e que as informações sobre estes são referentes ao ano de 2007.

### **3.3 Instrumentos de coleta de dados**

O primeiro instrumento de coleta de dados utilizado foi a descrição dos programas das disciplinas que fazem parte do currículo do curso de Pedagogia das alunas que ingressaram em 2003, ou seja, as universitárias que no ano de 2007 estavam no quarto ano.

A descrição do conteúdo das disciplinas nos possibilitou o conhecimento do curso de Pedagogia, seus princípios, objetivos e estrutura, como também a verificação de que se estes programas contemplam temas ligados à sexualidade e às relações de gênero ou não. Esse documento foi cedido pela Seção de Graduação da FCLAr no mês de abril de 2007.

Devemos destacar que descrevemos os programas das disciplinas referentes à *Formação Geral* e os dois eixos que, até o ano de 2007, faziam parte da formação do (a) pedagogo (a) da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara. São estes: *Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e *Formação de Professores em Educação Especial*.

Ressaltamos, ainda, que a não descrição das disciplinas optativas encontra respaldo no argumento de que os temas sobre sexualidade e relações de gênero, por estarem presentes em sala de aula, o que nos mostra tanto a literatura acadêmica sobre educação sexual, como também a prática cotidiana de professores (as), devem ser trabalhados em disciplinas obrigatórias, permitindo assim com que todo (a) professor (a) possa conhecer essas temáticas.

Com a descrição dos programas das disciplinas, colhemos informações que serão exploradas e complementadas por meio de outra técnica de coleta que foi utilizada neste trabalho, ou seja, a entrevista semi-estruturada.

O segundo instrumento de coleta de dados consistiu na realização de uma entrevista semi-estruturada com cada aluna/professora, conversa que foi gravada e transcrita. Optamos por este tipo de entrevista, pois postulamos que é através da fala que podemos conhecer as concepções que norteiam a vida de um indivíduo. Jhoda confirma esta idéia quando explica que

a entrevista oferece dados referentes a fatos; idéias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos (JHODA, 1951, p. 152 *apud* MINAYO, 2000, p. 108).

Em relação à tipologia da entrevista, na modalidade semi-estruturada, o roteiro, segundo Menga Ludke e Marli E. D. A. André, serve de orientação para o (a) entrevistador (a), uma vez que não há uma lógica linear e irreduzível para questionar o (a) entrevistado (a), cabendo ao (à) pesquisador (a) intervir quando postular ser necessário. Além disso, outro artifício importante da entrevista semi-estruturada é que esta “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

As perguntas que nortearam a entrevista foram divididas nos seguintes temas: vida pessoal, vida profissional, vida acadêmica e conceitos. Por meio da entrevista, pudemos conhecer quem são essas mulheres, suas origens socioeconômicas e culturais, a escolha e as expectativas quanto ao curso de Pedagogia, suas concepções de sexualidade e relações de gênero, o preparo que o curso oferece ao conhecimento destes assuntos e igualmente suas experiências profissionais quanto ao trabalho destas duas temáticas. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice A.

As entrevistas foram realizadas nos dias seis, sete, nove, doze, quatorze, vinte e oito de novembro e sete de dezembro de 2007. Cada entrevista teve, em média, a duração de cinquenta minutos a duas horas, sendo: cinquenta e três minutos e três segundos da primeira entrevista e quarenta e seis minutos e quarenta e dois segundos da segunda entrevista com Luísa<sup>11</sup>; uma hora, quarenta e nove minutos e nove segundos com Ana; uma hora, vinte e cinco minutos e cinquenta e um segundo com Júlia; duas horas, quatorze minutos e vinte e seis segundos com Mariana; uma hora, trinta e nove minutos e trinta segundos com Mônica; duas horas, doze minutos e dezoito segundos com Carmem; cinquenta e três minutos e vinte e oito segundos com Michele. O local para a realização das entrevistas foi a sala de estudos do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) localizada na FCLAr.

Devemos destacar que as entrevistas foram efetuadas durante as aulas de alguns professores do curso de Pedagogia: o Prof. Dr. João Gentilini e o Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, que ministram a disciplina obrigatória *Coordenação Pedagógica*, a Prof<sup>a</sup> Dra. Rosa Fátima de Souza, que leciona a disciplina optativa *História da Profissão Docente no Brasil* e o Prof. Roberto Carlos Miguel, que coordena a disciplina obrigatória *Orientação Educacional e Formação do Educador*. Esses professores gentilmente consentiram que as alunas saíssem de suas aulas para nos cederem as entrevistas, bem como permitiram que, durante os setes dias de aplicação destas, fizéssemos o mapeamento de quantas alunas lecionavam.

Ressaltamos, também, que antes de iniciar as entrevistas, fornecemos a cada sujeito um documento, no qual explicitamos o nosso comprometimento com a questão ética da pesquisa. Tal documento está assinado pela pesquisadora, que se compromete com a ética do anonimato e com o respeito às falas registradas, e a assinatura da entrevistada, que alega seu consentimento em fornecer a entrevista. Em cada entrevista, dois documentos com o mesmo

---

<sup>11</sup> A entrevista com Luísa necessitou de um segundo encontro. Por se tratar da primeira entrevista realizada, encontramos algumas falhas, sendo necessário repetir a conversa como forma de esclarecer alguns dados que não foram detalhados no primeiro momento.

conteúdo eram entregues, um que permanecia com a pesquisadora e outro que ficava com o sujeito entrevistado. Este documento encontra-se no apêndice B.

Com os dados coletados, passaremos à explicação da técnica que permitiu a análise e interpretação.

### 3.4 Análise dos dados

Tendo em vista a abordagem qualitativa, as informações, identificadas nos programas das disciplinas e nas falas dos sujeitos entrevistados, foram analisadas e seus conteúdos agrupados em categorias de análise, obtendo, assim, a organização e o estudo destes. Segundo Gomes (1994, p. 70), a análise de dados está no âmbito da interpretação, assim a utilização da **categoria** torna-se fundamental, pois

refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (GOMES, 1994, p. 70).

A organização dos dados em categorias se fundamentou nos escritos de Laurence Bardin sobre **análise de conteúdo**. A análise de conteúdo, segundo a autora, consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

O ponto de partida da análise de conteúdo, como afirma Bardin (1977), é uma leitura de contato com o material que irá ser analisado para, em seguida, alcançar um nível mais profundo, ou seja, os significados manifestos e latentes.

Dentre as várias técnicas de análise de conteúdo, escolhemos a **análise temática**, modalidade que mais se adapta aos objetivos, à abordagem e aos instrumentos metodológicos desta pesquisa. A análise temática consiste na identificação de temas que, pelo fato de aparecerem com frequência, podem revelar pensamentos e ações dos sujeitos. Neste contexto, a **unidade de registro** utilizada nesta pesquisa, que compreende a unidade de significação e de base que visa à categorização, é o **tema**. O **tema** é

uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia



geralmente) para diversos temas... (M.C. d'Unrug, *apud* Bardin, 1977, p.105).

Como assinala Bardin (1977, p. 106), o tema, como unidade de registro, evidencia “[...] motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” Esta autora afirma que a **unidade de registro** admite a **unidade de contexto**, o conjunto de circunstâncias que se produz a mensagem. Assim,

a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento de mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 1977, p. 107).

Continuando, Bardin afirma que a execução da análise temática se dá por meio de três operações, as quais pautaram a organização e a análise de dados deste trabalho:

1) A pré-análise: corresponde à seleção dos documentos para a análise, no caso específico desta pesquisa, a descrição dos programas das disciplinas e as falas dos sujeitos adquiridas por meio da entrevista semi-estruturada, a leitura de contato ou flutuante e a organização deste material juntamente com a sistematização das idéias iniciais, ou seja, objeto, objetivos e marco teórico conceitual;

2) Exploração do material: é codificação do material. Segundo Bardin (1977, p. 101), corresponde à “[...] administração sistemática das decisões tomadas.” Esta operação de codificação é organizada em três fases: A) a escolha das **unidades de registro** e **unidades de contexto**, B) a escolha das regras de contagem e C) a escolha de categorias.

3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretados: momento em que os resultados são tratados de forma que se tornem significativos, permitindo ao (à) pesquisador (a) fazer inferências, ou seja, deduções de forma lógica, que possibilitam conhecimentos sobre o (a) emissor (a) e o contexto em que vive, como também interpretações com referências aos objetivos e ao referencial teórico da pesquisa.

Feita a descrição, portanto, da técnica que organizou o material coletado, ou seja, **análise de conteúdo**, partimos para a descrição das ementas das disciplinas, para, em seguida, analisar e interpretar as falas dos sujeitos e a sua relação com as informações que o currículo escrito do curso de Pedagogia da FCLAr nos forneceu.

## **4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DA UNESP DE ARARAQUARA: A PEDAGOGIA, A FEMINIZAÇÃO E O CURRÍCULO**

Nesta seção, procuramos conhecer o curso de Pedagogia, ou seja, como a idéia de formar professores, e mais tarde professoras, foi se concretizando em nosso país. Para tanto, nos deparamos com outro fenômeno, o qual marca o itinerário do curso de formação de professores (as), sendo este a feminização do magistério. Em seguida, adentramos no universo do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara, e na descrição das disciplinas que envolvem temas sobre sexualidade e relações de gênero, maneira que encontramos para conhecer em que medida esse curso vem subsidiando suas alunas quanto ao trabalho destas duas temáticas em sala de aula.

### **4.1 As origens do curso de Pedagogia e a feminização da docência**

Foi no final do século XIX e início do século XX que a educação escolar no Brasil passou a ser valorizada como um pressuposto necessário para a modernização do país. A idéia de modernizar a nação, tanto em termos econômicos, quanto políticos e sociais recai na necessidade de não só formar cidadãos, mas também, de formar aqueles (as) que serão responsáveis pelo aprendizado da cidadania em nossa sociedade.

Em relação ao preparo de professores (as), Dermeval Saviani (2008, p. 01) afirma que “é na lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação aparecerá pela primeira vez.”

É neste contexto que já no final do século XIX encontramos instituições formadoras de professores (as), as chamadas Escolas Normais, e na década de 30 do século XX a institucionalização legal da Pedagogia, como curso de nível superior das recém implantadas Faculdades de Educação. Podemos observar, portanto, que os cursos de Pedagogia surgem como tentativa de aperfeiçoar a docência, que se formava na Escola Normal, primeiro nível de formação do professorado.

O estudo de Iria Brzezinski (1996) sobre o curso de Pedagogia, e, concomitantemente, a formação de professores (as), constata que a primeira Escola Normal foi inaugurada em 1880 no Rio de Janeiro e que a proliferação destes institutos educacionais era tanto de incitativa pública, quanto privada.

Segundo esta autora, foi justamente no interior das Escolas Normais que a idéia de um curso de formação de professores (as) em nível superior começou a se solidificar. Brzezinski afirma que a iniciativa de formação de um curso Normal Superior foi de natureza religiosa,

uma vez que sua criação em 1901 foi liderada pela Ordem dos Beneditinos de São Paulo. Como melhor esclarece a autora,

tal experiência sustentou-se em preceitos de livre iniciativa liberal e deslocou os professores estrangeiros para o Brasil. A universidade, contudo, foi logo fechada, em decorrência da dispersão desses professores, como consequência da Primeira Guerra Mundial (BRZEZINSKI, 1996, p. 20-21).

Paralelamente à iniciativa da criação de um curso Normal Superior, temos, como afirma Brzezinski, o movimento em prol da constituição das universidades brasileiras, que em seu estágio elementar “[...] consistiam em tentativa de organizar uma universidade por meio da reunião de cursos superiores isolados já existentes” (BRZEZINSKI, 1996, p.23). No entanto, mostra esta autora que, em um primeiro momento, a constituição das universidades brasileiras justificou-se pelo agrupamento de escolas, como as de Politécnicas, de Medicina e de Direito, sem, contudo, referir-se aos estudos de natureza pedagógica. É diante destes fatos que Brzezinski aponta lacunas nesta tentativa primeira de organização das universidades.

Brzezinski ressalta também que a partir dos anos 20 do século passado, a modernização do país começou a dar seus primeiros passos com a transposição do modelo agrário-comercial-exportador para o capitalista-urbano-industrial. Além dessa transformação de cunho econômico, o país, que vai se solidificando como uma república, presencia também o delineamento de suas classes sociais: a burguesia, o proletariado e as oligarquias rurais. Neste panorama, a educação também sofre modificações.

Com as transformações nos setores econômicos, político e social houve um redimensionamento dos problemas educacionais por influências dos novos ideais pedagógicos, assentados no ideário liberal. A educação passou a ser fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência das novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanizados, com repercussões sobre a política de formação para o magistério (BRZEZINSKI, 1996, p. 26).

É neste contexto que os anos 20 e 30 constituem um período marcante para a educação brasileira, pois assinalam as influências dos princípios liberais no sistema educacional. Brzezinski ratifica que o espírito da Escola Nova<sup>12</sup>, simbolizado no Brasil principalmente por Anísio Teixeira, além de ressaltar a importância da instrução pública para a sociedade e a

---

<sup>12</sup> Conforme explica Maria Aparecida Cintra (1973, p 38), a Escola Nova remete “[...] a nova maneira de se encarar a Escola, seus objetivos e seus métodos [...]” Como explica essa autora, a vertente escolanovista surge em virtude das transformações sociais, econômicas e políticas ocorrentes na sociedade. Desta forma, e em contraposição ao método tradicional, a Escola Nova, diz Cintra, prioriza o/a aluno/a como agente principal de sua aprendizagem, uma vez que é deste/a que deve partir a vontade de aprender e o/a professor/a como um/a mediador/a na construção do conhecimento, que para tanto precisa conhecer técnicas e métodos de aprendizagem, como também o desenvolvimento motor e psíquico da criança.

criação de institutos de educação, subtende que a formação do (a) professor (a) é fundamental no processo de aperfeiçoamento do ensino escolar.

Em seus trabalhos sobre a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, Saviani (2004, 2006, 2008) assinala a importância de Anísio Teixeira na organização dos Institutos de Educação entre 1932 e 1939. Conforme explica Saviani, a preocupação de Anísio voltava-se para a maneira como o (a) docente estava sendo formado (a), e vê como alternativa para aprimorar essa formação a criação de cursos superiores em educação, os quais deveriam abranger conhecimentos gerais, conhecimentos pedagógicos e atividades práticas.

É diante destas circunstâncias que Anísio Teixeira vai propor a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Paralelo e semelhante ao trabalho de Anísio, Saviani destaca também o de Fernando Azevedo, o qual implanta o Instituto de Educação de São Paulo em 1933.

Os anos 30, portanto, inauguram os Institutos de Educação, que como assinala Saviani (2008, p. 06) “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da Pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.” Ainda na década de 30, estes mesmos Institutos de Educação são incorporados às Universidades, sendo o Instituto de Educação de São Paulo à Universidade de São Paulo e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro à Universidade do Distrito Federal. Desta forma,

[...] foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de Abril de 1939 [...] (SAVIANI, 2008, p. 03).

Segundo Saviani (2008), pelo Decreto-Lei 1.190, tanto os cursos de Pedagogia, como os de Licenciatura obedeciam ao “Esquema 3+1”, o que compreendia três anos focados nas disciplinas específicas, chamadas de Conteúdos Cognitivos, e um ano para a formação didática, que compreendia o aspecto pedagógico-didático. Sobre o “Esquema 3+1”, Saviani atenta para as defasagens na formação docente, uma vez que

Embora seu objeto próprio [o do curso de Pedagogia] estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir como um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide, ainda, do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 4).

O ano de 1968 também pode ser considerado um momento importante para o curso de Pedagogia, pois assinala novas perspectivas para a educação, uma vez que manifestações,

sobretudo estudantis ocorrentes na sociedade, provocaram questionamentos acerca do sistema educacional. Conforme assinala Brzezinski (1996), as leis 5.540/1968 e 5.692/1971, que viabilizavam a Reforma Universitária e do Ensino de 1º e 2º graus sugerem atenção especial às Faculdades de Educação, principalmente no que se referem a seus princípios, finalidades e conteúdos. É neste contexto que a Reforma Universitária de 1968 define alguns objetivos para as Faculdades de Educação, sendo estes

- formar professores e especialistas em educação;
- desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional;
- promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em local comum para o preparo pedagógico;
- disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade;
- promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação (BRZEZINSKI, 1996, p. 69).

Conforme afirma Saviani (2006), com a Lei n. 5.692/71, os ensinos primários e secundários passaram a ser chamados de Primeiro Grau e Segundo Grau e as Escolas Normais são substituídas pela Habilitação Específica que permite a docência de Primeiro Grau. Posteriormente, explica Saviani, a Habilitação Específica do Magistério é modificada pelo parecer n. 349/72 de 06 de Abril de 1972 e passa a abranger duas qualificações: a docência até a quarta série com formação de três anos (2200 horas) e a docência até a sexta série do Primeiro Grau, com formação de quatro anos (2900 horas). Ainda sobre a Lei n. 5.692/71, este autor especifica que

Para as últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2006, p. 09).

Os anos 80 assinalam, como define Saviani (2008), reformulações para os cursos de Pedagogia, os quais passam a enfatizar o aprimoramento do exercício da docência e focar a formação do (a) pedagogo (a) para a atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Segundo Saviani (2008), a preocupação com a formação docente estende-se para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro de 1996, que apesar de incorporar os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativas para a formação de professores, além do curso de Pedagogia, faz emergir

[...] uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mas barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 05).

A trajetória do curso de Pedagogia em nosso país nos leva a perceber que desde o momento em que a formação docente tornou-se importante para a instrução pública, os cursos de formação de professores tornaram-se alvo de discussões polêmicas no campo da educação.

Além das discussões referentes às reestruturações curriculares, a docência enquanto carreira majoritariamente feminina também é outro fator que gera questionamentos sobre a prática de docentes, já que a atribuição da educação de crianças às mulheres, o que culminou na feminização da docência, possui raízes históricas que são camufladas pela idéia de que a mulher, por possuir a capacidade biológica de dar à luz, constitui o melhor sujeito para assumir a tarefa de educar na infância.

Estudiosas voltadas para a ciência da História da Educação, como exemplo, Cristina Bruschini, Guacira Lopes Louro, Jane Soares de Almeida e Tina Amado explicam que o fenômeno da feminização da docência é impulsionado pela substituição dos homens pelas mulheres no magistério. Tal processo, ao mesmo tempo em que possibilitou a profissionalização do trabalho feminino, também reforçou a idéia essencialista que associa a professora à mãe, junção que geralmente rotula a docente como “tia”.

Como já foi dito anteriormente, a idéia de modernizar o país, sobretudo a partir da Proclamação da República em 1889, se esbarra com uma população majoritariamente analfabeta. A educação escolar, portanto, torna-se um quesito fundamental no projeto de modernização. No entanto, como salienta Guacira Lopes Louro (2001), alfabetizar a população não foi um processo hegemônico uma vez que estudar aproximava-se mais a um privilégio do que a uma demanda social. É neste contexto que a educação escolar se tornará um privilégio de classe, havendo, até mesmo no interior destes grupos, hierarquias, como exemplo, as de gênero.

Em outras palavras, a educação escolar era oferecida de maneira diferenciada para meninos e meninas. Segundo Louro (2002), enquanto os meninos se dedicavam aos conhecimentos da humanidade, às meninas cabia o saber superficial desses conhecimentos, como ler e contar, e a maestria nas habilidades domésticas e maternais. Registram-se assim dois tipos distintos de práticas educativas, sendo uma voltada para o exercício da vida pública, e outra que se encerra na atuação do espaço privado. Deste modo,

sob diferentes concepções, um discurso ganhava hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as

‘mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas’, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque mobilizar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisava ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o *pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (LOURO, 2001, p. 446-447).

Como explicam Cristina Bruschini e Tina Amado (1988, p. 05), o ideal de mulher, que enquadra o sujeito feminino na função de educar crianças, e conseqüentemente associa vocação para o magistério à “natureza feminina”, é reforçado pelo pensamento republicano do século XIX que postula que

[...] a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência.

Assim, diante da necessidade de se instaurar uma cidadania no país, as mulheres receberão a responsabilidade de educar as crianças. Como afirma Louro (1989), para formar um cidadão eram necessárias dedicação e doação por parte do (a) educador (a), e a mulher como essencialmente mãe e o magistério como essencialmente vocação atribuíram ao feminino uma profissão digna de sua natureza, ou seja, a docência.

Devemos lembrar também, que para além da idéia de vocação, destacam-se, como assinala Louro (1989), as transformações de caráter econômico e social que vinham ocorrendo no Brasil no final do século XIX e início do século XX e que, de certa forma, contribuíram para o processo de feminização do magistério. Dentre essas transformações, Louro cita o processo de urbanização e industrialização do país, a chegada de imigrantes e, concomitantemente, a formação de classes sociais médias, o surgimento de outros tipos de trabalho e o ideal de que um país moderno necessita de nação alfabetizada.

A idéia de vocação para o magistério em junção com as transformações econômicas e sociais pelas quais o país passava permitiram a parcial saída das mulheres do espaço privado e, em contrapartida, sua entrada efetiva na profissão docente. Como afirma Louro (2001), os homens, até então principais sujeitos no sistema educacional brasileiro, vão perdendo gradativamente espaço no magistério pelo surgimento de outras formas de trabalho mais bem

remuneradas e também, como afirma Almeida (1998), pela inquietação que surge no âmbito das escolas relativa ao fato de professores terem de educar as moças.

Diante destas circunstâncias, Louro (2001) enfatiza que já no século XIX temos o registro das primeiras escolas voltadas para a formação de professores (as). Deste modo,

tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferencialmente em turnos ou até escolas diferentes. Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto responsáveis pelas ‘aulas régias’ – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias e, como vimos, as classes de meninas deveriam ser regidas por ‘senhoras honestas’ (LOURO, 2001, p. 449).

Podemos observar, pelo relato de Louro, que a carreira docente exigia certa postura da mulher, uma vez que desta dependia o futuro da nação. Em outro estudo sobre o magistério e a formação docente, referente ao início do século XX no Rio Grande do Sul, Louro (1986) averigua que características como obediência, docilidade e respeito deveriam fazer parte da personalidade da jovem que se dedicaria à educação de crianças. Com uma formação baseada na religião, no caso a católica, e na moral, em especial a burguesa, Louro explica que as futuras professoras deveriam cultivar a imagem de mulher culta, mas que jamais abandonariam o seu já trilhado destino, ou seja, o de se casar e ter filhos. Portanto,

na construção deste perfil se percebia de um lado o estímulo ao estudo, o desejo de formar uma jovem que se ‘libertasse pela cultura’, pelos livros. Uma mulher ‘ilustrada’. Seu destino seria o magistério primário público e/ou lar, numa combinação harmoniosa de professora competente e dedicada e amorosa mulher do lar, sem descuidar das prendas domésticas, da etiqueta e da estética.

Dentro deste espírito é que se pensava na escola como uma continuação do lar e buscava-se estabelecer um ‘continuum’ entre as funções de professora e mãe.

Seu comportamento deveria tender para a descrição e nela se valorizava a religiosidade e a moral (LOURO, 1986, p. 51).

Louro (2001) também fala dos rótulos, emergentes no século XX, atribuídos ao magistério como curso “espera marido”, e às normalistas, como “solteironas”. Segundo esta autora, logo que ingressavam no magistério, as normalistas representavam um perfil de mulher que objetivava ter uma profissão, mas que também desejava casar e ter filhos, assim, aguardavam por um marido. No entanto, conforme ainda diz Louro, se o tempo passasse e o marido não chegasse, o magistério em muito serviria a essa moça, que obviamente seria



rotulada de “solteirona”, já que lhe serviria como uma forma de subsistência econômica compatível às atividades permitidas e aceitas ao sujeito feminino.

