

Paula Regina Costa Ribeiro
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Nádia Geisa Silveira de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Diogo Onofre Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental

Resumo: Neste trabalho buscamos ver e entender como a sexualidade tem sido tratada nas práticas de sala de aula das séries iniciais, considerando que a percebemos como uma construção histórica e cultural. Examinamos narrativas de professoras sobre suas vivências em sala de aula envolvendo sexualidade, a fim de conhecer os discursos e as estratégias que atuavam na constituição da sexualidade das crianças através das pedagogias escolares utilizadas por elas. Nas experiências narradas, tornaram-se presentes a atuação e a correlação tanto de diversos discursos – da biologia, das identidades de gênero e sexuais, da criança inocente e assexuada, da família, da proteção – quanto de interdições – as explicações do campo biológico, as transferências de alunos, as nomeações pejorativas, as repreensões, as micropenalidades, por exemplo.

Palavras-chave: sexualidade, narrativas, pedagogias escolares, séries iniciais.

Copyright © 2004 by Revista
Estudos Feministas

Introdução

Neste artigo analisamos as pedagogias escolares utilizadas por algumas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental para tratar das questões referentes à sexualidade nas suas salas de aula. Dessa forma, damos prosseguimento aos estudos que estamos realizando, nos quais buscamos ver e entender como a sexualidade das crianças tem sido falada/tratada nas práticas de sala de aula das séries iniciais. Nesses estudos temos analisado as narrativas¹ de professoras, quando participaram das atividades que constituíram o curso *Discutindo e refletindo*

¹ Na próxima seção deste texto, "Discutindo sexualidade nas salas de aula", apresentamos o conceito de narrativa.

² Estamos usando a expressão poder/saber em um sentido foucaultiano, em que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999a, p. 27).

³ FOUCAULT, 1997; Guacira Lopes LOURO, 1999; e Jeffrey WEEKS, 1993 e 1999.

⁴ Para discussões sobre o pós-estruturalismo, ver Alfredo VEIGANETO, 1995, 1996 e 2000; Tomaz Tadeu SILVA, 1994 e 2000a; e Michael PETERS, 2000.

⁵ Consideramos práticas discursivas aquelas práticas sociais que instituem ou o “objeto” de que falam – o discurso – ou o comportamento aprendido pelo visível – o não-discursivo (FOUCAULT, 1995 e 1999a).

⁶ Estamos entendendo o poder como uma rede que se dissemina por toda a rede social, em cujas “malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 1999a, p. 183).

⁷ As práticas de significação processadas nas culturas produzem, expressam, comunicam e ensinam determinados significados. Para SILVA, 2000b, p. 99, este é um “conceito central nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, na medida em que a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados”.

⁸ Henry GIROUX, 1998, p. 138.

⁹ Stuart HALL, 1997b.

¹⁰ SILVA, 1999.

¹¹ A respeito da virada cultural, ver HALL, 1997a e 1997b.

¹² SILVA, 1999, p. 139.

sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na perspectiva de discutir e de refletir a respeito da sexualidade como uma construção histórica e cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, inscreve tais constructos no corpo segundo estratégias de poder/saber² sobre os sexos,³ temos buscado estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas,⁴ bem como com algumas proposições de Foucault.

Entender a pedagogia como um sistema em que se articulam práticas discursivas⁵ implicadas em relações de poder⁶ e de significação⁷ que, ao construir conhecimentos, desejos, valores, se encontram implicadas na constituição das identidades/subjetividades tem-nos levado a olhar as pedagogias escolares utilizadas pelas professoras das séries iniciais para tratarem da sexualidade. Para tanto, temos procurado ver os discursos e as estratégias que se inter-relacionam nessas práticas das salas de aula, configurando uma determinada maneira de agir e pensar tal objeto. Assim, não utilizamos a noção de pedagogia no sentido tradicional, em que é “freqüentemente tratada simplesmente como um conjunto de estratégias e habilidades a serem empregadas para ensinar conteúdos pré-especificados”.⁸

