

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

André Luiz dos Santos Barbosa

(DES)ORIENTAÇÃO SEXUAL: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA
SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

RIO DE JANEIRO

2006

André Luiz dos Santos Barbosa

(DES)ORIENTAÇÃO SEXUAL: UMA
PROBLEMATIZAÇÃO DA SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a) Dr.^a Maria Amélia Souza Reis.

RIO DE JANEIRO

2006

B238

Barbosa, André Luiz dos Santos.
(Des)orientação sexual : uma problematização da sexualidade no espaço escolar / André Luiz dos Santos, 2006.
95f.

Orientador: Maria Amélia Souza Reis.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

1. Educação sexual. 2. Educação sexual para juventude. 3. Orientação sexual. 4. Sexo. 5. Educação – Aspectos sociais. 6. Currículos. I. Reis, Maria Amélia Souza. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 372.372

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANDRÉ LUIZ DOS SANTOS BARBOSA

*(Des)orientação sexual:
uma problematização da sexualidade no espaço escolar*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 26 / 09 / 06



Profª Drª Maria Amélia de Souza Reis

Orientadora – UNIRIO



Profa. Dra. Célia Frazão Soares Linhares – UFF



Prof. Dr. Miguel Angel Barrenechea - UNIRIO

**Aos meus mestres, Luiz Carlos
Barbosa e Maria Amália dos Santos
Barbosa, que na satisfação dos seus
desejos mais indisciplinados me
geraram.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção.

Aos meus pais, Luiz Carlos Barbosa e Maria Amália dos Santos Barbosa, por todo amor e respeito que diariamente recebo.

A minha irmã, Gabriela dos Santos Barbosa, pelo exemplo, pelo estímulo e pelo carinho, com os quais conduziu o meu retorno à vida acadêmica.

Aos meus cúmplices na resistência aos “contróles”: Maria Isabel da Cruz Azevedo e Sidney Leonardo Silva.

Aos meus amigos: Ana, Bela, Tânia, Uilson, Íris, Bahiano, Nagá, Janciana & Mônica, Tânia Cozzi e tantos outros, por me esperarem.

Aos jovens Erick e Michele, por manterem a beleza e a juventude perto de mim.

Ao Leonardo, pela cegueira e pela lucidez (ou seria pela lucidez e pela cegueira?), que estão para além do Saramago.

Aos meus alunos do Centro Educacional Luiz Carlos Barbosa e do Colégio Estadual Compositor Manacéia José de Andrade, por incessantemente discutirem sexualidade comigo.

A toda a equipe da Escola Municipal que me recebeu (administrativos, docentes e discentes), pela confiança na minha investigação.

A minhas companheiras “Foucautianas”: Rosana, Luciana e Danielle.

Aos meus companheiros da primeira turma do Mestrado em Educação da UNIRIO, em especial a Ísis, Warley, Sandra, Maia e Sérgio, parceiros, nesta jornada.

Aos Professores Doutores Célia Frazão Linhares, Miguel Angel de Barrenechea e Guaracira Gouvêa de Sousa, por aceitarem compor a banca de qualificação, enriquecendo a minha discussão sobre o tema sexualidade na escola.

À Magnífica Reitora **Professora** Doutora Malvina Tânia Tuttman, por propiciar a extensão universitária que originou essa investigação e, ainda, por enriquecer a banca de qualificação com sua presença.

À Maria Amélia Souza Reis, que foi mais do que uma orientadora, foi, é e será sempre uma grande EDUCADORA, a ELA, eu agradeço pelo acolhimento, pela dedicação, pela compreensão, pelo incentivo e por toda a sabedoria que carinhosamente colocou a minha disposição.

Muito obrigado!

"Os meninos e as meninas

Os meninos e os meninos

As meninas e as meninas

Eles só querem é amar

E que os deixem em paz."

Cássia Eller

RESUMO

Entendemos a sociedade brasileira como multipluricultural, ou seja, constituída por diferentes grupos sociais. Esses grupos têm representatividade, quer econômica, quer social, assimetricamente distribuída. Diante das redes em que proliferam discursos plenos em saberes-poderes de dominação e controle social no Brasil, a SEDIAE / MEC -Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional, do Ministério da Educação, lança uma proposta pedagógica única para todas as escolas brasileiras. Esse projeto recebe o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais e torna-se conhecido pela sigla PCNs. Entre as inovações sugeridas por essa proposta, encontramos a inserção no currículo escolar dos temas (chamados de transversais): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Elegemos o tema orientação sexual como foco da nossa problematização. Fundamentamo-nos basicamente nos estudos da obra de Michel Foucault, que ao mesmo tempo em que nos embasou teoricamente, encorajou-nos a buscar um caminho metodológico próprio. Confrontamos a relação do discurso oficial, instituído nos PCNs, com as vivências concretas de uma escola. Assim verificamos até que ponto o discurso oficial dá conta das experiências dos alunos, até que ponto interfere nas suas vidas, ou ainda, até que ponto torna-se um instrumento de controle.

Palavras-chave: Educação, Currículo, Transversalidade, Sexualidade.

ABSTRACT

We perceive Brazilian society as being multi-pluri-cultural, or, in other words, made up of diverse social groups. These groups are represented socially and economically in an asymmetrical manner. Faced with the networks within which speeches full of know-how in domination and social control in Brazil proliferate, SEDIAE / MEC – The Secretariat for Educational Development and Assessment, has launched a unique educational program to cover all Brazilian schools. This project was named as the National Curricular Parameters and has become known by the acronym PCNs. Amongst the innovations suggested by this proposition is the insertion, into the educational curriculum, of the so-called transversal subjects: Ethics, Health, Environment, Cultural Plurality, Sexual Orientation, Work and Consumption. We have selected the topic of sexual orientation as the main focus of our fact-finding. We base ourselves fundamentally on the study of Michel Foucault's works, who, at the same as he gives us a theoretical basis, he also encourages us to find our own methodological path. We compare the official speeches, established within the PCNs, with the real, day-by-day experience of a school. Thus, we are able to assess to which extent the official speech is able to accommodate the pupil's experiences, to which degree it interferes in their lives, or, even, to which extent it becomes a control instrument.

Key-words: Education, Syllabus, Transdisciplinarity, Sexuality.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo I - Poder, Sexualidade e Educação	
1.1. Michel Foucault e a construção de um caminho metodológico próprio	13
1.2. Uma investigação qualitativa	23
1.3. Currículo e Sexualidade	27
1.4. Transversalidade e Educação	30
Capítulo II - Os discursos sobre sexualidade na escola	
2.1. A escola	35
2.2. Os discursos	39
2.3. O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais	40
2.4. Corpo: matriz da sexualidade – O que dizem os PCNs?	42
2.5. Relações de Gênero – O que dizem os PCNs?	44
2.6. Doenças Sexualmente Transmissíveis / AIDS – O que dizem os PCNs?	46
2.7. O discurso dos alunos	48
2.8. Corpo: matriz da sexualidade – O que dizem os alunos?	49
2.9. Relações de Gênero – O que dizem os alunos?	57
2.10. Doenças Sexualmente Transmissíveis / AIDS – O que dizem os alunos?	61
2.11. Educação Sexual – O que diz a Instituição?	63
Capítulo III – Os discursos entrelaçados	
3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas rupturas ou descontinuidades	68
3.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Cidadania	68
3.3. A Instituição	78
3.4. Os alunos	80
3.5. Entrelaçando os discursos	86
	90
Considerações Finais	
Referências	91
Apêndices	94

Introdução

Entendemos a sociedade brasileira como multipluricultural, ou seja, constituída por diferentes grupos sociais, os quais apresentam características próprias (costumes, hábitos, valores éticos...) e interesses sociais, muitas vezes, antagônicos, uma vez que esses grupos têm representatividade, quer econômica, quer social, assimetricamente distribuída.

De acordo com esse caráter multipluricultural, é de esperar-se que seus diferentes grupos constituintes apresentem saberes próprios e que, por conseguinte, produzam relações de gênero e valores éticos distintos e muitas vezes conflitantes.

Na medida em que os conflitos entre os diferentes interesses desses grupos foram se explicitando, as políticas sociais¹ (representantes legitimadas dos valores resultantes desses conflitos e que vêm se afirmando através da homogeneização dos mesmos) passaram a se apresentar como promotoras da harmonia entre eles.

Diante das redes em que proliferam discursos² plenos em saberes-poderes³ de dominação e controle social⁴ no Brasil, a SEDIAE / MEC - Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional, do Ministério da Educação, revisa o

¹ Para Tomaz Tadeu da Silva (2003), Políticas Sociais são formas hegemônicas de concepção do que significa boa sociedade, boa educação, ou ainda, do que significa a própria identidade social que queremos ver construída.

² No livro *A ordem do discurso*, Michel Foucault (1996) apresenta o discurso como o enunciado que corresponderia à vontade de verdade (modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído) de determinada categoria social, colocando ainda que sua produção se daria a partir de determinadas condições materiais que o determinaria.

³ Para Veiga-Neto (2004), no segundo domínio de sua obra, Michel Foucault procura fazer uma ontologia do sujeito moderno (estudo de como nos tornamos aquilo que somos), reconhecendo o poder como o elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos.

⁴ Aqui chamamos de Controle Social a governamentalidade, conceito foucaultiano definido por Roberto Machado (1992) como as práticas de governo que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos.

processo educacional do país, enfatizando os discursos da qualidade de ensino e da aprendizagem nos tempos de globalização econômica e cultural.

Com esse discurso, essa secretaria de governo lança uma proposta pedagógica única para todas as escolas brasileiras, publicando e difundindo os parâmetros que devem nortear sua estruturação curricular. Esse projeto recebe o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais e torna-se conhecido pela sigla PCNs.

Entre as inovações sugeridas por essa proposta, encontramos a inserção no currículo escolar dos temas (chamados de transversais⁵): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Em função da imbricação existente entre a distribuição da representatividade dos saberes relacionados à sexualidade e à rede de distribuição de poderes que constituem a sociedade, elegemos o tema orientação sexual (apresentado como transversal) como foco da nossa problematização.

A despeito dos movimentos feministas que caracterizaram a revolução sexual dos anos 60 e mais recentemente dos movimentos de gays e lésbicas, os saberes ligados à sexualidade permaneceram ocultos no espaço escolar brasileiro, o tema ficava restrito ao discurso médico higienizador, preso à disciplina ciências físicas e biológicas e aos programas de saúde de governo.

Essa disciplina restringia a sexualidade a sua função reprodutora e vinculava-a a uma série de doenças que categorizava como venéreas ou sexualmente transmissíveis.

⁵ Para Sílvia Gallo (1997), a transversalidade na educação apresenta-se como uma alternativa ao modelo disciplinar (paradigma epistemológico caracterizado pela fragmentação do conhecimento em áreas chamadas disciplinas) que

Qualquer variante da função reprodutora da sexualidade era interdita, assim como também eram interditas a sua dimensão afetiva e qualquer forma de relação diferente das que estavam legitimadas.

Na justificativa da inserção do tema Orientação Sexual na proposta dos PCNS, aparecem alusões ao quadro social considerado como problemático pelo então hegemônico discurso médico higienizador: “a *gravidez indesejada entre as adolescentes*” (BRASIL, 1998, p 6) e “o *risco da infecção pelo HIV entre os jovens*” (BRASIL, 1998, p 6).

Nossa problematização entende os PCNs como um discurso instituído e propõe-se a fazer uma investigação dos seus documentos: Documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais e Documento de Convívio social e Ética relativo ao tema transversal Orientação Sexual, sustentada em pesquisa bibliográfica que relaciona a educação, a sexualidade e o poder.

O discurso presente nesses é confrontado com o discurso de uma instituição de ensino pública da cidade do Rio de Janeiro e com o discurso dos alunos do quarto Ciclo do Ensino Fundamental dessa mesma Instituição.

O discurso da instituição é identificado a partir de entrevistas individuais com seus representantes legitimados (O Diretor, a Coordenadora Pedagógica e a Professora).

O discurso dos alunos pôde ser coletado a partir de debates gravados. Esses debates foram provocados a partir da leitura de textos presentes nas seções

até então vigorou. Nessa nova perspectiva, o conhecimento recupera sua unidade que havia sido fragmentada em disciplinas.

transversais (tema: Orientação Sexual) de livros didáticos de língua portuguesa, aprovados pelo MEC.

A partir desse confronto, analisamos a relação do discurso oficial, instituído nos PCNs, com as vivências concretas dos alunos dessa escola.

Assim verificamos até que ponto o discurso oficial dá conta das experiências dos alunos, até que ponto interfere nas suas vidas, ou ainda, até que ponto torna-se um instrumento de controle.

Fundamentamo-nos basicamente nos estudos da obra de Michel Foucault, que ao mesmo tempo que nos embasou teoricamente, encorajou-nos a buscar um caminho metodológico próprio.

Desse modo, acreditamos ter contribuído para a produção de outros caminhos metodológicos, produzindo novas questões para futuras investigações sobre o tratamento dado à sexualidade no espaço escolar e validando questões que nos motivaram a desenvolver esse projeto, como as que seguem:

Como anda o tratamento dado à sexualidade no espaço escolar brasileiro? Que discursos se entrecruzam nesse espaço que se diz democratizante? Que discursos continuam interditados? Como se dá essa interdição? Que saberes são legitimados? E a que grupos esses saberes delegam poderes e autoridades para falar de sexualidade?

Capítulo I - Poder, Sexualidade e Educação

1.1- Michel Foucault e a construção de um caminho metodológico próprio

A partir de uma série de fóruns de discussão, em nosso grupo de pesquisas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sobre a obra do pensador francês Michel Foucault, chegamos a dar os primeiros passos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Norteados pelo pensamento de Alfredo Veiga-Neto, expresso em seu livro *Foucault e a Educação* (2004), mergulhamos na obra do pensador francês Michel Foucault (1926-1984) que entendemos ser a maior referência para os questionamentos das imbricadas relações entre sexualidade e poder.

Através da perspectiva ontológica desenvolvida por que Miguel Morey (1991) para classificar a obra de Michel Foucault, organizamos esse mergulho.

Desse modo, conduzimos nossa investigação em função de como Foucault entendeu a ontologia do sujeito moderno:

a) se pelo saber (ser-saber) - como nos constituímos como sujeitos de conhecimento?

b) se pela ação de uns sobre os outros (ser-poder) – como nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros?

c) se pela ação de cada um consigo próprio (ser-consigo) – como nos constituímos como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos?

Buscamos compreender os diferentes caminhos percorridos (uma vez que o próprio Foucault se recusa a reconhecer esses caminhos como metodologia) nos estudos foucautianos.

No primeiro domínio (ser-saber), encontram-se os livros *As Palavras e as Coisas*, *A Arqueologia do Saber* e *A História da Loucura*.

Apesar de em *A História da Loucura*, Michel Foucault já designar seu percurso metodológico como arqueologia, será em *A Arqueologia do Saber* (livro escrito para explicar a constituição de *As Palavras e as Coisas*) que Foucault explicará detalhadamente o que seria essa arqueologia e como a colocou a serviço do descobrimento de como nos tornamos, na modernidade, o que somos como assujeitados ao conhecimento.

Em *As Palavras e as Coisas* (1992), Foucault mostrou como a Lingüística, a Biologia e a Economia (três grandes ciências dos séculos XVIII e XIX), em suas distintas investigações, buscaram instituir uma nova entidade: o sujeito moderno.

A Lingüística institui o sujeito moderno a partir dos seus discursos, a economia a partir de sua produção e a biologia a partir da sua vivência num mundo natural.

Foucault desloca a ótica dessas investigações, percebendo que elas não buscam compreender ou caracterizar uma entidade produtora de conhecimento (sujeito), mas, pelo contrário, juntas acabam por criar essa entidade (assujeitado ao conhecimento).

Assim, para Foucault, o sujeito moderno não é produtor de saberes, mas é produzido no interior dos saberes.

Para melhor compreendermos um sujeito *produzido no interior dos saberes*, faz-se necessário apropriarmo-nos da forma como Foucault entende a prática discursiva. Citando Lecourt (1980), Veiga-Neto explica:

(...) pela palavra **prática** Foucault não pretende significar a atividade de um sujeito, mas **designa a existência objetiva e material de certas regras a que**

o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso”.
(Veiga-Neto, 2004, p54)

Essa concepção implica em admitir o discurso somente dentro do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem.

Assim, Foucault faz a arqueologia dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados e se ocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular as regras de produção e transformação dessas práticas.

Essa arqueologia implica num procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos...

O segundo domínio da obra foucaultiana, o ser-poder, engloba os livros *A Ordem do Discurso*, *Vigiar e Punir* e *A História da Sexualidade – A Vontade de Saber*.

Foucault apresentou, no primeiro volume de *A história da sexualidade (A vontade de saber)*, uma visão inovadora sobre os discursos (considerados por ele) queixosos da repressão sexual no século XX.

Conseguiu demonstrar que esses discursos, muito mais do que representarem uma ameaça ao pretense controle vitoriano sobre a sexualidade, constituíam uma nova forma de apresentar esse mesmo controle.