Em relação ao rótulo de “solteirona”, Louro também tece alguns comentários. Segundo a autora, a própria sociedade reforçava esse rótulo por meio de caricaturas feitas dessas professoras em jornais. Louro afirma que, em sua maior parte, essas mulheres eram desenhadas com características masculinas e de face sisuda, em suma, uma figura considerada fora dos padrões de beleza diante dos ditames sociais atribuídos ao feminino, mas comprometida com a educação escolar. Assim,

essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para *desprofissionalizar* a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria seu lar e, como se sabe, as do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela *esquece de si* (LOURO, 2001, p. 466).

Essas afirmações nos levam a constatar que a figura da professora, ao ser associada à mãe, aproximou o magistério à vocação. É neste contexto que a imagem da professora que atua com dedicação e responsabilidade à docência é enviesada pela idéia de uma “vocação natural” ou de um “dom”, e não de alguém que gosta realmente da profissão que exerce.

Como afirmam Bruschini e Amado (1988), a idéia de vocação prejudica a docência a ponto de desvalorizar o magistério enquanto profissão e justificar baixos salários a essa atividade. Deste modo, para desnaturalizar tais concepções é necessário considerar que

historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira deveria ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 07).

Bruschini e Amado nos lembram, também, que com o passar dos anos, a feminização do magistério escorre para os cursos de nível superior, mais especificamente para as licenciaturas e para a Pedagogia. Segundo essas autoras, no final dos anos 30, as mulheres começam a optar entre o magistério, que a partir desta década torna-se técnico, e o ensino propedêutico, o qual possibilitava o acesso aos cursos superiores. Porém, mesmo com

ingresso nas faculdades, as mulheres ainda preferiam os cursos que enfatizavam a docência ao invés dos cursos de bacharelado.

A presença das mulheres na docência é, portanto, um fenômeno histórico e que pode ser observado até hoje. Tal fato pode ser visualizado na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP), local em que se desenvolveu essa pesquisa, uma vez que dados cedidos pela Seção de Graduação desta Universidade revelam que, durante cinco anos consecutivos, a presença feminina é consideravelmente maior do que ingresso de homens no curso de Pedagogia.

**Tabela 1: Alunos (as) matriculados (as) no curso de Pedagogia**

Ano	Diurno		Noturno	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
2001	12	154	20	272
2002	7	154	14	176
2003	8	171	16	194
2004	12	186	19	201
2005	15	195	21	238

**Fonte:** Seção de Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Esse breve histórico sobre o curso de Pedagogia e sua feminização evidencia que, para se efetivar enquanto profissão comprometida com as questões educacionais, a Pedagogia precisou e, em certos momentos ainda precisa, lidar com vários preconceitos, dentre estes o questionamento de sua cientificidade, muitas vezes negada pelos tradicionais parâmetros da ciência, e a feminização da docência, que ao trazer embutida a idéia de vocação, encoberta a profissionalização de um trabalho sério e comprometido com a aprendizagem e prática educativa.

#### **4.2 O curso de Pedagogia da FCLAr: currículo, sexualidade e relações de gênero**

Foi no ano de 1959 que o curso de Pedagogia chegou à cidade de Araraquara e foi incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) do Instituto Isolado do Estado de São Paulo. Em 1976, no dia 30 de Janeiro, foi criada a Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, sendo a FFCL incorporada a esta instituição e seus cursos legitimados como pertencentes à formação em nível superior.

Da sua criação em 1959 até nossos dias atuais, o curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara passou por diversas reestruturações curriculares, as quais sempre buscavam atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação.

Para iniciarmos o nosso conhecimento do currículo do curso de Pedagogia, começaremos pela descrição deste termo. Ivor F. Goodson (1995) explica que, etimologicamente a palavra currículo denota “curso”, o que leva este autor a especificar que “[...] o currículo é definido como curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p. 31).

Goodson esclarece que a associação entre currículo, enquanto caminho a percorrer, e escola, como instituição responsável pela aprendizagem de conteúdos, se deu a partir do século XIX com a propagação do sistema escolar. É neste contexto, como diz Goodson, que o currículo será utilizado pela escola como uma importante ferramenta para a organização de sua estrutura curricular.

Para este autor, o currículo possui duas formas de legitimação, ou seja, a “escrita”, a que é viabilizada em documentos, e a “prática”, a qual se refere à ação ou à execução do que está proposto no currículo impresso. No entanto, devemos ressaltar que esses dois formatos do currículo, apesar de diferentes, se completam, uma vez que o currículo em si, como defende J. Gimeno Sacristán (2000, p. 201), também constitui “[...] a ponte entre a teoria e ação, entre intenções ou projetos e realidade [...]”

A partir desta definição do que seja o currículo, deteremo-nos agora na descrição do currículo escrito e, portanto, oficial, do curso de Pedagogia da FCLAr. O propósito desta leitura e descrição é compreender em que medida a formação destas professoras envolve questões de sexualidade e relações de gênero que possam lhes auxiliar quanto ao trabalho destes temas em sala de aula.

Devemos destacar também que o currículo descrito se encontra na Reestruturação Curricular do processo de nº342/06/89 de 2002. O recorte pela análise a partir desta reestruturação justifica-se pelo fato deste currículo ser a base da formação acadêmica das ingressantes em 2003, sendo estes, consecutivamente, as formandas de 2007, turma em que foram selecionados os sujeitos desta pesquisa.

Em se tratando da Reestruturação Curricular de 2002, Andreza Marques Leão (2009) em sua tese *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*, afirma que essa reestruturação, encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases

9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica homologadas em 18 de janeiro de 2002.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estas deixam bem claro no artigo n. 2 que a o preparo do/a docente deve estar voltado para:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2008).

Desta forma, como averigua Leão, por meio da reestruturação curricular ocorrente em 2002, o curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara foi dividido em *Formação Geral*, e dois eixos, sendo estes: *Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e o de *Formação de Professores em Educação Especial*.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FCL/Araraquara propõe que

A reestruturação agora se insere no contexto nacional de discussões sobre a formação de educadores, formação do profissional apto a desempenhar suas funções em unidades e sistemas escolares, bem como no exercício da docência nas series iniciais do ensino fundamental e em classes de educação especial (UNESP, 2002, p. 1175).

Desta forma, o curso de Pedagogia foi organizado em quarenta disciplinas, sendo estas divididas em trinta e quatro obrigatórias e seis optativas, com o prazo mínimo de quatro anos e no máximo sete anos para a formação em nível superior do/a educador/a (UNESP, 2002).

Já a carga horária do curso de Pedagogia foi dividida em quatrocentas horas de prática como componente curricular, quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado, mil e oitocentas horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e duzentas horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (UNESP, 2002).

Com base nas ementas do curso de Pedagogia cedidas pela seção de graduação, elaboramos três tabelas, as quais descrevem a formação básica, os dois eixos e suas respectivas disciplinas:

**Tabela 2: Disciplinas referentes á Formação Geral do curso de Pedagogia**

<b>Semestres</b>	<b>Formação Geral</b>
<b>Semestre</b>	História da Educação I, Psicologia da Educação I, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Teorias Sociológicas e Filosofia da Educação I.
<b>2º Semestre</b>	Psicologia da Educação II, Filosofia da Educação II, História da Educação II, Sócio-Antropologia e Cultura e Escola.
<b>3º Semestre</b>	Educação Especial, História da Educação III, Psicologia da Educação III e Filosofia da Educação III.
<b>4º Semestre</b>	Psicologia da Educação IV, Estado, Sociedade e Educação e Didática.
<b>5º Semestre</b>	Política e Educação Brasileira, Didática II e Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino.
<b>6º Semestre</b>	Teoria e Prática do Currículo.
<b>7º Semestre</b>	Ação pedagógica Integrada I e Coordenação Pedagógica.
<b>8º Semestre</b>	Gestão Educacional e Orientação Educacional e Formação do Educador.

**Fonte:** Seção de Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2007).

**Tabela 3: Disciplinas específicas do eixo Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental**

<b>Semestres</b>	<b>Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental</b>
<b>3º Semestre</b>	Educação Infantil
<b>4º Semestre</b>	Filosofia para Crianças: Teoria e Prática
<b>5º Semestre</b>	Estágio Curricular Supervisionado I
<b>6º Semestre</b>	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências, Conteúdo, Metodologia e Prática de História e Geografia e Linguagem em Educação.
<b>7º Semestre</b>	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática e Conteúdo, Metodologia e Prática de Língua Portuguesa.
<b>8º Semestre</b>	Estágio Curricular Supervisionado II: Intervenção na Prática Pedagógica e Desenvolvimento Vocacional, Identidade e Escolarização.

**Fonte:** Seção de Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2007).

**Tabela 4: Disciplinas referentes ao eixo Formação de Professores em Educação Especial**

Semestres	Formação de Professores em Educação Especial
3º Semestre	Deficiências. Fundamentos e Concepções: Teoria e Prática.
4º Semestre	Processos e Problemas de Aprendizagem: Teoria e Prática.
5º Semestre	Estágio Curricular Supervisionado I
6º Semestre	Bases Biológicas do Conhecimento: Teoria e Prática, Desenvolvimento Infantil: Teoria e Prática e Avaliação e Intervenção I: Teoria e Prática.
7º Semestre	Avaliação e Intervenção II: Teoria e Prática e Metodologia e Ensino em Educação Especial I: Teoria e Prática.
8º Semestre	Estágio Curricular Supervisionado II e Metodologia de Ensino em Educação Especial II: Teoria e Prática.

**Fonte:** Seção de Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2007).

Na leitura e descrição dos objetivos, do conteúdo programático e da ementa de cada disciplina, observamos que nenhuma matéria trata diretamente do tema sexualidade e relações de gênero. No entanto, no tópico que se refere à bibliografia básica, verificamos o tratamento de algumas questões que podem dar margem às discussões destes temas, já que apresentam possibilidades de acesso ao conhecimento de sexualidade e relações de gênero<sup>13</sup>.

A disciplina *História da Educação I* pode se constituir num primeiro exemplo. O objetivo desta matéria, especificamente, recai na necessidade de munir o (a) aluno (a) de conhecimentos históricos sobre a educação, para que este (a) possa melhor interpretar a realidade educacional na contemporaneidade. Para tanto, essa disciplina discute tópicos e propõe textos referentes à família, ao casamento, à infância, à mulher e ao surgimento de instituições de formação, procurando atribuir uma história, no sentido de construção cultural daquilo que até então se apresentava como natural para nós, como exemplo, o amor materno. Neste contexto, a leitura de textos históricos é proposta, como exemplo, o livro de Philippe Ariès *História social da criança e da família* (1981), o de Georg Duby e Michelle Perrot, *História das mulheres* (1994), o de Elizabeth Badinter, *Um amor conquistado: o mito do*

<sup>13</sup> As referências dos livros e textos que serão citados a seguir encontram-se em anexo.

*amor materno* (1985), o de Alan Macfarlane, *História do casamento e do amor* (1990) e o de Edward Shorter, *A formação da família moderna* (1995).

Em *História da Educação II*, notamos continuidade no objetivo de fornecer conhecimentos históricos sobre a educação e a necessidade de historicização da infância, da família e do surgimento de instituições de formação. Os textos continuam na perspectiva histórica, como exemplo os de Ariès e Perrot, e a ementa volta-se especialmente para a proposta de educação jesuítica no Brasil Colonial e os sistemas de escolarização na Europa do século XIX e XX.

Já em *História da Educação III*, observamos a preocupação em fornecer conhecimentos sobre a história do sistema educacional brasileiro, sobretudo a partir do século XIX, assim como subsídios para o manuseamento de documentos históricos. O conteúdo programático enfatiza as facetas da Educação no Brasil durante o início da República e nos anos 30 e 40. Assim, a disciplina oferece leitura sobre a Escola Normal, ou seja, o magistério, que inevitavelmente perpassa a feminização da carreira docente. Deste modo, livros como o de Mary Del Priore, *História da criança no Brasil* (1995) e o artigo de Jane Soares Almeida, “Currículo da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória” (1995) fazem parte da bibliografia sugerida nesta disciplina.

A disciplina “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica” propõe o estudo da legalidade e administração do sistema escolar brasileiro e, para isso, detém-se no conhecimento de documentos oficiais da Educação, como exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) e a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A lei 9394/96 é explicitada na ementa no item conteúdo como “[...] o princípio da flexibilização, a cultura, a aceitação das diferenças e a ênfase na avaliação como norteadores para o exercício da cidadania” (UNESP, 2007, s/p), o que revela que esta disciplina sugere em sua bibliografia artigos e livros que envolvem temas sobre igualdade/diferença, preconceito e também sexualidade. Em relação ao tema de sexualidade, encontramos na bibliografia a indicação de um artigo de Fúlvia Rosemberg intitulado “A escola e as diferenças sexuais” (1976).

Igualmente, na disciplina *Educação Especial*, encontramos um questionamento sobre sexualidade. Ao enfatizar a construção social da deficiência, essa matéria procura subsidiar teoricamente e pedagogicamente o (a) professor (a) quanto ao trabalho educacional com o portador de deficiência, seja esta de ordem física ou mental. A idéia de inclusão, ou seja, uma tentativa de envolver com menos preconceito o deficiente na sociedade, é afirmada na proposta de leitura de um artigo sobre sexualidade e educação especial, de E. J Manzini e P.

R. Brancati, intitulado “Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística”.

Em *Psicologia da Educação IV*, verificamos o objetivo de propor aos (às) alunos (as) a utilização da psicologia como uma ciência eficaz no aprimoramento do trabalho docente. Nesta disciplina, especificamente, há o estudo do desenvolvimento da personalidade, com especial ênfase na psicanálise, teoria que considera e valoriza a **pulsão sexual** do sujeito. Neste contexto, encontramos um tópico no conteúdo programático referente às fases do desenvolvimento psicosexual e na bibliografia os seguintes trabalhos de Freud, intitulados *Totem e tabu* (1974), *Cinco lições de psicanálise* (1978), *Esboço de psicanálise* (1978), *O mal-estar na civilização* (1978) e *Interpretação dos sonhos* (s/d).

No grupo das disciplinas do eixo *Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, podemos citar a matéria *Educação infantil*. O objetivo desta disciplina é proporcionar um entendimento sobre o desenvolvimento da criança, auxiliando a prática educativa dos (as) professores (as) do Ensino Fundamental. Diante desta proposta, a bibliografia da disciplina sugere a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que anuncia a importância do trabalho sobre sexualidade em sala de aula, no tema transversal **Orientação Sexual**. Desta forma, se há o estudo dos PCNs, conseqüentemente, algo deve ser dito sobre sexualidade e relações de gênero.

Outra disciplina que prioriza o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a *Linguagens em Educação*. Citamos essa disciplina, pois, além da leitura dos PCNs estar na bibliografia, um dos conteúdos programáticos presentes nesta matéria é o corpo. Assim, no intuito de levar os (as) professores (as) à compreensão das linguagens presentes no desenvolvimento escolar da criança, a disciplina elenca o corpo como um canal de comunicação com o outro e com o mundo, uma vez que a dimensão corporal engloba os aspectos físico, psicológico, com ênfase no emocional, e as diversas aprendizagens e conhecimentos culturais.

A disciplina *Desenvolvimento Vocacional, Identidade e Escolarização* promove a relação identidade do (a) educando (a) e ação educativa do (a) educador (a). Essa disciplina procura desenvolver no (a) aluno (a) a concepção de escola como um espaço de construção e a valorizar o trabalho do (a) professor (a) no processo ensino-aprendizagem. Deste modo, na priorização de temas como construção social de identidades é que encontramos na bibliografia um livro referente ao tema de sexualidade, sendo este *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*, de J.P Aquino (1997).



Essas seis disciplinas da *Formação Geral* e as três do eixo *Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, apesar de não tratarem especificamente dos temas sexualidade e relações de gênero, levantam questionamentos que podem suscitar discussões a respeito destas duas temáticas. O mesmo não pode ser dito, porém, em relação às disciplinas específicas do eixo *Formação de Professores em Educação Especial*, no qual não encontramos indícios de um possível trabalho na área de sexualidade e relações de gênero.

Portanto, podemos afirmar que as alunas graduadas recebem, de maneira indireta, algum tipo de conhecimento teórico e pedagógico para o trabalho de sexualidade e relações de gênero em sala de aula. Tal afirmação encontra respaldo no fato de que sexualidade e relações de gênero não são enfatizadas de forma específica, já que muitas vezes dependem da discussão de outros temas, como exemplo, sobre a família e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, para possuírem alguma chance de serem abordados em sala de aula.

No entanto, apesar deste documento não indicar especificamente o tratamento da sexualidade e das relações de gênero na formação das alunas do curso de pedagogia da FCLAr, faz-se necessário ouvirmos os sujeitos, uma maneira de conhecermos suas concepções de sexualidade e relações de gênero, como se posicionam diante destas questões quando se manifestam em sala de aula, bem como ratificar, ou não, o que oficialmente está presente no seu currículo de formação.

## 5 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: AS FALAS DAS PROFESSORAS

Após colher e selecionar os dados obtidos pela leitura do currículo escrito do curso de Pedagogia e pela entrevista aplicada com os sete sujeitos, nesta seção, passaremos para o agrupamento dos dados em categorias, bem como sua análise. Lembramos que o agrupamento destes dados em categorias de análise se fundamentou na **análise temática** proposta por Laurence Bardin (1994) em seus estudos sobre **análise de conteúdo**, conforme já explicamos.

Em outras palavras, os dados foram agrupados em quatro categorias pela identificação de temas. Para melhor exposição da análise, essas categorias foram divididas em subcategorias, as quais procuraram explicar com mais detalhes cada conjunto de dados.

Antes de começar a análise dos dados, elaboramos uma breve apresentação de cada aluna/professora, uma maneira de iniciarmos o conhecimento de nossos sujeitos:

- **Luísa:** tem 22 anos e leciona para o Ensino Infantil I (crianças com quatro anos). No início da entrevista, apresentou-se tensa pelo fato desta estar sendo gravada, mas com o desenrolar da conversa foi se acalmando. Apesar da dificuldade de falar de si mesma, Luísa manteve a voz firme, alta e pausada durante a entrevista, emocionando-se ao final desta. Pelo relato de sua história de vida, averiguamos que esta mulher é de origem humilde e que sempre busca crescer, seja profissionalmente ou financeiramente, na vida. Possui mágoa da separação dos pais e da gravidez da irmã na adolescência que, segundo Luísa, mudou não só a vida da irmã, que teve que se tornar uma mãe ainda muito jovem, como também a de sua família, que praticamente teve que assumir a educação da sobrinha. Luísa tem namorado e lamenta o fato de ter que adiar seu casamento por ter que ajudar financeiramente sua família, a qual é constituída pela mãe, um irmão e uma irmã adolescente e a sobrinha. Esta mulher afirma que sua mãe sempre foi muito “liberal” em relação à sexualidade, o que de certa forma a assusta. Profissionalmente, Luísa diz que gosta de lecionar e que procura sempre melhorar sua prática profissional;
- **Ana:** tem 31 anos e leciona para o Ensino Fundamental I, 3ª série (crianças com nove anos). Aparentemente, Ana apresenta-se como uma pessoa calada. No entanto, apesar da timidez e de pensar muito antes de se pronunciar sobre qualquer assunto, esta mulher contou-nos sobre sua vida com ricos detalhes, sempre mantendo uma voz baixa, suave e pausada. A história de vida de Ana mostrou-nos que seu maior sonho sempre foi formar-se como professora e lecionar. De família humilde, ela sustentou

seu sonho pelo incentivo de uma professora, a qual constituiu o modelo de pessoa e de profissional que Ana gostaria de seguir. Esta mulher não lida bem com a separação dos pais e diz que no início sofreu, juntamente com a irmã mais nova, a ausência do pai. Ana também possui mágoas da mãe, pois afirma que esta sempre foi ausente em sua vida, principalmente em relação à sua vivência sexual. Ana sempre foi religiosa, mas de uns tempos para cá se tornou ainda mais ao optar pela religião Adventista. Hoje é noiva e seu atual objetivo é casar-se e ter sua própria casa;

- **Júlia:** tem 22 anos e leciona para o Ensino Infantil I (crianças com quatro anos). Júlia é uma mulher tímida e pensativa ao se pronunciar. Sentiu-se muito envergonhada durante a entrevista, principalmente quando remetíamos ao assunto de sexualidade, mantendo uma voz baixa e rápida. Atualmente, Júlia não namora e mora com os pais, sendo a mais nova de quatro irmãs, todas casadas. Júlia nos contou que vem de uma família humilde e que teve que trabalhar para manter seus estudos. Gosta de música e dedicou-se durante um bom tempo ao estudo de piano. Essa mulher mostrou-se bem religiosa, tanto que seu gosto por piano começou na igreja católica, com o conhecimento de uma professora de catequese, que é pianista. Pelos relatos de Júlia, essa professora é muito admirada enquanto mulher e profissional. Em relação à sexualidade, Júlia admite que procurou informações com suas irmãs e também com a mãe, no entanto, o assunto sempre foi tratado com muita cautela e vergonha. Afirma, também, que gosta de lecionar e que pretende usar a música para aperfeiçoar sua prática docente;
- **Mariana:** tem 25 anos e leciona como professora eventual para as séries do Ensino Fundamental I, de 1ª a 4ª série (crianças entre sete e dez anos). Durante a entrevista, Mariana mostrou-se bastante tímida e envergonhada. Dificilmente essa mulher olhava nos olhos da pesquisadora para responder às questões, estando estes sempre voltados para algum objeto da sala. Com uma voz baixa e devagar, Mariana sentiu-se bem constrangida ao responder questões sobre sua vida sexual, disfarçando a vergonha por meio de risos. Pensa bastante antes de falar e é bem cautelosa com a fala. Mariana vem de uma família de classe média e é a única mulher de uma família composta por três irmãos, sendo os dois meninos mais velhos. Pelos seus relatos, podemos perceber a presença dos pais nas decisões de suas vidas, principalmente a de sua mãe, desde a escolha da profissão até a vida sentimental. Por ser a irmã caçula, sempre foi tratada com muito “mimo”, o que a faz pensar que toda menina deve ser educada assim. Atualmente namora um rapaz, com o qual planeja se casar e ter filhos. Em relação à

sexualidade, ela diz ser muito tímida e que suas dúvidas na adolescência foram tiradas com amigas e também com a mãe. Mariana assume que gosta de estudar e que sempre foi incentivada pelos pais a prosseguir os estudos, no entanto nunca se considerou a melhor aluna. Afirma também que a escolha pelo magistério se deu por uma dica da mãe, e que ao cursá-lo aprendeu a gostar da profissão. Mariana pensa em prestar um concurso e se efetivar.