Na perspectiva cultural, as pedagogias, enquanto processos sociais que ensinam, não se limitam ao espaço escolar – ao contrário, estendem-se a todos aqueles espaços sociais implicados na produção e no intercâmbio de significados.⁹ Nessa direção, para Silva,¹⁰ diferentes instâncias e práticas culturais encontram-se implicadas na produção de significados, que, ao inscreverem nos corpos gestos, atitudes, valores, prazeres e desejos, fabricam as pessoas. Para o autor, na teorização curricular, a virada cultural¹¹ possibilitou uma aproximação entre os conhecimentos acadêmico e escolar e os conhecimentos do cotidiano e da cultura de massa, pois “sob a ótica dos Estudos Culturais todo conhecimento, na medida em que se constitui em um sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo o conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder”.¹²

Nesse sentido, as práticas culturais – pedagogias – que ensinam tipos de pensamento e de ações em relação a si, aos outros e ao mundo não se limitam às instituições escolar e acadêmica e às práticas aí instituídas, mas se estendem a diferentes práticas – as midiáticas, as sexuais, as escolares, as familiares, etc. – que, ao produzir e compartilhar determinados significados, ensinam, configurando tipos particulares de identidades e de subjetividades. Dessa perspectiva, olhamos para as práticas

escolares empregadas pelas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e vinculadas à sexualidade procurando ver a rede de enunciados que funciona através dessas pedagogias culturais.

Considerando tais entendimentos e tomando a sexualidade como histórica e culturalmente construída em uma rede de pedagogias culturais, passamos, a seguir, a apresentar e discutir as narrativas das professoras das séries iniciais sobre algumas situações vivenciadas nas suas salas de aula relacionadas à sexualidade.

Discutindo sexualidade nas salas de aula

Situando o estudo: o curso

Este estudo iniciou-se com a realização do curso *Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do ensino fundamental*,¹³ no município de Rio Grande/RS. Na sua organização, um dos primeiros movimentos foi estabelecer as escolas de Ensino Fundamental que iriam participar do mesmo. Para tanto, foram selecionadas dez escolas representativas das diferentes regiões do município, como a praia do Cassino, o distrito da Vila da Quinta, a região portuária (4ª Secção da Barra), o centro da cidade, a região do estuário da Lagoa dos Patos e bairros da cidade.

A seguir, a proposta do curso foi apresentada em cada uma das escolas e foi realizado o convite para que dois/duas professores/as das séries iniciais participassem. As escolas deveriam selecionar os/as professores/as tendo como único critério eles/elas estarem em regência de sala de aula. Participaram do curso 20 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, das redes de ensino estadual, municipal e particular. Chamamos a atenção para a presença exclusiva de mulheres, sugerindo que o gênero da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental é predominantemente feminino, talvez porque as atividades escolares dessas séries têm como alvo as crianças. Outro aspecto relacionado à docência feminina nas séries iniciais diz respeito à formação dessas professoras: das 20 professoras, 17 são formadas no curso de Magistério de Segundo Grau (destas, nove possuem curso superior – Pedagogia, Direito, História e Letras) e três são licenciadas no curso de Pedagogia. A faixa etária das professoras variava de 21 a 64 anos, e o tempo de serviço abrangia de 3 a 43 anos de exercício profissional.

O entendimento da sexualidade como uma construção histórica e cultural constituída nas experiências de vida das pessoas, entre elas as vivenciadas nos espaços escolares, levou-nos a propor os seguintes objetivos para o

¹³ Esse curso foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Estudos em Educação em Ciências do CPG em Ciências Biológicas: Bioquímica, ICBS/UFRGS.

¹⁴ Estamos utilizando o termo 'governo' não em um sentido de estruturas políticas ou administrativas do Estado, mas em um sentido foucaultiano de gerenciamento de uns em relação aos outros conduzindo as ações dos indivíduos ou grupos: o governo de si, das almas, das crianças, das famílias... (FOUCAULT, 1999a).

¹⁵ FOUCAULT, 1997 e 1998; e Judith Rabak WAGENER, 1998.

¹⁶ Estamos utilizando o termo 'dispositivo' como a rede de elementos discursivos e não-discursivos – disposições arquitetônicas, determinações, distribuições de pessoas, enunciados científicos, etc. – que se articulam em um dado momento histórico para responder a uma finalidade estratégica de dominação (FOUCAULT, 1999a).