Talvez essa inovação só tenha sido viabilizada, porque em seus estudos Foucault desenvolveu um caminho metodológico próprio, que, segundo o mesmo, não se constitui em uma metodologia.

Esse caminho percorrido pelo autor (como ele mesmo preferiria) foi inaugurado em seu estudo *Vigiar e Punir* e por ser um desdobramento do conceito de genealogia

apresentado pelo filósofo alemão Frederick Nietzsche, é também chamado de genealogia.

*A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia dos poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto destas genealogias desordenadas e fragmentárias **A genealogia é a tática que a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade.*** (FOUCAULT, 1998, p 172)

O que diferenciou a busca da gênese através do tempo feita por Michel Foucault daquela apresentada até então pela história foi fundamentalmente o entendimento do que seja origem. Para Foucault, “a genealogia parte em busca do começo - dos começos inumeráveis”.(FOUCAULT, 1998, p 20), a origem seria “um ponto recuado no tempo em que o *Eu inventa para si para si uma identidade ou uma coerência*”.(FOUCAULT, 1998, p 20).

Assim, entendemos essa construção da *identidade* ou mesmo da *coerência* como a imbricação existente na relação saber-poder.

Imbricação essa que passa a ser perseguida por Michel Foucault, ou seja, nesse domínio, a questão do filósofo passa a ser: Como nos tornamos o que somos a partir dessa articulação poder-saber?

Assim Foucault, em seu livro *Em defesa da sociedade* (1999), posiciona sua genealogia como:

(...)uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa...É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate (FOUCAULT, 1999, p14).

Nessa perspectiva,

*A genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação, mas sim **uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas.** Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções (VEIGA-NETO, 2004, p 71).*

O proceder genealógico implica no que pode ser traduzido como ascendência, entendida como uma investigação que busca fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional

Outro conceito importante para esse proceder é o de emergência, que Foucault (1998) usa para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente.

Assim, Foucault busca realizar

(...)uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 1979, p.72).

Nessa perspectiva, as transformações de certas práticas institucionais foram estudadas por Foucault. Sua genealogia nos mostrou como no âmbito de algumas instituições – a prisão, a escola, o hospital o quartel, o asilo – passou-se dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis.

Esse disciplinamento pode ser apreendido, a partir da obra de Foucault, como aquilo que mobiliza o corpo e retira-lhe a força para o trabalho. O corpo dócil é aquele que, por tecnologias de disciplinamento (uma ação que se exerça sobre o estado de um corpo ou sobre ação de um corpo), tornou-se apto a fornecer sua força para o trabalho.

Como podemos perceber, Foucault, em sua genealogia, antes de lastimar a sua existência, procura entender que efeitos a disciplina pode produzir.

É a partir da genealogia do poder disciplinar, que Foucault desenvolve um conceito fundamental para a compreensão da sociedade moderna e suas disciplinarizações: **a sociedade estatal**.

Ao analisar a máquina panóptica idealizada por Jeremy Bentham no século XIX, Foucault localiza o longínquo primitivo de onde derivam todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do “anormal”, tanto para marcá-lo quanto para modificá-lo.

*O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas dativas nas celas da periferia. Tantas jaulas tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. **O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente** (FOUCAULT, 1977, p177).*

Além de colocar em funcionamento aqueles dois princípios fundamentais da vigilância, – a sua posição central e a sua invisibilidade-, a máquina panóptica ativa outros mais:

- a) o princípio da totalidade – pois ninguém deve escapar a sua ação;
- b) o princípio da minúcia – pois ela observa os mínimos detalhes;
- c) o princípio da saturação – pois, pelo menos virtual ou potencialmente, ela não descansa (e não dá descanso);

d) o princípio da individualização – pois ela segmenta uma massa humana, até então informe, em unidades individuais, alcançáveis, descritíveis e controláveis;

e) o princípio da economia – pois com pouco investimento obtém-se muito resultado.

Foucault interpreta o poder disciplinar como uma solução moderna para o déficit que o poder soberano tinha em relação ao poder pastoral.

O poder pastoral seria o poder institucionalizado nas práticas medievais cristãs:

Ele é vertical: emana de um pastor de quem depende o rebanho; mas por sua vez, o pastor também depende do rebanho. Ele é sacrificial e salvacionista: o pastor tem de estar pronto para se sacrificar pelo seu rebanho, se for preciso salvá-lo; e salvação significa, aqui, a garantia de uma vida eterna não-terrena. Ele é individualizante e detalhista: o pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível, para que possa melhor orientar e governar cada uma (Veiga-Neto, 2004, p 81).

O poder soberano teria sido derivado do poder pastoral, contudo, o poder de soberania não pode ser salvacionista, nem piedoso, nem mesmo individualizante. Assim, por não comportar tais princípios, haveria déficit no poder soberano em relação ao poder pastoral; e o poder disciplinar seria a solução moderna para esse déficit, na medida em que ele apresentava-se como poder individualizante e microscópico, como uma saída eficiente e econômica para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda a parte.

A essa sociedade que pôde substituir a necessidade de levar o olhar do soberano a toda parte pelo poder disciplinar é que Michel Foucault chamou de sociedade estatal.

Esse poder disciplinar viabilizara essa sociedade estatal através das tecnologias de vigilância e suas potencialidades na fabricação de corpos dóceis.

É assim que a escola se constitui como a principal instituição responsável por engendrar novas subjetividades, operando individualizações disciplinares.

Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar (VEIGA-NETO, 2004,p 85).

A escola passou a ser entendida como a instituição de seqüestro pela qual todos deveriam passar o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude, assim o poder disciplinar pôde atuar no eixo dos corpos e dos saberes, de modo a inculcar a disciplinaridade como uma necessidade natural e ainda como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência total na sociedade.

Nos estudos foucaultianos a respeito da formação do Estado Moderno, a disciplina aparece associada à soberania e à gestão governamental.

É neste ponto que entra em cena o conceito foucaultiano de governamentalidade, para designar as práticas de governo ou da gestão governamental que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos.

O percurso de Foucault pelos meandros e designações dos poderes identifica no século XVIII o biopoder, uma forma de poder que contrariando o poder disciplinar (mas não o substituindo) tem como objeto a população, mas uma população com uma multiplicidade de cabeças (ou seja, composta por uma multiplicidade de indivíduos).

As técnicas disciplinares continuam a serem utilizadas, no entanto, em outra escala. O biopoder atua na vida dos indivíduos, fazendo uma biopolítica da espécie humana.

O investimento em um poder que atuava no indivíduo, em seu corpo (poder disciplinar), tornara-se insuficiente, surge a necessidade de ir além: continuar controlando/disciplinando os indivíduos, mas ter também o controle das populações; prever seus riscos, fez-se necessário (biopoder) e deu-se a partir da regulamentação.

Nessa perspectiva, Foucault apresenta a sexualidade como a intersecção entre o poder disciplinar (na medida em que seu controle exige uma vigilância individual) e o biopoder (por seus efeitos procriadores e sua imbricação com o corpo múltiplo-população).

A partir dessa intersecção, é construído o conceito de norma, que seria a articulação entre os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população).

A norma permite a comparação entre os indivíduos e entre o indivíduo e a população, a partir dessas comparações, quando as diferenças são consideradas excessivas, chama-se o indivíduo de anormal e propicia as formações discursivas que se desdobram na psiquiatrização e na psicologização.

No terceiro domínio considerado: o ser-consigo, Foucault concentra seus estudos na compreensão de como se dá a relação de cada um consigo próprio, reformulando o conceito de ética:

A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica de ética como estudo dos juízos morais referentes à conduta humana (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) para ética como o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações, ou, em outras palavras, a ética como a relação de si para consigo (VEIGA-NETO, 2004, p 98).

É importante ressaltar que, na perspectiva foucaultiana, a ética aparece imbricada com os outros dois eixos estudados: o ser-saber e o ser-poder. Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética.

É nesse terceiro domínio que Foucault atenta às tecnologias do eu, ou seja,

as que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (VEIGA-NETO, 2004, p 98).

Essas tecnologias são descritas e problematizadas desde a Antigüidade clássica nas *exomologesis*⁶, *exagouresis*⁷, passando por seu funcionamento na idade média e chegando a sua ressignificação moderna pelas Ciências Humanas (sobretudo as vertentes psi).

À medida em que nos aprofundávamos na obra de Michel Foucault, modificávamos os nossos olhares sobre o que consideraríamos “o tratamento dado à sexualidade no espaço escolar”, reconstruíamos os nossos objetivos e encorajávamos nos a criar um proceder metodológico próprio, entrecruzando os caminhos

⁶ Ritual não-verbal de martírio, de cunho teatral, em que o penitente alcança a verdade sobre si mesmo por meio de uma ruptura e uma dissociação violenta.

⁷ Análise e contínua verbalização dos pensamentos realizada numa relação da mais completa obediência a outrem configurada pela renúncia ao seu próprio desejo e ao seu próprio eu.

metodológicos foucaultianos com contribuições que outras metodologias apresentaram na área da educação.

1.2 - Uma investigação qualitativa

Caracterizamos, aqui, essa investigação como uma investigação qualitativa em educação e relacionamos as características que a fazem qualitativa:

a) *“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p 47).

Sob o apoio de uma extensão universitária que implicaria em atividades que estimulassem discussões sobre o tema transversal orientação sexual proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, conquistamos o espaço de uma hora-aula por semana em uma turma do quarto ciclo do ensino fundamental de uma Escola Pública do Rio de Janeiro.

Em nossas atividades expúnhamos aos alunos textos que abordavam o tema orientação sexual, presentes nas pretensas seções transversais de livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo Ministério da Cultura, portanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Durante as realizações dessas atividades pudemos perceber a arquitetura da escola, sua distribuição de tempos e espaços, a presença da hierarquia de diversas ordens, a dinâmica de seu cotidiano e tudo o mais que, a partir do estudo do poder disciplinar, pudemos julgar relevantes para a observação do tratamento dado à sexualidade no espaço escolar.

b) *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p 49).

A partir desse convívio, acreditamos ter nos aproximado dos alunos, estabelecendo vínculos afetivos, que permitiram que distinguíssem-nos das autoridades escolares, ficando à vontade para falar conosco aquilo que diante dessas autoridades sentiam-se forçados a silenciar.

Embora pudéssemos ser confundidos com porta-vozes do discurso dos parâmetros curriculares nacionais, à medida em que levávamos os tais textos aprovados pelo Ministério da Cultura e que respeitavam a forma como subdividiram a temática: relações de gênero, corpo: matriz da sexualidade, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, nossas intervenções procuraram sempre extrapolar esses textos, não se apresentando de modo diretivo, propiciando que vozes que a respeito do tema silenciavam-se, pudessem ser contempladas.

Ao mesmo tempo em que essas vozes emergiam podíamos perceber o efeito desses encontros sobre as inter-relações que se restabeleciam na turma. Os alunos pareciam estar cada vez mais confortáveis durante esses encontros. Houve quem chegasse a ir à escola apenas para os encontros.

c) *“A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”* (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p 48).

Após termos consolidado a diferença existente entre as autoridades escolares e o pesquisador, gravamos quatro debates. Esses debates foram organizados a partir da divisão proposta pelos PCNs para o tema Orientação Sexual e os textos motivadores foram selecionados em função do que (a partir de nosso convívio com os alunos) julgamos serem os que mais fossem diretamente no assunto que os afligia.

O discurso dos alunos foi registrado durante os debates gravados sobre os seguintes temas e textos:

a) para discutirmos o Corpo como matriz da sexualidade, utilizamos dois textos: “A morcega”, que integra o livro “*O golpe do aniversariante e outras crônicas*” (1996) de Walcir Carrasco, e a matéria “*Tentei muito. Finalmente consegui engravidar*” – matéria publicada em *O Estado de São Paulo* (2002);

b) para discutirmos as Relações de Gênero, utilizamos o texto *Papo Íntimo* extraído do livro *Cara-metade* (1995) de Maria Mariana e Eduardo Galli;

c) por fim, para discutirmos as Doenças sexualmente Transmissíveis / AIDS, utilizamos o artigo “Sexo, Aids e a morte por ignorância” do Frei Betto, publicado em *O Estado de São Paulo* (2002) e um relatório da UNESCO (2005), apresentando dados atualizados da AIDS no Brasil.

Para documentarmos o discurso da instituição, realizamos entrevistas semi-estruturadas com seus três representantes legitimados: o Diretor, a Coordenadora Pedagógica e a Professora.

Consideramos as características prioritárias da narrativa apresentadas por Walter Benjamin em seu livro *Magia e Técnica, Arte e Política* (1994)

“(…) as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p 198);

“O senso prático é uma das características de muitos narradores natos” (BENJAMIN, 1994, p 200);

“(…) o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor” (BENJAMIN, 1994, p 203).

E optamos, assim, por registrar o discurso tanto dos alunos quanto da instituição a partir de suas narrativas.

Para capturarmos o discurso instituído dos PCNs, realizamos uma investigação descritiva no Documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Documento de Convívio social e Ética relativo ao tema transversal Orientação Sexual. sustentada em pesquisa bibliográfica que relaciona a educação, a sexualidade e o poder.

Essa pesquisa bibliográfica resultou na seleção dos autores: Tomaz Tadeu da Silva (fundamentou-nos na discussão curricular), Sílvio Gallo (sustentou o conceito de transversalidade curricular e suas imbricações políticas) e Alfredo Veiga-Neto que norteou nossos estudos sobre a obra de Michel Foucault, que nos serviu de referência tanto para a apropriação do conceito de discurso, quanto para a sensibilização dos nossos olhares para as tecnologias disciplinares e normatizadoras do biopoder.

d) “*Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva*” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p 50).

Nossa análise dos três discursos (tanto isolados quanto entrelaçados), não procurou confirmar nenhuma hipótese, nossa investigação foi se configurando a partir do recolhimento dos dados e do tempo que passamos na escola com os alunos.

Assim a nossa problematização foi se afunilando. Nessa trajetória chegamos ao refinamento de nosso objetivo geral: problematizar a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de inserir o tema transversal orientação sexual no currículo do ensino fundamental das escolas brasileiras (nessa problematização consideramos o tema e a estratégia de inserção – transversalidade);

e) “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p 50).

Nessa problematização, buscamos compreender a dinâmica do entrelaçamento dos discursos sobre sexualidade no dia-a-dia da escola e suas conseqüências na vida dos alunos.

1.3 – Currículo e Sexualidade

Por estarmos problematizando o tratamento dado à sexualidade no espaço escolar, a partir da inserção do tema transversal Orientação Sexual no currículo das escolas brasileiras proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sentimos a necessidade de apropriarmo-nos de uma concepção de currículo.

Em seu livro *O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular* (2003), Tomaz Tadeu da Silva aponta para a importância que o currículo teve e vem tendo nos processos de renovação e ampliação da tradição crítica em educação:

No centro da tradição crítica esteve sempre uma preocupação com questões de currículo. A tradição crítica compreendeu, há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade (SILVA, 2003, p 10).

No mesmo livro, o autor apresenta um conceito tradicional de currículo e a evolução desse conceito a partir de perspectivas realistas⁸ e pós-estruturalistas⁹.

Assim, Silva enuncia: *“Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas”* (SILVA, 2003, p 13).

Segundo o autor, essa visão começa a se transformar a partir dos questionamentos da teorização crítica em educação, que ressaltará os caracteres histórico e social do conhecimento escolar. Contudo, esses questionamentos, de um

⁸ Perspectivas resultantes da adoção do conceito marxista de ideologia, que acrescentou as dimensões histórica e social do conhecimento escolar.

modo geral, conservam a subordinação do currículo às determinações externas (sobretudo econômicas).

Como podemos perceber, tanto a visão tradicional quanto a visão realista do currículo partem da mesma concepção de cultura:

O trabalho incerto e indeterminado da linguagem e da cultura, o processo aberto e vulnerável da criação simbólica, tende a ser fixado, imobilizado, paralisado. A prática humana de significação fica reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentais. A cultura fica definida por meio de uma semiótica contida, cerrada, congelada (SILVA, 2003, p 15).

Portanto, a mudança radical da visão tradicional surgirá sob o impacto das teorizações pós-modernistas e pós-estruturalistas, pois essas revêem o conceito de cultura e conseqüentemente o de currículo.

De acordo com os pós-estruturalistas, a cultura passa a ser entendida como um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social.

A cultura nessa outra perspectiva, seria vista menos como produto e mais como produção, como criação, como trabalho. Em vez de seu caráter final, concluído, o que fica ressaltado nessa outra concepção é sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante, por um lado, de desmontagem e de desconstrução e, por outro, de remontagem e de reconstrução” (SILVA, 2003, p 17).

E o currículo? Diante dessa perspectiva, como passamos a entender o currículo?

O currículo passa a ser entendido como:

a) uma prática de significação: *“O currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva” (SILVA, 2003, p 19).*

b) uma prática produtiva:

⁹ Concepções nas quais o papel da linguagem e do discurso ganham centralidade na constituição do social.

O currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade (SILVA, 2003, p 21).

c) uma relação social:

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (SILVA, 2003, p 22).

d) uma relação de poder:

o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar. Tal como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo (SILVA, 2003, p 25).

e) uma prática que produz identidades sociais:

O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais¹⁰. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social (SILVA, 2003, p 27).

O autor ainda amplia essa visão, atribuindo ao currículo a produção e organização de identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais...

Em seu artigo *O currículo e as diferenças sexuais e de gênero*, publicado no livro *O currículo nos limiares do contemporâneo* (2005), organizado por Marisa Vorraber Costa, Guacira Lopes Louro bem exemplifica essa produção de identidades de gênero atribuída também ao currículo.

Num estudo em que relaciona a produção de identidade de gênero¹¹ e o currículo escolar, a autora vulnerabiliza a rígida concepção polarizada de gênero (masculino, feminino), quando contempla a variedade de cada um desses pólos: *“homens e mulheres não se constituem, apenas por suas identidades de gênero, mas também por suas identidades de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade...”* (LOURO, 2005, p 86).

A autora sustenta que a produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se em muitas instâncias e espaços e que a escola é uma dessas importantes instituições:

Em sua materialidade física, o prédio escolar informa a todos / as sua razão de existir. Servindo-se de recursos materiais, de símbolos e de códigos, a escola delimita espaços, afirma o que cada um / a pode ou não pode fazer, separa e institui. Para aqueles e aquelas que são admitidos no seu interior, a escola determina usos diversos do tempo e do espaço, consagra a fala ou o silêncio, produz efeitos, institui significados; aos que ficam de fora de seus muros, a instituição também impõe consequências, construindo sentidos e sentimentos que advêm dessa exclusão (LOURO, 2005, p 87).

Retomando Tomaz Tadeu da Silva: *“o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”* (SILVA, 2003, p 27).

É a partir dessa compreensão do que seja currículo, que partimos para a nossa problematização: Como anda o tratamento dado à sexualidade no espaço escolar?

1.4 - Transversalidade e Educação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais inserem no currículo das escolas brasileiras o tema Orientação sexual, apresentando-o como transversal. Por isso,

¹⁰ As formas pelas quais os diferentes grupos sociais se definem a si próprios e pelas quais eles são definidos por outros grupos.

sentimos a necessidade de entendermos a transversalidade e suas imbricações políticas, para tanto recorreremos ao pensador Sílvio Gallo.

Em outubro de 1997, Sílvio Gallo, doutor em Filosofia da Educação, Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação e do de Filosofia da UNIMEP, publicou na revista *Impulso* o artigo “*Conhecimento, Transversalidade e Educação – Para Além da Interdisciplinaridade*”, no qual apresenta a interdisciplinaridade – “*uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade*” (Gallo, 1997, p. 115), como insuficiente para solucionar os entraves do processo ensino-aprendizagem, resultantes da excessiva compartimentalização do saber

(...) a organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado à construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade (Gallo, 1997, p. 115).

Assim, Gallo propõe uma análise histórico-filosófica da produção do conhecimento que resulta na necessidade do rompimento da disciplinarização, que é entendida como um modo de facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem o domínio do mundo, como podemos ver:

O processo de disciplinarização pelo qual passa a construção da ciência moderna traz embutida em si esta afirmação da equivalência entre saber e poder. Dividir o mundo em fragmentos cada vez menores é facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem seu domínio. Conhecer cada vez mais é dominar cada vez mais, e isso só é possível à medida que reduzimos o nosso objeto, isto é, o campo de abrangência sobre o qual distendemos nossos equipamentos de produção do saber. Embutido no desejo humano de conhecer o mundo está seu secreto desejo de poder sobre esse mundo (Gallo, 1997, p. 118).

¹¹ Papéis sociais distintos entre homens e mulheres, aqui compreendidos como oriundos de práticas culturais regidas pelo ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual.

Esse processo científico quando transportado para o campo da educação resulta na organização do conhecimento em disciplinas, sob a alegação de que se torna mais fácil para os alunos o acesso e a compreensão do conteúdo curricular, uma vez que se opera com o mesmo mecanismo fundado na divisão.

No entanto, segundo Gallo, a partir da segunda metade do século XX, em função do crescimento da complexidade do saber humano, evidencia-se a necessidade de uma comunicação entre as partes divididas (disciplinas).

Num primeiro momento, a especialização é uma necessidade para a construção da identidade de um certo saber; hoje, saberes são impostos, com identidades que não podem mais ser encontradas no específico, mas no diálogo que permeia e atravessa diversas áreas previamente delimitadas (Gallo, 1997, p 121).

Essa perspectiva recai sobre o espaço escolar, trazendo à tona as dificuldades dos alunos em relacionar os diferentes campos do saber, fazendo com que poucos consigam construir uma percepção da realidade a partir desses saberes, e, mesmo esses, constroem uma percepção excessivamente fragmentada.

Assim Gallo apresenta a noção de interdisciplinaridade:

A noção de interdisciplinaridade surgiu para proporcionar esse trânsito por entre os vários compartimentos do saber contemporâneo, possibilitando um conhecimento mais abrangente porque mais interativo, além de possibilitar a construção de uma percepção mais abrangente e articulada da realidade (GALLO, 1997, p 122).

E, assim, o autor recoloca a questão inicial: a proposta interdisciplinar dá realmente conta de superar a histórica compartimentalização do saber?

Respondendo:

Se no aspecto epistemológico a proposta interdisciplinar nada mais faz do que confirmar as fronteiras, no âmbito político ela não passa de uma perversidade, pois se trata de mascarar ainda mais o mecanismo de poder posto a funcionar e constantemente azeitado pela disciplinarização (GALLO, 1997, p 122).

Para Gallo, não se trata de possibilitar conexões entre as disciplinas, mas sim de derrubar as fronteiras entre as disciplinas, estabelecendo uma nova forma de compreensão do funcionamento do pensamento humano e da produção de conhecimento.

Para tanto, o autor confronta o paradigma arborescente (metáfora tradicional da estrutura do conhecimento) com o paradigma rizomático apresentado na França por Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Capitalismo e Esquizofrenia: Mil Platôs*, em 1980.

No paradigma arborescente o conhecimento (em sua estrutura) é tomado como uma árvore cujas raízes devem estar fincadas num solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido (a filosofia) que se ramifica em galhos e mais galhos (as especializações/disciplinas).

Para Gallo, o paradigma arborescente implica uma hierarquização de saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento.

Ao trabalharem com a questão do livro e suas articulações com o conhecimento prévio e o por vir, Félix Guattari e Gilles Deleuze apresentam a noção de rizoma.

Gallo, assim, explica:

A metáfora do rizoma toma como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (GALLO,1997,p124).

É a partir dessa metáfora que Gallo traz para o currículo escolar esse paradigma, retomando a noção de transversalidade, desenvolvida ainda no princípio dos anos 60 por Félix Guattari.

A transversalidade seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o horizonte de eventos possibilitado por um rizoma (GALLO, 1997,p 126).

Partindo da dimensão política apontada por Sílvia Gallo para a oposição Disciplinaridade X Transversalidade e das tecnologias disciplinadoras apontadas por Michel Foucault, procuramos apreender o perfil da escola onde realizamos a nossa investigação.

Capítulo 2 – Os discursos sobre sexualidade na escola

2.1 - A Escola

Em *Vigia e Punir – História da Violência nas prisões* (1977), Foucault apresenta a disciplinaridade como uma tecnologia do poder disciplinar circunscrita no espaço e no tempo para docilizar os corpos.

Em seu artigo “*Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?*”, publicado no livro “*Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*” organizado por Vera Maria Candau (2001), Afredo Veiga-Neto transportou essas técnicas para o universo escolar.

Quanto ao espaço, recolhemos quatro elementos determinantes da célula onde o poder disciplinar atua:

1º. – os corpos devem ser submetidos a algum tipo de cerceamento, ou confinamento que os torne acessíveis às ações do poder;

2º. – dentro desse confinamento, a distribuição dos corpos deve facilitar a percepção das presenças e das ausências e a vigilância do comportamento de cada um.

3º.- a distribuição deve obedecer a um princípio de funcionalidade. No caso do quadriculamento, cada quadrícula deve guardar uma certa correspondência a sua função.

4º.- a distribuição espacial dos corpos não tem, necessariamente, uma correspondência nem simétrica, nem unívoca com o espaço físico, o que importa é a posição que um corpo ocupa em relação aos demais.

Para que se obtenha uma maior economia, o poder disciplinar apresenta uma ordenação do tempo em que se dão as experiências individuais:

1º.- o tempo precisa ser particularizado, individualizado;

2º.- o tempo subjetivado deve ser fracionado, fragmentado, microscopizado.

3º. O tempo subjetivado é muito mais do que o rebatimento do tempo físico sobre o corpo individualizado.

Durante o tempo que passamos na escola, de março a novembro de 2005, podemos perceber sua arquitetura, sua organização administrativa, sua organização pedagógica, suas distribuições de tempo e de espaço.

O prédio da escola foi construído em forma de uma arena, no centro dessa arena havia um pátio, onde os alunos formavam para entrar e podiam “brincar” na hora do recreio.

No primeiro andar do prédio havia a secretaria, a sala dos Professores, os banheiros (masculino e feminino), o refeitório, a sala de vídeo e salas de aula.

No segundo (e último) andar do prédio, havia o laboratório de informática, a biblioteca e as salas de aula.

As escadas e os corredores apresentavam portões de grade que impediam a livre circulação pelo espaço escolar.

As salas de aula, assim como o laboratório de informática e o auditório eram arrumados em fileiras e colunas de carteiras (conjunto de mesa e cadeira) ou cadeiras (no caso do auditório).

Nesses ambientes havia uma mesa diferenciada para o Professor, colocada na direção da porta (entrada e saída) e a ventilação era feita por janelas acima da altura dos alunos.

Na biblioteca, havia mesas com 4 cadeiras dispostas de modo que a bibliotecária pudesse ver todos ao mesmo tempo.

Os banheiros dos alunos, separados do banheiro dos professores e funcionários, apresentavam-se em péssimas condições: portas das cabines quebradas, paredes pixadas. Acrescenta-se a isso a falta de material de higiene (papel higiênico, sabão...).

A escola destinava-se ao Ensino Fundamental e tinha uma turma de cerca de 28 alunos para cada série em cada um dos seus dois turnos (manhã e tarde).

Ainda havia uma turma, chamada de turma especial, formada por alunos que apresentavam necessidades especiais. Necessidades essas, diferentes em cada aluno.

Para atender a essa clientela, a escola contava com um Diretor, uma Diretora Adjunta, uma Coordenadora Pedagógica, uma Bibliotecária, uma inspetora, duas merendeiras e um corpo de Professores. Da Classe de Alfabetização à quarta série, cada turma tinha uma única Professora, enquanto para as turmas de quinta à oitava série havia um Professor para cada área do conhecimento (disciplina).

As relações entre os componentes da comunidade escolar eram marcadamente hierarquizadas, podemos perceber inclusive a ordem dessa hierarquia: O Diretor, a Diretora Adjunta, a Coordenadora Pedagógica, os Professores, os Funcionários, os Responsáveis pelos alunos (pais, mães, avós...) e por fim os alunos.

A limpeza da escola era feita por funcionários da COMLURB (Companhia de Limpeza Urbana responsável pela limpeza de espaços públicos e destinação final do lixo da cidade).

Como podemos perceber, a partir da quinta série, os conteúdos são compartimentalizados em disciplinas.

Todas as disciplinas tinham horários fixos, presos em uma grade curricular, suas aulas eram expositivas e realizadas sempre na mesma sala de aula.

Na sala de aula, o lugar de cada aluno era fixo e determinado pelos Professores, embora muitas vezes eles driblassem a autoridade e sentasse em “lugares trocados” ou “lugares errados”.

Assim como fixos também eram os horários de entrada, de saída, de recreio...

A escola não tinha quadra e as aulas de Educação Física eram realizadas no quartel situado ao lado da escola.

Esses aspectos já seriam suficientes para entendermos essa escola como disciplinadora, pois expressam:

- a) o evidente confinamento dos alunos;
- b) a constante vigilância à qual são submetidos;
- c) a funcionalidade do local ao qual são colocados.

Contudo, ainda podemos perceber, no jogo de tolerância/intolerância imposto aos alunos pelas autoridades (Diretor, Coordenadora, Professores, Funcionários) em relação aos seus possíveis atrasos ou adiantamentos(seja na hora da entrada, seja na

hora da saída, seja na realização de alguma atividade em sala de aula) um exercício de subjetivação do tempo.

Acrescentando-se a isso, o currículo estar organizado em disciplinas que compartimentalizam os fragmentos do conhecimento a que se propõe ensinar, concluímos estar investigando numa escola disciplinadora que trabalhava com uma organização curricular disciplinar.

2.2 – Os discursos

Apropriados os conceitos de currículo, transversalidade, e discursividade (discurso e prática discursiva em Foucault), partimos para nossa investigação dos discursos que se entrecruzavam no espaço escolar quando o assunto era sexualidade.

Sobre os blocos de conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a inserção do tema transversal Orientação Sexual no currículo do quarto ciclo do Ensino Fundamental das Escolas Brasileiras, apreendemos três discursos distintos:

- A proposição dos PCNs;
- O discurso da Instituição de Ensino, representado pelas narrativas dos profissionais da Educação (O Diretor, a Coordenadora Pedagógica a Professora).
- O discurso dos alunos, representado pelas narrativas dos alunos de uma turma do quarto ciclo do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Rio de Janeiro.

2.3 - O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Em sua última versão (1998), em seu documento introdutório, os Parâmetros Curriculares Nacionais são assim apresentados pela Secretaria de Educação Fundamental:

*Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que **constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de Professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros** (BRASIL, 1998, p. 9).*

Trata-se, portanto, de um documento que deveria nortear todo o processo educacional brasileiro.

Além de sua definição, outros dois pontos que destacamos foram:

a) a concepção de currículo da qual parte essa proposta:

O termo “currículo”, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o Professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p 11).

b) o entendimento, nesse documento, da função da escola:

*O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir **uma escola voltada para a formação de cidadãos**. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que **progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho**. Tal demanda **impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos Professores e especialistas em educação do nosso país** (BRASIL, 1998, p 13).*

Em nossa problematização, tornou-se relevante a organização curricular proposta por esses parâmetros:

(...) São essas definições que servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares, que estruturam o trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade

*brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, **Orientação Sexual**, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes (BRASIL, 1998, p 9).*

Ainda procuramos compreender a metodologia proposta para a inserção do tema **Orientação Sexual** no currículo do Ensino Fundamental:

A Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas (BRASIL, 1998, p 65).

Assim, partimos para os blocos de conteúdos propostos pelos PCNs para serem trabalhados pelo tema **Orientação Sexual**.

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. “Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico (BRASIL, 1998, p 265).

Tomando por base esse conceito de sexualidade, apresentado pela Organização Mundial de Saúde, os PCNs organizam os conteúdos a serem trabalhados pelo tema **Orientação Sexual** nos seguintes blocos:

- a) Corpo: matriz da sexualidade,
- b) Relações de Gênero
- c) Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

2.4 Corpo: matriz da sexualidade – O que dizem os PCNs?

Nos parâmetros Curriculares Nacionais, o bloco de conteúdos intitulado Corpo:matriz da sexualidade é introduzido a partir da diferenciação de corpo e organismo:

O organismo refere-se ao aparato herdado e constitucional, à infra-estrutura biológica dos seres humanos. Já o conceito de corpo diz respeito às possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio. O organismo atravessado pela inteligência e desejo se mostrará um corpo. No conceito de corpo, portanto, estão incluídas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para a apropriação das suas vivências (BRASIL, 1998, p 317).

Dada a diferenciação, podemos identificar o que seria o objetivo específico desse bloco de conteúdo:

A abordagem deste tema com os alunos buscará favorecer apropriação do próprio corpo pelos adolescentes, assim como contribuir para o fortalecimento da auto-estima e conquista de maior autonomia, dada a importância do corpo na identidade pessoal (BRASIL, 1998, p 317).

O texto segue apresentando sua concepção de transversalidade, apostando nas potencialidades de ações disciplinares isoladas a respeito do tema:

As idéias e concepções veiculadas pelas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) contribuem para a construção dessa visão do corpo por meio da explicitação das dimensões da sexualidade nos seus conteúdos. Por exemplo, em História, a inclusão de conteúdos a respeito de como a sexualidade é vivida em diferentes culturas, em diferentes tempos, em diferentes lugares ...A Educação Física, que privilegia o uso do corpo e a construção de uma “cultura corporal”, é um excelente espaço onde o conhecimento, o respeito e a relação prazerosa com o próprio corpo podem ser trabalhados... Arte também pode abordar as representações do corpo expressas nas diferentes manifestações artísticas em diversas épocas e com isso relativizá-las... Em Ciências Naturais, ao ser abordado o corpo (da criança e do adulto, do homem e da mulher) e sua anatomia interna e externa, é importante incluir o fato de que os sentimentos, as emoções e o pensamento se produzem a partir do corpo e se expressam nele, marcando-o, e constituindo o que é cada pessoa (BRASIL,1998, p 318).