- **Mônica:** tem 21 anos e leciona para a série do Ensino Fundamental I, 4ª série (crianças com dez anos). Durante a entrevista, Mônica se mostrou uma pessoa muito segura, apresentando espontaneidade e objetividade em sua fala sempre alta, firme e pausada. Mônica tem dois irmãos, que são mais velhos, e ainda mora com os pais, no entanto, está prestes a se casar com um rapaz que foi seu único namorado. Afirma que em sua família o assunto sexualidade sempre foi conversado, no entanto com muita cautela. Mônica vem de uma família de classe média e afirma ter estudado em bons colégios. Relata ser uma pessoa religiosa, mas também se mostra bem questionadora com os princípios da religião que segue, ou seja, a católica. Mônica diz que sempre gostou de estudar e acredita que a escolha por ser professora vem desse gosto e de ter tido bons (as) professores (as) durante sua vida escolar. Atualmente, Mônica está envolvida com seu casamento e pensa em continuar a trabalhar somente por meio período, para assim poder se dedicar a sua casa e posteriormente aos (às) filhos (as).
- **Carmem:** tem 44 anos e leciona História para o Ensino Médio, 5ª à 8ª série (crianças entre 11 e 14 anos). Durante a entrevista, Carmem respondeu às questões com detalhes, sentindo satisfação em contar a história de sua vida. Em nenhum momento transpareceu estar envergonhada, e durante toda a conversa manteve uma voz baixa, suave, firme e pausada. Carmem é separada e tem uma filha e um filho. A história de vida dessa mulher é marcada por muita rigidez, tanto por parte da família, especificamente o pai, como depois pelo casamento, com a figura do marido. Possui dois irmãos e uma irmã, todos mais novos e hoje casados. Segundo Carmem, sua família sempre foi muito religiosa, tanto que parte de sua infância e adolescência foi passada no convívio com amigos da religião mórmons. Com uma educação rígida, Carmem assume que o assunto sexo não era falado em sua família, assim procurava informações com uma prima, que era mais velha, e que por Carmem era muito admirada. Depois da separação, teve um namorado e hoje permanece solteira. Carmem sempre foi de classe média e depois da separação começou a lecionar para se manter financeiramente. Antes de cursar Pedagogia, fez Ciências Sociais e complementação

em História e Geografia. Carmem diz estar satisfeita com sua profissão e que procurou fazer Pedagogia para melhor aperfeiçoar sua prática docente em sala de aula;

- **Michele:** tem 23 anos e leciona para o Ensino Fundamental I, 2ª série (crianças com oito anos). Foi o único sujeito que apresentou restrições ao ceder à entrevista. Michele apresentou-se tensa durante a conversa e a todo o momento foi sucinta em suas respostas, olhando constantemente para o relógio. Transpareceu vergonha ao falar sobre sexualidade. Falava muito rapidamente e com um tom agudo. Michele vem de uma família de classe média e repleta de professores, tanto que a procura pela profissão docente surgiu da admiração por uma tia, também professora. Seu primeiro emprego foi em uma escola particular, como recreacionista, aos 14 anos. Afirma que não tem liberdade para conversar sobre sexo com os pais, assim restringe-se a falar com a irmã, que é mais velha. Como estudante, diz ter sido sempre uma boa aluna na escola. Atualmente, Michele namora e diz que seus planos são casar e ter filhos.

Após a apresentação dos sujeitos, passaremos para a análise de suas falas.

## 5.1 Concepções de sexualidade: aprendizagens e constituição do sujeito sexual

Nesta categoria, procuramos abordar o que essas professoras entendem por sexualidade, bem como por sexo. Em seguida, tentamos apreender como foi a **educação sexual** que receberam na família e na escola e igualmente os episódios de sexualidade que marcaram suas vidas, já que essas aprendizagens são importantes na constituição do indivíduo enquanto sujeitos sexuais e de gênero.

### 5.1.1 Concepções de sexualidade e sexo

Na categorização e fala das professoras, observamos que a definição que atribuem à sexualidade invoca o conhecimento do próprio corpo, as maneiras de se prevenir contra as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs/AIDS) e as diferenças, sejam estas corporais e subjetivas entre o sujeito masculino e feminino:

*Sexualidade, eu entendo por diferença entre homem e mulher né. Conhecimento do próprio corpo, conhecimento de métodos contraceptivos, de respeito ao outro, de prevenção de doenças, de conhecimento sobre doenças. Eu acho que é isso (Luísa).*

*E eu acredito que sexualidade envolve o corpo da pessoa, a maneira que ela vê o seu corpo, não só os órgãos sexuais. Sei lá, é a maneira que ela se vê, que ela se cuida, pra que que ela se cuida, o que ela faz com o corpo dela, envolve algum tipo de prazer com o próprio corpo, ou com a pessoa,*

*um relacionamento também, seria mais ou menos isso. Isso também, sabe quando você nunca parou para pensar a diferença entre uma coisa e outra? Acho que envolve isso, uma coisa mais ampla ta, envolve tudo, o corpo, o próprio sexo, a libido da pessoa, tudo (Ana).*

*Aí, como eu entendo por sexualidade? Não sei como explicar. É as diferenças entre os sexos, comportamentos sexuais diferentes. É, por exemplo, é, os desvios sexuais, é a parte mesmo é, de falar, é educação sexual né, tudo isso, uma série de coisas (Júlia).*

*Ai sexualidade? Eu acho que é tanto a questão de gênero né, menino e menina. Ann, diferenças, comportamento, ann, namoro, sexo, tudo relaciona né. Eu acho que sexualidade é tudo isso (Mariana).*

*É, é, é a diferença entre homem e mulher, mas não só fisicamente né. Pelos papéis que foram construídos também (Mônica).*

*Sexualidade? Sexualidade? Sexualidade eu acho que está no jeito de você falar, no jeito de você vestir, no jeito de você sentar, levantar, andar. E você nasce sexual, você nasce do sexo, você é envolto pelo sexo né? Não que deva permanecer 99% na sua cabeça (risos). Mas ele está no seu corpo, faz parte de você né. Tem que ser aceito como uma coisa natural. E, e faz parte de você e você, é impossível você ficar sem. Engraçado, eu nunca parei para definir isso (sexualidade) (Carmem).*

*Eu acho que a sexualidade é uma forma da pessoa se relacionar com si mesmo, como ela se relaciona com seu íntimo, com seu eu assim né, e como ela lida com isso com os outros né, mais com seu convívio, com as outras pessoas que venham a fazer parte do seu dia a dia (Michele).*

Podemos observar como essas professoras afirmam um caráter amplo à sexualidade, já que admitem à experiência sexual o entrelaçamento com a subjetividade do sujeito, o que implica em maneiras diferentes de codificar as normas e regras sociais. A amplitude do conceito de sexualidade, no entanto, não se estende para o que entendem por sexo:

*Eu acho que é necessário na vida de todos, mas desde que você saiba assim como se portar diante disso né. Eu acho que é essencial, não tem como fugir, não tem como a gente falar que não né. Isso ta presente na vida de todo o mundo. É, mas eu acho que a gente tem que saber se cuidar né e principalmente ter respeito pelo outro né (Luísa).*

*Uma forma da pessoa sentir prazer. É, eu não sei, eu não entendo, por que que muita gente vive disso. Uma forma de sentir prazer, de sentir prazer (Ana).*

*Hum, aí, ta, sexo (risos). Duas concepções, sexo, homem e mulher e suas diferenças e o sexo, sei lá, o ato sexual né (Júlia).*

*Bom, oh, acho assim sexo tem que acontecer, é uma coisa natural, tem que acontecer? Tem. Mas, eu acho que tem que acontecer, não é qualquer hora, qualquer momento que a gente vai sair. Você sai de noite, conhece uma pessoa, você já vai sair e já vi transar com ela. Eu acho que não, tem que ter um relacionamento, você tem que ter um tempo de relacionamento, tem*

*que gostar da pessoa, sabe? Eu acho que sexo é amor, é troca de afinidades, não é só aquilo e pronto e acabou (Mariana).*

*O ato sexual entre uma pessoa e outra, a relação sexual que pode gerar prazer ou não, ser com vontade ou não. Mas, a relação entre duas pessoas sexualmente (Mônica).*

*O sexo? Ah, ann sexo? Deixa eu ver. O que geralmente vem do sexo, a reprodução, sexo/prazer, sexo masculino, sexo feminino, transexual, homossexual, pélvis, (risos), pênis, vagina, sexo? (Carmem).*

*Eu acho que o sexo é mais o ato né. É mais relacionado ao fazer mesmo (Michele).*

A fala dessas professoras nos indica que enquanto a sexualidade está relacionada à maneira como homens e mulheres se entendem enquanto sujeitos sexuais na sociedade, o sexo manifesta-se mais como o ato propriamente dito, o que remete à busca de prazer ou não, mas vital pra a propagação da humanidade.

No entanto, devemos observar também, como expressa as falas de Luísa, Ana e Mariana, que a concepção de sexo vem envolta às questões morais, como exemplo, as formas socialmente aceitas de se portar sexualmente na sociedade. Já a concepção de sexualidade, além do caráter social, traz prerrogativas biológicas, tais como, a prevenção de doenças. Desta forma, notamos como sexo e sexualidade se confundem, em certos momentos, nos significados que essas professoras atribuem a esses dois conceitos.

Segundo Jeane Félix da Silva (2003, p. 298), o sexo pode ser considerado “[...] uma parte da sexualidade que abrange as relações físicas [...]”. Em outras palavras, o sexo simboliza a nossa dimensão corporal e nossas diferenças anatômicas. Porém, até mesmo essa dimensão física do nosso corpo vem impregnada de cultura, o que nos leva a outra dimensão, ou seja, a do conceito de sexualidade.

A sexualidade, portanto, pode ser definida como “[...] ‘uma construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas” (WEEKS, 2000, p. 40).

A confusão entre os termos sexo e sexualidade na fala destas professoras, infelizmente culmina no predomínio da biologia sobre a instância sexual, o que faz desta uma dimensão que vem associada à idéia de reprodução e prevenção de doenças. Conseqüentemente, subtende que a sexualidade é uma instância perigosa, já que praticando o sexo pode-se engravidar ou ficar doente.

Os discursos destas professoras constituem, na verdade, uma réplica do discurso da ciência que constata, como afirma Foucault (1988), uma “verdade” sobre o sujeito. A verdade que esses discursos revelam é que, enquanto dimensão biológica, a sexualidade é estável e é praticada por dois sexos, ou seja, o masculino e o feminino. Assim, podemos afirmar que o discurso biológico da ciência sobre a sexualidade nos impede de vê-la como um retrato da cultura, o qual reflete as oscilações que nossas condutas sexuais sofrem ao longo da história.

Observamos também que se a sexualidade é praticada somente pelos dois gêneros, a única maneira aceita de se satisfazer sexualmente então é a heterossexual. Neste sentido, outra verdade sobre o sujeito é imposta, ou seja, a sexualidade é por direito heterossexual e se assim não for, a manifestação que foge da norma emerge, sendo esta a homossexual. Portanto, esses discursos também afirmam que a sexualidade só pode ser vivida no âmbito da heteronormalidade, o que certifica aos sujeitos uma linha tênue entre o que é normal e o que não normal na prática sexual.

Outro elemento significativo é que em alguns discursos a concepção de sexualidade refere-se aos relacionamentos e às diferenças entre homens e mulheres. Podemos notar, nestes casos, como a concepção de sexualidade e também a de sexo são perpassadas pela questão do gênero, pois o que se percebe nessas falas é como ser feminino ou ser masculino vem anterior à maneira como nos entendemos enquanto seres que tem uma sexualidade e, concomitantemente, um sexo (BUTLER, 1987).

Na fala destas professoras o gênero, em sua concepção mais simplista, vem baseado nas diferenças físicas entre homens e mulheres. Conseqüentemente, a biologização do gênero determina características ao sujeito masculino e ao feminino, as quais os impede de determinadas condutas se estas não forem condizentes ao seu sexo anatômico. Algumas professoras discriminam bem a diferenciação sexual entre os gêneros:

*[...] mas eu acho que sociedade vê com outros olhos né. Quando é o homem, quando é a mulher, porque quando é com o homem tudo ainda é permitido, para a mulher não, a mulher tem sempre que ser mais reservada, ter mais receio. Infelizmente, eu ainda acho que é assim (Luísa).*

*Para eles (homens), é qualquer pessoa. Para muitos, não vou falar todos, mas para muitos sim, não interessa com quem eles estão, se é sério ou se não é sério, se é apenas uma aventura. Eles querem saciar a necessidade do corpo deles (Ana).*

*Eu acho que tem atitude de menino e tem atitude de menina, entendeu? Tanto é que veio uma, ann então, esses dias, agora que eu lembrei, na aula da (nome de professora do curso de Pedagogia), veio uma professora. Daí ela deu uma palestra e falou muito sobre sexualidade e tal e ela falou assim que era errado a gente fala que “\_Ai, você tá tendo comportamento de menino!”, falar para a menina né. Que não existe mais isso, que menina*



*pode fazer tudo e não sei o quê. Eu sou meio contra isso, eu acho que menina tem que ser menina, tem que ter suas coisas, não tem que ficar é (inaudível) com menino, xingando, ficar toda descabelada né. Essas coisas assim que, agir como menino, jeito de menino, sei lá! [...] Coisa de menino é de menino, coisa de menina é de menina, e eu, eu acredito que seja assim. Não assim que não pode falar assim “\_Menino pode fazer tudo e menina não pode fazer nada!” Não. Menina pode brincar, pode correr, pode pular, pode saltar, pode fazer essas coisas, mas eu acho que têm certas atitudes de menina que, que, às vezes, sei lá é estranho, mesmo, sei lá. Têm umas meninas lá na escola que parece menino mesmo sabe? Bem “largadona” assim, bem. Não, acho que menina tem que ser menina, ser delicadinha, não sei (risos), sei que tem que ser menina (Mariana).*

*Ah, pela própria história da humanidade né. Você vê os guerreiros, tirando Joana Dark quem mais foi guerreira? Você tem história das Amazonas, é um caso a parte, mas a história da humanidade traz todo esse percurso do homem, o provedor, o valente, o caçador, o bruto. E a mulher não, o parto, o carinho, o aleitamento né, o aconchego, o colo. É mais mulher isso né, é mais tern. (Carmem).*

A biologização de uma sexualidade diferenciada para homens e mulheres naturaliza comportamentos para o gênero masculino e feminino. É neste sentido que se permite aos homens serem insaciáveis no ato sexual, como diz Ana, ou então a não aceitação de comportamentos considerados masculinos para meninas, como defende Mariana.

Já em relação à fala de Luíza e, principalmente, a de Carmem, observamos o peso da cultura na atribuição de papéis a homens e mulheres, quando discursam, por exemplo, sobre o modo como a sociedade vê o homem e a mulher ou quando analisam essas condutas de gênero estereotipadas sobre a luz da história da humanidade. No entanto, estes discursos se diluem quando há uma aceitação dos comportamentos diferenciados para o masculino e para o feminino. Essa aceitação pode indicar, mais uma vez, o predomínio da biologia sobre a cultura no que condiz à sexualidade.

Portanto, podemos notar que as concepções de sexo e sexualidade se confundem na fala destas professoras. Deste modo, por mais que sexualidade e sexo sejam instâncias intrinsecamente ligadas, a confusão entre estes dois termos ocasiona a biologização da dimensão sexual, que muitas vezes é somente lembrada pelo viés da prevenção de doenças, gravidez e naturalização de comportamentos socialmente estipulados a homens e mulheres.

### 5.1.2 Educação Sexual: a família e a escola

Entendemos por **educação sexual**, como explica Paulo Rennes Marçal Ribeiro (1990), todo o ensinamento sobre sexo que é dado pelas instituições sociais aos sujeitos. Como conceitua esse autor

Educação sexual refere-se aos processos culturais contínuos, desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade. Esta educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com amigos, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas. É a própria evolução da sociedade determinando os padrões sexuais de cada época e, conseqüentemente, a educação sexual que será levada ao indivíduo (RIBEIRO, 1990, p. 2-3).

Deste modo, como neste primeiro momento estamos enfatizando a **educação sexual** recebida por essas professoras, destacaremos a família e a escola como duas instituições sociais importantes para a construção do que essas docentes entendem por sexualidade.

Em relação à **educação sexual** recebida pela família, observamos que enquanto algumas dessas professoras tiveram atenção por parte desta instituição social, outras se quer tiveram a oportunidade de dialogar ou mesmo tirar dúvidas sobre sexualidade e sexo no ambiente familiar:

*[...] ela (a mãe) sempre foi muito de conversar, ela sempre foi muito aberta, ela sempre aconselhou bastante sabe. Mas, eu não sei de onde vem isso. Com meu pai não, meu pai eu sempre tive muito receio, tanto que para contar para ele do primeiro namorado, que eu estava namorando, eu pedi ajuda da minha mãe porque eu tinha medo da reação dele (Luísa).*

*Minha mãe sempre evitou esse tipo de conversa. Não tive orientação sexual nenhuma, do tipo é virgindade, a importância ou não, não teve, não teve. O que a gente aprendeu foi na rua, foi, às vezes, passava por situações, às vezes, é as pessoas falando, então, foi meio complicado. A adolescência, a minha adolescência, foi bem complicada nessa parte. A minha mãe não tinha muita paciência, meu pai se irritava com isso, os dois já brigavam, então foi meio complicado (Ana).*

*Assim, essas questões, até mesmo de sexualidade, tem certo tabu na minha família. Meu pai é muito fechado, ele não, a gente nunca sentou para conversar, falar sobre isso, nem assim com a minha mãe. Agora assim, que às vezes ela, a gente toca assim no assunto, fala algumas coisas. Mas, ela também é muito reservada, ela nunca, sabe, de chamar para conversar “\_Vamos conversar sobre isso.” A gente nunca teve. Tem assim, com as minhas irmãs, que elas são mais velhas. Então, é com elas que, geralmente, eu tirava as dúvidas, que a gente conversava. Com meus pais esse ponto é meio, é meio assim, um tabu ainda. Eles são muito tradicionais. Meus pais são pessoas assim mais velhas, que tiveram uma educação muito rígida, então acredito seja por isso sabe. Nunca foi assim, para eles, isso nunca foi um assunto de discussão com os pais [...] (Júlia).*

*Bom, antigamente eu acredito assim a gente não, não, não tinha tanta informação. Assim sabe, não, não, não tinha tanta curiosidade como hoje que as crianças têm e essa liberdade assim. Podia falar assim em casa, se eu tivesse alguma dúvida eu perguntaria para minha mãe, mas eu não tinha tanta curiosidade sobre sexo. Fui começar a ter mais curiosidade quando, lá pros 14, 12,13, 14 anos assim. Ai, eu perguntava diretamente pra minha mãe, mas com muito receio, tinha bastante vergonha (Mariana).*

*É, em relação à educação sexual eu, minha, minha relação com meus pais sempre foi muito aberta. Mas, ao mesmo tempo minha mãe, meu pai são, ao mesmo tempo são liberais, são também tradicionais. Minha mãe sempre me falou tudo o que ela achava que teria que falar, mas nunca assim de forma amiga, sempre de forma mãe mesmo (Mônica).*

*[...] a minha prima, essa minha prima, minha ídola né, ela já chegava e chamava a gente de cantinho. Era eu e meu irmão e mais umas amiguinhas e ela começava a conversar com a gente e ela sentia que ela tinha que quebrar aquela rigidez da família né. E ela se atrevia a ensinar, a dar as primeiras lições de sexo para a gente, mas uma linguagem até pueril né. Mas, ela se atrevia a falar de menstruação, de relação sexual né e conforme ela ia falando os olhos iam crescendo porque aquilo era tudo muito obscuro, proibido né. Mas, por isso, cada vez mais a gente se apaixonava por ela porque ela podia, ela sabia tudo o que a gente não sabia e a gente não podia [...] (Carmem).*

*Não, com minha irmã a gente conversa, com minha irmã, antes a gente conversava mais quando ela morava aqui. Quando ela morava aqui, tinha uma época que a gente dormia, tinha um quarto junto só para a gente dividir. Então, a gente, ela mais velha né, então a gente conversava. (Michele).*

Podemos notar que o falar de sexualidade na família, quando acontece, refere-se, geralmente, a uma conversa com a mãe. No entanto, essas conversas vêm revestidas de preceitos morais, como bem ressalta Mônica. Esta situação nos indica, segundo Foucault (1988), como a sexualidade é tratada enquanto instância de caráter privado e, sendo assim, deve ser abordada em lugares específicos, como neste caso, no espaço da família. Portanto,

As instituições escolares ou psiquiátricas com sua numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização constituem, ao lado da família, uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e prazeres; porém também indicam regiões de alta saturação sexual com espaços ou ritos privilegiados, como a sala de aula, o dormitório, a visita ou a consulta. Nelas são solicitadas e implantadas as formas de uma sexualidade não conjugal, não heterossexual, ou não monogâmica (FOUCAULT, 1988, p. 46).

Em outras palavras, a sexualidade como assunto que nos remete à intimidade de cada um/uma deve ser tratada em um lugar específico, seja na escola, nas aulas de ciências, no consultório, com o psicólogo ou com o psiquiatra, seja na família, com a mãe, como nos mostram as situações relatadas. É na família, uma “região de alta saturação sexual”, que se

inicia o aprendizado do que é moral e do que é imoral em relação à sexualidade. Como diz Foucault (1988, p. 106): “a família é o cristal no dispositivo da sexualidade: parece difundir uma sexualidade de fato que reflete e difrata”.

Neste sentido, até mesmo nas famílias em que as professoras afirmam não terem recebido informações e instruções sobre a sexualidade, como é o caso de Ana, Júlia e Michele, podemos afirmar que houve **educação sexual**, uma vez que naquele âmbito uma intencionalidade foi demarcada, a de que a sexualidade é um assunto proibido, ou como enfatiza Júlia, um tabu.

Já em relação à educação sexual recebida pela escola, as professoras afirmam que o que foi dito sobre sexualidade esteve na esfera das aulas de ciências e educação física, enfatizando sempre o tratamento de assuntos ligados à transmissão de doenças (DSTs/AIDS), o conhecimento dos órgãos reprodutores e as transformações físicas e corporais em meninos e meninas:

*As coisas que a gente via de sexualidade eram nas aulas de ciências sobre os órgãos reprodutores, que ainda era assim o maior saco. Via aqueles desenhos e tal. Eu acho que basicamente isso. Nunca tinha nenhuma orientação né, não tinha nada disso (Luísa).*

*Não, nunca nenhum professor falou, nunca, nunca tive aula. Eu lembro que sempre estava no planejamento, era o último conteúdo, mas nunca chegou, nunca chegou nesse conteúdo. Para saber como é, que serve o aparelho reprodutor, daí eu fui descobrindo lendo, pesquisando mesmo né, pegando livro ou revistas, descobri assim (Ana).*

*[...] que eu me lembre eu acho que na, na, eu lembro que assim foi na 7ª, 8ª série, que eu acho que faz parte do currículo né, uma parte da educação sexual, assim, que fala sobre gravidez, Doenças Sexualmente Transmissíveis, essa parte assim. Mas, é uma coisa muito superficial também né. Na escola, a gente não tem muito, eu acho que falta isso, eu acho que, assim, às vezes os professores não sabiam muito lidar com isso porque assim uma sala que tem 7ª, 8ª série, são adolescentes de 13, 14 anos, então é um assunto que já é polêmico, eles querem falar, a gente tem dúvida, e às vezes o professor tinha um pouco de receio disso, de tocar no assunto, e às vezes quando ele tocava, ia falar, aí acho, não sei se, às vezes, nem sei se era erro dele, mas não sabia meio que conduzir (Júlia).*

*Acho que foi a partir da 8ª, da 7ª série que a gente começou a estudar o sistema reprodutor né. Então, eu não lembro de estudar na 4ª série isso (sexo), acho que não, foi da 8ª para o colegial, acho que era mais restrito assim (Mariana).*

*E na escola que eu estudei, que foi no SESI de 1ª à 8ª série, eu acho que a iniciação, hoje eu vejo, que eles é, fizeram o, o que tava na medida né em relação a isso (sexualidade). O professor de educação física meu, da 5ª série à 8ª série, dedicava uma aula mensal à orientação sexual dos meninos e pras meninas juntos. Hoje, eu vejo que isso foi importante [...] Ah, ele explicava assim as doenças sexualmente transmissíveis, o, o ciclo menstrual*

*das meninas, as mudanças do corpo físicas, psicológicas dos meninos e das meninas na puberdade assim [...] Na área de ciências também. Quando entrava na área do corpo humano né, ela também tratava desse assunto (Mônica).*

*Eu estudei a minha vida inteira na escola pública, então na escola pública também não tinha esse contato. Eu lembro que uma vez fizeram para inserir as aulas de educação sexual, eu não lembro que lei que teve que eles falaram isso, mas também não foi inserida, não deixaram, então não tinha. A gente que conversava sobre os assuntos que ia atrás das informações né (Michele).*

Carmem foi a única professora que disse não ter recebido nenhum tipo de formação sobre sexualidade na escola. Para Carmem, o fato de ter passado pela escola há muito tempo explica essa falta de informação, pois segundo esta professora, antigamente, o (a) professor (a) estava preocupado com a transmissão de conteúdos e a sexualidade não era uma temática enfatizada. Deste modo, a **educação sexual** que recebeu fora do âmbito familiar esteve no espaço da Igreja:

*Tinha aulas de, para as moças né. Então, tinham as professoras, que eram membros da igreja também. Então, nós tínhamos aula de alimentação, vestuário, de cultura só para as moças, de educação sexual também, mais assim anatomia né, carícias proibidas, que não poderiam ser feitas. Então, a gente sabia sim tudo o que acontecia (Carmem).*

Podemos observar que a **educação sexual** recebida na escola por essas professoras, como também a que Carmem recebeu na igreja, enfatiza uma sexualidade biológica, com viés reprodutivista e de ação preventiva. As questões históricas, culturais e subjetivas não são destacadas nos discursos destas mulheres. Deborah Britzman (2000) explica que o tratamento da sexualidade como uma questão objetiva e de domínio e explicação das ciências naturais fazem com que as aulas que propõem a trabalhar a sexualidade se tornem conteudistas e maçantes. Assim,

*A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão das questões íntimas. Além disso, nessa cultura modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso, faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (BRITZMAN, 2000, p. 85-86).*

Nesse sentido, podemos afirmar a ação das **pedagogias da sexualidade**, conceito utilizado por Guacira Lopes Louro (2000), sobre essas professoras. Para esta autora, as instituições sociais, como a escola, a família, a igreja e a mídia enfatizam identidades sexuais que são ou não moralmente aceitas, exercendo um processo de aprendizagem da sexualidade

normal. Neste processo, o sujeito não é um mero receptor destas pedagogias, mas também um sujeito ativo nestas aprendizagens. Assim sendo,

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtores de ‘marcas’. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido ‘gravados’ em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas [...] (LOURO, 2000, p. 25).