¹⁷ FOUCAULT, 1997, p. 100.

¹⁸ O curso foi estruturado em encontros quinzenais, com duração de quatro horas cada, que transcorreram no período entre os meses de agosto e dezembro de 2000, no Centro de Educação Ambiental em Ciências e Matemática (CEAMECIM) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. As temáticas que compuseram o curso foram desenvolvidas por profissionais de vários campos – biologia, psicologia, educação e história.

¹⁹ Para a realização dessa atividade utilizamos uma estratégia pedagógica denominada "técnica do semáforo", em que as professoras escreviam uma palavra ou pergunta sobre sexualidade e AIDS que correspondesse a um tema de seu interesse e que estivesse relacionada com a sala de aula. Depois disso, elas colocavam as fichas nos círculos ou "sinais do semáforo", dependendo do grau de dificuldade que atribuísem aos temas (vermelho – muita dificuldade; amarelo – dificuldade média; verde – pouca dificuldade).

²⁰ Todos os encontros do curso foram gravados em fitas cassete que, posteriormente, foram transcritas. Apenas um dos encontros, "Como fui parar aí dentro? – sistema reprodutor feminino e masculino", foi filmado em VHS, pois nessa atividade ocorreu uma dramatização.

²¹ Jorge LARROSA, 1994, p. 57.

curso: discutir representações de sexualidade e AIDS; problematizar o entendimento da sexualidade como uma essência manifestada pelos processos biológicos do corpo; e refletir sobre a sexualidade como um dispositivo que articula saberes/poderes para o governo¹⁴ do sexo através do corpo e das maneiras de as pessoas viverem os prazeres.¹⁵

Para Foucault, a sexualidade é o nome que pode ser dado a um dispositivo¹⁶ histórico: "não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder".¹⁷

O curso foi estruturado de forma que as professoras pudessem participar na elaboração da proposta de trabalho.¹⁸ Para tanto, no primeiro encontro foi realizada uma atividade¹⁹ que teve como propósito identificar as questões significativas relacionadas à sexualidade presentes nas suas salas de aula e privilegiadas pelas professoras para serem abordadas durante os encontros. Entre as questões destacadas apareceram, por exemplo, o homossexualismo, a sexualidade e a infância, a AIDS e a infância, o conhecimento dos sistemas reprodutores. Essas questões foram organizadas nas seguintes temáticas que compuseram o programa do curso: "Representações de sexualidade e AIDS"; "Sexualidade e AIDS na sala de aula"; "Sexualidade humana"; "Que corpo a escola produz?"; "Como fui parar aí dentro? – sistema reprodutor masculino e feminino e métodos anticoncepcionais"; "Identidades sexuais e de gênero"; "Sexualidade e AIDS nos livros didáticos e infantis e na coleção Saúde na Escola"; "Parâmetros Curriculares Nacionais – Eixo Transversal Orientação Sexual"; "AIDS e escola".²⁰

Destacamos, ainda, que tomamos como práticas pedagógicas as atividades que as professoras vivenciaram durante o curso acima mencionado. Nesse sentido, consideramos o curso como um dispositivo pedagógico, uma estratégia que correlacionou e fez atuar práticas e discursos que constituíram ou transformaram a experiência de si. Ou seja, um lugar "orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas".²¹ Essas práticas, ao possibilitar às professoras contarem suas histórias – as situações que aconteceram nas suas salas de aula envolvendo as questões da sexualidade – e refletirem sobre tais experiências, podem tornar-se condição de possibilidade para a suspeita e a desestabilização das experiências passadas e, talvez,

para a criação de outras. Conforme Peter McLaren e Henry Giroux, “apenas quando formos capazes de nomear nossas experiências – dando voz a nosso próprio mundo e afirmando-nos como agentes sociais ativos com vontade e propósito – poderemos começar a transformar o sentido daquelas experiências por meio do exame crítico de suposições sobre as quais tais experiências são construídas”.²²

²² McLAREN e GIROUX, 2000, p. 35.

No entanto, ao chamarmos a atenção para tal possibilidade das pedagogias vivenciadas pelas professoras no transcorrer do curso, não lhes estamos atribuindo um poder totalizante, isto é, pressupondo que sejam capazes de abranger e de transformar a diversidade de elementos que configuram as práticas escolares.