E ainda complementa:

É fundamental que os Professores, ao trabalharem as transformações corporais, as relacionem aos significados culturais que lhes são atribuídos. Isso porque não existe processo exclusivamente biológico, a vivência e as próprias

transformações do corpo sempre são acompanhadas de significados sociais, como o que acontece com a menarca, a primeira menstruação (BRASIL, 1998, p 319).

Para justificar a tematização da potencialidade erótica do corpo no terceiro e quarto ciclos, esses parâmetros afirmam:

No terceiro e quarto ciclos, o trabalho com esse bloco inclui e tematiza a potencialidade erótica do corpo. Isso porque, a partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, é comum a curiosidade e o desejo da experimentação erótica ou amorosa a dois (BRASIL, 1998, p 319).

Nesse tópico, estão inclusos como conteúdos a serem trabalhados com os alunos a importância da saúde sexual e reprodutiva e os cuidados necessários para promovê-la em cada indivíduo. Essa inclusão vem associada ao direcionamento de uma ação integrada com os serviços públicos de saúde.

Ainda aqui, encontramos como conteúdo os métodos contraceptivos:

Com relação aos métodos contraceptivos, é importante analisar com os alunos todos os existentes e em uso no país, suas indicações e contra-indicações, grau de eficácia e implicações para a saúde reprodutiva e bem-estar sexual. Essa discussão deve ser acompanhada da questão de gênero que lhe diz respeito: a responsabilidade, que deve, idealmente, ser compartilhada pelo casal que busca o prazer e não a concepção. É necessário fazer uma diferenciação entre métodos de esterilização, que são definitivos, e contraceptivos, que são temporários. Nessa questão é relevante ressaltar a importância do uso das camisinhas (masculina e feminina) que, além de prevenirem a gravidez indesejada, previnem também a contaminação pelas doenças sexualmente transmissíveis/Aids (BRASIL, 1998, p 320).

Quando é anunciado o potencial do corpo para usufruir o prazer, esse aparece associado às potencialidades reprodutivas e a tentativas de dimensionar adequadamente o desejo:

Falar sobre o corpo, com seu potencial para usufruir o prazer e suas potencialidades reprodutivas, implica também a discussão das expectativas, das ansiedades, medos e fantasias, relacionados à relação sexual, à “primeira vez”, ao desempenho e às dificuldades que podem surgir como manifestações associadas à impotência, frigidez, ejaculação precoce e outras possíveis disfunções. Os impulsos do desejo vividos no corpo precisam ser discutidos e esclarecidos, ajudando os jovens a dimensioná-los adequadamente, compreendendo seu caráter e sua relação com as possíveis escolhas racionais (BRASIL, 1998, p 321).

Assim, os PCNs encerram esse bloco de conteúdo: *“O corpo, como sede do ser, é uma fonte inesgotável de questões e debates, que vão muito além do que é habitual incluir nos estudos da sua anatomia e fisiologia”* (BRASIL, 1998, p 321).

2.5 - Relações de Gênero – O que dizem os PCNs ?

No bloco de conteúdos que se destinam a abordar as questões concernentes às Relações de Gênero, os Parâmetros Curriculares Nacionais começam apresentando a definição de gênero que sustentará a sua abordagem:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social (BRASIL, 1998, p 321).

Após desconstruir *“a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados na sociedade”* (BRASIL, 1998, p 321), enunciam o objetivo desse bloco de conteúdos:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres... As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (BRASIL, 1998, p 322).

Com esse propósito, os PCNs selecionam os conteúdos a serem trabalhados: a equidade entre os sexos, a flexibilização dos padrões de comportamento e o questionamento das estereotipias ligadas ao gênero.

Mais uma vez, chama de transversal as ações isoladas que sugere que cada disciplina tenha ao confrontar-se com o tema:

Em Língua Portuguesa, nos textos literários, podem-se perceber as perspectivas de gênero por meio da análise das personagens e descrição de suas características. Seria interessante também discutir as próprias regras do

idioma, quando estabelecem, por exemplo, que o plural no masculino inclui as mulheres, mas o plural no feminino exclui os homens. Língua Estrangeira pode explorar as diferentes conotações atribuídas ao masculino e ao feminino em vários países e diferentes culturas, ao trabalhar na literatura a leitura e a tradução de textos. Ao estudar movimentos migratórios em Geografia, podem-se incluir as perspectivas de gênero, analisando as consequências das migrações nos arranjos familiares, nas ocupações Investigadorissionais e na ocupação de espaços. Em Arte seria interessante trabalhar as discriminações. Os atributos relacionados à sensibilidade artística costumam ser associados ao feminino... Pode-se abordar, também, a conotação pejorativa que as mulheres tiveram até muito recentemente, quando assumiam uma carreira artística. Como homens e mulheres expressam na arte suas diferenças e semelhanças é outra sugestão que a área pode investigar. A história das mulheres, suas lutas pela conquista de direitos e as enormes diferenças que podem ser encontradas ainda hoje nas diversas partes do globo, constitui tema de estudo, tanto em História quanto em Geografia e mesmo em Matemática, ao utilizar dados para análise dos avanços progressivos do movimento de mulheres ao longo do tempo...(BRASIL, 1998, p 323).

Esses parâmetros ainda alertam para a importância da desconstrução de mitos associados ao gênero na escola:

Há alguns mitos associados ao gênero na escola que precisam ser questionados: as disciplinas onde os meninos se saem melhor (Matemática, por exemplo) e as que apresentam melhor aproveitamento pelas meninas (Língua Portuguesa, por exemplo). Se o Professor tem essa crença, mesmo sem perceber pode ajudar a promovê-la, sendo que sua origem pode não ter nenhuma ligação com o sexo biológico e, sim, com experiências vividas que a escola pode alterar. Na Educação Física também pode acontecer de persistirem antigos estereótipos ligados ao gênero, como a separação rígida entre práticas esportivas e de lazer dirigidas a meninos e a meninas. O Professor pode intervir para garantir as mesmas oportunidades de participação a ambos os sexos, ao mesmo tempo em que respeita os interesses existentes entre seus alunos e alunas (BRASIL, 1998, p 324).

Os PCNs ainda propõem que seja trabalhada a violência associada ao gênero – “Essa forma de violência deve ser alvo de atenção, pois constitui-se em atentado contra a dignidade e até a integridade física das mulheres”(BRASIL, 1998, p 325).

Esse bloco de conteúdos é encerrado com o que caracterizaria a síntese da proposta: “O que esta proposta pretende é que se aborde, o tempo todo, a perspectiva de gênero nas relações, na vivência da sexualidade, explicitando e buscando formas

mais criativas nos relacionamentos sexuais e amorosos” (BRASIL, 1998, p 325) e com uma proposição para a discussão do tema da homossexualidade:

Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens (BRASIL, 1998, p 325).

2.6 Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids – O que dizem os PCNs ?

Os PCNs abrem o bloco de conteúdo que trata da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids, retomando o princípio que enunciou nortear essa proposta: *“o trabalho de Orientação Sexual visa a desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida.”* (BRASIL, 1998, p 325) – para definir o seu objetivo principal :

As informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção da saúde e de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum (BRASIL, 1998, p 326).

Para o trabalho com os terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental, os PCNs definem como conteúdo a abordagem de

(...) cada uma das principais doenças sexualmente transmissíveis, seus sintomas no homem e na mulher, enfatizando as condutas necessárias para sua prevenção. A denominação Doenças Sexualmente Transmissíveis agrupa aquelas que se transmitem pelo contato sexual entre duas pessoas, e engloba as antigas doenças venéreas, incluindo a Aids (BRASIL, 1998, p 326).

Sobre o tema da Aids, os parâmetros ainda enfatizam:

O trabalho com esse tema, ao mesmo tempo que fornece informações sobre Aids, possibilita que os jovens exponham os medos e angústias suscitados e se questionem os diferentes mitos e obstáculos emocionais e culturais que impedem a mudança de comportamento necessária à adoção de práticas de sexo protegido. Dentre os obstáculos emocionais, vale destacar os mecanismos

de onipotência e de negação entre os adolescentes, que demandam espaço contínuo de discussão para que possam vir à tona e modificar-se. A crença de que “comigo não vai acontecer” ou de que não há risco porque “eu só transo com quem eu conheço” é reveladora desses mecanismos, que se utilizam do pensamento mágico, tentando obter controle sobre todas as variáveis envolvidas no relacionamento sexual. Nega-se a evidência de que as coisas escapam à possibilidade humana de ter conhecimento e domínio sobre elas, ainda mais na turbulenta vivência adolescente (BRASIL, 1998, p 326).

Após evidenciar a importância da escola no trabalho preventivo da Aids, os PCNs reforçam o caráter diferenciado que querem dar à doença e induzem mais uma vez a escola a fazer uma parceria com a unidade de saúde mais próxima:

Um dos aspectos centrais desse bloco é o trabalho quanto ao cuidado com a própria saúde e a dos outros, de forma geral e, especificamente, da saúde sexual. Há resistências, por parte de muitos adolescentes, em procurar os serviços de saúde e orientação médica. A escola pode interferir positivamente, criando uma ligação mais estreita e comunicação fluente com a unidade de saúde mais próxima. Isso favorece a diminuição dos receios dos adolescentes em buscar orientação clínica, preventiva ou terapêutica (BRASIL, 1998, p 27).

Esses parâmetros apontam para a importância de as discussões sobre a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids considerarem as relações de gênero:

Os obstáculos emocionais e culturais que impedem ou dificultam a prática do sexo protegido entre os jovens também se relacionam com a questão de gênero. A utilização da camisinha masculina supõe superar a vergonha e a falta de prática dos garotos no seu uso. É um complicador para quem está iniciando um relacionamento sexual. Também implica a dificuldade das meninas em exigir dos seus parceiros o uso do preservativo nas relações sexuais. Essa dificuldade supõe uma série de fatores, entre eles auto-estima rebaixada, submissão ao homem, medo de “perder” o parceiro, medo de ser tomada como promíscua, entre outras questões (BRASIL, 1998, p 327).

Aspectos sociais também são aqui enfatizados:

É preciso discutir com os alunos a discriminação social e o preconceito de que são vítimas os portadores do HIV e os doentes de Aids, por intermédio dos direitos de cidadania e da proposição da adoção de valores como a solidariedade, o respeito ao outro e a participação de todos no combate aos preconceitos, apresentando como contraponto os direitos individuais e sociais existentes e explicitando a importância desses valores para a manutenção da vida nas pessoas soropositivas (BRASIL, 1998, p 328).

Novamente, há sugestões para abordagens isoladas para as disciplinas:

A área de Ciências Naturais vai tratar do HIV e da doença Aids, as formas de transmissão e prevenção. Mas o tema da Aids pode e deve ser abordado por todas as áreas: nos textos literários, revistas e jornais (Língua Portuguesa); nos estudos comparativos de epidemias em diferentes períodos históricos (História); em pesquisas com dados sobre a epidemia no estudo de gráficos, tabelas (Matemática); no estudo das regiões mais afetadas nos diversos continentes, e em diferentes cidades e regiões do Brasil (Geografia); na montagem de cenas ou peças teatrais que tratem do relacionamento humano (Arte); no conhecimento dos cuidados necessários para evitar infecção pelo HIV por contato sanguíneo (Educação Física). Esses são alguns exemplos que podem se somar a muitas outras formas criativas que cada Professor pode desenvolver para atuar de forma responsável na prevenção da Aids. A escola pode também promover outras formas de divulgação mais amplas para toda comunidade escolar, como realização de murais, faixas em eventos, exposição de trabalhos dos alunos, participação em feira de ciências, realização de atividades na escola com Investigador(a)s da área da Saúde, intervenção de adolescentes como multiplicadores na prevenção etc (BRASIL, 1998, p 329).

Outro aspecto que merece relevância nesse bloco de conteúdos é a importância de todos na escola apresentarem a mentalidade preventiva:

“Todos na escola — direção, orientação, corpo docente, funcionários e alunos — devem estar conscientes de que a prevenção é um ato de rotina, presente no cotidiano da escola, envolvendo todas as situações e todas as pessoas, sem distinção. Por exemplo, sempre que existir a possibilidade de se mexer com sangue, como um ferimento numa aula de Educação Física, uma atividade no laboratório de Ciências ou outras, devem-se usar luvas de borracha” (BRASIL, 1998, p 328)

Esse bloco de conteúdos é encerrado com um alerta em relação a interferência que os estados de consciência podem ter nos processos preventivos das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids:

“Se estados eufóricos como os produzidos pelo apaixonar-se já colocam em risco seriamente a prevenção, alterações no sistema nervoso central, estimulando, deprimindo ou mudando qualitativamente seu funcionamento serão novos dificultadores. Poucos se lembrarão de usar camisinha estando bêbados ou, por exemplo, sob o efeito de um alucinógeno. O trabalho de prevenção da Aids junto aos jovens implica, portanto, não só a abordagem franca e direta da sexualidade, mas também o debate aberto sobre as drogas” (BRASIL, 1998, p 329).

2.7 - O discurso dos alunos

Para registrarmos o discurso dos alunos, gravamos debates organizados a partir dos Blocos de Conteúdos propostos pelos PCNs para o tema transversal Orientação

Sexual e utilizamos como motivadores desses debates textos presentes nas seções transversais dos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Ministério da Educação.

2.8 - Corpo: matriz da sexualidade – O que dizem os alunos?

Para investigarmos como os alunos e alunas estavam lidando com a relação entre o corpo e a sexualidade na unidade escolar, utilizamos num primeiro momento o texto *“A morcega”*, que integra o livro *O golpe do aniversariante e outras crônicas* (1996) de Walcir Carrasco, e num segundo momento (buscando enfatizar a questão da gravidez não planejada), apresentamos a matéria *“Tentei muito. Finalmente consegui engravidar.”* – Matéria publicada em *O Estado de São Paulo* (2002) -, para estimular as discussões.

O texto *“A morcega”* é uma crônica, na qual o autor ironiza as dificuldades de uma mãe que se diz “moderna” em lidar com as marcas impressas (tatuagens, piercings, corte e pintura de cabelo...) no corpo da filha – *“mais moderna ainda”*.

Quando provocados pelo texto, os alunos iniciaram uma discussão que abordou os seguintes tópicos:

- a) o corpo feminino como fetiche;
- b) o padrão de beleza e a diversidade;
- c) o uniforme e identidade social;
- d) o uniforme e sua utilidade;
- e) o uniforme e os escapismos;
- f) o uniforme e o controle social;
- g) o padrão de beleza;
- h) a diversidade e a violência.

Logo que entenderam que o que estava sendo investigado era o modo como expressavam a sexualidade através do corpo, as meninas tomaram a voz e os meninos só respondiam quando diretamente provocados.

Assim, surgiram as primeiras falas:

Menina: Eu me acho. Eu me acho uma pessoa feminina. Então eu demonstro através dos brinquinhos, essas coisas que a gente usa.

Menina: Ah! também tem, por exemplo: Várias pessoas acham que ela tem corpo bonito, aí falam pra botar uma roupa curta pra mostrar que o corpo é bonito.

Quando foi convidado a explicar o motivo de usar um colar, o menino demonstrou apreço em ser identificado como diferente, idéia essa que a todos seduziu:

Menino: Você acha que as pessoas te olhando com o cordão vão perceber que você é diferente?

Outro menino: Acho que sim.

Menino. Perceber o seu estilo?

Outro menino: Vai ver tudo diferente.

Menina: Tem que ser diferente.

Foi na tentativa de identificar como a escola atrapalha a afirmação da diferença, que chegamos ao uniforme:

Investigador.: Eu queria saber o seguinte: E a escola facilita que vocês expressem essa diferença ou atrapalha? Aqui dentro do espaço escolar.

Menino: Atrapalha.

Menino: Não posso usar boné. To usando boné escondido.

Menina: Ah, eles, eles exigem uniforme, mas só que também não pode colocar nada de bom....., boné, pulseira.”

Diante da insatisfação que os alunos demonstraram ter por utilizarem uniformes, refletimos sobre a utilização dos mesmos e, nessa reflexão, marcada pela ironia, apresentaram aqueles que julgavam ser os motivos de viverem uniformizados no espaço escolar e fora dele:

Menino: Pra mostrar que é uma escola municipal.

Menino: Pra mostrar que é gari.

Menina: Pra mostrar que todo mundo é pobre.

Menina: Pra identificar também.

*Menina: Pra mostrar que ninguém tem dinheiro pra pagar escola particular.
(risos)*

Nesse movimento de reflexão, surgiu a constatação de que havia gente que não estudava e que, no entanto, fazia questão de andar uniformizada, o que rapidamente foi justificado:

Menina: Tem. Pra não pagar passagem

Menino: Pra não pagar passagem.

Outros: Pra não pagar passagem.

Apesar de demonstrarem grande insatisfação com o uso do uniforme, ao serem perguntados se adotariam uniforme se fossem abrir uma escola, todos garantiram que sim:

Investigador: E se vocês tivessem essa experiência, vocês adotariam uniforme na escola de vocês?