Portanto, a sexualidade apreendida por essas professoras na família e na escola alicerçam a aprendizagem de uma dimensão sexual fixa, estável e heterossexual. Além disso, podemos notar o peso destas instituições no processo de construção das identidades sexuais, uma vez que os discursos que emanam destas instituições veiculam verdades, ou melhor, intencionalidades significativas para a compreensão da vivência sexual do sujeito.

### 5.1.3 Episódios de sexualidade: fatos marcantes

Fatos marcantes referentes à vivência sexual das professoras também constituem um fator importante na compreensão do que entendem por sexualidade. É neste contexto que enfatizamos alguns episódios relacionados à sexualidade e ao gênero que nossos sujeitos vivenciaram:

*Ela (a irmã) não estava namorando, ela esta só ficando né. Então, não era um namorado fixo, de levar em casa. Então, esse, esse foi assim o choque, o grande choque para a gente, porque, e assim minha mãe tentou esconder, principalmente de mim, porque ela sabia que ia sofrer bastante né. Mas, eu peguei assim muito rápido porque eu vi que as coisas estavam diferentes né, que a minha mãe estava muito chateada e tal e eu fui perguntar para ela o que estava acontecendo, aí “\_Sua irmã está grávida.” Então, foi assim um choque muito grande isso porque eu sempre pensei em estudar, gostava muito de sair. Então eu me colocava no lugar dela, de como seria comigo assim, se eu não pudesse ter mais essa liberdade né porque na época eu estava tentando entrar no cursinho do CUCA (cursinho para alunos carentes). Então, a minha vida ia ser totalmente diferente da dela e eu sofria muito com isso, e sofro até hoje sabe de ver que ela tem limitações né por ter uma filha (Luísa).*

*Eu fiquei chocada quando uma menina que eu estudei na 3ª série, um ano depois, ela tava grávida, com 12 anos. E eu não sabia como isso podia ter acontecido, não fazia nem idéia. Eu tinha 10 anos, eu não sabia como se fazia filho. Eu fiquei muito chocada, fiquei assim “\_Como?” Eu via aquela barriga, “\_Mas, como?” Isso era coisa de adulto, depois dos 20, 25 anos [...] (Ana).*

*[...] acho que foi na 7ª série, que às vezes o professor, era uma professora, que ela ia falar é, começou a falar de doenças sexualmente transmissíveis e aí ela levou algumas fotos, algumas coisas assim e aí sempre gera aquela, motivo de risadinha e, aquela chacotinha e tal, e coisa e tal. E uma vez, várias vezes, eu acho, duas vezes, ela parou a aula e falou que não ia mais falar daquilo sabe. Mas, depois acabou retomando assim. As vezes ela que não sabia lidar como isso e talvez fosse também como que um tabu para ela, não sei (Júlia).*

*Eu tinha 14 anos. Todas minhas amigas, para todas minhas amigas tinham vindo já (a menstruação). Eu achava que eu tinha um problema, falava “\_Mãe, eu tenho um problema porque não vem, vem para todo mundo, menos para mim!” E quando veio para mim, nossa veio com uma cólica assim muito forte, e minha mãe “\_Tá vendo, é prêmio, você pediu tanto!” (risos). Eu lembro assim que foi comemorado pelos meus pais. Eu recebi flores no dia em que veio a menstruação assim, com um cartão muito bonito, falando assim que era um botãozinho que agora já tá desabrochando sabe. E eu achei muito bonito da parte dos meus pais porque eles é, sei lá, viram que eu tava crescendo, viram que eu tava mudando né. E em outras circunstâncias, hoje falaria “\_Nossa, que brega, que cafona né o pai mandar uma coisa dessas!” Eu não sei, eu gostei, eu acho que foi, eles me dão bastante atenção assim sabe, em tudo (Mariana).*

*Tenho um sobrinho. Esse meu irmão mais velho, que tem 27 anos, ele é pai solteiro, então é uma situação assim incomum né. Mas, é ele que tem a guarda da criança desde 1 ano de idade. Hoje, ele tem 6 anos e desde 1 ano quem tem a guarda é meu irmão e eles moram todos com a gente [...] Quando ela ( a mãe da criança) se formou, ela quis ir procurar emprego em Goiás. Ela estava insatisfeita na região, que ela não encontrava nada que ela gostaria, que lá tinha campo na área dela. Ela foi e deixou o meu sobrinho com meu irmão. E aí eles acabaram se separando, eles não chegaram a casar né, só juntaram. Mas, eles acabaram largando e meu irmão falou que queria a guarda, aí ele entrou com o processo e tudo e aí ele conseguiu, e ela acabou ficando lá (Mônica).*

*E até que depois de 03 anos, nós nos casamos, só no civil porque ele dizia que não, não gostava de festas e não achava bom. Hoje, eu me arrependo e acho que eu merecia uma festa porque eu era, eu era, vamos dizer assim, “tudo de bom” né (risos). Eu merecia usar o branco né e eu me deixei influenciar pelas idéias dele e eu casei de azul, às 9 horas da manhã, numa quarta feira no cartório porque ele mesmo quis e escolheu esse dia né. E eu hoje, eu penso que eu jamais deixaria minha filha fazer uma coisa dessas né, porque eu sei que ela vai se arrepender. Esse sonho é um sonho de menina né, de princesa, é a única vez que você é a princesa, quando você sonha, quando você é criança né. E é o único dia que você materializa a princesa, que você põe a coroa, o véu, o vestido longo, as atenções né. E eu não tive o meu dia de princesa e eu me arrependo muito (Carmem).*

Em algumas situações, como é o caso de Luísa, Ana e Júlia, os episódios de sexualidade são de caráter negativo, uma vez que nos remetem a acontecimentos que envolvem gravidez inesperada e zombarias em relação à **orientação sexual** na escola.

Tais situações revelam cuidados acerca do exercício da sexualidade, como exemplo, a prevenção e a vergonha em tratar das questões sexuais. Esses episódios negativos indicam que há o predomínio da biologia na sexualidade, o que nos remete à idéia de que exercer a sexualidade pode gerar malefícios, como o contágio de doenças. Além disso, esses discursos sugerem que a sexualidade é um assunto privado e falá-lo em público pode gerar situações de escárnio.

Já em relação à Mariana, Mônica e Carmem encontramos dois episódios sobre a questão sexual de caráter positivo e um negativo, sendo todos perpassados claramente pela questão de gênero. Para Mariana, a primeira menstruação é celebrada pela família como o desabrochar de uma flor. No caso de Mônica, com orgulho relata o caso do irmão que solteiro assumiu a guarda do filho. E Carmem, por sua vez, lamenta não ter casado de branco na igreja, sonho de toda mulher, como bem enfatiza.

Nestas situações podem ser detectadas três intencionalidades. Primeiro, que a mulher é um flor, portanto, é frágil, delicada, sensível e sua entrada na vida sexual envolve certo momento encantado, talvez, mágico.

A segunda intencionalidade retrata uma situação não muito comum, a de um pai solteiro. No entanto, enfatiza também a mãe, que em busca de crescimento profissional, abdica da guarda de seu filho. Deste modo, por mais que ser um “pai solteiro” afirme que maternar, ato de cuidar e amparar uma criança (LUZ, 1982), pode ser uma tarefa executada por um homem, subtende-se também o julgamento de como uma mulher pode abandonar seu filho.

Por último, a terceira situação evidencia um rito social que, sem questionamentos, foi atribuído e naturalizado como parte da mulher. No relato de Carmem, o casamento, ou melhor, o vestir-se de noiva afirma certa essência feminina, uma vontade inerente à mulher. Generaliza-se, portanto, um sonho particular como um sonho de toda menina.

O que há de comum nestes episódios é a naturalização que sofre o gênero feminino. Ou seja, essas três situações atribuem características imutáveis às mulheres, como exemplo, a fragilidade, a maternidade e o sonho de ser tratada como uma princesa. Os relatos dessas professoras atribuem ao sujeito feminino características que parecem ser inerentes às mulheres, as quais minam toda possibilidade de mudança e subserviência por parte destas. Deste modo, podemos afirmar que os episódios referentes à vivência sexual e de gênero destas professoras trazem intencionalidades que marcam a maneira como essas mulheres concebem a sexualidade.



Devemos ressaltar que Michele não relatou nenhum fato marcante sobre a vivência de sua sexualidade. Segundo esta professora, sua vida sexual transcorreu com normalidade, “sem problemas” (palavras usadas por este sujeito). Assim, foi sucinta durante toda a entrevista. Percebemos que falar do assunto sexualidade não foi algo prazeroso para esta professora, o que nos faz arriscar a possibilidade do sexo ser um assunto de âmbito privado e de tabus para este sujeito.

Portanto, podemos observar como o “dito” e o “não dito”, como explica Louro (2003), revelam intencionalidades marcantes na construção das concepções de sexualidade dos sujeitos. Além disso, devemos destacar o papel do gênero na formulação destas concepções, uma vez que tanto as situações consideradas positivas, como negativas sobre a sexualidade refletem questionamentos, angústias, preconceitos e experiências do mundo socialmente construído e visto como feminino.

## 5.2 Mulher e professora: interseções com o gênero

Nesta categoria procuramos evidenciar como essas professoras se entendem enquanto mulheres e profissionais da educação, bem como suas concepções sobre o que vem a ser relações de gênero.

### 5.2.1 O que é ser mulher?

Quando indagamos essas professoras sobre o que é ser mulher? observamos que suas concepções sobre o sujeito feminino giram em torno do que o conceito de gênero vem nos alertar, ou seja, para as “[...] relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [...]” (SCOTT, 1995, p. 14).

É neste contexto que ser mulher, para algumas professoras, é ser amorosa, responsável, esposa e mãe, reservada, delicada e romântica:

*Para mim, ser mulher é assim, eu acho que eu trocaria de sexo por nada tá. Eu acho que é é muita responsabilidade, mas assim acima de tudo, não sei, muito amor por tudo que eu faço né. Na minha concepção, assim me entregar de corpo e alma em tudo que eu faço, nos relacionamentos, na minha família [...] (Luísa).*

*Ser mulher para mim, aí em primeiro lugar é ser mãe né. Eu penso poder casar, vestido de noiva e tal, um sonho, ann, que mais? Hoje, trabalhar, ter minha independência financeira, o que eu penso no momento e, acho que é isso. Você, você se realizar profissionalmente, pessoalmente (Mariana).*

*Ser mulher é falar baixo, é pintar o olho, passar batom é, colocar uma pulseira, é ser delicada e carinhosa, hum ser inteligente. Ser mulher é ser sobrevivente né. É acho que, não consigo pensar mais coisas, to muito no cisco né, na matéria (risos). É, gosto muito de ler algumas coisas sobre mulheres, eu gosto muito da Danuza Leão, das crônicas que ela faz. É, ela sempre deixa a gente muito bem né porque a mulher sempre vence no final (risos). Eu gosto muito dela. Eu gosto de me identificar nela, com as coisas que ela fala né. Ela tem uma visão romântica, mas forte da mulher né, do aspecto frágil né. (Carmem).*

*Ah, eu acho mais fácil falar em características forte, delicada, romântica, trabalhadora (pausa). Acho que mais assim, difícil, difícil formular um conceito. (Michele).*

A construção do gênero feminino pelos aparatos da biologia gera atributos imutáveis ao sujeito feminino, afinal a idéia que prevalece é que a mulher já nasce com essas características. A fala de Luísa afirma bem essa idéia:

*Nós (mulheres) sempre temos assim, eu não sei, mas aquela responsabilidade com a casa, com os filhos né. E isso, eu acho que a mulher já nasce pré determinada, não sei se pré-determinada né, mas assim pelo que eu conheço, pelo que eu sei, ela já nasce com isso, é de cuidar, de tudo. (Luísa).*

No entanto, apesar da relativa “acomodação”, “resistências” ao que concerne ser mulher (ANYON, 1990) igualmente podem ser visualizadas nas falas destas professoras, o que remete à idéia de que ser mulher ultrapassa o que lhe é “biologicamente determinado”. Deste modo, mesmo admitindo à mulher uma essência feminina, esses sujeitos acabam subvertendo a norma, quando, por exemplo, Mariana aponta independência financeira e realização profissional como quesito para o ser mulher, quando Carmem admira o romantismo, mas também a força da mulher em uma crônica ou quando Michele, dentre várias características, atribui força ao sujeito feminino. Portanto, o que percebemos é que “[...] a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados aos papéis sexuais (tanto quanto a completa rejeição) é, de fato, bastante rara” (ANYON, 1990, p. 14).

Jean Anyon, ao escrever sobre “acomodação” e “resistência” de mulheres e meninas, explica que a apropriação da feminilidade pelo sujeito que nasce com uma vulva não constitui um processo de aceitação incondicional, já que também expressa certa rejeição aos imperativos estipulados pela sociedade ao que deva ser uma mulher. As definições de Ana, Júlia e Mônica do que é ser mulher, evidenciam em um primeiro momento, fortes resistências e em seguida, momentos de acomodações:

*Ser mulher é uma dádiva de Deus, é um dom porque não é fácil. Antes as pessoas falavam da dupla jornada porque a mulher tem que cuidar da casa, dos filhos e ainda trabalhar. Eu acredito que tem até a tripla jornada*

*porque eu tenho que trabalhar, cuidar da minha casa, porque minha mãe também trabalha. Então, eu que resolvo tudo na minha casa, então é difícil. A mulher ainda é vista com um pouco de preconceito e sexo frágil não tem nada. Se fosse uma pessoa frágil não tinha chegado onde chegou, ocupando ocupações em que homens já ocupavam, que sempre foi de homens. (Ana).*

*O que é ser mulher? Ai, não sei, tanta coisa, é uma coisa assim tão complexa. É, bom, primeiro acho que assim você já tem é, agora não sei se tanto, posso ta falando besteira, mas é tem as diferenças, eu acho que isso existe ainda, aquela diferença de “\_Ai o homem pode, isso pode, a mulher não pode”. Eu acho que isso talvez seja a parte ruim. Então, assim você, ser mulher tem que saber lidar com isso, é saber lidar com todas é as suas limitações, que a sociedade acha que você tem sabe? Isso é complicado, saber desviar e lidar com tudo isso é complicado e acho que toda mulher acaba tendo que saber fazer né, acaba tendo que saber fazer isso [...] (Júlia).*

*Eu acho que hoje a visão de mulher mudou muito em relação ao que já foi o papel de ser mulher né. Hoje, ser mulher já não significa mais a mulher ser submissa ao lar, aos filhos e à família né? Hoje a mulher tem um espaço de trabalho, um espaço de estudo, um espaço de família. E ann, não sei, acho que esse é o caminho porque a mulher tem mesmo os mesmos direitos que os homens, em relação a tudo né, ao estudo, ao trabalho, a gerar as coisas, a administrar os bens, a casa, a família, da mesma maneira que o homem. Com a diferença que ainda para a mulher, ela, por mais que o homem saia de casa para trabalhar, a mulher sai de casa para trabalhar e ainda tem o serviço de casa né. Mesmo que ela tenha alguém que faça, como empregada doméstica, mas quem acaba administrando a ordem da casa é a mulher né. Então, acho que hoje o, o espaço dela aumentou, o trabalho dobrou né. Porque antes ela tinha só a organização da casa, hoje ela tem a organização da casa e tudo mais que ela quiser conseguir. Mas, eu acho que a mulher em si é mais forte que o homem para muitas coisas, assim em relação aos sentimentos, parece que não, mas eu acho que sim. Em relação a lidar com as coisas, como notícia de doença ou então alguma situação difícil que esteja acontecendo. Acho que a mulher tem mais pulso assim, mais determinação para fazer as coisas que o homem (Mônica).*

Notamos que para essas professoras, ser mulher ultrapassa os limites estipulados pela feminilidade, já que identificamos em suas falas questionamentos quanto às imposições sociais que, muitas vezes, definem os sujeitos femininos, como exemplo, a idéia de que *mulher é o sexo frágil* ou então *saber lidar com as limitações que a sociedade acha que você tem*.

Porém, essa resistência entra em conformidade com a acomodação quando recaem no imperativo social que legitima e justifica a atuação feminina em sua constituição biológica. Subentende-se, portanto, que ser mulher, como afirma Ana, “é um dom”, sendo a palavra dom em seu significado no dicionário Larousse cultural e também no imaginário popular “dote natural, habilidade, capacidade” (LOVISOLO, 1992, p. 376).

A biologização da concepção de mulher também pode ser encontrada na fala de Mônica. Primeiro, quando essa professora, por mais que reconheça direitos iguais a homens e mulheres, não justifica o porquê da mulher também ser a responsável pelo serviço de casa, além do trabalho que exerce fora deste, ou seja, na esfera pública. E segundo, quando admite, sem explicações detalhadas, uma força interior do sujeito feminino no manejo de situações de vida difíceis.

Esses processos de “acomodação” e “resistência” demonstram como ser mulher é uma construção social que nunca finda. Esta idéia contraria concepções como a de “dom” e de “essência”, uma vez que nega o inatismo de características atribuídas a homens e mulheres e recorre aos processos sociais e históricos para explicar a constituição dos gêneros masculino e feminino.

O próprio entendimento de “dom”, como algo inato, pode ser desconstruído em relação à constituição de masculinidades e feminilidades se pensarmos na mesma linha de raciocínio de Judith Butler (1987), a qual ratifica que mesmo antes do nascimento do sujeito a estipulação de normas e condutas para os gêneros já é posta. Neste sentido, como alimentar as idéias de que ser mulher é um “dom” ou então que a mulher possui uma força interior, se o sujeito já nasce impregnado de construtos sociais, os quais são interpretados e modificados por este ao longo de sua vida?

Além disso, a idéia de “dom” se dilui quando observamos que a formulação do que é ser mulher é construída por essas professoras por meio do convívio que tiveram com outras mulheres, como a mãe, as avós, irmãs, tias, primas e professoras, além de experiências que tiveram no âmbito familiar, profissional e acadêmico. Deste modo, podemos afirmar que a convivência que essas professoras tiveram com outros sujeitos e com as instituições sociais sinalizam aprendizagens vinculadas a sua constituição enquanto mulheres.

*Eu acho que, principalmente, pela minha criação, porque além de ser criada com a mãe, minha “vó” (avó) sempre esteve muito presente. Então, eu acho que a participação delas assim foi fundamental. A minha mãe é, eu acho, muito batalhadora sabe. Eu acho que não é para qualquer homem passar por tudo o que ela já passou, ser mãe adolescente né, que ela também foi mãe aos 15 anos, e passar por tudo que passou e tá firme ainda, sabe sonhadora, batalhadora mesmo [...] (Luísa).*

*A, a minha mãe já foi para mim um exemplo de força, é de, uma pessoa forte assim, determinada. Já foi, de uma pessoa honesta, de estar trabalhando, de agüentar o que vier agüentar, porque não é fácil né (Ana)*

*Eu tenho, tenho uma, a minha, a minha professora de piano a pessoa que eu admiro, que foi minha professora, que é uma pessoa assim que eu admiro bastante assim não só na parte profissional, mas como pessoa, pelo que ela é sabe, como pessoa. Profissionalmente, também claro, que ela*

*também passou por várias dificuldades e conseguiu chegar onde ela queria. Mas, como pessoa assim, como a forma dela ser, pessoa que eu admiro e vou levar comigo assim com muito carinho (Júlia).*

*Concepção? Acho, acredito da, assim, da minha família mesmo, sabe (Mariana).*

*Minha mãe é um exemplo muito forte para mim como mulher, como pessoa. E em relação assim às outras coisas, acho que tudo o que a gente vê, mesmo pessoas que eu conheço que conseguem conciliar trabalho com casa, com família, com outras atividades (inaudível) (Mônica).*

*É, eu acredito que toda essa minha vivência, minha aprendizagem de vida, de academia é que me foram dando base e construindo essa minha concepção aos poucos, né. Os exemplos que a gente vê, ouve, né. Lê sobre, que são tantos né. Você vai reunindo, pegando um pouco de cada um, formando o quebra cabeça né, tudo, a vivência, a vivência, né (Carmem).*

*Ah, baseado? Acho que nas mulheres que eu conheço né, eu, as mulheres que eu conheço, características incomuns de cada uma (Michele)*

Devemos levar em conta que certas características, como ser amorosa, responsável, esposa e mãe, reservada, delicada e romântica presentes na fala desses sujeitos em atribuição à constituição da concepção do que é ser mulher também é perpassada pela religiosidade destas professoras. Em outras palavras, a crença em Deus e nos postulados da instituição religiosa, seja esta qual for, contribui para a afirmação da idéia de essência, a qual pode ser traduzida pelo uso da palavra “dom”, expressão que encerra a existência feminina na maternidade, no sentido de que toda mulher deve ser mãe, e no espaço privado, mais especificamente no cuidado da família, ou seja, filhos/as, marido e casa.

No entanto, apesar desta visível “acomodação” na concepção do que seja ser uma mulher, a realidade não se apresenta de maneira idêntica à idéia de feminino proposto pelas instituições sociais, como exemplo, a Igreja. É neste contexto que estes sujeitos, para sobreviverem socialmente e financeiramente, vão ter que atuar no espaço público, neste caso em especial, como professoras.

### **5.2.2 O que é ser professora?**

As concepções do que é ser professora para esses sujeitos mantêm relações com o que entendem por ser mulher. Em outras palavras, a atuação destas mulheres no espaço público como educadoras é perpassada também pela maneira como se vêem como mulheres no espaço privado.