Apresentando a estratégia de análise

Neste artigo analisamos as narrativas das professoras quando vivenciaram o encontro denominado “Sexualidade e AIDS na sala de aula”.

A estratégia de análise consistiu em ‘olhar’, nas narrativas – falas e textos – das professoras, a rede de enunciados que foi emergindo no transcorrer desse encontro. Na medida em que as narrativas se encontram implicadas com as práticas sociais e a rede de discursos em que estão inseridas, no nosso entender o curso funcionou como condição de possibilidade para o aparecimento de alguns elementos ligados à sexualidade. Nesse sentido, não estamos considerando os enunciados que emergiram como a totalidade do que as professoras tinham e têm a dizer ou pensam a respeito dessas temáticas.

Para a análise, utilizamos as contribuições de Larrosa,²³ que discute a narrativa como uma modalidade discursiva em que as pessoas constroem os sentidos tanto de si quanto de suas experiências no processo de contar e ouvir histórias. Para o autor,

²³ LARROSA, 1994 e 1996.

Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama.²⁴

²⁴ LARROSA, 1996, p. 471.

As narrativas produzidas pelas professoras com relação à sexualidade nas suas salas de aula foram construídas e reconstruídas em relação a outros textos – da família, da igreja, da escola, da mídia, da medicina, da psicologia, da criança, entre outros –, pois a narrativa da

²⁵ LARROSA, 1994, p. 70.

experiência de si “não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos”.²⁵

Contando as experiências...

Em um primeiro momento do encontro “Sexualidade e AIDS na sala de aula”, foi realizada uma atividade com o propósito de compreender como as práticas escolares empregadas pelas professoras representavam sexualidade. Para tanto, em pequenos grupos, elas contaram e registraram uma situação relacionada a tal objeto, que ocorreu em suas salas de aula, e como elas atuaram naquelas circunstâncias.

No exame das situações contadas, pudemos ver que, de um modo geral, as narrativas centraram-se em práticas escolares vinculadas ao estudo biológico do corpo humano e às construções das identidades sexuais e de gênero.²⁶ Além disso, percebemos que as professoras e a escola usaram como estratégias²⁷ pedagógicas diversos mecanismos de interdição que funcionam na nossa sociedade autorizando/sancionando aquilo que pode ser dito, visto e praticado em relação à sexualidade a partir de regras/códigos culturais. A interdição, enquanto um mecanismo de poder, produz efeitos materiais nos corpos dos indivíduos – a sexualidade.²⁸ Para Foucault, os mecanismos de interdição do discurso são: o “tabu do objeto”²⁹ – não se pode falar de tudo –, o “ritual da circunstância”³⁰ – não se pode falar de tudo em qualquer lugar –, e o “direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala”³¹ – qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Esses mecanismos, que “se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar”,³² funcionam controlando o *que, como, quando, onde, quem* pode falar a respeito da sexualidade, no espaço da sala de aula.

Nas situações relacionadas ao estudo do corpo humano – quando os alunos utilizavam apelidos para nomear órgãos da genitália (por exemplo, ‘bolas’ para nomear os testículos) ou faziam perguntas sobre o uso da camisinha ou sobre sexo e DST, e ainda quando a escola ‘bloqueou’ a reprodução em fotocópias de desenhos do corpo de crianças sem roupa –, para falar da sexualidade as professoras usaram as explicações e as categorizações do campo biológico para interditar. Talvez essa foi uma tentativa de mostrar a maneira ‘correta’ de tratá-la/nomeá-la no espaço da sala de aula, legitimando ao mesmo tempo o discurso ‘autorizado/verdadeiro’, aquele vinculado a uma discursividade científica, e o ‘falso’, aquele relacionado às aprendizagens adquiridas

²⁶ Entendemos as identidades de gênero e sexuais como construções sócio-históricas, dos atributos definidores da masculinidade e da feminilidade e das distintas formas de experimentar prazeres e desejos corporais, respectivamente (LOURO, 1997, 1998 e 1999).