Menina: Adotaria, mas não assim.

Menino: Se não adotasse, todo mundo ia querer vir de shortinho.

Menina: Ah, os meninos podem vir de boné, sei lá... Não é preciso que não se use uniforme... é calça, bermuda....

E reconhecendo que qualquer que fosse o uniforme, haveria insatisfação, concluíram ser esse um problema sem solução:

Investigador. Então é um problema sem solução.

Aluna: Sem solução.

Investigador. Quer dizer, qualquer que seja o uniforme, a gente vai sempre...

Aluna: Sempre vai ter um que não gosta.

Ao refletirem sobre os dribles que conseguem dar na autoridade escolar para manifestarem sua sexualidade em seu corpo, apontaram:

Menino: Ué... Coloca uma blusa por cima dessa, se alguém aparecer a gente tira...

Outro Menino: Não é só a blusa...

Menina: Bota a mochila na frente, não tem ninguém no portão... Ou então passa rapidinho.

O uso do uniforme também foi apontado como indesejável pelos meninos e meninas pelo fato de os tornarem facilmente reconhecidos como alunos e, por isso, serem interpretados como transgressores de uma ordem, quando vistos em locais públicos em horário de aula:

Investigador. Mas qual é o problema se você estar com o namorado e com a blusa da escola?

Meninas: As pessoas ficam olhando assim, oh....

Ah, problema!

Aí fica pensando assim: Olha a garota matando aula pra ficar com o namoradinho.

Menino: Só porque eu estou na escola e andando na rua aí um fala assim: Olha lá, ta matando aula, né?!

Quando apontadas diferentes formas de se expressar aquilo que se é através do corpo, os meninos tomaram a voz e “malhar” foi considerada a mais importante de todas:

Meninos: Malhar é mais interessante.

Investigador. Malhar?

Meninos: Com certeza!

Malhar.

Malhar.

Investigador. Agora, o pessoal que malha, a malhação não vem parada, não vem sozinha, vem junto o tipo de camiseta que usa, vem junto a pulseira que usa, vem junto um monte de coisas... Quando vocês usam esses adereços todos, ou fazem isso, vocês se imaginam ou se sentem pertencendo a um grupo de pessoas que fazem isso?

Meninos: Sim.

Ao reconhecerem o senso de pertencimento ao grupo, foram levados a refletir sobre como se comportavam em relação a quem não fosse (não desse pistas de que fosse) do mesmo grupo e houve discordância:

Aluna: Ué, não precisa se vestir igual a mim, o importante é que faça as coisas que eu gosto de fazer, sei lá. Não que goste das mesmas coisas assim... é, bijuterias, essas coisas assim, mas que goste de fazer as mesmas coisas. Acho que é isso.

Investigador. Mas você prefere se sentir, você se sente melhor num grupo onde tem um monte de gente parecida com você, ou num grupo onde tem gente de tudo quanto é jeito?

Meninas: Parecida comigo, é claro!

De tudo que é jeito. Vai ficar aquela coisa igual, todo mundo igual? Diferente.

Investigador. É legal diferença?

Meninos: É. Porque, ficar que nem irmão gêmeo?

Ah não! Você fica fora do assunto, você entra lá...

Assim como discordaram quanto às possíveis reações dos grupos a elementos que se diferenciavam:

Meninos: Todo mundo é diferente aqui.

Eu não acho que se tiver um grupo de rapper ali só: Olha lá os caras vestidos na moral, chegar um roqueiro assim, vai ser tratado bem? Eu acho que é capaz até dele apanhar.

... é preconceituoso.

Mas é, mas é real. Não da minha parte.

Dependendo do que eles já falaram.

Investigador.: Agora, como é que as pessoas reagem quando estranham alguma coisa é que a gente está querendo saber. Não sei se bateriam.

Meninos: Bater não bateriam não, mas ficar assim...

Até aceitarem, a primeira reação é dizer: Aqui não é o grupo dele.

E para encerrar a primeira parte do módulo Corpo: Matriz da Sexualidade, os alunos responderam, para quem se enfeitariam:

Investigador. Mas é pra você se sentir bonito pra garotas ou é pra você se sentir bonito pra você?

Menino: É, pra mim, pra ser diferente ali. Esses dias, foi no sábado, uma festa que teve aí, numa escola, eu falo que é só play boy, no caso era só play boy. Eu cheguei lá, maior estilo hip lento lá, aí ficou todo mundo olhando assim, entendeu? Mas todo mundo me conhecia.

Investigador.: E vocês aí, os adereços que usam, as saias mais curtas ou mais longas, o decote maior ou menor, isso está relacionado com o outro ou com uma satisfação pessoal?

Meninos: Pergunta a Adriana das saias curtas.

Por que, usou?

(confusão)

Na segunda parte do módulo Corpo: Matriz da Sexualidade, procuramos enfocar a gravidez e, para isso, partimos do texto “Tentei muito. Finalmente consegui engravidar.” – Matéria publicada em O Estado de São Paulo em 26 de maio de 2002 -, a qual versava sobre a gravidez na adolescência, mostrando depoimentos de adolescentes que haviam desejado engravidar.

A primeira questão motivadora de discussão colocada para os alunos foi se planejavam ter filhos antes de terminarem os estudos e todos negaram, ainda que com ressalva:

Todos: Eu não tenho.

Menino: Ela disse que tem, a Daniela disse que tem.

Menina: Não, eu disse que não quero ter velha, mas...

E as meninas prosseguem a discussão, passando a comentar se teriam filhos e com quantos anos teriam:

Meninas: É, pelo menos com uns 28 anos pra mim já está bom. É, até lá eu já terminei a faculdade.

Eu planejo depois de ter uma faculdade.

Quando estiver coroa já, né?

Depois de ter curtido. E eu ainda penso em adotar, não penso em ter.

Os meninos, quando provocados, disseram:

Investigador. Algum dos meninos pensam em ter filhos, ou nem passa pela cabeça?

Alunos: Eu não.

Eu prefiro ter filhos só quando eu tiver os meus 32 anos.

Eu falei 50.

Após serem lembrados da relação direta existente entre a prática (hetero)sexual e a gravidez, foram perguntados sobre como poderiam evitar a gravidez, uma vez que, supostamente, seria muito difícil esperar tanto tempo (28, 32, 50 anos) para começar a ter uma vida sexual plenamente ativa.

Os alunos demonstraram ter conhecimento dos métodos contraceptivos abaixo e da importância de freqüentar o ginecologista:

Meninas: usando camisinha.

O anticoncepcional

Ah, mas o melhor é camisinha mesmo.

Ir no ginecologista sempre, pra ver.

A camisinha é o melhor.

Os meninos, mais uma vez, só quando provocados:

Meninos: Mas é bom tomar o anticoncepcional e a camisinha, porque caso a camisinha arrebente...

DIU.

Todos concordaram com que a responsabilidade de se engravidar na prática sexual deveria ser compartilhada entre os parceiros e, ainda, colocaram que a gravidez não planejada traria como consequência social a rejeição para a mulher:

Meninas: Ser rejeitada... O namorado vai sair com ela... tipo assim, eu tenho uma amiga que tava grávida, foi até na época do carnaval, ela tava com um barrigão assim, só que o filho dela não tinha nascido ainda, mas já era pra ter nascido, aí, grávida tem vontade de ir ao banheiro toda hora, aí o banheiro era lá no terreno, longe pra caramba, aí ninguém queria levar ela, no caso no banheiro, porque ela tava com um barrigão, andar na multidão no carnaval, quase que batem na barriga dela, aí levar ela no banheiro toda hora, aí começaram a, não a rejeitar, a não querer levar ela.

Todas as mães que têm filhos são rejeitadas, porque eu já vi isso. Quando eu entro na sala de bate-papo, aí eles sempre perguntam assim: Você tem filho? É a primeira pergunta que eles fazem é: Você tem filho? Desse jeito. Acha que a gente é mãe solteira.

Todos dizem rejeitar quem já tenha filho e justificam com razões econômicas e sociais:

Menino: Ah, vou sustentar o filho dos outros? Eu não.

Menina: Ainda acontece caso ainda, quando o pai casa com a mulher que tem filho, cria o filho dela e quando a criança cresce ainda quer rejeitar o pai ainda.

Menina: Ah, porque aí eu ía ficar com o compromisso de ficar com o filhos dos outros, e aí eu ía perder a minha liberdade.

Ao serem argüidos sobre o método contraceptivo que usariam em suas práticas, as respostas variaram: camisinha, anticoncepcional, DIU e diafragma, no entanto, todos apontaram para a vantagem que a camisinha levava sobre os demais:

Todos: Evita doença.

Mas a desvantagem da camisinha também foi apontada:

Aluna: Mas a camisinha tem que parar para colocar...

Caracterizada a importância do uso da camisinha, os alunos foram provocados com a seguinte questão: A menina deveria andar com a camisinha? E que implicações sociais teríamos com esse uso? Obtivemos os seguintes comentários:

*Meninas: Eu acho que ela deve andar.
Com certeza.*

Não quer dizer que você está andando com a camisinha dentro da bolsa que você já está transando. Que você não é mais virgem. Não tem nada a ver.

Aproveitamos esse último comentário para questionarmos o valor da virgindade. E podemos coletar as seguintes falas:

*Meninas: Muitos caras preferem casar...
Muitos caras preferem ainda as virgens.*

Investigador. E as meninas, preferem os garotos virgens?

Meninas: Não.

Meninos: Eu acho que eu preferia uma mulher experiente, eu queria uma mulher experiente. Porque nenhum dos dois vai saber de nada, aí na hora é difícil.

Eu prefiro a virgem.

Meninas: Você tem a curiosidade de tirar a virgindade de uma garota?

Depende da situação, com um namoro que... estável, que já tem uma confiança. Essas coisas. Mas eu acho que seria como um presente. Dela para ele e de certa forma, dele pra ela. Do jeito que ele agiria na hora, acho que seria também um presente dele pra ela.

Terminamos esse módulo, retornando ao conceito de corpo colocando a seguinte questão:

Investigador. Agora, a pergunta que eu queria fazer a vocês é a seguinte: Se a banalização do sexo ela tem implicações apenas orgânicas, relacionadas a saúde? Se a única preocupação que a gente tem que ter com a banalização do sexo é: se engravida ou não engravida, se pega doença ou se não pega?

Menina: Ah... O que é?

Investigador. Eu quero saber o seguinte: Sair transando com todo mundo, a qualquer hora, os únicos prejuízos que a gente pode ter estão relacionados a saúde física?

Todos: Não.

Aqui terminamos o debate, por considerarmos que os rumos que adviriam dessa questão poderiam dar um caráter moralizante à discussão.

2.9 - Relações de Gênero – O que dizem os alunos?

Para discutirmos com os alunos e alunas as relações de gênero no espaço escolar, utilizamos como provocação o texto *papo Íntimo* extraído do livro “*Cara-metade*” (1995) de Maria Mariana e Eduardo Galli. Nesse texto, um casal de jovens discute sobre quem deveria tomar a iniciativa no namoro heterossexual: o menino ou a menina?

A partir das discussões surgidas após a leitura do texto, podemos destacar falas de alunos e alunas que nos auxiliaram na compreensão de como andam os papéis sociais de gênero nesse espaço escolar.

Já nas primeiras falas, a relativização proposta (quem deveria tomar a iniciativa no namoro?) é substituída por quatro tópicos que pareciam mais pertinentes:

- a) a duração do namoro;
- b) a fidelidade;
- c) a demonstração do afeto;
- d) a rejeição.

Esses tópicos foram surgindo a partir dos diferentes posicionamentos que a turma foi tomando em relação à narrativa de um aluno de uma das suas experiências de namoro.

O aluno orgulhoso ironizava o tempo de namoro: 2 dias, dizendo ser esse seu recorde e, assim, narrou sua investida:

Menino – Eu vi a garota no elevador, comigo, descendo. Aí eu pensei: eu tenho que ir na casa dela. Eu bati numa porta lá que eu nem sabia se era dela, aí atendeu uma mulher, acho que era a mãe dela. Ai eu falei assim: Aqui que mora uma garota morena, de cabelos cacheados? Aí ela falou: É. É a minha filha. Aí eu chamei ela pra ir pro teatro.

Ao ser perguntado o porquê da brevidade do relacionamento, ele justificou com uma fala que provocou a reação das meninas:

Menino – Por quê? Ah, porque ela é muito... Tem muito amigo ela, muito, muito amigo, então fica o tempo todo dando voltinhas com esses amigos assim, aí eu falei pra ela que se eu pegasse ela assim, abraçada com alguém assim, eu ia quebrar ela e o moleque.

Meninas – Ihhhhhhhh, ahhhh, depois falam que não batem em mulher...

Menino – Só pra botar um terror só. Depois disso eu não, eu preferi separar. Eu vou ficar com galho na cabeça?

A rivalidade com os amigos tornou-se o centro da discussão, colocando em questão o andar *“abraçada com alguém assim”*.

O menino ratificou incomodar-se com o fato de a namorada andar abraçada com os amigos dela e sustentou que não andava de mãos dadas com ninguém na escola:

Menino – Não, tem sim... Mas ela fica o tempo todo abraçada assim, vem um garoto assim e de repente eu vejo ela abraçada assim... Aí não combina né?!

Menino – Eu não ando de mão dada com ninguém aqui não, nem abraçado.

Ao ser perguntada se andava de mãos dadas com os amigos, a menina disse que apenas andava abraçada e revelou preocupação com a possibilidade de alguém ver e contar de modo destorcido o que viu para o namorado dela:

Menina – Não, só abraçada, mas de mãos dadas não.

Menina - Eu penso assim, que te veja abraçada... Só de conversar assim, a dois, se eu te encontrar assim, eventualmente na rua e eu estiver conversando com você, já passa ali e, poxa, já está saindo com o cara, já está conversando ali com ele sozinha, né. Já passa ali, vão lá e conta pro namorado: Tava conversando com fulano ali naquela rua... Ele não vai pensar duas vezes... ele já vai...

Ao apresentar um motivo para não andar de mãos dadas, nem abraçado, o menino desqualificou as meninas da escola e provocou uma nova discussão: quem rejeitaria quem?

Investigador – Por que não anda de mãos dadas e nem abraçado?

Menino – Ah, porque não, sei lá. Mas aqui não tem muita garota bonita não.

Menina – Nem garoto.

Investigador – Só pode andar de braços dados, ou mãos dadas se a garota for bonita, é isso?

Menino – Claro, eu vou queimar o meu filme?

O menino refletiu sobre o impeditivo que encontrava em abraçar as garotas da escola e disse o que imaginava ser *“um garoto interessante”* para as garotas:

Menino – Não é nem a questão de ser feia, é que as garotas aqui da escola são tudo sebosas. Eu gosto de gente humilde, não de gente... Entendeu?

Menino – As garotas acham que um garoto interessante tem que ter moto e caráter. Caráter é dim-dim. Bastante dim-dim, bastante caráter. Entendeu? Só isso.

A menina refletiu sobre o porquê de os garotos da escola não serem interessantes e apresentou o que imaginavam que eles considerariam uma garota legal:

Menina – Pra mim tem que ser legal, tem que ser divertido. Humilde, sincero. Os garotos aqui só querem saber de zoar. Sair com a garota ali pra zoar, pra... Depois fala mal. Aí depois sai falando que a garota beija mal...

Menina – Não, tipo assim, tem que ser uma loira, ou uma morena que tem corpão. Pra ele me dar mole na primeira vez que ele cantar. Bonita, uma coisa que aqui na escola não tem. Mas o que é que adianta a pessoa ser bonita e ser chata?

No confronto das idealizações, emergiu o seguinte foco para o debate: as brincadeiras de mal gosto:

Investigador – Ah, pois é... Me diz uma brincadeira de mau gosto.

Menina – Ficar passando a mão na gente. Tem muitas brincadeiras.

Menino – Eu nunca passei a mão em vocês, só na Débora¹²

O menino se orgulha de não praticar essa brincadeira:

Menino – Dá esse “microfonezinho” aqui... Qual dessas garotas que eu já passei a mão, sem ser a Débora?

A menina atribui a responsabilidade da brincadeira a algumas outras meninas, afirma-se como capaz de defender-se e denuncia a omissão da escola:

Menina – Não? Eu acho uma coisa também, se passar a mão também, tem pessoas que dão confiança...

Menina – Eu reajo. Eu reajo por minha conta mesmo, porque se ficar dependendo... Eu enfio a mão na cara, eu rodo a mão mesmo. Não adianta chamar o diretor... Eu bato mesmo. Ele não faz nada, o Diretor. Fala e vai ficar por isso mesmo. Ele acha que os alunos têm intimidade...

¹² É importante considerar que o menino é amigo da Débora e que se ele fez essa brincadeira com ela, foi, tão somente, porque ela consentiu.

Ao serem perguntados sobre a atitude que tomariam (se fossem o Diretor) para por fim nessa brincadeira que desaprovam, apresentam, também diferentes perspectivas:

Menino – Eu ia contratar vários caras, com cacetete, só pedaço de pau, perna de três e ia sentar o cacete em todo mundo mesmo.