Deste modo, na definição do que é ser professora, encontramos algumas características semelhantes ao que é ser mulher, como responsabilidade, cuidado, paciência, atenção e carinho:

*Bom, ser professora para mim. Olha, é muita paciência, que é extremamente importante na minha profissão né. Compreender a fase que eles estão passando, porque tudo para eles é descoberta, tudo eles estão conhecendo agora né. O que para a gente parece ser natural e bobo, para eles é muito importante né, é muito atrativo. Então, assim, tudo para eles, tudo desperta a atenção, desperta não, eles perdem a atenção nessa faixa. Então, eu tenho sempre que tá voltando nas coisas que eu tô tentando passar, ensinar. E ser professora assim, acima de tudo, eu acho, que sempre passar alguns valores também, para que não isso não se perca né. Nossa sociedade é tão complicada, não somente assim no, no ensino-aprendizagem né, porque eles vão levar para a vida toda, isso para mim é fundamental (Luísa).*

*Ser professora é uma responsabilidade muito grande. Eu imaginava uma coisa assim antes de ser professora. Mas, na hora que eu me formei, estou passando por isso, estou praticando, eu vi que é bem diferente assim, que a teoria é bem diferente da prática. Então, tem que estar sempre estudando, sempre é procurando coisas novas pra passar para as crianças, que elas estão, se bobear, um passo à frente da gente. Responsabilidade na hora de dar nota, um conceito para a criança, falar dela para direção ou até mesmo para os pais, elogiar a criança ou não, como falar com essa criança. É, você tem muita responsabilidade tá (Ana).*

*É ser responsável pela educação. Acho assim, por uma parte da vida de outras pessoas, uma parte importante da educação, principalmente no começo né da vida delas (crianças), no começo da vida escolar. É ser responsável por elas né, de como elas vão se desenvolver, do que elas vão ser, fazer (Júlia).*

*Em primeiro lugar é ter paciência (risos). Porque hoje tá complicado você dar aula porque muitos não querem aprender, muitos não tem vontade. Alguns, os que têm vontade, às vezes não têm estímulo na escola ou na casa mesmo. Eu acho que tem que ter disciplina, o professor tem que ter disciplina, gostar do que faz porque é um sacerdócio, como todo mundo diz, é complicado e tem que ter muita paciência (Mariana).*

*Ai eu acho que é ser compreensiva, ser educada né e passar os conhecimentos, os conteúdos de uma forma que integre as crianças. Assim, não fazer uma coisa maçante, de uma forma que as crianças buscam vontade de aprender aquilo, uma forma alegre também (Michele).*

Em contrapartida, duas professoras mencionam a transmissão de conhecimentos no que concerne ser professora, concepção até então racional em comparação ao que foi dito anteriormente pelos outros sujeitos:

*Eu, por mais que estejam aí presentes todas as mudanças de deixar um pouco o conteúdo de lado, saber trabalhar projetos, trabalhar aquilo que o aluno sabe, para mim, o papel do professor dentro da escola é transmitir*

*sim todos os conteúdos de conhecimento que estão aí para serem ensinados, e que é o conteúdo da série né. Se é conteúdo de 4ª série é conteúdo de 4ª série, não importa se, ah tem, sabe não é assim, eu, eu acho que tem que levar em conta sim o que o aluno sabe. Mas, não ficar só nessa historinha de fazer o que sabe disso e daquilo. Eu acho que tem que ir muito mais além. Eu acho que o papel da professora é transmitir conhecimentos principalmente, e fazer isso de forma que ela consiga chegar em todos os alunos (Mônica).*

*Ser professora é conhecer e compartilhar. É, dominar um assunto, um tema, é você conseguir chegar na alma da pessoa e você conseguir que ela mude sua postura ou seu entendimento, que ela rompa dicotomias tão assim inculcadas né, especialmente, entre o senso comum e o saber científico. Uma socializadora de conhecimentos (Carmem).*

No entanto, essas concepções racionais do que é ser professora se diluem quando Mônica, por exemplo, admite que as funções de educadora, de certa forma, fogem da atribuição de transmitir conteúdos, ou então, quando Carmem caracteriza docilidade ao curso de Pedagogia e à professora que trabalha com crianças:

*Porque, infelizmente, não é uma carreira bem sucedida ou é uma carreira difícil de, de você lidar porque como eu falei você não tá, hoje não se liga só com a questão do conhecimento, do ensinar e aprender, mas têm muitas coisas antes para você chegar nisso, da saúde, do físico, do psicológico do aluno, do assistencial. E o professor acaba tendo que dar conta de muitas coisas né. Tem que ser pai e amigo, professor, médico né da criança que tá ali com você. Você é responsável por aquela criança durante o tempo que ela tá com você né (Mônica).*

*[...] porque é um curso maravilhoso que te dá tanta dica para ser, de trabalhar com a criança né. É encantador a pedagogia, é doce, o curso é muito doce, como tem que ser doce a professora que lida com crianças [...] (Carmem).*

Essas falas nos mostram como o conceito de gênero perpassa às concepções do que é ser professora, uma vez que características socialmente atribuídas às mulheres se tornam evidentes na sua atuação docente. É diante desta perspectiva que Cláudia Pereira Vianna (2001/2002, p. 92) nos alerta para ficarmos atentos (as) aos “[...] significados masculinos e femininos que permeiam a história de professores e professoras em suas práticas escolares”.

Segundo Vianna, o fato de ser mulher anteceder o de ser professora culmina na definição de estereótipos para a prática docente de homens e mulheres. Deste modo, quando as professoras definem características de responsabilidade, paciência, cuidado, docilidade e carinho como sendo importantes na sua prática escolar estão, na verdade, definindo estereótipos que atribuem a educação de crianças às mulheres. Além disso, acabam por desvalorizar a profissão docente, já que esta parece uma prolongação do lar e da função de ser mãe. Portanto,

Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. Em decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas (VIANNA, 2001/2002, p. 93).

A idéia de sacerdócio invocada por Mariana é outro elemento que justifica a docência como eminentemente um trabalho feminino. Segundo o dicionário Larousse cultural (LOVISOLO, 1992, p. 1003), sacerdócio, no sentido proposto por esta professora, nos remete a uma “atividade muito respeitável e que exige grande dedicação e abnegação.” Em outras palavras, a idéia de dedicação e de “sacrifício desinteressado”, como é indicado o significado para a palavra abnegação (LOVISOLO, 1992), assemelha-se em muito à atividade maternal e à idéia de vocação, que por sua vez, reporta a algo inato. Conseqüentemente, temos mais um fator que deprecia a docência em relação a outras profissões. Assim, como argumentam Cristina Bruschini e Tina Amado (1988, p. 07)

Com tão poucas vantagens, em suma, como se explica que o magistério ainda seja visto como sacerdócio ou vocação? Provavelmente porque a ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho.

Outra circunstância que ratifica o ser mulher ao ser professora é o fato de algumas dessas educadoras se verem como modelos para seus (as) alunos (as):

*[...] eu fiquei pensando sobre isso, como o professor é um espelho. As crianças chegam na escola, ainda mais em escolas periféricas, como a que eu trabalho, são muito carentes, eles não têm orientação em casa, nem um tipo assim, comportamento, disciplina, nada, eles são livres [...] Então, eu enfrento problemas com alunos indisciplinados, e “Por que isso?” Então, o professor tem muita responsabilidade também nisso, na formação do caráter das crianças, de dar o exemplo, uma palavra que você fala para a criança pode destruir tudo o que você já construiu com ela [...] (Ana).*

*[...] eu acho assim, ensinar é uma coisa de ter responsabilidade. Você ensina direito, ele aprende direito, você não faz bem, aquele aluno não vai ser, você vai, de certa forma, prejudicar, tá prejudicando ele. Então, eu acho que é, ter um, por isso você tem que ser responsável, você tem que ter o cuidado de como você vai fazer, de você fazer bem o seu serviço porque ali é uma pessoa né que você tá lidando [...] (Júlia).*

Estas falas indicam que o (a) professor (a) é uma referência para o (a) aluno (a), portanto, pode ser imitado (a). Porém, no caso da educação infantil e fundamental, parece que exercer a profissão docente se torna algo ainda mais sério e delicado, uma vez que, geralmente, a educação destes níveis é atribuída às mulheres, e sendo assim estas devem



apresentar uma conduta ainda mais condizente ao que é moralmente proposto pela sociedade em relação ao seu gênero.

Segundo Guacira Lopes Louro (2001), é com a feminização do magistério no fim do século XIX e início do século XX que educar crianças na escola vai ser associado à maternidade. Ou seja, como a mulher biologicamente pode dar à luz, subentende-se também que esta pode ser o melhor sujeito no cuidado de crianças. Além disso, como enfatiza Louro, tal prerrogativa vai legitimar o abandono da docência pelos homens, que a partir do século XX, vão partir para profissões que possibilitam ascensão econômica. É neste contexto que

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha ‘espírito’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2001p. 450).

Outro fator que evidencia a correspondência entre o ser mulher e o ser professora consiste nas influências que essas educadoras receberam para escolherem a profissão docente. Em sua maior parte, a escolha por ser professora adv m da admira o ou então conselho de uma mulher que teve papel importante na vida desses sujeitos:

*Eu sempre me lembro da minha primeira professora n . O jeito dela, assim, o jeito dela ensinar, o jeito delas com as crianças, então constantemente eu, eu penso nela [...] Muito carinhosa, muito atenciosa (a professora). Então, eu acho que foi a professora que mais me marcou assim. E eu lembro   do jeito dela explicar as coisas pros alunos n , o jeito de brincar (Luísa).*

*Mas, eu me lembro bem que eu me apaixonei pela minha professora (da pré-escola), pelo carinho que ela tinha, pela vontade de ensinar. Eu tinha muita vontade de aprender. Então, eu lembro que antes dela eu queria aí ser dentista, eu queria ser médica, mas na hora que eu vi a professora lecionando, dando aula, é isso que queria ser, era isso. Tanto que fui várias vezes ann, ela tomava como exemplo, mandava ensinar na lousa. Então, tudo o que eu ouvia da professora eu queria aprender bem para poder ensinar os outros porque eu sabia que eu ia ser professora. Então, tudo, ann minha memória assim, sempre foi ótima porque eu ouvia para poder passar. Então, eu tinha que aprender para poder ensinar quando, quando eu fosse professora (Ana).*

*Bom, quando, quando eu sa  da, porque eu fiz cursinho, não passei pela última vez, a minha mãe, ela falou para mim “\_Vai fazer magistério” Mas, eu fui assim, eu fui por ir porque eu “\_Ai meu Deus, será que eu vou gostar*

*disso?” Não sei, pensava né. Mas, eu gostei, acabei gostando. Foi uma experiência muito boa para mim (Mariana).*

*Na minha família, acho que têm uns dez, umas dez professoras, eu tenho umas duas tias, três, umas cinco primas de segundo grau. Mas, assim quando eu era um pouco menor eu tinha contato com as tias que eram mais próximas. Então, eu via o trabalho e tudo. Mas, não sei, eu me lembro que desde pequena eu brincava de escolinha, dessas coisas, sempre gostei. Eu acho que a imagem que eu via né só me fazia gostar mais [...] (Michele).*

Podemos observar nos discursos destas mulheres, a admiração por suas professoras e as influências da família, mais especificamente, das mães, tias e primas na escolha da profissão docente.

O entrecruzamento do ser professora com o ser mulher também pode ser notado na fala de Mônica, mas no sentido de que a profissão docente pode permitir a conciliação entre o espaço público, dar aulas, com o espaço privado, ou seja, o trabalho que deve desenvolver no lar:

*[...] eu vejo positivo de ser professor. Assim, ao mesmo tempo em que eu acho positivo, eu acho eu não deveria ser assim. Mas, a questão de poder trabalhar meio período, eu não quero trabalhar os dois períodos porque eu quero ter um período para cuidar da minha casa e para quando eu tiver meus filhos, poder cuidar deles (Mônica).*

Assim, por mais que Mônica saiba como é sacrificante a dupla jornada, trabalho na escola e trabalho em casa, pois afirma que “não deveria ser assim”, acaba concordando no final com a idéia de que

De fato, a possibilidade de impor o próprio ritmo e uma certa flexibilidade de horários permite à mulher conciliar os papéis de dona-de-casa e educadora. Rosenberg (1982) lembra que as escolhas femininas são sempre movidas por um forte senso de realidade ou “sabedoria da conciliação”, que leva as mulheres a escolher carreiras mais flexíveis, sabendo de antemão que não encontrarão apoio ou ajuda para as tarefas domésticas, o magistério seria então especialmente atraente para aquelas com responsabilidades familiares (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 07).

A frase de Mônica “não deveria ser assim”, nos indica que, apesar da acomodação destas educadoras na relação que a carreira docente estabelece com as características socialmente atribuídas às mulheres, há certa resistência na aceitação desta idéia, já que esta afirmação vem questionar o porquê a mulher, além de trabalhar no espaço público, tem que também ser responsável pelo cuidado do lar, marido e filhos (as).

O questionamento desta professora é interessante porque mostra a dialética do processo de acomodação e resistência (ANYON, 1990) em se tornar uma mulher, uma vez que evidencia os conflitos de aceitação e rejeição da feminilidade. Deste modo, como Mônica,

algumas professoras também passam por esse conflito, pois o que lhes é destinado socialmente para ser uma mulher, nem sempre corresponde ao que vivem cotidianamente:

*Então, eu acho assim que até por isso eu nunca toquei no assunto de casar, de me casar, porque eu tenho certeza assim, se eu sair de casa, o meu dinheiro vai fazer falta para eles (a família) né (Luísa).*

*Porque é muito tempo né que você tem, que você tenha, que você tem obrigações, tem valores para cumprir né. Ninguém é na integra a pessoa que é. Você sempre vai dever uma obrigação a alguém, uma satisfação a alguém, você sempre tem um valor para dirigir sua vida, não existe “\_Eu sou eu e acabou” Mentira, uma grande, uma falácia essa. Eu procuro ser, eu sou mais eu, mas eu acho que é impossível ser só eu (Carmem).*

Nas falas de Luísa e Carmem, observamos a construção social do feminino e a aceitação e a resistência para ser tornar uma mulher. Notamos que no caso de Luísa há a aceitação de um sonho, geralmente feminino, ou seja, de casar-se. No entanto, sua função de provedora da família faz com que este sujeito resista à realização deste sonho. Já Carmem revela resistências, pois admite que muitas vezes desempenhamos papéis, e aí podemos incluir o papel de ser uma mulher, para sobrevivermos em sociedade.

Esses relatos nos mostram, portanto, que a concepção de ser professora é perpassada pela maneira como essas educadoras se entendem como mulheres. É nesta perspectiva que, em alguns momentos, desempenham o papel de mãe, ou melhor, de “tia” de seus (as) alunos (as). No entanto, não são meras receptoras das imposições de feminilidade propostas pela sociedade, o que as fazem questionar algumas regras impostas para o ser mulher e para o ser professora.

### 5.2.3 O que são relações de gênero?

Para complementar nosso entendimento de como essas professoras se entendem como mulheres e profissionais da educação, interrogamos essas educadoras sobre o que entendem por relações de gênero. Sob esta perspectiva, observamos que o gênero, na concepção dessas mulheres, assume um caráter eminentemente heterossexual:

*[...] é o tratamento diferenciado entre homem e mulher. Que eu sinto que isso existe bastante em relação ao trabalho, em relação ao sexo mesmo né, porque o homem sempre pode, pro homem tudo permitido e para a mulher não, é em relação a salário, em relação à posição social. Eu acho que é tudo isso (Luísa).*

*Tá. Homem e mulher. Pra mim é o, ao falar que é, é não vou falar que é o normal, que as outras pessoas são normais também, mas é o que, foi, foi instituído para homem e mulher (Ana)*

*[...] acho que todo tipo de relação que acontece entre assim entre gênero, homem e mulher, essas diferenças, acho que é isso (risos) (Júlia).*

*[...] relações de gênero são comportamentos, que eu falei, meninos e meninas. É meio estranho porque menino pode tudo, menina não pode nada, e mulher e homem fica meio estranho né. Mas, não é que menino pode tudo, mas menino, sei lá, não sei (risos) como falar para você (risos). Como que a gente vai educar igual, menino e menina né? Porque fala menino vai ficar mais afeminado, não tem essa também. Eu acho, sei lá, tem que ser, vai educar igual, mas como? (Mariana)*

*Relações de gênero? Relações de homens e mulher relacionados assim. Como eu vou te explicar? [...] Ao que é ser homem e ao que ser mulher e o que está implicado com isso, os papéis, o imaginário, as imagens do que é ser homem e do que é ser mulher (Mônica).*

*É a diferença, e viva a diferença! Seria o complemento, uma necessidade, uma união, o equilíbrio, o equilíbrio. É como in e iang né. Eu acho que é uma figura que representa muito bem a questão do gênero, o quente e o frio, o seco e o molhado, o ódio e o amor né. Eu vejo a questão de gênero como assim, os opostos, a necessidade dos opostos, dos pesos, dos dois lados para se ter o equilíbrio (Carmem).*

*Relacionamentos entre homens e mulheres? É isso que me vem na cabeça, relações de gênero, relações entre homens e mulheres né, em vários campos (Michele).*

Os discursos destas professoras evidenciam que o gênero está centrado na matriz heterossexual, referindo-se a atitudes, comportamentos e condutas referentes ao sujeito que se constitui como homem ou como mulher. Verificamos, deste modo, a rigidez que o conceito de gênero assume na perspectiva destas professoras, já que “as estruturas hierárquicas repousam sobre percepções generalizadas da relação pretensamente natural entre masculino e feminino” (SCOTT, 1995, p. 18).

Em outras palavras, por mais que em seguida admitam o caráter cultural do gênero, no sentido de que este conceito permite-nos enxergar as diferenças que socialmente são atribuídas a homens e mulheres, o fato de fixá-lo no que é determinado ao masculino e ao feminino, sem considerar outras configurações que o gênero possa assumir, recai novamente na ênfase no aspecto biológico.

De fato, a concepção do gênero somente como heterossexual assemelha-se à idéia que o feminismo dos anos sessenta alavancava, ou seja, de que o sexo constitui a matriz para as diferenças sociais entre homens e mulheres. Nesse entendimento do conceito de gênero, como explica Nicholson (2000, p. 11), “[...] o biológico foi assumido com base sobre a qual os significados culturais são construídos. Assim, no momento mesmo em que a influência do biológico está sendo minada, esta também sendo invocada”. No entanto, devemos considerar

que a própria idéia de sexo como constituinte das diferenças biológicas entre os gêneros é uma idéia socialmente construída (BUTLER, 1987).

A idéia de que o sexo determina o gênero não permite, por exemplo, que Ana e Carmem vejam a homossexualidade como uma forma diferente da heterossexualidade de orientação para os desejos e prazeres sexuais:

*Vou falar para você que eu não aceito a homossexualidade, eu acho estranho, mas eu convivo com pessoas normalmente, tá. Então relações de gênero para mim seria relações de feminino e masculino, homem e mulher [...] É porque não foi uma coisa que foi criada por Deus, instituído por Deus. É, eu acredito na criação dele, por eu acreditar na Bíblia, sigo os princípios dela e isso daí não foi criação dele, a gente vê que foi criação humana [...] (Ana).*

*Eu acredito que são pessoas infelizes porque diante da nossa sociedade que não aceita. Eu acho que por mais que eles riem, se mostrem alegres eles são extremamente infelizes porque eles têm amores proibidos, alguns reprimidos. Eles, alguns, mesmo que até não correspondidos, por isso que eu acho infelizes, em matéria de sentimentos deles. Eu penso no coração deles, não penso no ato sexual porque o ato sexual em si ele não tem propósito, o ato sexual homossexual, entre iguais, não tem um propósito. Mas, eu acho que vai além, essas pessoas têm um sentimento e na parte de sentimento eu vejo, sinto infelicidade. Por isso, que eu te falei de amor não correspondido, proibido, reprimido [...] Não tem propósito, uma relação sexual entre homens, você vai ter um pênis com sexo anal, o propósito eu estou falando de reprodução né. Porque quando o homem ejacula, você tem os espermatozoides, eles vão fazer o quê dentro de um intestino? Esse, não tem um propósito de gerar vida (Carmem).*

A fala dessas professoras, além de indicar um caráter heterossexual ao gênero, também admite a este conceito a função de reprodução biológica, uma vez que a relação entre um homem e uma mulher tem como finalidade gerar vidas, o que na relação homossexual torna-se impossível. Tais discursos são impregnados de religiosidade, apesar de que Carmem, diferentemente de Ana, não faz menção a nenhuma religião.

Portanto, podemos observar que para essas professoras o gênero ainda encontra respaldo nas diferenças biológicas, o que faz com que essas mulheres admitam características inatas ao sujeito masculino e ao sujeito feminino, e também uma só possibilidade de viver os desejos e práticas sexuais, ou seja, a heterossexual. Tal prerrogativa subsidia a maneira como se entendem enquanto mulheres e profissionais da educação, no sentido de que suas condutas, tanto no espaço público como no privado, correspondem ao que foi socialmente estipulado ao seu gênero.

### 5.3 Sexualidade e relações de gênero na escola

Nesta categoria, procuramos abordar as manifestações de sexualidade e relações de gênero que ocorrem em sala de aula, bem como as atitudes das professoras frente a estas. Conseqüentemente, também evidenciamos o que entendem por **orientação sexual** e a leitura que fazem do documento que certifica ao (à) professor (a) o trabalho destas temáticas em sala de aula, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

#### 5.3.1 Manifestações de sexualidade e relações de gênero em sala de aula

Em se tratando das manifestações de sexualidade e relações de gênero em sala de aula, o que nos remete a comportamentos, atitudes, condutas e falas referentes a estas temáticas, inicialmente, três professoras afirmam o fato de não se depararem com essas questões em seu ambiente de trabalho. A justificativa para o não aparecimento da sexualidade e das relações de gênero em sala de aula encontra respaldo na idade dos (as) alunos (as) e na sua classe social:

*Porque eu acho que são temas, é um tema que foge assim um pouco da idade que eu trabalho né. Como eu não tive ainda oportunidade de trabalhar com o ensino fundamental, então eu acho que é, são questões que fogem da educação infantil [...] (Luísa).*

*Olha, então, na minha sala eu nunca, nunca. Eu acho que nunca me deparei com nada assim, não sei, por eles serem pequenos. Eu acho que é uma idade assim que começa a, a despertar (Júlia).*

*Eu não tive nenhuma manifestação. Eu não sei, acho que o universo deles, crianças de classe mais alta, eles não, são mais assim ingênuos, são bem assim “crianças” sabe, com 8 e 9 anos. Acho que eles são bem crianças ainda (Michele).*

Podemos notar a idéia de que a criança, por ainda não conhecer as diferenças físicas e subjetivas entre o masculino e o feminino, é desprovida de sexualidade e gênero. Esta concepção traz à tona “[...] o discurso da criança inocente-assexuada, ou seja, de que é preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças [...]” (RIBEIRO, SOUZA, SOUZA, 2004, p. 119).

Além disso, é possível identificar a intersecção da categoria de classe social às de sexualidade e gênero, uma vez que a justificativa de Michele para o não aparecimento destas temáticas em sua sala de aula tem haver com o fato de seus (as) alunos (as), por possuírem recursos financeiros, focam suas vidas para outras atividades, como exemplo, estudar e passear, ao invés de se descobrirem sexualmente.

Mais tarde, no decorrer da entrevista, essas três educadoras se lembraram de algumas manifestações de sexualidade e relações de gênero em suas classes ou na classe de outras colegas de profissão, compartilhando, deste modo, das mesmas dúvidas e anseios das outras quatro professoras, que desde o início afirmaram a existência destas temáticas em suas salas de aula.