²⁷ Utilizamos o termo ‘estratégia’ em um sentido foucaultiano, co-mo um mecanismo de poder que tem como finalidade o controle da ação dos outros (FOUCAULT, 1995).

²⁸ FOUCAULT, 1998.

²⁹ FOUCAULT, 1998, p. 9.

³⁰ FOUCAULT, 1998, p. 9.

³¹ FOUCAULT, 1998, p. 9.

³² FOUCAULT, 1998, p. 9.

³³ RIBEIRO e SOUZA, 2002.

em outros espaços sociais, como, por exemplo, nomear os testículos por 'bolas'. Para Paula Regina Ribeiro e Diogo Souza,³³ o discurso biológico é um dos discursos autorizados na escola para falar da sexualidade, pois esse discurso 'científico' legitima a prática pedagógica dos/as professores/as. No entanto, tal discurso reduz a sexualidade à aquisição de conhecimentos (categorizações e descrições) das estruturas dos sistemas reprodutores. Em outro espaço escolar, correlacionando-se a esse mecanismo, reaparece novamente a interdição na forma de uma ação que desautorizou o aparecimento do corpo nu de crianças, autorizando apenas o corpo com a genitália encoberta. Assim, essas situações tornam visível a ação de mecanismos que produzem verdades sobre a sexualidade: pode-se falar nela, mas através do discurso biológico; pode-se olhar o corpo, mas desprovido de sexo.³⁴

³⁴ Para WEEKS, 1999, p. 43, sexo é um "termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos diferenciando homens e mulheres".

³⁵ Para FOUCAULT, 1999b, p. 149, as micropenalidades são processos sutis de punição que "vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações".

Nas situações relacionadas às identidades de gênero e sexuais – quando em brincadeiras os alunos beijavam as meninas ou baixavam as suas calças, e ainda quando as meninas se acariciavam –, as professoras utilizaram como estratégias pedagógicas algumas "micropenalidades",³⁵ como, por exemplo, as transferências de alunos para outros turnos ou para outras escolas, os encaminhamentos à direção da escola, as repreensões.

Nessas experiências narradas, foi possível ver o funcionamento de algumas estratégias utilizadas pelas professoras em uma tentativa de produzir determinados tipos de pessoas, ao inscrever nos corpos determinados atributos sociais, como os comportamentos – o certo e o errado –, os gestos – o que é do masculino e do feminino –, as atitudes – as da infância – e conhecimentos – o biológico –, tornados e tidos como da natureza dos corpos e dos sexos. Nesse sentido, tais práticas, mais do que ensinar conteúdos escolares específicos de um determinado campo, nesse caso do biológico, configuram-se como processos sociais de sujeição, ao inscrever e regular, nos corpos, as subjetividades e as identidades de gênero e sexuais.

Na continuidade dessa atividade, entre as situações já mencionadas, em cada grupo as professoras escolheram uma situação representativa da maneira como a sexualidade aparecia nas suas salas de aula e como elas agiram em tal circunstância.

Dentre as situações selecionadas por elas apareceram aquelas que narravam circunstâncias relacionadas a algumas questões associadas às identidades de gênero e às identidades sexuais. Esse foi o caso das situações narradas pelos grupos 1, 2 e 4, as quais apresentamos a seguir.

Grupo 1: "O aluno assediava os colegas da sala de aula, beijava, abraçava, sentava no colo. A professora

primeiro conversou com o aluno e logo em seguida chamou a mãe para conversar”.

Grupo 2: “Um menino da sala tinha outro colega da sala ao lado (ambos da 1ª série). Os dois andavam sempre juntos. O da outra sala só queria beijá-lo e abraçá-lo. A professora alertou seu aluno de que iriam chamá-lo de ‘bichinha’ e ele se afastou um pouco do colega, e este por sua vez está andando com outro menino”.

Grupo 4: “Menino que não gosta de se integrar com os outros meninos da turma. Gosta apenas de brincar com as meninas. Percebe-se que o menino tem comportamento afeminado e por isso é perseguido e sofre deboche dos outros garotos. A professora procura deixá-lo à vontade”.