Menina – Mais diálogo também.

E a fala da menina tornou-se o mote para o próximo ponto do debate: Como os diálogos têm aparecido dentro da escola?

A menina negou a existência de diálogos e procurou exemplificar com situações limites:

Menina – Que nem... A gente tava eu, Carol e a Débora, fumando na biblioteca, aí ficamos lá pesquisando o negócio da África do Sul e da Inglaterra. Apareceu um livro rasgado, aí nós mostramos pra moça que fica na biblioteca, falamos assim mesmo: Aqui, o livro tá rasgado. Ela chegou e falou assim: Ah, vocês também querem ficar rasgando o livro, não sei o que, vocês são um bando de pobre, não sei o que, não têm dinheiro pra “coisar”... Aí falou um montão de coisa. Aí é engraçado, aí depois a gente pega e responde, aí nós é que somos errados. Aí tá... Ela: Ah, vocês são pobres.

Menina – Outro dia estava chovendo pra caramba, aqui não teve aula, a gente tava ali na entrada da escola, chegaram um monte de sacos assim, de papel higiênico, eles não põem um no banheiro. Agora, se a gente vai usar o banheiro da secretaria: O que é que vocês estão fazendo aqui? É um escândalo.

O debate tomou ares de protesto e os gêneros se uniram na seguinte síntese:

Todos: Não são só os alunos que fazem a escola ficar ruim.

2.10 - Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids – O que dizem os alunos?

Para compreendermos como os alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal lidavam com o tema de um dos blocos de conteúdos do tema transversal Orientação Sexual, sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS, promovemos discussões a partir do artigo “Sexo, Aids e a morte por ignorância” do Frei Betto, publicado em 2002 em *O Estado de São Paulo* e um relatório da UNESCO (2005), apresentando dados atualizados da AIDS no Brasil.

Como o texto do Frei Betto termina lembrando a importância de as escolas trabalharem com a Educação Sexual, a primeira questão colocada para os alunos foi em que momentos esse assunto havia sido tratado na escola, e todos responderam “na aula de ciências”, só depois de um grande esforço, lembraram que em uma aula de português haviam lido e interpretado um texto que abordava de algum modo a sexualidade:

*Todos: Mas tinha outro...
Que tinha uma menininha...
A Professora de português aproveitou o texto.*

Menina: Foi só interpretação mesmo.

O texto “Sexo, Aids e a morte por ignorância” ainda responsabiliza em parte a igreja católica pela propagação de tabus e preconceitos que atuam em favor da disseminação do vírus HIV. Procuramos, então questionar a atuação da religião no trabalho de prevenção contra essas doenças:

Investigador: Vocês têm aulas de Educação Religiosa? Vocês freqüentam igreja, grupo bíblico, escola dominical?

Menino: Eu!

Menina: eu sou evangélica

Investigador: E o tema sexualidade era tratado?

Todos: Não.

Por fim, buscamos descobrir como se configuravam os diálogos sobre as doenças sexualmente transmissíveis no espaço familiar desses alunos:

Investigador: Já que a gente falou de escola e da igreja vamos tentar ver em casa como isso é discutido. De algum modo vocês trabalham essas questões sobre sexualidade em casa?

Menina: Na minha não! Só de vez em quando eu converso com a minha mãe.

Menina: Minha mãe prefere que eu não faça, mas se fizer, não precisa se casar. Tem uns papos assim. Hoje ta tão fácil pegar doença, então é melhor

você nem fazer nada. Não é só usando camisinha que não pega, não! No beijo também pode pegar.

Os alunos demonstraram a pouca familiaridade com o tema, confundindo sintomas:

Investigador: Agora, mesmo as outras doenças venéreas elas são desconfortáveis com uma feridinha no braço, outra coisa é aparecer com uma feridinha no pênis.

Menina: Gonorréia

Investigador: No caso da gonorréia não é uma feridinha, é uma secreção que sai. É uma secreção que sai. E aí como seria esse desconforto?

Menino: Como vou saber se nunca tive?

Outra dificuldade que demonstraram ter foi na quantificação dos custos do tratamento dos pacientes portadores do vírus HIV:

Investigador: Vocês já entraram em contato com algum portador do HIV, ou seja, mesmo que não tenha desenvolvido a doença ainda. Nem em ônibus, aquelas pessoas que pedem coisas.

Menina: Mas por que elas pedem, pra comprar remédio?

Investigador: É porque o posto às vezes não tem tudo que ele precisa.

Menina: Esses remédios são pra quê?

Investigador: Fortalecer o sistema imunológico dele, que já se encontra debilitado.

Menina: São caros esses remédios? Mas de 50 reais?

2.11 - Educação Sexual – O que diz a Instituição?

Nossa investigação, também procurou analisar o discurso da Instituição de Ensino sobre a inserção do tema transversal Orientação Sexual, no currículo do Ensino fundamental das escolas brasileiras proposta pelos PCNs.

Para tanto, realizamos entrevistas individuais semi-estruturadas com três representantes legitimados dessa instituição: o Diretor, a Coordenadora Pedagógica e a Professora.

Ao serem argüidos sobre como entendiam a inserção do tema Orientação Sexual, no espaço escolar, apresentaram diferentes pontos de vista:

a) A Professora Adriane, formada em Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas, embora admita a importância dessa inserção, teme (pelos outros Professores) pela forma vaga com que esses parâmetros se apresentam:

Professora - Eu acho ótimo. Acho que... acho legal a idéia e eu não sei como é que isso vai ser conduzido em todas as matérias, por todos os Professores, mas... essa orientação tinha que ser mais clara um pouco, tinha que ter mais pontos, mais informação, por que não é todo Professor que tem essa disponibilidade de trabalhar esses assuntos.

b) A Coordenadora Pedagógica Daniele, formada em Pedagogia pela UFRJ, entende como uma medida de emergência, para a qual os Professores não estariam preparados para trabalhar. Ela ainda inclui no mesmo plano de dificuldade os demais temas transversais:

Coordenadora Pedagógica - Na minha opinião acho que foi pertinente num momento de urgência se a gente analisar a nossa realidade social. Só que eu acho que nós não fomos preparados para atender essa emergência. Os Professores ainda estão tentando trabalhar dentro dessa nova demanda com a formação que tiveram e o Professor não recebeu esse preparo para trabalhar com os PCN. Não só a sexualidade, mas os outros temas transversais todos que estão em voga e que nós deveríamos trabalhar.

c) O Diretor, formado em Direito, Pedagogia e Educação Física, ao saudar essa inserção, procurou ressaltar o caráter moralizante que essa, a seu ver, possui, colocando a escola como porta-voz da moral vigente, moral essa que diz estar tão ameaçada pelos multi-meios:

Diretor - Bom, antes de mais nada com as mudanças em todos os sentidos que estão acontecendo hoje no dia-a-dia, inclusive a exigência cada vez maior de informações, eu só posso ver com bons olhos. Porque? Por que essa criança, essa menina que está na escola, que eu vejo como um dos últimos refúgios pra ele ter algum tipo de valor, uma orientação segura, orientação feita por gente séria, onde eles podem realmente tocar neles. Por que você vê que a nossa imprensa divulga diariamente uma gama enorme de conceitos e valores completamente distorcidos do que é a realidade como um

todo, uma realidade global. Por que realmente a imprensa atinge somente poucas pessoas. Eu vou dar um exemplo para você me entender. Eu vejo, por exemplo, como uma grande importância o jogador de futebol. Sabem que no Brasil todo mundo gosta de futebol, adora futebol, e a mídia apresenta o jogador de futebol como um ídolo. Além do ídolo uma pessoa bem sucedida na vida e nós sabemos que de 100 milhões de brasileiros que jogam apenas meia dúzia conseguem ser bem sucedidos na sua vida. E não dá uma opção alternativa para esclarecer o povo. É a mesma coisa a educação sexual. Hoje em dia se você não tiver um lugar onde você possa ter um diálogo com as crianças franco e sincero e que elas tenham alguma visibilidade, que ainda é a escola, os Professores e as pessoas que dentro da sua colaboração se propõe a esclarecer a realidade. Por que a fantasia todo mundo gosta de ver, de fantasiar, todo mundo gosta de sonhar, mas todo mundo também não sabe, eles não sabem avaliar o perigo que eles correm nessa liberdade porque eles confundem muito liberdade com libertinagem. Existe uma confusão muito grande no jovem. Ainda mais com essas facilidades hoje em dia de Internet, esses sites aí de tudo que é tipo, que não existe controle nenhum. Então, eles são informados só do prazer, mas não do que esse prazer pode causar a eles.

Outro ponto interessante para compreendermos a concepção de “Orientação Sexual” nessa escola foi identificar nas narrativas desses representantes as diretrizes que norteariam o desenvolvimento dessa inserção. Assim, quando perguntados por essas diretrizes, apresentaram as seguintes falas:

a) o Diretor atribuiu à Coordenação Pedagógica o desenvolvimento dessa inserção e destacou a participação de unidades externas ao espaço escolar nesse desenvolvimento:

Diretor - Olha, através da Coordenação Pedagógica, eu peço à coordenadora. Você já deve ter conversado com ela. E isso assim nós temos voluntários de laboratório, nós temos aí associações, ONGs na verdade, que se preocupam com essa parte, e são oferecidas palestras, são oferecidos... no caso de vocês inclusive que vieram fazer...

b) a Coordenadora Pedagógica disse desconhecer qualquer iniciativa nesse sentido:

Coordenadora Pedagógica - Nenhuma. Existe no papel, mas na prática, nenhuma.

c) a Professora reconheceu suas iniciativas como atividades isoladas, longe de ter qualquer identificação com uma proposta de transversalidade:

Professora - Nenhuma. Não existe muito isso aqui. Aqui é tudo muito difícil acontecer de modo transversal, não só isso. Nada acontece muito. Ninguém tem disponibilidade, aquela má vontade geral. Tem um projeto pedagógico da escola que o tema era Rio de Janeiro que era o projeto no papel e que ficou no papel. Aí na última semana, duas cartolinas em cada turma para dizer que aconteceu alguma coisa.

Ainda perguntamos aos três representantes como a escola atual deveria abordar o tema e o que faltaria para isso. Registramos diferentes falas sobre essas questões:

a) O Diretor se posiciona em favor do caráter disciplinar e do discurso da biologia:

Diretor - Eu gostaria que fosse dentro de Ciências, porque eu estou falando de aluno de 5ª à 8ª série, deveria ter uma matéria específica. Caráter disciplinar. Por que hoje em dia você tem que estar muito atento às coisas que acontece. Então, de caráter disciplinar. Não teria que ter uma carga horária como as outras matérias, mas pelo menos uma vez por semana para sempre estar alertando eles dos acontecimentos desagradáveis que traz uma gravidez indesejada, etc.

b) A Coordenadora Pedagógica disse não pensar nisso, mas ressentir-se da falta de estrutura da organização escolar e de preparo para o professor:

Coordenadora Pedagógica - (silêncio) Eu tô pensando, porque a gente não pára pra pensar. Olha, acho que dentro da grade seria uma boa idéia, mas não transformar em matéria. Sem caráter disciplinar. Não sei. Tipo encontros pra debater, até pra se quebrar o tabu de se discutir sobre isso. Um espaço, mas que não fosse disciplina, prova, nada disso. Que houvesse um espaço, de repente, oficina, encontro, até um Professor, de repente, destinado a isso, mas que fosse cobrado em prova, que se transformasse em "anota no caderno", entendeu? Aí perde o sentido e o interesse, aí você vai na contramão.

c) A Professora, mesmo pensando nas dificuldades que apresenta, aponta para a transversalidade:

Professora - Eu acho interessante essa idéia de ser transversal. Acho que tinha que estar todo mundo trabalhando isso e ao mesmo tempo acho que tem que ver o Professor que tem essa disponibilidade porque não é todo mundo que quer, que se sente confortável em falar sobre isso. Tem gente que não se sente bem, que não gosta, que não consegue. Eu, por exemplo, tinha muito problema de trabalhar drogas. Eu pulava, às vezes, o capítulo de Sistema Nervoso, deixava para o final porque era uma coisa que eu achava complicada. Eu não queria nunca trabalhar. Depois de fazer muito curso eu aprendi como mexer nesse assunto sem colocar opinião, ou dizer o que é certo ou errado. Acho que Orientação Sexual é a mesma coisa. A gente tem que trabalhar com muito cuidado. Você viu ali, é delicado. Eles ficam o tempo inteiro, até quando eu estou na parte da Ciência: - "Mas você ficou grávida? Sua filha nasceu como? De parto normal ou cesariana?" Eles querem muito saber da vida da gente.

Por fim, solicitamos aos representantes da Escola Municipal que deixassem uma mensagem sobre sexualidade para os jovens, e obtivemos:

Coordenadora Pedagógica - (silêncio) Tô pensando. Uma mensagem simples? Não é uma frase de efeito, não? Acho que nessa idade deles eu sou contra um pouco essas campanhas de governo de "use camisinha, use camisinha, use camisinha". Eu sou um pouco a favor da gente, dentro de sexualidade, de conversar com eles, não só o "use camisinha", mas aprenda a escolher corretamente o seu parceiro ou sua parceira, comece a valorizar seu corpo, comece a se valorizar e a gente poder valorizar a sexualidade não como uma banalização que a gente está vendo aí na TV, na vida. Transa com um, transa com outro, beija um, beija outro. Acho que eles podem fazer, não é repressão nenhuma, mas valorizar o ato em si, como um meio de reprodução, mas como uma manifestação de amor também. Acho que seriam esses dois lados, tanto a questão preventiva de passar informação prática, mas se questionar também o que eles estão fazendo com a própria vida, com o próprio corpo, porque acho que nessa idade eles têm muitos conflitos na questão de primeiro beijo, primeira transa, ou décimo primeiro beijo, não sei. A gente fala primeiro beijo na 4ª série, não é mais na 7ª, mas a transa, tal. Acredito que é por aí.

A Professora - Mensagem? Eu não sou muito boa pra falar. Ah, eu acho que o mais importante é eles procurarem felicidade. Aquela história, tem que ser feliz sem, lógico, prejudicar ninguém, mas tentar buscar a felicidade. Sem fazer nada que não se sinta agredindo, ou fazer o que os outros querem. Nessa idade pra eles é muito importante isso. Mas devem pensar: - "Vou fazer porque eu quero, porque eu desejo muito e acho bacana". Não pra dizer que sou a única da turma que ainda não namorei ou a única que ainda transei ou a única que ainda não fumei. Ou no caso da Fabiane: "Vou ter um filho pra ter status porque peguei um pai poderoso lá em cima na comunidade".

Diretor - Que eles não tenham medo, que sejam espontâneos e só tomem cuidado. Esse cuidado hoje em dia todo mundo fala que é só a camisinha. Eu não penso que é só a camisinha. Acho que tem que usar a sua sexualidade com amor, gostando, fazendo com prazer, não apenas um ato que não significa nada.

Capítulo 3 – Os discursos entrelaçados

Nesse capítulo, apresentamos uma análise dos discursos apresentados anteriormente: dos PCNs, dos alunos e da Instituição. Primeiramente fizemos uma análise isolada de cada discurso, para depois os entrecruzarmos, procurando compreender como atuam quando confrontados no espaço escolar.

3.1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas rupturas ou descontinuidades

Primeiramente, confrontamos objetivos dos PCNs e o modo como entende a função da escola com os de uma corrente progressista de educação, Escola Cidadã, defendida por Moacir Gadotti.

Num segundo momento, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, procurando confrontar a concepção de currículo apresentada por Tomaz Tadeu da Silva com a sua proposta curricular.

Num terceiro momento, o entendimento de tema transversal apresentado pelos PCNs foi confrontado com a concepção de transversalidade defendida por Silvio Gallo.

A partir daí, analisamos cada bloco de conteúdos proposto para o tema transversal Orientação Sexual, orientando nossa reflexão a partir do pensamento foucaultiano sobre discurso e sexualidade.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Cidadania.

Como vimos em sua carta de apresentação, os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem-se marcados por duas grandes preocupações:

- a) construir uma escola voltada para a formação de cidadãos;
- b) corresponder às exigências que progressos científicos e avanços tecnológicos impõem aos jovens que ingressarão no mundo do trabalho.

Em seu livro *Escola Cidadã* (2002), Moacir Gadotti apresenta os seguintes pressupostos para cidadania:

o exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós (GADOTTI, 2002, p 20 e 21).

De acordo com os pressupostos apresentados por Gadotti, podemos perceber que as preocupações dos PCNs são contraditórias, afinal se partirmos do princípio de que as exigências impostas por um mercado que se apropria dos progressos científicos e avanços tecnológicos não correspondem às expectativas de uma sociedade democrática, exercer a cidadania será justamente desconstruir essa ordem de mercado.