As falas, a seguir, ilustram bem os tipos de manifestações de sexualidade e relações de gênero com as quais, freqüentemente, essas professoras se deparam. Essas manifestações podem ser divididas em duas ordens, sendo que a primeira refere-se às crianças da educação infantil e tem haver com as descobertas corporais e subjetivas entre meninos e meninas:

*É, eu lembro de uma dessa que me chamou a atenção, que foi um menino e uma menina. Os dois amiguinhos sentados na mesma mesinha, e o menininho estava com a mão no (vulva), na menina, e ele pedia para que a menina também colocasse a mão nele. Então, eles estavam vendo assim a diferença que existiam entre os dois (Lúisa).*

*Mas, eu já tive assim experiência com a sala da outra, da outra professora. Porque a gente se reveza em horário de almoço, enquanto eu almoço, a outra fica com as crianças, com a minha sala. E uma vez eu tava assim chegando pra, na escola, voltando da hora do almoço, e ela tinha colocado duas crianças na sala dela pra, da outra turma pra falar, pra pensar, os dois juntos, um menino e uma menina. E eu passei pra minha sala assim e aí eu olhei é, e eles estavam, a menininha assim erguia o shorts assim e o menininho olhava, aí depois ela olhou também (Júlia).*

*[...] aparecem sim algumas briguinhas entre meninos e meninas. Meninas querem rosa, os meninos querem o azul, entendeu? Alguma coisa assim. Entrar em consenso por que usar? Por que não usar? Por que vocês não querem brincar disso? Por que não querem ver tal filme? Mais isso (Michele).*

E a segunda ordem refere-se às crianças do ensino fundamental e adolescentes do ensino médio. Identificamos manifestações de sexualidade e relações de gênero referentes aos primeiros contatos sexuais, como paqueras, namoros, toques e carícias:

*[...] outro dia a menina falou “\_Professora, o fulano tá falando que eu dei pra ele, que eu dei pra sicrano e tal!” [...] (Ana).*

*[...] têm crianças que são muito afloradas né, que têm brincadeiras, aquelas musiquinhas, cantam. Tem um menino que dá muito trabalho assim. Às vezes, porque ele fica cantando as músicas, passa a mão na bunda das meninas e isso causa problema né na sala de aula [...] (Mariana).*

*[...] eu tenho me deparado sim porque como eu te falei são alunos de 10, 11 anos né e já têm aqueles que estão com o corpo mais desenvolvido e aqueles menos né. É, eu já tenho alunas que são mocinhas na sala, até quando aconteceu elas me contaram né. E do meio do ano para cá, acho que eles já cresceram um pouquinho mais. Eu tenho percebido sim, por*

*exemplo, os meninos olharem diferente para as meninas né, às vezes para o bumbum ou comentar alguma coisa. As meninas também têm conversinhas entre elas falando dos meninos. Eu percebo bilhetinhos, eu percebo às vezes né [...] (Mônica).*

*São de todos os tipos, a de sentar no colo, a menina sentar no colo do menino, é beijo na boca, é passadinha de mão, é palavras insinuantes, é cantada (Carmem).*

Essas falas nos levam a concordar com a idéia de Guacira Lopes Louro (2003) de que os (as) professores (as), como também diretores (as) e coordenadores (as) ao negarem a existência da sexualidade na escola, acreditam que podem afastá-la do âmbito escolar. No entanto, negar a sexualidade e as relações de gênero é impossível, já que esta instituição “[...] não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2003, p. 80-81).

Neste sentido, as falas destas professoras só vêm afirmar que “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 2003, p. 81).

De toda forma, negando ou não a existência das manifestações de sexualidade e relações de gênero que ocorrem em suas salas de aula, essas professoras acabam intervindo nos episódios que envolvem essas temáticas. Partindo da idéia de Michel Foucault (1988) de que todo discurso possui uma intencionalidade, observamos que essas intervenções ratificam algumas idéias. A primeira delas refere-se ao fato de que conhecer o corpo do outro é algo errado:

*[...] eu procuro orientar, chamar a criança de lado, não expor na frente dos amiguinhos né. Perguntar, saber o porquê ela tá fazendo aquilo. Quando a, eu peguei os dois alunos, o menino e a menina se tocando né, eles não me responderam, eles ficaram bastante acanhados. Então, eu acho que eles sabiam que não estavam fazendo uma coisa certa. É, mas acho que a curiosidade vai além disso, de saber se é certo ou errado (Luísa).*

Ou então que a sexualidade, por ser um tema trabalhado nas aulas de ciências ou educação física, possui um caráter predominantemente biológico. E ainda, por ser tratada no conteúdo de doenças, mas especificamente nas Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), consiste em algo perigoso, portanto, um problema:

*Eu tô trabalhando doenças com eles. Comecei com a AIDS. Então, imagina quando você fala relações sexuais, usar camisinha, preservativo e eles encararam numa boa assim. Então, eu achei um máximo, eu acho que a classe caminha com o professor, porque eles amadureceram bastante, porque eu sou meio assim também, meia séria, meia, aparentemente né levo as coisas tudo certinha e falo com naturalidade, se tiver que falar. Quando eu falei “\_Ah, o*



*esperma do homem, o óvulo da mulher...”, “\_Como que é isso professora?” Aí eu expliquei que o esperma, isso em outra situação né, e eles fazem, são curiosos mesmo, fazem perguntas, querem saber (Ana).*

*Quando, na parte de ciências, no primeiro bimestre que a gente estudou o corpo humano, teve capítulos do livro explicando o desenvolvimento da adolescência, as mudanças que ocorrem tanto no corpo das meninas como dos meninos né. Então, é eles perguntaram bastante coisa sim, tiveram bastante liberdade para perguntar se acontece, se não acontece, por que disso, por que daquilo [...] (Mônica).*

Em algumas intervenções destas professoras, a questão de gênero também é posta, sendo a mulher colocada como aquela que provoca sexualmente o homem, portanto, responsável e culpalizada pelas atitudes, algumas vezes, constrangedoras e brutais destes:

*Têm meninas, as meninas são muito, muito, às vezes vão com um shortinho mais curto, usa uma saia mais curta então. Que nem, 4ª série já são mais né, já são mocinhas, mocinhos. Então, já vão causando problemas já em sala de aula (Mariana).*

*Mas, teve vezes que eu precisei pedir para todos os meninos da sala saírem né, porque eu precisava conversar com as meninas. Então, eu pedi para que eles saíssem, eles foram até o pátio, fizeram um trabalho lá e eu precisei conversar com as meninas porque assim, elas estavam se insinuando demais. Teve um momento em que eu precisei que um aluno de 8ª série, com 15 anos, fosse ao quadro negro e ele estava com o caderno no colo e menina atrás dele fazendo carícias e beijando a nuca dele. Então, ele sentado, eu pedi para que ele fosse ao quadro e quando eu já tinha pedido para parar, ali não era o lugar, aí ele não pode levantar, ele falou “\_Professora, não dá para levantar agora!” Então, essa foi assim uma experiência, a gota d’água. Aí, eu falei “\_Tudo bem, parou a aula, vou pedir uma licença para os meninos, vocês podem, por favor, saírem, pois nós vamos conversar agora coisas do submundo das mulheres, depois vocês voltam, depois se as meninas quiserem, elas contam para vocês.” Foram. Aí eu comecei a conversar com as meninas “\_Meninas, vocês sabem o que é uma ereção?”, algumas “\_Nossa, a professora de história falando isso!”. Eu “\_O pênis enrijecido, vocês sabem? Você sabe quando o menino fica assim? Por que ele fica assim?” Então, eu precisei começar do básico e perguntar, e fazer elas entenderem que qualquer carícia pode deixar o menino numa situação embaraçosa, que isso não é uma postura para sala de aula né (Carmem).*

Os discursos de Mariana e Carmem admitem que orientar sexualmente nos remete ao controle do exercício da sexualidade dos sujeitos, sobretudo, das meninas. A intencionalidade posta nestes discursos corrobora que a mulher deve conter sua sexualidade ou como diz Michelle Perrot (2003, p. 16) silenciar seu corpo, uma vez que “o prazer feminino é negado, até mesmo reprovado: coisa de prostituta.”

Essas intervenções confirmam a falta de preparo e insegurança das professoras frente ao trabalho de sexualidade e relações de gênero em sala de aula. Algumas professoras, em certos momentos, preferem até se isentar de tais manifestações, como é o caso de Ana e Mariana:

*Eu encaro com naturalidade, procuro falar de forma simples né, não dando muito detalhes, mas que eles entendam [...] Porque eu não me vejo explicando que o homem (risos) onde o homem coloca o pênis na mulher, não me vejo falando isso para as crianças. Eu tenho até meio receio depois dos pais, de eles chegarem pros pais e “\_Ah, a professora falou tal coisa!” Será que os pais iriam gostar disso, já que não faz parte do currículo da escola dar esse tipo de orientação para a criança? Então, eu tenho, eu tomo cuidado com isso, não teria problema, mas eu fico com medo depois da reação (Ana).*

*Eu penso que se eu der toda a corda, der atenção a isso, vai chamar a atenção dos outros e aí, se lá, vai, vai, não é sobre aquilo que a gente tá falando no momento. E eu acho que eu não tenho é o porquê entrar nesse assunto naquele momento entendeu? Não sou professora deles, assim de sala de aula, não tenho contato, sei lá, às vezes eu acho que se eu falar alguma coisa, hoje em dia tá tão, envolve Conselho Tutelar, coisas assim. Depois chega em casa e fala “\_Olha, a professora falou isso!” Não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê. É, me dá problema, entendeu? Chegar em casa e mãe vir e falar “\_Olha, você falou isso para meu filho?” Então, eu procuro não, não dar atenção para essas coisas, chamo a atenção para não continuar, sei lá. Não sei se é o certo, mas é o que eu faço (Mariana).*

Essas atitudes nos mostram que a falta de preparo para o trabalho da sexualidade e das relações de gênero em sala de aula geram, além de intervenções desastrosas, o sentimento de insegurança e medo, o que na maior parte das vezes levam os (as) educadores (as) a serem omissos frente às temáticas.

Quando se dispõem a falar do assunto, o fazem nas aulas propícias para isso, sendo estas as aulas de Ciências e Educação Física. A fala de Ana exemplifica bem como o discurso científico legitima a sexualidade, uma vez que diz trabalhar naturalmente estes temas nas aulas de Ciências no tópico doenças, mas se sente envergonhada em explicar como um pênis penetra em uma vulva em outros momentos em sala de aula. Outro sujeito que afirma essa idéia é Mônica, pois diz que consegue orientar sexualmente ao trabalhar o corpo humano nas aulas de Ciências. O discurso de Carmem também afirma essa idéia, uma vez que essa professora temeu que sua conversa com as meninas sobre sexualidade não fosse bem vista em uma aula de História, afinal sexualidade geralmente é um assunto trabalhado nas aulas de Ciências.

Neste sentido, faz-se necessária uma formação acadêmica que abarque as noções de sexualidade e relações de gênero para além da Biologia, preparando o (a) professor (a) para

atuar e se posicionar diante das manifestações sexuais de crianças e adolescentes de maneira crítica e não preconceituosa.

### 5.3.2 O que é orientação sexual?

Em relação à concepção de **orientação sexual**, verificamos que orientar sexualmente para algumas professoras refere-se a ensinar o modo correto de se portar frente ao sexo, como também a aprendizagem de medidas preventivas, o que significa evitar uma gravidez e não contrair doenças advindas da prática sexual (DST):

*[...] orientação sexual, eu acho que é assim, como você deve, não como você deve se portar sexualmente né, mas assim quais os riscos você corre se você não se cuidar, é mesmo assim com respeito ao outro né, o seu parceiro. Humm, o que mais? E agora? Eu acho que é isso, como você pode não engravidar né, indesejadamente. É eu acho que são essas coisas (Luísa).*

*[...] Orientações é, básicas, é sobre a, a sexualidade. É como que é uma, como que acontece numa relação sexual, como que é, homem e mulher, como que é o aparelho reprodutor, tanto da mulher, como do homem, ann, o que, que é cada um, o que acontece com cada um, desde o início lá da menstruação e da primeira ejaculação do homem até, até como se engravida, como se previne. Tudo o que envolve sexualidade mesmo, o sexo em si (Ana).*

*[...] orientar quais assim, não o que não deve ser feito e o que deve ser feito de acordo com a vontade da pessoa, não isso. Mas, de forma que não agrida a saúde da pessoa em relação às doenças sexualmente transmissíveis, em relação à violência sexual. Não sei, mas acho que mais em relação à saúde da pessoa, das duas envolvidas no ato sexual (Mônica).*

*É a acho que é a orientação, que o nome está dando, trabalhar tanto o que eu definir como sexualidade, como o que defini como sexo, entendeu? A trabalhar essas duas formas, não só com crianças né. Orientação sexual o que eu penso é isso, passar informações a respeito tanto da sexualidade como do sexo (Michele).*

Esses discursos nos mostram que exercer a sexualidade, muitas vezes confundida com sexo, traz conseqüências, em sua maior parte, desastrosas. Neste contexto, esses discursos produzem duas verdades sobre a sexualidade: primeiro, que exercê-la pode acarretar danos, ou seja, ficar grávida ou doente; e segundo, que a sexualidade deve ser tratada de uma maneira objetiva já que “[...] pode-se falar nela, mas através do discurso biológico, pode-se olhar o corpo, mas despido de sexo” (RIBEIRO, SOUZA, SOUZA, 2004, p. 15).

É diante dessas duas constatações que ao interrogarmos essas professoras sobre quais conteúdos abordariam em uma aula de **orientação sexual**, os temas que se sobressaem são referentes à prática do sexo e o contágio de doenças, bem com a gravidez indesejada. Além

disso, como já dissemos anteriormente, esses temas, geralmente, são trabalhados nas aulas de Ciências ou Educação física, o que remete à sexualidade um caráter eminentemente biológico.

No entanto, consideramos que duas professoras enfatizam a **orientação sexual** como uma forma de adquirir conhecimentos sobre a vivência sexual do sujeito, como também definem essa intervenção como uma questão de cidadania, o que de certa forma aproxima-se da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) quanto ao trabalho de sexualidade e relações de gênero na escola:

*[...] tudo que pode ajudar a pessoa a entender sobre um assunto, no caso então a pessoa a entender, a saber mais sobre sexo, sobre essas relações. Tudo o que pode ajudar né, ah conhecer um pouco mais o assunto (Júlia).*

*Seria uma, mais uma, mais uma etapa, não seria etapa que eu quero falar. Hum, meu Deus, agora me fugiu a palavra, orientação sexual? Seria uma necessidade, como todas as outras disciplinas de formação do cidadão, dentro da escola, pedagogicamente falando tá. Seria mais uma obrigação, com a função de formar um bom cidadão (Carmem).*

As falas dessas duas professoras indicam que por mais que a escola seja um espaço de preconceito e de diferenças sexuais e de gênero, é necessário considerar, como faz Jeane Felix da Silva (2003, p. 303), a instituição escolar como uma instância importante no trabalho pedagógico destas duas temáticas, pois a **orientação sexual** nada mais é do que “[...] uma intervenção pedagógica.”

Porém, por mais que a **orientação sexual** assuma o caráter de “intervenção pedagógica”, algumas professoras ainda a confundem como função da família:

*Eu acredito que é um pouco de cada, um pouco da família e um pouco da escola. A família dando informação informal, o que seria essa informação informal? Noções básicas tá, é namorado, namoro, quando se deve ou não, o tipo de cuidado que tem que deve tomar, como que se engravida. E a escola, o informal (no caso o sujeito quis dizer formal), ensinando como que funciona o aparelho reprodutor (Ana).*

*Eu acho assim que o papel da escola teria que ficar reservado é, no caso assim, pra, que a escola tem que fazer, pra as matérias de conteúdo, a escola tem que ensinar aquilo que, sei lá, português, matemática, aquelas coisas, não que não seja é, lógico, que é importante sim. Eu acho que tem que ter na escola, mas não prioridade, eu acho que a escola não deve dar prioridade para isso, porque o papel dela não é isso. Mas, em primeiro lugar acho que a família né. E a escola assim, mas não como prioridade da escola fazer isso, assim né (Júlia).*

*Mas orientação sexual é da família. A gente vai aprendendo na escola, a própria idéia, com amigo, não sei o quê, conversa com, acho que é isso (Mariana).*

*[...] mas, eu acho que têm certas coisas que são da família né. Não cabe à escola. A escola é uma coisa, que nem essa relação de explicar dos corpos,*

*o que acontecem. Mas, algumas questões dizem respeito à família, umas coisas mais pessoais assim (Michele).*

Para Paulo Rennes Marçal Ribeiro (1990), enquanto o conceito de **educação sexual** se refere a todo ensinamento referente ao sexo e que é veiculado por diversas instituições de nossa sociedade, o de **orientação sexual** faz referência a um processo planejado, o qual tem por objetivo esclarecer aos indivíduos questões de cunho sexual, que não só envolvem quesitos físicos e corporais, mas também as intervenções da cultura na dimensão sexual. Assim, define Ribeiro (1990, p. 2-3) “orientação sexual refere-se a uma intervenção institucionalizada, sistemática, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para este trabalho”.

Deste modo, quando estamos falando em **orientação sexual** é impossível afirmarmos que tal função seja da família. Como diz Silva (2003), a **orientação sexual**, enquanto uma “intervenção pedagógica” é de responsabilidade da escola sim, já que pressupõe todo um preparo para o tratamento das temáticas da sexualidade e das relações de gênero, como também um envolvimento do (a) aluno (a) e professor (a) nesse processo. Deste modo, concordamos com Silva (2003, p. 303) que “[...] todas as pessoas recebem uma educação sexual, mas infelizmente, nem todas recebem uma orientação sexual.”

Portanto, podemos observar que há uma confusão entre o que seja educar e orientar sexualmente para essas professoras. Deste modo, averiguamos que a falta de informação quanto ao trabalho dessas questões em sala de aula ocasiona mais um obstáculo quanto à execução da **orientação sexual** na escola.

### 5.3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por meio do tema transversal **orientação sexual**, é um documento que dá legitimidade para que o (a) professor (a) trabalhe com sexualidade e relações de gênero em sala de aula. Neste documento, é enfatizada a necessidade de se trabalhar sexualidade em seus diversos aspectos, o social, o psíquico e o biológico, com o objetivo de se fornecer uma visão pluralista da sexualidade, bem como sanar a ocorrência de gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis e abuso sexual (BRASIL, 1997).

No entanto, apesar de ser uma ferramenta a favor do (a) professor (a) para o trabalho pedagógico de sexualidade e relações de gênero na escola, observamos que somente uma professora, Luísa, diz que leu o tema transversal **orientação sexual**, o que nos indica que essas educadoras desconhecem o conteúdo deste documento:

*O único que eu conheço é o PCN de 1ª à 4ª série, que tem o tema sobre orientação sexual né, sexualidade, alguma coisa assim. Mas, esse é o único que eu conheço (Luísa).*

*Eu sei que tem um dos PCN que fala, que tem um. Mas, eu não li, não li sobre isso ainda porque eu consegui o bloquinho esses dias. Mas, não, não sei (Ana).*

*O PCN, acho que deve ter alguma coisa no PCN. Mas, eu não tenho contato, nunca tive essa curiosidade de entrar, de ver se tem mesmo (Mariana).*

*Olha, para te falar a verdade eu não sei te falar. Eu acho que é, é falha minha que já comecei a trabalhar ainda não ter lido nenhum desses documentos. Eu já li alguns volumes do PCN, né. Mas, esse aí de orientação sexual, o de saúde, se não me engano, ainda não li, mas falta (Mônica).*

*Não, porque onde eu leciono nós não utilizamos os PCN. Nós temos uma autonomia para elaborar o nosso, a nossa, as nossas expectativas de ensino e aprendizagem e as nossas expectativas sobre as áreas de conhecimento. Então, nós não utilizamos os PCN (Carmem).*

*Eu acho que os PCN dão uma, uma, um referencial, uma coisa superficial né. Daria sim alguns subsídios para tratar, mas aí dependeria de cada professor, se vai ficar naquilo mesmo ou então em outras questões que surgem em sala de aula, se as crianças forem mais curiosas, querem saber mais, aí daria para aprofundar um pouco mais. Os PCNs acho que são uma base (Michele).*

O desconhecimento dos PCNs e, conseqüentemente, do tema transversal **orientação sexual** faz com que essas professoras se sintam inseguras em trabalhar pedagogicamente a sexualidade e as relações de gênero com seus (as) alunos (as). Além de não sentirem confiança neste documento, enquanto suporte que confirma o trabalho destas temáticas na escola, algumas professoras afirmam que só o conteúdo deste documento não é suficiente para subsidiar o ensino de sexualidade e relações de gênero.

Nas falas que se seguem, notamos a grande preocupação de algumas educadoras quanto ao desconhecimento da sexualidade e relações de gênero e a insegurança em se trabalhar com um documento que pouco detalha como se deve proceder no trabalho dessas temáticas:

*[...] na parte das doenças sexualmente transmissíveis né, elas estão lá né, são apresentadas (no PCN), mas eu nem sei como explicar, como acontece. Não sei não, eu não sei trabalhar, eu não saberia trabalhar porque o PCN fala muito sobre isso né de não ter preconceitos quanto às pessoas que contraem a doença. Mas, eu acho que não fala como deve ser trabalhada essa questão do preconceito e essa questão de você se prevenir. Eu acho que ele não trabalha muito com isso (Luísa).*

*[...] acho que você só se sente segura quando você conhece o assunto né, que você entende sobre ele, que você, no caso conhece esse documento.*

*Teria que ter um estudo muito, estudar realmente o documento para ta fazendo esse trabalho né (Júlia).*

*Eu acho que não, não, não. Eu acho que é pouco, eu acho, não sei assim, não sei se o PCN é suficiente para trabalhar com orientação sexual, não sei (Mariana).*

*[...] eu acho que segura totalmente não porque eu acho que ele não é o único material que se a gente tem que se pautar né. E eu acho que esse assunto, que esse assunto de orientação sexual, assim como o de higiene, a gente tem que pensar em documentos relacionados na área da saúde né. Ou mesmo dúvidas com o com pessoas da área da saúde para não passar nenhuma informação errada ou que às vezes cause dupla interpretação para os alunos né. Tem que ter muita clareza nesse tipo de assunto (Mônica).*

Nestes discursos, notamos que a **orientação sexual** é enfatizada como um tema da área da saúde, o que nos remete ao tratamento da sexualidade como um tema de viés, sobretudo, biológico. Além disso, podemos observar que é um tema que deve ser tratado com cuidado, já que é considerado como um assunto privado e íntimo. No entanto, deve ser trabalhado para sanar os problemas que decorrem da prática sexual sem responsabilidade. Portanto, verificamos que o exercício da sexualidade, como diz Michel Foucault (1988), é controlado pelo fato de ser constantemente discursado, ou seja, falar de sexo é controlar sua prática.

Essa idéia pode ser confirmada com o próprio surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos 80 e 90, os quais, como afirma Ana Cláudia Bortolozzi Maia (2004), surgem em decorrência do advento da AIDS e do aumento da gravidez na adolescência. Além do tema **orientação sexual**, outros também emergem, como exemplo, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Saúde. Esses temas de preocupação social recebem o nome de Temas Transversais, os quais devem ser trabalhados juntamente com o ensino dos conteúdos escolares. Deste modo,

Os PCNs são constituídos por um conjunto de propostas educativas, publicadas pelo Ministério da Educação e do Desporto que visam ‘apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres’ (BRASIL, 1997, p. 02 *apud* MAIA, 2004, p. 164).

Enquanto proposta do governo, os PCNs não constituem um material de apoio, o que pressupõe que os (as) professores (as) devam buscar informações sobre esses temas em outras fontes. No entanto, essa iniciativa esbarra na falta de formação dos (as) educadores (as) quanto ao trabalho pedagógico da sexualidade e relações de gênero em sala de aula, como também com suas dificuldades subjetivas para o tratamento destes temas. É neste contexto que até há o reconhecimento da importância do trabalho destas temáticas na escola, porém a

existência de questões anteriores ao ato de orientar sexualmente predominam, o que muitas vezes são interpretadas como um simples desinteresse do (a) professor (a). Assim,

A introdução do Tema Transversal Orientação Sexual é um passo importante nas nossas escolas, mas não surtirá efeito se não conseguir sensibilizar professores e professoras sobre a importância de se preparem para esta nova e importantíssima função, a função de orientar sexualmente (SILVA, 2003, p. 308).

O desconhecimento dos PCNs por essas professoras, portanto, geram inseguranças quanto ao trabalho da **orientação sexual** na escola. Desta forma, ao invés de ser trabalhada em suas diversas vertentes, a social, a psíquica e a biológica e em consonância com os outros conteúdos, a sexualidade e igualmente as relações de gênero caem no esquecimento. Ou então, se trabalhados são enfatizados como prioridade das áreas de Ciências e Educação Física, com ênfase na aprendizagem de doenças e da reprodução humana.