Entre outros efeitos inscritos nos corpos pelo dispositivo da sexualidade encontram-se as identidades sexuais e de gênero. Essas narrativas mostram como as práticas escolares integram os processos de construção das identidades de gênero e sexuais, especialmente nestes casos, do masculino, em que os comportamentos ‘anormais’ – aqueles que fugiam aos padrões instituídos como hegemônicos para cada gênero – foram utilizados como marcadores do masculino. Nessas experiências, as professoras utilizaram-se de diferentes estratégias – as conversas com os alunos e a mãe; a nomeação como ‘bichinha’ – para, ao trazer os corpos ‘desviantes’ para a normalidade, enquadrá-los no padrão masculino e heterossexual.

Essas narrativas tornam visível o funcionamento de diversos atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade – comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas – que, ao serem inscritos nos corpos, passam a ser tidos como próprios da essência do homem e da mulher. Nos processos sociais do cotidiano, são naturalmente atribuídos às mulheres os gestos delicados, a forma de sentar, a graça, o pudor, o trato com as crianças e com os assuntos domésticos, a afetividade, a timidez, por exemplo; em contrapartida, aos homens cabem os gestos e a fala fortes, a maior aptidão física, a extroversão, a pouca demonstração de afeto e delicadeza e a proibição de chorar. Na escola, também podemos ver atuando alguns desses elementos sociais, por exemplo, quando as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as brincadeiras são separadas por sexo, e ainda quando são estabelecidas determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula para menino ou menina. Ao mesmo tempo, também, funcionam mecanismos que regulam as preferências sexuais, ou seja, os meninos e as meninas só são autorizados/as a estabelecer relações de amizade – brincadeiras – com o mesmo sexo; no entanto, relações de afeto – carinho, abraços – são desautorizadas.

Nos processos de reconhecimento das identidades inscrevem-se as diferenças, ou seja, marcam-se os 'outros' sujeitos, que são nomeados a partir da referência impingida ao masculino e ao feminino. Nos relatos das situações em que os meninos eram ditos como 'bichinhas' e 'afeminados' devido a suas condutas – de namorar outro do mesmo sexo, de brincar com meninas, de beijar e abraçar outro menino –, esses sujeitos não se enquadravam nas representações de masculinidade tidas como normais. A normalização através da comparação, da hierarquização, da diferenciação, da homogeneização, da exclusão produz um padrão que define o normal.³⁶ Para Silva, “a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como a identidade”.³⁷ Nas narrativas apresentadas, a identidade tida como normal é a heterossexual; em relação a ela os meninos narrados são ditos como homossexuais e, então, identificados como anormais.

³⁶ FOUCAULT, 1999a.

³⁷ SILVA, 2000a, p. 83.

Na escola, tais práticas integram o dispositivo da sexualidade que marca e regula os alunos como “figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar”.³⁸ Nesse sentido, o processo de inscrição de uma sexualidade normal, em que se utiliza a caracterização desviante – ‘bichinha’ e ‘afeminado’ – para enquadrar os alunos no comportamento/atitude esperado conforme o seu sexo, fica mais visível no diálogo que se estabeleceu entre uma professora e seu aluno (relatado no grande grupo) e que apresentamos em seguida.

³⁸ LOURO, 1999, p. 26.

³⁹ No intuito de preservar a identidade das professoras e dos alunos, utilizamos só a letra inicial no nome.

Prof^a. M.:³⁹ “Estás parecendo uma bichinha, te agarrando nos caras. Do que os teus amigos vão te chamar? De bichinha”.

Aluno: “Ah, eu não sou bichinha!”

Prof^a. M.: “Mas está parecendo!”

Aluno: “Mas eu não sou!”

Prof^a. M.: “Tá, então pára de te agarrar, vai brincar. Não fica de bracinho, de mãozinha”.

Outro mecanismo de poder que integrou esse processo de marcação foi a vigilância, como um mecanismo para prevenir as condutas não-desejadas.⁴⁰ Isso pode ser visto na fala da professora ao contar as suas manifestações e as dos demais alunos, quando esse aluno os agarrava, apertava e abraçava: “(...) ‘tia, ele tá me agarrando’ (referindo-se aos seus alunos). Eles ficavam bravos e eu dizia: ‘N., se ele não quer tu não agarra. O colega tá dizendo que tu estás incomodando ele, ele não quer que tu agarres ele!’”. Essa fala mostra como se entrecruzaram os olhares e as denúncias, dos alunos e da professora, para modificar e reencaminhar a sexualidade ‘anormal’, através de pequenas técnicas de coerção das

⁴⁰ Ângela AISENSTEIN, 2000.

condutas, colocando sob suspeita e vigilância a identidade sexual.