Entendemos essa contradição como a primeira descontinuidade no discurso dos PCNs, e o aparente não reconhecimento da oposição existente entre o “*mundo do trabalho*” e o exercício da cidadania como um possível posicionamento em favor do “*mundo do trabalho*”, pois entendemos por “*mundo do trabalho*” as forças que apresentam posições privilegiadas na desigual distribuição de representatividade dos grupos constituintes da nossa sociedade e que, por isso, ditam a regras desse *mundo*, não se interessando por nenhuma alteração que ameace essa distribuição de representatividade.

Com esse entendimento, passamos a investigar os objetivos dessa proposta.

Ao apresentarem seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem-se a ser uma

(...) reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de Professores, instituições de pesquisa,

editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros (BRASIL, 1998, p 9).

Trata-se, portanto, de um documento que propõe-se a nortear a orientação curricular de todo o processo educacional brasileiro, o que nos parece suficientemente centralizador, e faz-nos investigar sua concepção de currículo e confrontá-la com a concepção apresentada por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “*O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular*” (2003).

O documento introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais traz a seguinte concepção de currículo:

O termo “currículo”, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o Professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Pâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Podemos perceber que nessa aparente multiplicidade de conceitos, existe apenas uma: aquela que Tomaz Tadeu da Silva apresentou como visão tradicional do currículo, ou seja, tanto quando é interpretado como as matérias de curso, como quando é interpretado como os programas de conteúdos dessas matérias, ou ainda, quando é interpretado como os princípios e metas do projeto educativo, o currículo é sempre visto como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos seja às crianças, seja aos jovens, seja às Professoras, seja às secretarias...

Percebemos, ainda, que todos esses casos partem da mesma concepção de cultura, *a prática de significação fica reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentais* (SILVA, 2003, p 15).

Assim ficam omitidas todas as dimensões presentes na concepção do currículo derivada das perspectivas pós-estruturalistas:

a) Não se reconhece o currículo como uma prática de significação. O que é dito sobre reconhecimento do currículo como discurso e como prática discursiva? Nada.

b) Não se reconhece o currículo como uma prática produtiva. O que é dito sobre a produção de sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais no currículo? Nada.

c) Não se reconhece o currículo como uma relação social. O que é dito sobre as marcas deixadas no currículo, resultantes das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais? Nada.

d) Não se reconhece o currículo como uma relação de poder. O que é dito sobre as relações de poder presentes nas práticas de significação do currículo? Nada.

e) O currículo não é apresentado como uma prática que produz identidades sociais. O que é dito sobre a contribuição do currículo (em seus processos de inclusão, exclusão, relações de poder) para a divisão do mundo social? Nada.

Na medida em que “*o exercício da cidadania pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação*”(GADOTTI, 2002, p 20) e entendendo esse documento (PCNs) como uma tentativa de redefinição desses rumos,

verificamos, mais uma, o seu comprometimento com o “*mundo do trabalho*” e identificamos a segunda ruptura desse discurso: sendo um documento norteador dos rumos de uma nação, como falar em cidadania, sem propor antes de tudo um exercício metalingüístico, sem se apresentar como um discurso, sem desvelar a prática discursiva que o originou?

Como o foco de nossa problematização é o tratamento dado à sexualidade no espaço escolar, e sendo esse tema sistematizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal Orientação Sexual, prosseguimos nossa investigação confrontando a concepção de transversalidade desses parâmetros com a concepção de transversalidade apresentada por Sílvia Gallo.

Nesse primeiro momento, identificamos a organização curricular proposta pelos PCNs para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental das escolas brasileiras, como disciplinar, uma vez que o conhecimento aparece fragmentado em áreas são bem definidas: “*As áreas de conhecimento abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira*” (BRASIL, 1998, p 58)

Considerando que a transversalidade na educação, seria fruto do desdobramento de um paradigma epistemológico (rizomático) distinto e oposto ao paradigma (arborescente) do qual se desdobrara a disciplinaridade, chegamos à terceira ruptura desse discurso: Como chamar de transversalidade uma abordagem (qualquer que ela seja) que esteja dentro de uma estrutura disciplinar?

Mais uma vez, estamos diante de uma distorção e, como vimos, no âmbito político, distorcer a transversalidade pode “mascarar ainda mais o mecanismo de poder

posto a funcionar e constantemente azeitado pela disciplinarização” (GALLO, 1997, p 122).

Detemo-nos, agora, a analisar o *Documento de convívio Social e Ética relativo ao Tema Transversal Orientação Sexual* (1998).

Interpretamos a nomenclatura usada para a inserção do tema sexualidade no espaço escolar: Orientação Sexual, como uma evidência de que essa inserção trata-se de uma manifestação do que Foucault chamou de biopoder, ou seja, um poder que tem como objetivo disciplinar o indivíduo e regulamentar uma população. Não por acaso, o termo “orientação”, no léxico da língua portuguesa, aparece tão fortemente relacionado ao conceito de norma.

Sendo assim, novamente esse discurso apresenta ruptura, afinal, já na introdução desse documento é negada a sua função normatizadora : “A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora...”(BRASIL, 1998, p 16).

Então perguntamo-nos: por que orientação sexual? Por que não educação sexual? Ou ainda, sexualidade?

Seguimos com nossa análise enfocando os blocos de conteúdos: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis.

O primeiro bloco de conteúdos Corpo: matriz da sexualidade é introduzido por uma tentativa de definição do que se entende por corpo. Essa definição, não fosse ela tão vaga, dar-se-ia a partir da diferenciação de corpo e organismo.

Assim, considerando corpo como “a *apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio*” (BRASIL, 1998), o módulo prossegue anunciando seus objetivos específicos, dentre eles o ininteligível: “*favorecer a apropriação do próprio corpo pelos adolescentes*”.

Desse modo, consideraremos apenas um de seus dois objetivos: “*contribuir para o fortalecimento da auto-estima e conquista de maior autonomia, dada a importância do corpo na identidade pessoal*” (BRASIL, 1998).

Como estratégia para alcançar esse objetivo é sugerida uma série de exemplos de atividades isoladas em cada área do conhecimento. Podemos reconhecer a dissimulação da desigual distribuição de poder entre essas áreas do conhecimento que se apropriariam (ainda que de modo isolado) do tema.

O mesmo discurso que parece querer desconstruir o espaço privilegiado que o discurso bio-médico ocupa quando se trata de sexualidade no espaço escolar (*É fundamental que os Professores, ao trabalharem as transformações corporais, as relacionem aos significados culturais que lhes são atribuídos.*¹³), reforça esse lugar privilegiado ao justificar a potencialidade erótica do corpo (*Isso porque, a partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, é comum a curiosidade e o desejo da experimentação erótica ou amorosa a dois.*¹⁴)

Esse reforço ainda é confirmado quando, ao mencionar o cuidado e a importância da saúde sexual como conteúdo, é sugerido o direcionamento de uma ação integrada só com serviços públicos de saúde.

¹³ BRASIL, 1998, p 319.

¹⁴ BRASIL, 1998, p 319.

Cabe, então, a seguinte questão: se houve (e houve) a diferenciação de corpo e organismo, se a proposta era (e era) trabalhar com o corpo como matriz da sexualidade, se o discurso bio-médico teria seu espaço privilegiado desconstruído, por que o direcionamento de uma ação integrada com serviços públicos de saúde? Ou, ainda, por que o direcionamento de uma ação integrada só com serviços públicos de saúde? Por que não também com os pólos culturais (Centros, museus, teatros, cinemas, bibliotecas...)?

Por fim, quando se aborda o potencial do corpo para usufruir o prazer, essa abordagem aparece associada a suas potencialidades reprodutivas, podemos aqui verificar uma aplicação do que Foucault chamou de Tríplice Decreto (interdição inexistência e mutismo), aplicado às demais variantes do desejo.

Nessa mesma abordagem ainda encontramos tentativas de regulamentação do desejo (*Os impulsos do desejo vividos no corpo precisam ser discutidos e esclarecidos, ajudando os jovens a dimensioná-los **adequadamente**, compreendendo seu caráter e sua relação com as possíveis escolhas racionais*)¹⁵o que nos remete à função normatizadora, anteriormente desvelada desse tema estrategicamente chamado de transversal.

O segundo bloco de conteúdos diz respeito às Relações de Gênero e em sua introdução define gênero como “o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social.”(BRASIL,1998, p 321).

Esse discurso procura desnaturalizar a diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados pelos diferentes gêneros na sociedade, e,

assim, anuncia seus objetivos específicos: “O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”(BRASIL, 1998, p 322).

Para alcançar esses objetivos, mais uma vez é relacionada uma série de atividades isoladas nas disciplinas, o que nega o caráter transversal da proposta.

Ainda é proposto que sejam trabalhadas a violência associada ao gênero e uma discussão do tema da homossexualidade.

É na forma como é proposta a discussão do tema da homossexualidade que identificaremos uma violência de gênero.

Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens (BRASIL, 1998, p 325).

Aqui, podemos perceber o Tríplice Decreto (interdição, inexistência, mutismo) sendo aplicado ao desejo homossexual.

Não há dúvida de que trabalhar a autenticidade com que cada um expressa sua sexualidade seja importante, assim como, ninguém duvida da necessidade de apresentar diferentes maneiras de ser homem e mulher em diferentes culturas, no entanto, a intolerância e a violência também se dão em relação ao desejo homossexual, esteja esse atrelado aos estereótipos de gênero ou não.

¹⁵ BRASIL, 1998, p 321.

E aqui, o que percebemos é uma condenação desse desejo à inexistência, afinal não é proposta em nenhum momento uma discussão sobre essa variante do desejo.

Seguimos nossa análise, abordando o bloco de conteúdos: Doenças Sexualmente Transmissíveis / AIDS.

Já em seus objetivos, podemos identificar a abordagem comportamentalista com a qual é o tema é trabalhado, o que a nosso ver deflagra intenções disciplinares: “*As informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção da saúde e de condutas preventivas.*”(BRASIL, 1998, p 326)

Esse caráter disciplinar torna-se mais evidente quando é sugerida a parceria com uma unidade de saúde: “Isso favorece a diminuição dos receios dos adolescentes em buscar **orientação** clínica, preventiva ou terapêutica.” (BRASIL, 1998, p27)

Nesse ponto, a palavra orientação mais uma vez nos remete às normatizações regulamentares.

Podemos identificar a perspectiva culpabilizadora desses parâmetros, pois a AIDS é apresentada como uma consequência da falta de cuidado: “*Um dos aspectos centrais desse bloco é o trabalho quanto ao cuidado com a própria saúde e a dos outros, de forma geral e, especificamente, da saúde sexual*”(BRASIL, 1998, p 27).

Mais uma vez esses parâmetros apresentam uma série de atividades isoladas nas áreas de conhecimento, o que, como já vimos, compromete o caráter transversal de qualquer trabalho.

Ao exemplificar ações do que chamou de mentalidade preventiva, esses parâmetros parecem desconsiderar a realidade das escolas brasileiras: “*Por exemplo, sempre que existir a possibilidade de se mexer com sangue, como um ferimento numa*

aula de Educação Física, uma atividade no laboratório de Ciências ou outras, devem-se usar luvas de borracha” (BRASIL, 1998, p 328).

As escolas públicas brasileiras, em sua maioria, não costumam apresentar laboratórios de ciências nem, sequer materiais para primeiros socorros.

Nesse bloco ainda aparecem sugestões para a discussão

Como podemos perceber o discurso dos PCNs parece estar representando o que Foucault chamou de Biopoder, ou seja um poder que atua em cada indivíduo e na população, partindo de tecnologias disciplinares e de ações regulamentadoras.

3.3 A Instituição

Nesse item, analisamos o discurso da escola sobre a inserção do tema transversal Orientação Sexual no currículo do Ensino Fundamental das escolas brasileiras.

Podemos verificar que os três entrevistados (o Diretor, a Coordenadora Pedagógica e a Professora) apresentam modos distintos de compreender essa inserção, no entanto, em todos os discursos podemos perceber o entendimento de currículo apresentado como tradicional por Tomaz Tadeu da Silva.

Todos apontam para a informação como o aspecto relevante dessa inserção: seja na preocupação da Professora com o despreparo dos Professores: “... *essa orientação tinha que ser mais clara um pouco, tinha que ter mais pontos mais informação...*”, seja no caráter emergencial ressaltado pela coordenadora pedagógica: “*o Professor não recebeu esse preparo para trabalhar com os PCN*”, seja no caráter moralizante que o diretor procura imprimir: “*Bom, antes de mais nada com as mudanças em todos os sentidos que estão acontecendo hoje no dia-a-dia, inclusive a exigência cada vez maior de informações, eu só posso ver com bons olhos... ”.*

Ao solicitarmos as diretrizes que norteariam o trabalho com o tema Orientação Sexual nessa escola, podemos identificar a primeira grande ruptura que comprometeria a unicidade do discurso institucional.

O Diretor disse ser um atributo da Coordenação Pedagógica, e lista uma série de parcerias, que colocariam a responsabilidade sobre o desenvolvimento desse tema fora da escola: *“E isso assim nós temos voluntários de laboratório, nós temos aí associações, ONGs na verdade, que se preocupam com essa parte, e são oferecidas palestras, são oferecidos... no caso de vocês inclusive que vieram fazer...”*

No entanto, a Coordenadora Pedagógica e a Professora disseram ser nenhuma. A Coordenadora Pedagógica disse haver somente no papel (PCN) e a Professora (de Ciências) não reconheceu suas atividades isoladas a respeito do tema como uma atividade transversal: *“Mas ainda é disciplinar, a fala da ciência sobre o assunto... Aqui é tudo muito difícil acontecer de modo transversal, não só isso. Nada acontece muito. Ninguém tem disponibilidade, aquela má vontade geral.”*

Quando expuseram como deveria ser a abordagem do tema no espaço escolar, mais uma vez o currículo disciplinar permaneceu inquestionável.

O Diretor que clama por essa disciplinaridade:

Então, de caráter disciplinar. Não teria que ter uma carga horária como as outras matérias, mas pelo menos uma vez por semana para sempre estar alertando eles dos acontecimentos desagradáveis que traz uma gravidez indesejada, etc.

A Coordenadora pensa em incluir essa questão na grade curricular, mas sem transformar em “matéria”, ou seja, continuaríamos com uma grade curricular disciplinar, o tema é que seria uma exceção.

A Professora, embora aponte para a transversalidade, não questiona a organização disciplinar: *“Acho que tinha que estar todo mundo trabalhando isso e ao mesmo tempo **acho que tem que ver o Professor que tem essa disponibilidade porque não é todo mundo que quer...**”*

Nos três discursos, podemos observar que a inserção da sexualidade no espaço escolar, como tema equivocadamente chamado de transversal, conforme a proposta dos PCNs, consolida a organização disciplinar.

Isso torna-se mais evidente quando, em suas mensagens sobre o tema, captamos a concepção que a escola tem de sexualidade. Os três representantes da instituição, em maior ou menor grau, enfatizam o seu caráter reprodutor e a preocupação com as doenças sexualmente transmissíveis.

3.4 – Os alunos

Para compreendermos o tratamento dado à sexualidade no espaço escolar não poderíamos deixar de observar e ouvir os alunos. Para tanto, encontramos-nos com eles todas as segundas-feiras de março a novembro de 2005, com o objetivo principal de estabelecermos os vínculos de cumplicidade e afeto que o tratamento do tema exige.

Durante os meses de outubro e novembro, gravamos quatro desses encontros, nos quais debatemos assuntos diretamente relacionados com a sexualidade.

Procuramos direcionar esses assuntos de acordo com a classificação dos Blocos de Conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Aqui, apresentamos a análise das discussões promovidas com os alunos sobre os seguintes temas:

- a) Corpo: matriz da sexualidade;
- b) Relações de Gênero;

c) Doenças Sexualmente transmissíveis / AIDS.

Durante as discussões travadas sobre o tema Corpo: matriz da sexualidade, podemos identificar as resistências dos alunos e alunas em ocupar o lugar social que o vínculo que estabelecem com a escola tenta lhes impingir.

Essa resistência evidencia-se:

a) na necessidade de “*ser diferente*” – idéia presente em diferentes falas;

b) insatisfação com o uniforme e aí podemos verificar que essa insatisfação dá-se não só com a identificação social (“*pra mostrar que todo mundo é pobre*”), mas também com a possibilidade de ser controlado (*Aí fica pensando assim: Olha a garota matando aula pra ficar com o namoradinho.*).

Os estereótipos de gênero parecem ser bem definidos, às meninas cabe usar brincos e pulseiras (*Eu me acho uma pessoa feminina. Então eu demonstro através dos brinquinhos, essas coisas que a gente usa*) e aos meninos cabe usar boné (*Ah, os meninos podem vir de boné, sei lá... Não é preciso que não se use uniforme... é calça, bermuda....*)

Nessa perspectiva o corpo feminino aparece como fetiche (“... *Várias pessoas acham que ela tem corpo bonito, aí falam pra botar uma roupa curta pra mostrar que o corpo é bonito.*”, “*Se não adotasse, todo mundo ia querer vir de shortinho*”).