#### **5.4 Formação acadêmica e currículo**

Nesta categoria, procuramos abordar, com a leitura do currículo escrito e da compreensão fala dos sujeitos, a formação acadêmica que o curso de Pedagogia da FCLAr oferece aos (às) seus (as) alunos (as) quanto ao trabalho de sexualidade e relações de gênero na escola. Em seguida, enfatizamos a aceitação dessas alunas quanto à inserção destes temas em sua formação, os temas que julgam ser importantes conhecer, bem como as fontes que utilizam para se posicionarem em sala de aula quando questões referentes à sexualidade e às relações de gênero surgem.

##### **5.4.1 A fala dos sujeitos e o currículo escrito do curso de Pedagogia: incongruências na formação acadêmica**

A leitura do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), campus de Araraquara, referente à Reestruturação Curricular, processo 342/06/89 de 2002, nos indicou, em uma primeira análise, que os temas sexualidade e relações de gênero não são conteúdos trabalhados de maneira direta na formação do (a) pedagogo (a) desta instituição, uma vez que nos tópicos objetivos, conteúdo programático e ementa não encontramos nada referente à aprendizagem destas temáticas.

No entanto, na análise da bibliografia básica de algumas disciplinas constatamos a existência de alguns textos e livros (em anexo) que podem gerar discussões a respeito do trabalho de sexualidade e relações de gênero em sala de aula, o que nos leva a perceber que



estes temas dependem da discussão de outros temas, como exemplo, família, criança e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para serem abordados durante o curso.

Nas falas que se seguem, observamos que em alguns momentos sexualidade e relações de gênero, mesmo que de maneira superficial, apareceram no curso de formação de professores:

*[...] foi discutido muito brevemente né, sobre o que se trata o PCN de Orientação Sexual, somente, não como trabalhar com isso em sala de aula. Foi só descrito o que tem no PCN, é, mas não como deve ser trabalhado, como a gente pode trabalhar com crianças de educação infantil, de 1ª à 4ª série [...] Bom, com relação às relações de gênero, a única discussão que a gente tem é sobre nossa profissão né, a distinção entre professores e professoras né, a relação, questão salarial, somente isso, nada mais, só dentro da nossa profissão mesmo (Luísa).*

*[...] há poucos dias, na aula do professor (nome), comentando de alguns filmes que daria para trabalhar com a questão da sexualidade. Mas, ele deu alguns nomes, mas não disse como trabalhar, como passar, isso seria para adolescente, e eu trabalho com crianças, então seria para adolescentes e não crianças (Ana).*

*A gente tá tendo agora, ainda assim muito superficial, porque cada grupo vai fazer sobre um, um tema, então a gente vai ver só o que o grupo é entendeu daquela, daquela parte né do PCN de sexualidade. A gente vai ver a visão do grupo assim, entendeu? Que pode ser superficial (Júlia).*

*Freud, a gente estudou Freud com o (nome do professor) e ele falava muito que tudo, tudo para o Freud era sexualidade, tudo. Então, eu lembro é que nessa matéria a gente estudou bastante sexualidade. Eu lembro até que a gente estudou os contos de fadas, é a gente analisou contos de fadas de forma erótica. Ele (o professor do curso) fala assim “\_Como que é cada personagem aqui, falando de forma erótica?” Então, eu lembro que a gente tinha feito uma análise desses personagens, acho que foi uma prova, um trabalho, não sei, coisa assim. Então, nessa disciplina a gente estudou sexualidade (Mariana).*

*[...] acho assim, de tudo o que a gente viu de filosofia, sociologia abriu muito os nossos conceitos em relação à sociedade, à cultura, a relações sociais né. E faz com que a gente pense nas relações entre as pessoas, entre homem e mulher, relações familiares, entre preconceitos. E acho que faz um pouco com que a pessoa pense nisso, em que formação ela quer dar para seus alunos e buscar, mas acho que indiretamente. Assim, eu acho que as disciplinas assim no geral ajudaram isso indiretamente, mas não diretamente (Mônica).*

*Freud que a gente vê também né. Na Psicologia IV a gente vê muito Freud. Inclusive, agora a gente tá tendo algumas aulas com Orientação Educacional, que também têm algumas questões que trabalha com tabus, incesto. Algumas coisas você, você vai tentando né e vai tentando elaborar ali alguma coisa, mas é um pouco vago, é um pouco vag. (Carmem).*

*[...] eu acho que, eu me lembro de uma palestra só, não lembro nem quem foi que deu, nem o nome da palestra, mas eu lembro de uma só que teve, mas também superficialmente assim [...] (Michele).*

A palavra currículo, como descrevemos anteriormente, refere-se a um documento que organiza e seleciona os conhecimentos que devem ser apresentados aos indivíduos em sua fase de escolarização. No entanto, existem várias maneiras de se olhar para o conteúdo deste documento. Desta forma, na utilização da perspectiva teórica das teorias pós-críticas<sup>14</sup> sobre o currículo, constatamos uma estreita ligação entre a maneira como os temas de sexualidade e relações de gênero aparecem no currículo escrito do curso de Pedagogia da FCLAr com a fala das professoras entrevistadas.

Pela perspectiva das teorias pós-críticas, o currículo não é um campo neutro de conhecimentos justamente porque é repleto de intencionalidade e igualmente impregnado de ideologias e relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1994). Deste modo,

*[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA 1994, p. 7-8).*

Conforme explica Tomaz Tadeu da Silva (2007), o currículo é uma construção social, que estando emersa em uma disputa de poder privilegia as concepções e modos de ação dos grupos que detêm este poder. Desta forma, a aquisição de conhecimentos, não só aqueles relacionados aos conteúdos escolares oficiais, mas também às aprendizagens sobre sexualidade, relações de gênero, raça, etnia, nacionalidade etc, que recebemos na escola, fazem parte de um constante jogo de poder. Portanto, é necessário “[...] aprendermos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’ ” (SILVA, 2007, p. 148).

Desta forma, podemos fazer um questionamento entre o que se encontra no currículo escrito e a fala das alunas entrevistadas do curso de Pedagogia da FCLAr. Ou seja, se verificamos na bibliografia básica a leitura de textos, livros e documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por que essas professoras continuam afirmando superficialidade e até mesmo o não trabalho destes temas em seu curso de formação?

---

<sup>14</sup> Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007), fazem parte do conjunto das teorias pós-críticas: a teoria feminista, a teoria pós-estruturalista, os estudos culturais, os estudos pós-coloniais e a teoria Queer.

Essa incongruência presente entre o currículo escrito e a fala da professoras pode ser encontrada nestes discursos:

*É, aqui na universidade eu não tive nenhuma disciplina que me orientasse, é nenhum material, nenhum livro, nenhuma indicação que me orientasse sobre isso. Somente o PCN, mas que eu acho que é vago (Luísa).*

*A gente não teve nenhuma disciplina, pelo menos obrigatória, sobre isso. E eu não me lembro de ter tido alguma optativa, que a gente pudesse escolher sobre esse assunto. O curso mesmo, nem teórico a gente viu nada, não vi nada, não estudei nada sobre isso (Ana).*

*Acho que não porque como eu te falei até hoje a gente nunca teve um estudo sobre isso, a gente falou muito pouco sobre orientação ou quase nada. Às vezes, até eu posso, ser uma falha minha até, mas não assim que eu me lembre, que a gente teve conhecimento, nunca tive assim (Júlia).*

*[...] eu acho que teria ter mais disciplinas. Eu não me lembro de mais nenhuma que a gente tenha trabalhado sexualidade [...]. (Mariana).*

*Eu acho, acho que faltam sim algumas disciplinas do curso para lidar com essas questões de, de como introduzir isso (sexualidade) na sala de aula (Mônica).*

*O pouco de sexualidade que a gente viu foi em Psicologia da Educação, nas fases de desenvolvimento da criança. Depois nada mais disso (Carmem).*

*Não, nunca tive nenhuma aula sobre os PCN, sobre orientação sexual, ou uma aula de como trabalhar sexualidade com as crianças ou algum texto que fale sobre isso ou algum professor que tenha preparado esse tipo de aula, não, não teve. Se você não fosse do grupo que pegou nos PCN, não ia ter né (Michele).*

A incongruência entre currículo escrito e discurso das professoras pode revelar, de certa forma, a presença de um **currículo oculto**, uma vez que há uma intenção oculta nesta relação, ou seja, o que fica latente é a idéia de que trabalhar com sexualidade e relações de gênero na escola, apesar de importante, não é uma prioridade na formação de um (a) cidadão (ã). Essa afirmação pode ser observada pelo fato destes temas estarem presentes no currículo, mas serem pouco lembrados pelas alunas, o que nos leva à hipótese de que são pouco enfatizados durante o curso.

Esta idéia pode ser mais bem entendida com a conceitualização de Silva (2007, p. 78-79):

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...]. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às

estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

Neste contexto, a pouca ênfase nos temas de sexualidade e relações de gênero no currículo do curso de Pedagogia da FCLAr ensina implicitamente que esses temas são secundários na aprendizagem dos (as) educandos (as).

Além de serem tratados como temas secundários, sexualidade e relações de gênero também são concebidos como temas opcionais à formação do (a) professor (a). Esta idéia pode ser justificada pelo discurso de Michele, já que para esta aluna o aprendizado destas temáticas deve ficar a critério de escolha do (a) aluno (a) durante sua formação. Assim, disciplinas referentes à sexualidade e relações de gênero devem fazer parte do rol de disciplinas optativas do curso de Pedagogia:

*Ah, eu acho que não deveria ter uma matéria específica para isso, de um semestre. Eu acho que têm muitas outras questões, mas também não sei em qual matéria se encaixaria. Mas, eu acho que deveria ser abordado em algumas aulas, como por exemplo, os professores partirem desse tema e trazerem textos, coisas assim, deveria partir sim [...] Eu acho que teve tantas outras matérias, que a gente vê pelo título que era uma coisa tão boa, que ia ser tão assim e não era nada daquilo. Eu acho que deveria se investir mais nessas matérias, em matérias an, não que sejam mais importantes porque isso também é importante (sexualidade), mas algumas matérias que não, que não são trabalhadas de uma forma boa, em geral em seu desenvolvimento, ou então em optativas. Devia ter optativas nessa área (sexualidade), ficaria melhor né, iria procurar realmente quem tivesse interesse (Michele)*

A universidade também corrobora uma intenção oculta referente a essas temáticas. O desconhecimento e a falta de interesse por parte destas alunas quanto ao estudo da sexualidade e das relações de gênero em grupos de estudos, como também a escassa participação em eventos sobre esses temas (congressos, simpósios, mesas redondas) proporcionados pela FCLAr nos faz pensar que se há a existência de tais núcleos, como exemplo, o Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX), e de atividades voltadas para estes temas, por que a procura por estes, no que tange à busca de informações e materiais é quase nula?

Pela fala das professoras constatamos que somente Carmem e Mônica conhecem grupos de estudos voltados para sexualidade e relações de gênero, sendo estes o NUSEX, do Departamento de Psicologia da Educação, e o Grupo de Pesquisa Gênero e Cidadania, do Departamento de Sociologia. No entanto, apesar de saberem da existência destes grupos de estudos, essas alunas enfatizaram que nunca os procuraram. Já Mariana diz ter participado, a

alguns anos, de um evento que ocorreu na FCLAr sobre sexualidade, sendo este o I Ciclo de Conferências em Educação Sexual, realizado em 2005 pelo NUSEX.

Outro fato que chama atenção nos discursos destas professoras é a preocupação com a prática, ou melhor, como proceder pedagogicamente diante destes temas. Em outras palavras, por mais que não se sintam motivadas a buscar conhecimentos sobre sexualidade e relações de gênero, essas professoras sabem que estes temas se manifestam em suas salas de aula e para tanto é necessário conhecê-los e principalmente saber como desenvolvê-los com crianças e adolescentes.

De toda forma, o que podemos notar é uma falha presente na formação destas alunas, já que querendo se depararam com situações de manifestação de sexualidade e relações de gênero na instituição escolar, já que “A sexualidade não é algo que possa ser ligado ou desligado, do qual alguém possa se despir. Ela está na escola porque faz parte do sujeito” (LOURO, 2003, p. 81).

No entanto, estes temas pouco são enfatizados com essas alunas durante sua formação acadêmica, o que culmina em defasagens quanto ao trabalho de sexualidade e relações de gênero em suas salas de aula. Deste modo, por mais que reclamem da falta de aplicabilidade do que aprendem no curso Pedagogia, a situação se torna ainda mais grave quando o assunto é referente a estes dois temas, já que a aprendizagem teórica destes e sua aplicação na realidade tornam-se ainda mais complexas, afinal como agir e se posicionar diante de temas em que não há conhecimentos prévios?

#### **5.4.2 A busca de embasamentos e a necessidade de disciplinas sobre sexualidade e relações de gênero na formação acadêmica**

Apesar dos temas sexualidade e relações de gênero não serem oficialmente trabalhados no currículo do curso de Pedagogia da FCLAr e as professoras se sentirem pouco motivadas para buscar embasamentos teóricos e práticos para trabalharem com essas questões em sala de aula, essas educadoras são favoráveis à inserção da sexualidade e das relações de gênero em sua formação acadêmica.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de inserção da sexualidade e das relações de gênero em sua formação, as professoras se mostraram favoráveis a essa iniciativa:

*Eu acho que é de extrema importância né porque é como eu acredito que nós não temos assim, a intenção de passar somente os conteúdos, mas sim os valores né. Mesmo os temas transversais do PCN, meio ambiente, tudo isso a gente tem que tá por dentro pra discutir com os alunos, mesmo porque eles vêem né, eles têm acesso, eu acho, eles têm acesso esse tipo de informação. Então, provavelmente eles vão vir questionar também. Então,*

*nós temos que ter esse tipo de informação para passar para eles. Acho que seria de extrema importância (Luísa).*

*É bom, seria bom que fosse inserido sim. É a realidade né. A gente tem sempre que assim “\_Qual é a realidade atual? O que nós estamos vivendo agora?” Então com certeza seria ótimo (Ana).*

*Eu acho que é importante porque é, que nem eu te falei, a gente acaba saindo sem saber o que é, sem ter assim às vezes conhecimento do tema. É uma coisa que a gente vai enfrentar, é uma coisa que vai, mais cedo ou mais tarde, a gente vai acabar percebendo na, na, na sala de aula porque é uma coisa natural, que vai acontecer. Então, acho que é importante, até para o professor saber como que vai fazer, como lidar, como preparar os alunos assim, como se preparar né (Júlia).*

*Eu acho que. Eu acho que teria que ter esse tema porque já que tá tão na cara assim, entre aspas, os alunos, as crianças estão vivendo isso diariamente né. E o professor tem que tá preparado para encontrar essa realidade. Eu acredito que seja isso. Então, tem que ter mais subsídio para ele né, sei lá (Mariana).*

*Eu acho positivo porque, por exemplo, eu vejo positivamente que eu consigo lidar com essas questões. Assim, quando eu trabalhei corpo humano, mesmo que eu ache que não trabalhei orientação sexual, como a gente está conversando aqui, de orientar mesmo sexualmente. Mas, quando o conteúdo corpo humano em relação à adolescência surgiu, eu vejo positivamente porque eu soube lidar bem com as questões, não tive vergonha, soube explicar sem achar que foi uma situação vexatória. Eu acho que hoje ainda têm algumas professoras ou algumas formandas que talvez teriam vergonha, ou não saberiam, ou pela vergonha achar que não sabe explicar né. Então, precisava ter um esclarecimento (Mônica).*

*Eu acho que já deveria ter sido feito né. Se tiverem estudo, eu acredito que está demorando, deveria estar incluído (Carmem).*

Devemos destacar que Michele, como já foi enfatizado anteriormente, é favorável à inserção destes temas, mas como uma disciplina optativa.

Os discursos destas educadoras nos mostram a necessidade dos (as) professores (as) conhecerem esses temas, bem como saber a forma de trabalhá-los pedagogicamente, uma vez que, como ressaltam Ana e Mariana, são assuntos que fazem parte da realidade escolar.

No entanto, como a própria fala de Mônica indica, há o predomínio de questões biológicas nos temas que devem ser trabalhados com os (as) professores (as) para o exercício da **orientação sexual**:

*Bom, eu acho, mesmo que, principalmente a relação de gênero né, o conhecimento do próprio corpo, o conhecimento de doenças transmissíveis, que eu sei que têm muitos que não têm conhecimento né, como isso é transmitido, como pode ser tratado, onde buscar esse tipo de informação (Luísa).*

*Prevenção de doenças, porque a gente vê aí muitos jovens já com doenças graves, não só AIDS, mas várias outras, DSTs né, que tanto fala. Gravidez na adolescência, isso é, tem que ser trabalhado mesmo porque acontece direto, antes era difícil, agora a gente vê direto (Ana).*

*[...] a parte de como evitar gravidez, como se prevenir de doenças, apesar de ser um tema que às vezes você ouve muito falar né. Mas, acho que mesmo assim você ainda vê, nossa quanto adolescente sabe, grávida ou doente (Júlia).*

*Acho que isso, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, tirando as dúvidas deles (alunos/as), acho que seria isso (Mariana).*

*Eu acho que essa questão de gênero entra e as questões biológicas né de como receber as questões e lidar com essas informações, que maneira você tem que explicar (Mônica).*

*[...] Eu não sei se eu vou falar certo porque eu não sou da área: o ficar, que os alunos não sabem, nem eu sei o que é o ficar, o estar, o ficar, o rolar, prevenções, as idades, o que é descrito em cada faixa etária, a libido vivida, quando ela é despertada e como trabalhar com ela em cada faixa etária (Carmem).*

*Eu acho que deveria ser o desenvolvimento da criança né, tanto o cognitivo nessa faixa, dos adolescentes, o que eles mais pensam, quais são as curiosidades, o que eles sentem, alguma coisa mais teórica (pausa) também de, dessa parte do cognitivo, do físico, o que eles procurariam e a parte de doenças, doenças transmissíveis, contraceção, essas coisas (Michele).*

Por mais que temas como relações de gênero, desenvolvimento da criança, relacionamentos afetivos e comportamentos sexuais sejam enfatizados, observamos que os aspectos biológicos da sexualidade, referentes a doenças e gravidez, são mencionados e muitas vezes priorizados na aprendizagem das questões sexuais e de gênero, o que de certa forma atribui idéia de perigo e cautela na vivência sexual do sujeito.

De toda forma, a necessidade de formação dos (as) professores (as) para o trabalho de sexualidade e relações de gênero caminha ao lado da emergência destes temas em suas salas de aula e como afirma Mary Neide Damico Figueiró (2001, p. 90), a **educação sexual**<sup>15</sup> “[...] como todo processo ensino-aprendizagem, é uma tarefa complexa, que envolve dificuldades e requer planejamento e preparo do educador.”

Nesta perspectiva, cabe perguntar: se essas professoras não recebem conhecimentos necessários para o trabalho sobre sexualidade e relações de gênero na escola, onde buscam

---

<sup>15</sup> Esta autora, diferentemente de nós que fazemos uso do termo **orientação sexual**, utiliza-se da nomenclatura **educação sexual**. No entanto, apesar desta diferenciação, na maior parte da literatura que trabalha com a importância do ensino de sexualidade e relações de gênero na escola, estes termos são sinônimos.

embasamentos para se planejarem e se preparem quando em algumas situações precisam se posicionar como orientadoras sexuais?

Pelos discursos destas professoras, verificamos que muitas vezes a busca de embasamentos para o trabalho de sexualidade e relações de gênero em sala de aula, para além do pouco que aprendem em seu curso de formação, encontra respaldo nos conhecimentos fornecidos pela família, pela internet, pela leitura de livros didáticos, pela própria experiência de vida, pela mídia e pela prática exercida cotidianamente. Em relação à busca de embasamentos para o trabalho destas questões em sala de aula, eis o que as falas das professoras indicam:

*Mais da família, de amigos, de conversas com amigos. Na escola não era abordado esse tipo de tema (Luisa).*

*Por enquanto só na internet, só. O que eu puder, tudo eu procuro na internet, artigo de revista, tudo, acadêmicos, só na internet, livros [...] (Ana).*

*Ai, acho que assim que tudo o que a gente fala é influência do que a gente já passou assim, o que eu já li sobre o assunto, que eu já ouvi falar, de artigos que eu li, não sei, de alguns textos, acho que tenha ficado alguma coisa. Ai, mesmo que do dia-a-dia né, de coisas assim de que a gente. Sei lá, acaba sabendo assim (Júlia).*

*Ah, acho que vem de tudo o que eu já estudei, li, não só na universidade como é fora dela, antes né. A gente vê, lê livros, lê reportagens, vê televisão, então a gente, a gente vai aprendendo com a vida mesmo. Eu aprendi muito com a minha família, com meus irmãos [...] (Mariana).*

*Outros livros didáticos, de outras coleções, e, e eu guardo. Que eu acho que foi um material muito bom, o colegial que eu fiz no Objetivo, o material é apostilado, e, e têm muitas informações que eu acho que estão bem elaboradas lá. E mesmo pela internet, algum artigo, em enciclopédia na minha casa (Mônica).*

*Então, isso que eu te falei, essas últimas coisas que eu te falei são experiências acadêmicas, que você escuta um conceito aqui, uma pincelada de conceito ali. Isso vai contando na sua experiência de vida né, na sua experiência prática (Carmem).*

*Eu penso assim, é uma concepção minha. Nunca vi em um lugar, eu acho que é isso (Michele).*

Devemos reconhecer, como faz Maria José Guarcia Werebe (1998, p. 153), que essas instâncias citadas pela professoras veiculam “[...] formal ou informalmente uma ação educativa no campo da sexualidade.” Essa ação educativa pode ser positiva, mas na maior parte das vezes se processa de forma negativa, uma vez que dissemina preconceitos e discriminações sobre as vivências sexuais e de gênero dos sujeitos.



Desta forma, é preocupante a busca de informações destas professoras para o trabalho de sexualidade e relações de gênero por estas instâncias. Orientar sexualmente requer preparo, seja no nível intelectual, como também psicológico dos (as) professores (as). E essa preparação só se dá por meio de uma formação que abarque com seriedade e sistematicidade estes temas.

Portanto, quando defendemos que é também função da escola orientar sexualmente, estamos afirmando que a instituição escolar é um dos lugares mais cabíveis para este tipo de intervenção, uma vez que a escola “[...] é responsável pela formação integral do aluno, e isto inclui não apenas sua formação intelectual, mas, também sua formação moral e afetiva” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 27). É sob esta ótica que enfatizamos que tal preparo também deve se estender para os cursos de formação de professores (as), afinal serão estes os sujeitos responsáveis pela execução da ação educativa referente à sexualidade e relações de gênero na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS OU MAIS QUESTIONAMENTOS?

Ao longo deste trabalho, pudemos conhecer sete trajetórias pessoais e profissionais. A experiência de vida de cada aluna/professora mostrou-nos os sonhos, as expectativas, as angústias, os medos e a vontade de aprender de um grupo de futuras pedagogas, que timidamente já participam do sistema escolar brasileiro.

O conhecimento destas trajetórias pessoais e profissionais, por sua vez, alicerçou o objetivo desta pesquisa, o qual se resumiu em investigar, a partir do recorte de gênero, as concepções de sexualidade de um grupo de universitárias que já atuam na educação escolar como professoras, considerando as mediações e intervenções do curso de Pedagogia na idéia que fazem de sexualidade e como esse conceito adquire formato na sua prática educativa.

Deste modo, descobrimos como o conceito de sexualidade é amplo na concepção destas professoras, uma vez que envolve questões subjetivas e corporais da vivência sexual de cada sujeito. Até este ponto podemos admitir que essas alunas/professoras reconhecem o peso do caráter social e, sobretudo, histórico que o aparato sexual tem em nossa sociedade.

No entanto, a historicidade da concepção de sexualidade quase desaparece quando em seus discursos as alunas/professoras subtraem o caráter histórico da esfera sexual ao seu componente biológico. As duas faces de um mesmo objeto permitem a confusão entre os termos sexo e sexualidade e o predomínio da primeira instância sobre a segunda.