O padrão de beleza vigente passa a ser o filtro maior pelo qual os alunos se apropriam de seus corpos (“*Malhar é mais interessante*”) e a diversidade é entendida por alguns como um fator complicador, justificando até mesmo a violência (“*Eu não acho que se tiver um grupo de rapper ali só: Olha lá os caras vestidos na moral, chegar um roqueiro assim, vai ser tratado bem? Eu acho que é capaz até dele apanhar*”).

Relacionamos esse modo de ver a diversidade como efeito do processo disciplinador/regulamentador ao qual estão submetidos no espaço escolar, o que se confirma quando justificam o uso do uniforme na escola que idealizam.

No segundo encontro, ainda sobre o bloco de conteúdos Corpo: matriz da sexualidade, discutimos o tema gravidez e métodos contraceptivos. Analisando essa discussão podemos chegar a algumas conclusões sobre o modo como os alunos entendem os métodos de contracepção, as conseqüências da gravidez não-planejada, o valor da virgindade.

Quanto aos métodos de contracepção, o mais vantajoso apontado pelos alunos foi o uso da camisinha, por evitar doença, no entanto, segundo os mesmos alunos a camisinha apresentaria uma desvantagem sobre os demais métodos (DIU, anticoncepcionais...) que seria ter que interromper o ato sexual (*Mas a camisinha tem que parar para colocar...*).

Ao refletirem sobre as conseqüências de uma gravidez não planejada e que não resulta em casamento, os alunos deixaram claro que, embora com diferentes intensidades e por diferentes motivos, o homem e a mulher sofreriam rejeição.

A mulher sofreria a rejeição em dois momentos: durante a gravidez e após o nascimento da criança.

Durante a gravidez a rejeição seria pelo fato de a mulher estar fragilizada (*“... porque ela tava com um barrigão, andar na multidão no carnaval, quase que batem na barriga dela, aí levar ela no banheiro toda hora, aí começaram a, não a rejeitar, a não querer levar ela.”*)

Após o nascimento da criança, a mulher seria rejeitada porque outros homens não se responsabilizariam economicamente pela criança. (*“Menino: Ah, vou sustentar o filho dos outros? Eu não.”*)

Podemos perceber ainda nessas falas, que a responsabilidade pela criança é atribuída à mãe e que o homem continua a ser entendido como o provedor da família.

Ao problematizar o uso da camisinha, uma aluna trouxe à tona o valor da virgindade. Valor esse que só foi atribuído à mulher (*“ Muitos caras preferem ainda as virgens.”*).

No encontro em que problematizamos as Relações de gênero podemos mais uma vez perceber o quão os estereótipos estão presentes no grupo. As discussões foram marcadas pela violência de gênero, pela interdição do afeto, mas sobre tudo pelo sentimento de rejeição que os alunos têm.

A violência de gênero ficou caracterizada logo no início da discussão, quando as meninas ironizaram a fala de um menino (*“lhhhhhhhh, ahhhh, depois falam que não batem em mulher...”*).

Essa mesma violência ainda pôde ser identificada quando o assunto foi a brincadeira de mau gosto (*“Menina – Ficar passando a mão na gente. Tem muitas brincadeiras.”*).

Como se a descrição da brincadeira não houvesse sido suficiente para caracterizarmos uma problemática de gênero, ainda houve quem culpabilizasse a vítima da “brincadeira” (*“Menina – Não? Eu acho uma coisa também, se passar a mão também, tem pessoas que dão confiança...”*)

E ao buscarmos um posicionamento da escola para solucionar o problema, a seguinte fala nos surpreendeu:

Menina – Eu reajo. Eu reajo por minha conta mesmo, porque se ficar dependendo... Eu enfio a mão na cara, eu rodo a mão mesmo. Não adianta chamar o diretor... Eu bato mesmo. Ele não faz nada, o Diretor. Fala e vai ficar por isso mesmo. Ele acha que os alunos têm intimidade...

Essa fala caracteriza o “passar a mão” como uma violência à mulher, não por essa ser frágil (porque ela bate mesmo...), mas por ser mulher. Estamos diante do machismo decorrente de um sexismo exacerbado.

Os alunos de um modo geral (meninos e meninas) pareceram lidar mal com as manifestações do afeto (andar de mãos dadas, abraçados...), apontavam para regras que desconheciam, mas que os incomodavam. Assim necessitavam justificar qualquer posição nessa discussão. E nessas justificativas acabavam por desqualificar os outros:

Investigador – Por que não anda de mãos dadas e nem abraçado?

Menino – Ah, porque não, sei lá. Mas aqui não tem muita garota bonita não.

E num exercício para desconstruir essas desqualificações, tanto os meninos quanto as meninas acabaram desqualificando a si mesmos da possibilidade de serem o desejo do outro:

*Menino sobre o desejo das meninas – As garotas acham que um garoto interessante tem que ter moto e caráter (**o que ele não tem**). Caráter é dim-dim. Bastante dim-dim, bastante caráter. Entendeu? Só isso.*

*Menina sobre o desejo dos meninos – Não, tipo assim, tem que ser uma loira, ou uma morena que tem corpão (**o que ela julga não ter**). Pra ele me dar mole na primeira vez que ele cantar. Bonita, uma coisa que aqui na escola não tem. Mas o que é que adianta a pessoa ser bonita e ser chata?*

Nessas discussões, ainda podemos flagrar mais uma vez o corpo da mulher sendo posto como fetiche: “...uma morena que tem corpão” e a interdição às demais variantes do desejo.

A rejeição apontada por eles mesmos, parece se fortalecer quando se trata de como são vistos pela instituição:

Todos: Não são só os alunos que fazem a escola ficar ruim.

O último bloco de conteúdos que abordamos foi Doenças Sexualmente Transmissíveis / AIDS.

Nesse tema, para escaparmos do discurso normatizador bio-médico, procuramos investigar :

- a) em que momentos na escola o tema sexualidade foi tratado,
- b) em que outras instâncias discutiam esse tema,
- c) como os diálogos sobre o tema se configuravam,
- d) e quais seriam os desconfortos sociais de uma DST.

Quanto ao tratamento dado pela escola ao tema, ficou claro que apenas nas aulas de ciências o conteúdo foi trabalhado de modo significativo.

Os alunos que se identificaram como membro de alguma religião também sinalizaram a interdição ao tema em seus espaços religiosos.

E quando buscamos a configuração do diálogo familiar sobre o tema, observamos a timidez com que é tratado: quando não é de todo interditado, o tema aparece em abordagem normatizadora:

Menina: Na minha não! Só de vez em quando eu converso com a minha mãe.

Menina: Minha mãe prefere que eu não faça, mas se fizer, não precisa se casar. Tem uns papos assim. Hoje ta tão fácil pegar doença, então é melhor você nem fazer nada. Não é só usando camisinha que não pega, não! No beijo também pode pegar.

Ao propormos uma discussão sobre os desconfortos sociais de uma doença sexualmente transmissível, esbarramos no desconhecimento da relação doença-sintoma e dos custos do tratamento da AIDS:

Investigador: Agora, mesmo as outras doenças venéreas elas são desconfortáveis com uma feridinha no braço, outra coisa é aparecer com uma feridinha no pênis.

Menina: Gonorréia

Investigador: No caso da gonorréia não é uma feridinha, é uma secreção que sai. É uma secreção que sai. E aí como seria esse desconforto?

Menina: Esses remédios são pra quê?

Investigador: Fortalecer o sistema imunológico dele, que já se encontra debilitado.

Menina: São caros esses remédios? Mais de 50 reais?

3.5 - Entrelaçando os discursos

Para compreendermos o tratamento dado à sexualidade no espaço escolar, torna-se necessário entender como esses discursos se entrecruzam nesse espaço.

Podemos perceber que mesmo não sendo seguidos, os Parâmetros Curriculares Nacionais impõem-se como discurso oficial instituído, portanto reconhecido pelas práticas discursivas vigentes como um portador da verdade.

Isso se torna evidente quando as autoridades escolares fazem menção a eles: o Diretor procurando simular a aplicabilidade dos mesmos e a Coordenadora Pedagógica culpabilizando a escola por não realizar as atividades nele propostas (*“No papel existe”*).

Também podemos perceber através das preocupações dos representantes da instituição escolar (o Diretor, a Coordenadora Pedagógica, a Professora) com a disseminação das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da propagação dos casos de gravidez que fogem a expectativa da ordem social vigente, que esses também são (indubitavelmente) autorizados a “falar” e têm suas falas reconhecidas como verdades dentro do espaço escolar.

E os alunos? Os alunos apresentam-se queixosos da falta de diálogo na escola, ou seja, suas vozes não são ouvidas.

Podemos perceber que há claramente uma assimetria na distribuição de representatividade desses discursos: Os Parâmetros Curriculares Nacionais são autorizados a “falar” sobre sexualidade, os representantes da escola (O Diretor, a Coordenadora Pedagógica e a Professora) também são autorizados uma vez que seus discursos são derivados, ou mesmo reprodutores do discurso dos Parâmetros curriculares Nacionais e os alunos são “silenciados”, embora falem (e muito) sobre sexualidade, suas vozes não são ouvidas, ou quando ouvidas não são consideradas como verdades no tenso processo de significação e ressignificação que é a educação.

E quais seriam as conseqüências dessa assimetria?

Como vimos os Parâmetros Curriculares Nacionais são, antes de tudo, uma proposta curricular disciplinar que reforça a disciplinaridade quando distorce o sentido de transversalidade.

Em sua perspectiva disciplinar, podemos perceber ainda que os PCNs ao propor a introdução do tema (dissimuladamente chamado de) transversal Orientação Sexual no currículo do Ensino fundamental das escolas brasileiras, sequer distribui simetricamente a apropriação do tema pelas áreas nas quais o conhecimento foi fragmentado.

Na abordagem proposta por esses parâmetros, o discurso da biologia tem lugar privilegiado quando o assunto é sexualidade.

O discurso da biologia é um forte representante do que estudamos como biopoder, que seria um poder que buscaria controlar não só o indivíduo, mas também controlar o que chamou de população.

O biopoder atua sobre a população disciplinando o indivíduo e a regulamentando

(através da norma) a população. Assim, quem não estiver de acordo com a norma é considerado ANORMAL.

Sendo o discurso dos PCNs um promotor do discurso da biologia sobre os demais, e sendo o discurso da biologia um representante do biopoder, verificamos que a inserção do tema Orientação Sexual proposta pelos PCNs trata-se de um dispositivo de controle desse poder.

A despeito de realizarem ou não as atividades propostas pelos PCNs, podemos perceber que os representantes da escola incorporaram seu discurso e percebemos isso, quando temem o despreparo ou a indisposição dos professores em lidar com o tema. O discurso dos PCNs sobre sexualidade é o discurso da biologia, não é o discurso da pedagogia, do pedagogo, do educador. O professor não é legitimado para tratar do assunto sexualidade sem ser “preparado”.

Se as autoridades escolares incorporam o discurso dos PCNs e se os alunos são silenciados, a escola passa a ser, então, um dispositivo do biopoder.

E o que ouvimos dos alunos quando permitimos que suas vozes emergissem?

Em primeiro lugar o que nos chamou atenção foi o prazer com que participavam dos debates e com o que nos recebiam. Queriam ser ouvidos e entenderam a nossa investigação como um espaço para isso.

No entanto, o que podemos perceber em suas falas foi também a incorporação do discurso instituído, embora em suas vivências negassem esse discurso o tempo todo.

Os alunos não gostavam de usar seus uniformes, mas diziam que numa escola deveria haver uniformes; os alunos gostavam de expor seus corpos na escola, mas diziam que na escola não deveriam expor seus corpos; os alunos eram fortemente

marcados pela violência de gênero, mas diziam não serem sexistas; os alunos reconheciam o uso da camisinha como o método contraceptivo mais interessante porque (evitava doença), mas hora de escolher o que usariam, apontavam para o anticoncepcional.

Por fim, podemos perceber que essa oposição entre o que dizem e o modo como vivem, resultam num processo de culpabilização de si mesmos, o que os tira da possibilidade de ser o desejo do outro.

Assim, os meninos não acreditavam que pudessem ser desejados pelas meninas e as meninas não acreditavam que pudessem ser desejadas pelos meninos.

E, a despeito de seus escapismos, muito desejo permanecia ocultado.

4 – Considerações Finais

Na tentativa de compreender o tratamento dado à sexualidade na escola brasileira, a partir da proposta de inserção do tema Orientação Sexual no currículo do Ensino Fundamental proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, investigamos os documentos que continham o discurso referente a essa inserção e convivemos com uma realidade escolar observando sua dinâmica e ouvindo suas autoridades e alunos.

Em nossa investigação nos documentos dos PCNs percebemos o caráter controlador dessa proposta e em nossa vivência na escola podemos perceber os efeitos desse controle.

Vimos os representantes da escola desconfortáveis por acreditarem que não sabiam lidar com o tema e que, por conta disso, precisariam de uma preparação.

Ouvimos um discurso instituído e outro silenciado e foi quando deixamos emergir o silenciado, que nos surpreendemos: ouvimos os alunos reproduzindo um discurso que não condizia com sua realidade e, com isso, percebemos o desconforto em que eles se encontravam.

Vimos discriminação à mulher, interdição à qualquer variante da função reprodutora da sexualidade e dificuldade na expressão do afeto.

Em meio a tanto desconforto, ressentimos a falta de educação na escola. A falta de uma educação que não interdite a sexualidade e que não faça dessa um dispositivo de controle.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Versão – PCNs – 1^o e 2^o ciclos / 1998.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura / Walter Benjamin. 7^a. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIKLEN, Sari & BOGDAN, Robert. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, Ltda, 1994
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. Educação (Sexual) e Sexualidade: o velado e o aparente (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.
- CANDAU, Vera Maria (org.). Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender/ ENDIPE. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CERTAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer. 10^a. Ed. Trad De Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo : Editora Ática. 1995.
- _____. Repressão Sexual: essa nossa (des) conhecida. 6^a. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1984.
- COSTA, Jurandir Freire. Ordem Médica e Norma Familiar. 3^a. ed Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia vol1. Trad. De Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 3^a. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia vol3. Trad. De Aurélio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. A Ordem do Discurso. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2^a. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

- _____. As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de António Ramos Rosa. Lisboa: Portugal Editora, 1966.
- _____. Microfísica do Poder. Trad. de Roberto Machado. 6^a ed. Rio de Janeiro: Ed Graal, 1986
- _____. História da Sexualidade I : A vontade de saber. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A.Guilhon Albuquerque. 11^a ed. Rio de Janeiro: Ed Graal, 1988
- _____. História da Sexualidade II: O uso dos prazeres. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A.Guilhon Albuquerque. 11^a ed. Rio de Janeiro: Ed Graal, 1984.
- _____. História da Sexualidade III : O cuidado de si. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A.Guilhon Albuquerque. 11^a ed. Rio de Janeiro: Ed Graal, 1985.
- _____. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Trad. De Ligia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Ed Vozes, 1977.
- GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Ed Vozes, 1986.
- GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro . 5^a ed. São Paulo : Editora Ática, 1994.
- GALLO, Silvio. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1997.
- LARROSA, Jorge. Nietzsche e a Educação. 2^a. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva. 2^a. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.
- MOREY, M. La cuestión Del método. IN FOUCAULT, M. Tecnologias del yo e otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 9-44.

- MORIN, Edgard. Introdução ao Pensamento Complexo. Trad. De Dulce Matos. 2ª. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NUNES, César & SILVA, Edna. A Educação Sexual da Criança. Campinas: Autores Associados, 2000.
- REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. (Re)Invenção da Escola Pública: Sexualidade e Formação da Jovem Professora (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2002.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo : Cortez / Ed. Assoc, 1983.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 2ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

Apêndice I

Seleção dos textos que foram utilizados como motivadores dos debates sobre sexualidade com os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental de uma escola pública brasileira em 2006:

Tema: Relações de gênero :

“papo íntimo”

Mariana, Maria e Galli, Eduardo. Cara-metade. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 1995.

Tema: Corpo: matriz da sexualidade:

“A morcega”

CARRASCO, Walcir. O golpe do aniversariante e outras crônicas, São Paulo: Ática, 1996.

“Tentei muito. Finalmente consegui engravidar.”

O Estado de São Paulo, 2002.

Tema: Doenças Sexualmente Transmissíveis / AIDS:

“Sexo, Aids e a morte por ignorância”

Betto, Frei. O Estado de São Paulo, 2002.

Apêndice II

Roteiro utilizado para entrevista semi-estruturada com o Diretor, a Orientadora Pedagógica e a Professora de uma escola pública brasileira em 2006:

Nome

Idade

Formação

Como entende a inserção do tema Orientação sexual no espaço escolar?

Que diretrizes tem norteado essa inserção nessa escola?

Que atividades vêm sendo desenvolvidas sobre o tema?

Relatos de situações confortáveis ou desconfortáveis relacionadas ao tema no espaço escolar.

Como a escola de seu tempo abordava o tema?

Causas;

Conseqüências;

Relatos.

Como a escola atual deve abordar esse tema? O que falta para isso?

Que instrumentos foram fornecidos em sua formação para que hoje lide com o tema?

Mensagem final