Parece ser inofensivo, mas a confusão entre sexo e sexualidade tem conseqüências desastrosas para aqueles (as) que se encontram na posição de alunos (as). O sexo enquanto “[...] parte da sexualidade que abrange as relações físicas e genitalizadas [...]” (SILVA, 2003, p. 298) não admite a amplitude da significação cultural da sexualidade, o que de certa forma reduz toda a possibilidade de experiência sexual do sujeito, como também a diluição de preconceitos sobre as diferentes maneiras de se portar sexualmente na sociedade.

O predomínio da biologia sobre o aspecto social da sexualidade justifica a determinação de condutas para os sujeitos. Nestas circunstâncias, a prática do sexo se transforma em uma ação perigosa ao invés de prazerosa. Desta forma, quando em algumas circunstâncias, essas professoras precisam orientar sexualmente em sala de aula, se utilizam de um discurso que legitima o falar de sexualidade nas aulas de Ciências e Educação Física, concomitantemente com o esclarecimento do corpo humano, prevenção de doenças (DST/AIDS) e de gravidez.

Verificamos assim, neste discurso legitimador da sexualidade a demarcação de duas intencionalidades, que a prática do sexo requer mais cuidados do que satisfação e que orientar sexualmente deve fazer a favor de ações preventivas.

Diante da confusão entre as noções de sexualidade e de sexo, outro conceito vem à tona, sendo este o de gênero, uma vez que vem entrelaçado às concepções e práticas referentes à sexualidade. Em outras palavras, as maneiras como lidamos com nossa sexualidade são perpassadas pela maneira como também nos entendemos enquanto homens e mulheres.

É neste contexto que alguns comportamentos são determinados, não só para alunos e alunas, mas também para professores e professoras. Ou seja, a identificação de uma vulva ou de um pênis no sujeito determina todas as suas condutas no meio social. A aprendizagem no que concerne ser homem e ser mulher, categorias construídas historicamente, é esquecida em detrimentos da condição de se possuir um órgão genital x ou y.

Deste modo, sobre a equação de que o sexo determina a sexualidade e a sexualidade determina o gênero (sexo → sexualidade → gênero), os discursos destas alunas/professoras ratificam a aceitação e a negação de alguns comportamentos para meninos e meninas. Por exemplo, em algumas falas encontramos a idéia de que são as meninas que provocam os meninos pelo uso de roupas curtas ou então pelo próprio fato de tocá-los (carícias). Em outros momentos, encontramos também a intencionalidade de que tanto a menina, quanto o menino tem um jeito próprio de se comportar. Assim, enquanto se aceita que os meninos sejam bagunceiros, atrevidos e se manifestem sexualmente, seja por meio da fala, de brincadeiras e de toques em sala de aula, espera-se que as meninas sejam disciplinadas, reservadas e pudoradas em relação a sua sexualidade.

A atribuição de comportamentos conforme o esquema sexo → sexualidade → gênero também se estende para a vida pessoal e profissional das sete alunas/professoras. A trajetória pessoal de cada uma destas mulheres nos mostrou como suas vivências sexuais foram marcadas por proibições, medos, angústias e negação do conhecimento sobre sexualidade. Os discursos nos indicam que tanto a **educação sexual** recebida pela família, como a da escola, foi de caráter biológico, preventivo e moralista. Biológico e preventivo porque a aprendizagem da sexualidade se fez por meio de ensinamentos sobre o corpo humano e prevenção de doenças e gravidez. Moralista porque toda essa aprendizagem foi marcada pelo gênero destas professoras e pelas características sociais atribuídas ao feminino.

É neste contexto que aprenderam que ser mulher é ser recatada, reservada, delicada, romântica, guerreira, responsável, esposa e mãe. Concomitantemente, essas características

influenciaram também suas trajetórias profissionais, atribuindo à professora, por ser mulher, uma responsabilidade maior na educação de crianças e adolescentes e na transmissão de valores. Em suma, depois da figura materna na vida de crianças e adolescentes, destaca-se a figura docente.

Por outro lado, não podemos negar que junto à aceitação das características e funções atribuídas ao gênero feminino, essas alunas/professoras questionam sua condição como mulheres na sociedade. Em vários momentos, observamos a vontade de transpor os limites impostos ao seu gênero, como também a superação destes. Com estas resistências, essas mulheres vão descartando o rótulo de “sexo frágil” atribuído ao sujeito feminino, uma vez que administram financeiramente suas casas, aperfeiçoam-se profissionalmente, pleiteiam as melhores vagas no mercado de trabalho, superam o fim de um casamento e o abandono de seus parceiros.

As trajetórias profissionais dessas alunas/professoras indicam-nos também a presença da sexualidade em seu local de trabalho, ou seja, na escola e nas suas salas de aulas. Geralmente, essas manifestações se dão nas descobertas corporais e subjetivas entre meninos e meninas e dos primeiros contatos sexuais, como paqueras, namoros, toques e carícias visíveis em sala de aula.

Em alguns casos, essas professoras alegam que se isentam de tais manifestações, ou seja, fazem de conta que nada está acontecendo, mas em outros afirmam que é necessário intervir. E quando esta intervenção acontece é que nos deparamos com a falta de preparo destes sujeitos para o trabalho de sexualidade e relações de gênero em sala de aula, uma vez que o que encontramos é uma **orientação sexual** de caráter biológico, genitalizado, moralista e de controle dos sujeitos pelo discurso.

No entanto, devemos destacar que apesar de intervirem em situações que envolvem sexualidade e relações de gênero em suas salas de aula, essas professoras sabem que necessitam conhecer mais essas temáticas. Em alguns casos, afirmam que se sentem inseguras em trabalhar o tema sexualidade e relações de gênero com seus (as) alunos (as). Ressaltam que necessitam de subsídios teóricos e práticos para conduzir e se posicionarem diante destas questões.

Essas alunas/professoras afirmam que também desconhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Pelo fato de os desconhecerem, em especial o tema transversal Orientação Sexual, deduzem que esse documento consiste em um material de apoio para o (a) professor (a) orientar sexualmente seus (as) alunos, concomitantemente afirmando que esse material é também um tanto quanto raso. Desta forma, por não

reconhecerem os PCNs como um documento que ratifica o trabalho de sexualidade e relações de gênero na escola, ou seja, uma ferramenta a favor do (a) professor (a) e não um material de apoio, essas educadoras se sentem ainda mais inseguras para o tratamento destas temáticas.

A falta de preparo para o trabalho de sexualidade e relações de gênero na escola nos leva a questionar a formação acadêmica destas alunas/professoras. Em uma primeira leitura do currículo do curso de Pedagogia da FCLAr, constatamos que esses temas são tratados de maneira secundária na formação do (a) pedagogo (a) desta instituição. Ou seja, sexualidade e relações de gênero são mencionados por meio da aprendizagem de outros temas, como exemplo, a história da infância, da família, da profissão docente entre outros.

Desta forma, na fala das alunas/professoras, os termos sexualidade e relações de gênero até são lembrados, mas não como uma aprendizagem efetiva, e sim de maneira superficial, feito uma recordação do passado. Verifica-se, que tais temas, por serem pouco mencionados durante a formação acadêmica dos sujeitos, revelam uma intenção oculta, que nos remete à idéia de que sexualidade e relações de gênero não são temas importantes na formação de um (a) cidadão (ã). Portanto, podemos admitir que o silêncio, tanto do curso de Pedagogia, como da própria universidade, em relação ao tratamento dos temas sexualidade e relações de gênero também ensina, neste caso, a indiferença para com estes temas.

Diante destas afirmações, surgem questionamentos: o que fazer então? Ou melhor, qual é a formação necessária para que o (a) professor (a) possa dar conta do trabalho de sexualidade e relações de gênero em sua sala de aula? Essas questões nos fazem então sugerir algumas saídas, que confessamos ainda serem breves e em fase de formulação.

Primeiro, é necessário encarar a sexualidade e as relações de gênero como temas presentes na escola. Sexualidade e gênero são duas instâncias pertencentes a qualquer sujeito que foi introduzido na sociedade. Deste modo, não há como negar a presença destas duas instâncias nos corredores e pátio das escolas, na sala dos professores, nos (as) e entre nossos (as) alunos, enfim no convívio diário de nosso ambiente de trabalho.

Como afirma Guacira Lopes Louro (2000), a questão não é culpabilizar ou então delegar à escola tudo o que diz respeito a orientar sexualmente o sujeito, mas sim nos convenceremos da importância da instituição escola na construção de subjetividades e corpos, uma vez que “[...] suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 2000, p. 21).

Considerando a importância da escola na vida dos sujeitos é necessário então pensar naqueles (as) que diretamente estão envolvidos (as) no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, (as) professores (as). Assim, devemos considerar a importância de uma formação

acadêmica que abarque o trabalho destes temas como disciplinas obrigatórias, pois, feito a escola, os (as) professores (as) também compartilham “[...] desse processo de (des) construção das identidades, com o que falamos, ensinamos (com nossa presença) e também com o que silenciemos (por nossa ausência)” (ALVARENGA; IGNA, 2004, p. 71). Deste modo, como optar entre a aprendizagem ou não desses temas?

Uma formação acadêmica comprometida com o trabalho da sexualidade e relações de gênero na escola esbarra em vários obstáculos, dentre estes, as marcas de negação e preconceitos que os indivíduos têm sobre a instância sexual. Como pudemos observar nos discursos das sete alunas/professoras, a sexualidade e o gênero vêm impregnados de concepções pejorativas, tais como perigo, doença e malícia, como também de obediência às condutas sexuais em detrimentos do gênero que cada indivíduo possui.

Essas concepções são movimentadas, juntamente com os sujeitos que as aceitam e também as negam, por instituições sociais, como a família, a escola, a mídia, a igreja, etc. (LOURO, 2000). Deste modo, deve ser justamente contra as intencionalidades negativas advindas destas instituições que a formação acadêmica deve estar munida.

Em outras palavras, faz-se necessária uma formação acadêmica que mais que subsídios teóricos forneça questionamentos aos (as) professores (as). Ou seja, além dos conhecimentos teóricos e pedagógicos sobre o ensino de sexualidade e relações de gênero na escola, o currículo de formação de professores deve proporcionar questionamentos e dúvidas àqueles (as) que por ele são formados (as) (BRITZMAN, 2000).

No entanto, esses questionamentos só surgem quando encaramos a sexualidade e o gênero como instâncias de caráter predominantemente histórico, cultural e social. Em conseqüência, como instâncias também móveis, irregulares, indefinidas, sem destino, sem chegada. Considerá-las como mera fatalidade biológica consiste simplesmente em matar toda e qualquer possibilidade de mudança. É não acreditar na potencialidade e na possibilidade de emancipação do sujeito. É neste sentido que Deborah Britzman (2000, p. 109) faz uma proposta desafiadora a professores (as) no ensino de sexualidade e relações de gênero na escola

O modelo de educação sexual aqui proposto exige muito das professoras e professores. Em primeiro lugar, elas e eles devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e sua relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua ansiedade. Mas justamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no

conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público.

Podemos pressupor, portanto, que por mais que o Ministério da Educação e do Desporto publique um documento que mostra ao (à) professor (a) o trabalho de sexualidade e relações de gênero na escola, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o tema transversal, volume 10, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997), se não houver conscientização da importância do trabalho destes temas para a constituição do (a) cidadão (ã) em nossa sociedade, de nada valerá nossas ações presentes e intenções futuras.

Neste sentido, finalizamos este trabalho com mais questionamentos do que quando o começamos, o que nos leva, em certos momentos, a pensar e, por isso se angustiar, que estamos novamente iniciando-o. No entanto, o que nos acalenta é o que já dizia Max Weber sobre a ciência, ou seja, de que nenhuma análise esgota o objeto, uma vez que o conhecimento da totalidade é impossível.

O que fica então é um conhecimento parcial da realidade. Mas, em contrapartida, questionamentos, incertezas, desconfianças e inquietações. Pressupostos talvez necessários para o início de uma outra conversa.

## Referências

- ALMEIDA, J. S. de **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- ALVARENGA, L. F. C.; IGNA, M. C. D. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 62-72.
- ANYON, J. Interseções de gênero e classe: acomodações e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.73, p. 13-25, maio, 1990.
- APPLE, M.W. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, v.14, n.2, p.46-57, jul/dez, 1989.
- ARIÉS, P. São Paulo e a carne In: ARIÉS, P. e BÉJIN. A. (Orgs.). **Sexualidades ocidentais**. Contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. Tradução de Lygia Araújo Watanabe e Thereza Cristina Ferreira Stummer. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 50-53.
- ARNOULD, C. Obscurantismo na razão. **Revista História Viva**. São Paulo, ano III, n.35, setembro, 2006, p. 40-43.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 2. A experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BÉJIN, A. Crepúsculo dos psicanalistas, manhã dos sexólogos. In: ARIÉS, P. e BÉJIN. A. (Orgs.). **Sexualidades ocidentais**. Contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. Tradução de Lygia Araújo Watanabe e Thereza Cristina Ferreira Stummer. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 210-235.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação**. 2008.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BREMMER, J. Pederastia grega e homossexualismo moderno. In: BREMMER, J. (Org.). **De Safo a Sade**: momentos na história da sexualidade. Tradução de Cid Knipel Moreira. Campinas: Papirus, 1995, p. 11-26.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G.L. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000, p. 83-111.
- BROWN, P. **Corpo e sociedade**: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- BRUSCHINI, C; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. n. 64, p. 4-13, fevereiro, 1988.



BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

BUTLER, J. Variações sobre Sexo e Gênero: Beauvoir, Witting e Foucault. In: BENHABIB, S; CORNELL, D. (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Tradução de Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987, p. 139-154.

CABRAL, J. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Ed. Papirus, 1995.

CALAZANS, G. Cultura adolescente e saúde: perspectivas para a investigação. In: OLIVEIRA, M. C. (Org.). **Cultura, adolescência e saúde**: Argentina, Brasil, México. Campinas: Consórcio de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade na América Latina (CEDES, COLMEX, NEPO, UNICAMP), 1999, p. 44-97.

CATONNÉ, J. P. **A sexualidade, ontem e hoje**. Tradução de Michèle Iris Koralek. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.40).

CERVO, A.L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

CINTRA, M. A. Os métodos ativos e a Escola Nova. In: CASTRO, M. D. (Org.). **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. 2 ed. São Paulo: Edibel, 1973, p. 37-48.

CORRÊA, M. V. Sexo, sexualidade e diferença sexual no discurso médico: algumas reflexões. In: LOYOLA, M. A. (Org.). **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1995, p. 69-91.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade (Org.). Londrina: ERL, 2007.

FIGUEIRÓ, M. N. D. O professor como educador sexual: Interligando Formação e Atuação Profissional. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 115-151.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2. ed. Londrina: Ed.UEL, 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Volume VII (1901-1905) Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Traduzido do alemão e do inglês sob direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia**. Romance de história da filosofia. Tradução de João Azanha Jr. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

GAUVARD, C. Da magia à bruxaria. **Revista História Viva**, São Paulo, ano III, n.35, setembro, 2006, p. 34-37.

GOLDBERG, M. A. **A educação sexual**: uma proposta, um desafio. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, R. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 67-80.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atilio Brunetta. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. – (Ciências Sociais da educação).

LARDINOIS, A. Safo lésbica e Sado de Lesbos. In: BREMMER, J. (Org.). **De Safo a Sade**. Momentos na história da sexualidade. Tradução de Cid Knipel Moreira. Campinas: Papirus, 1995, p. 27-50.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 350f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009 (no prelo).

LOURO, G. L. Prendas e Antiprendas. Educando a mulher gaúcha. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.11. n.2, p. 25-56, julho/dezembro, 1986.

LOURO, G.L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39, 1989.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 09-34.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 443-481.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: autêntica, 2004.

LOVISOLO, E. **Larousse cultural**. Dicionário de língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, M. T. Lar e maternidade: instituições políticas. In: LUZ, M.T (Org.). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 10-31

MACHADO, L. Z. Feminismo, Academia e Interdisciplinaridade. In: Costa, A. O; Bruschini, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 24-38.

MAIA, A.C. B. Orientação Sexual na Escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 153-179.

MELO, S. M. M. de **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2004. (Coleções Dimensões da Sexualidade).

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 09-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAIS, F. D. C. A leitura da Inglaterra vitoriana: sua função social e artística. **Falla dos Pinhaes**. Espírito Santo do Pinhal, SP, v.1, n.1, p. 63-71, jan./dez. 2004.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 08, n. 02, p.09-41, agosto/dezembro, 2000.

PASTEUR, C. Os demônios repensados. **Revista História Viva**. São Paulo, ano III, n.35, setembro, 2006, p. 50-53.

PERROT, M. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, M.I.S; SOIHET, R. (Orgs). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 13-27.

PINTO, E. B. **Orientação sexual – a importância da psicopedagogia nessa nova realidade**. São Paulo: Gente, 1999.

QUINTANA, M. **80 anos de poesia**. Seleção e organização de Tania Francisco Carvalhau. São Paulo: Globo, 2008. (Coleção Mário Quintana).

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 15-25.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E.P.U, 1990.

RIBEIRO, P.R.; SOUZA, N. G. S de; SOUZA, D.O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.01, p. 109-129, janeiro/abril, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALLES, C. **Nos submundos da Antiguidade**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. Coleção Escola e Saberes.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, 14 (28), 2004, p. 113-124.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006. CD-Rom.

SAVIANI, D. Universidade e Educação Básica: perspectivas da formação de professores na atualidade. Palestra proferida na **Reunião do Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da UNESP**, no dia 18 de novembro de 2008, no prédio da Reitoria da UNESP, em São Paulo.

SCAVONE, L. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n. 01, p. 173-186, janeiro/abril, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n 2, p.05-19, jul./dez., 1995.

SILVA, A C. L. F. Gênero: Uma categoria útil para estudo do corpo e da saúde. **Revista Labrys**. Brasília, Montreal, Paris, nº05, janeiro/julho, 2004. Disponível em <http://www.unb.br/ih/his/gefem>. Acesso em 20 de Setembro de 2004.

SILVA, J. F. A professora do ensino fundamental e a orientação sexual na escola: além dos temas transversais. In: CARVALHO, M.E.P. de; PEREIRA, M.Z.da C. (Orgs). **Gênero e Educação: múltiplas Faces**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, p. 291-314.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, J. A. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, n.96, p. 71-78, fevereiro, 1996.

SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: Costa, A. O; Bruschini, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 15-23.

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. **Ementa das disciplinas do curso de Pedagogia**, 2007.

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. Processo N° 342/89. **Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp.** Volume 1. N° de Arquivo: 464.

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. Processo N° 342/89. **Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp, 1989.** Volume 2. N° de Arquivo: 464. **Referência:** Juntada dos Processos. 256/69 - FFCL; 255/70 - FFCL; 260/70 - FFCL; 200/72 - FFCL; 1652/78 - CAr.; 82/80 - CAr.; 1953/82 - RUNESP; 629/83 - FCL/CAr.

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. Processo N° 342/89. **Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp.** Volume 3. N° de Arquivo: 464. Juntada dos Processos: 256/69 – FFCL; 260/70 – FFCL; 200/72 – FFCL; 1652/78 – CAr; 82/80 – CAr; 1953/82 – RUNESP (006/77 – FFCL); 629/83 – FCL/CAr.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02, p. 81-103.

ZIMERMAN, D. E. **Psicanálise em perguntas e respostas:** verdades, mitos e tabus. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WEEKS, J. O corpo e sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-82.

WEREBE, M.J.G. **Sexualidade, política e educação.** Campinas: Autores Associados, 1998.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### Identificação

Entrevista número:

Curso:

Idade:

Nível de ensino que atua:

Realização da entrevista:

Local:

Início da entrevista:

Duração da entrevista:

### Vida pessoal

- Fale um pouco sobre sua vida (Relacionamento familiar, educação sexual recebida, adolescência, relacionamentos amoroso-sexuais, filhos, condição socioeconômica);
- Para você o que é ser mulher? A partir do que formulou esta concepção? Ou que aspectos te auxiliaram para ter essa concepção?

### Vida Profissional

- Há quanto tempo leciona?
- Para você, o que é ser professora?
- O que levou você a optar pelo magistério?
- Como é seu dia-a-dia em sala de aula?
- Você se depara com situações de manifestações de sexualidade em sala de aula? Como são essas manifestações? Com que frequência isso ocorre?
- Quando isso acontece, o que você faz?
- Se a resposta for **negativa**, ou seja, não se manifesta diante das questões de sexualidade, questionar: O que te leva a não se manifestar diante desta circunstância? O que te leva a não fazer nada?
- Se a resposta for **positiva**: Como se sente trabalhando com temas de sexualidade? Quais temas você aborda? Onde busca embasamento para desenvolver esse tipo de trabalho?

- Você conhece os documentos educacionais que dão subsídios ao/a professor/a para trabalhar com sexualidade em sala de aula? Você se sente segura para trabalhar com o tema sexualidade pautando-se nesses documentos?

### **Vida Acadêmica**

- O curso de pedagogia te propicia trabalhar com questões de sexualidade, como também questões decorrentes desta, em sala de aula? Justifique;
- E a universidade? Ela oferece subsídios como palestras, congressos, mesas redondas etc, para que você trabalhe com sexualidade em sala de aula? Você conhece algum grupo de estudos dentro de sua universidade ou em outras que trabalhe com questões de sexualidade?
- Qual sua opinião a respeito da inserção da temática da sexualidade no currículo do curso de formação de professores? Quais temas você acha que deveriam ser trabalhados? Por quê? Justifique;
- Você se interessa pelo estudo de sexualidade? Se sim ou não justifique sua resposta.

### **Conceitos**

- O que você entende por sexualidade? Justifique;
- O que você entende por sexo? Justifique;
- O que você entende por relações de gênero? Justifique;
- O que você entende por Orientação Sexual? Justifique;
- O que você sentiu respondendo a essa entrevista?

## APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMETIMENTO COM A QUESTÃO ÉTICA DA PESQUISA

### Termo de comprometimento com a questão ética da pesquisa

Eu, Ana Paula Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), desenvolvo a pesquisa intitulada *As representações de sexualidade de um grupo de pedagogas: uma análise da formação docente a partir do recorte de gênero*<sup>16</sup> sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, venho por meio desse documento corroborar o meu comprometimento em utilizar eticamente os relatos das universitárias, priorizando seus anonimatos, bem como respeitando suas imagens e declarações.

Araraquara \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

Ana Paula Costa

### Termo de consentimento da entrevista

Ciente dessas condições, eu \_\_\_\_\_ concordo em conceder a entrevista á pesquisadora.

Araraquara \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

(Nome da entrevistada)

---

<sup>16</sup> Devemos destacar que após o Exame de Qualificação, que ocorreu em 04 de Março de 2009, o título deste trabalho foi modificado por sugestão da Banca Examinadora para *As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia da FCL/Ar: uma análise a partir do recorte de gênero*.



## ANEXO

Referências dos livros e textos sugeridos nas ementas de algumas disciplinas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara:

ALMEIDA, J. S. Currículo da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.76, n.84, p. 665-689, set/dez, 1995.

AQUINO, J. P. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ÀRIES, P. **História da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BANDINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Senado Federal, Imprensa Oficial do Estado, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/SEF, 1997. (vol.10).

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.

DUBY, G.; PERROT, M. (Orgs.) **História das Mulheres no Ocidente**. Tradução de Maria Helena Cruz Coelho. Porto: Afrontamento, 1994. Volumes 3 e 4.

FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FREUD, S. **Esboço de psicanálise**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FREUD, S. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

FREUD, S. **O mal estar na civilização**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d

MANJINI, E.J; BRANCATI, P.R. (Orgs.). **Educação especial e estigma**: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: UNESP, 1999

MACFARLANE, A. **História do casamento e do amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 78-85, dez., 1976.

SHORTER, E. **A formação da família moderna**. Lisboa: Terramar, 1995.