Em tais práticas da sala de aula, podemos ver o funcionamento do dispositivo da sexualidade através das classificações dos/as alunos/as como homossexuais/heterossexuais, femininos/masculinos, normais/anormais, ordenando as relações de identidade e diferença a partir de oposições binárias que fixam as identidades de gênero e sexuais. Louro chama a atenção para o fato de a escola ensinar apenas uma forma de sexualidade, a 'normal', e construir seus discursos e argumentações em "pares opostos: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; normal/anormal; saudável/doente; público/privado; decente/indecente; moral/imoral... Nesses conjuntos, a primazia é dada ao primeiro elemento do par, o qual constitui a referência e o padrão e do qual o outro elemento é derivado".⁴¹

⁴¹ LOURO, 1998, p. 91-92.

⁴² SILVA, 2000a.

Segundo Silva,⁴² tanto a identidade quanto a diferença são construções produzidas no contexto das relações sociais e culturais e, portanto, sujeitas a relações de poder. Para o autor,

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós e eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais").⁴³

⁴³ SILVA, 2000a, p 81-82.

Nesse sentido, as situações narradas pelas professoras nos levaram a pensar que, no espaço escolar, a sexualidade integrou e fez funcionar diversas estratégias que resignificaram, (re)produziram e regularam as identidades de gênero e sexuais. Entre as estratégias, atuaram: os conteúdos escolares, em que o corpo só pode ser visto, falado e explicado através do discurso biológico; as micropenalidades, os encaminhamentos, as conversas, as transferências; a marcação do normal em relação ao sexo e à idade; as pequenas coerções, como as denúncias, por exemplo.

Em uma outra situação, narrada pelo grupo 3, apareceram algumas questões como: Existe um lugar, um momento para discutir a sexualidade? Quais são os espaços sociais autorizados para falar e discutir a respeito da sexualidade? A seguir, apresentamos e discutimos a situação destacada por esse grupo.

Grupo 3: “Um aluno da 2ª série aparece com gravuras de mulher pelada, leva revista para a sala e procura livros na biblioteca. Contou para os colegas que o pai leva a mãe para o motel. Enfim, o aluno seguido fala ou faz gestos sobre sexo. A professora não sabe como agir, diz que ali não é o momento”.

Essa narrativa novamente torna visível o funcionamento da interdição como estratégia pedagógica que regula como o corpo pode ser olhado no espaço da sala de aula. A esse mecanismo, a nosso ver, integrou-se ainda o entendimento da sexualidade como uma questão pessoal e privada, levando à compreensão de que não cabe à escola, enquanto um espaço público, tratar tal objeto. O pressuposto é o de que as questões relativas à sexualidade devem limitar-se à privacidade de cada indivíduo e de sua família.

⁴⁴ FOUCAULT, 1997.

Conforme Foucault,⁴⁴ desde a época vitoriana a sexualidade ficou limitada ao interior da casa – ao quarto dos pais –, único lugar onde era reconhecida, e sua função era a reprodução. Aquele que não se enquadra nessas regras “vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções”.⁴⁵ Essa prática, de diferentes modos, vem funcionando em diversas instâncias sociais. A fala da professora de que “ali não é o momento” mostra que para ela a escola não é o lugar para falar da sexualidade e que aquele que fala sobre ela, leva gravuras de mulher pelada, fala de sexo ou faz gestos ligados ao sexo, na sala de aula, será tomado como anormal. Este, então, tornar-se-á alvo de normas traçadas pelos adultos – os familiares, os/as educadores/as, os/as médicos/as, os/as psicólogos/as, os/as orientadores/as – que determinarão como tratá-lo, educá-lo e puni-lo através do alcance da obediência e da docilidade, enquadrando-o no instituído em relação à sexualidade. Enfim, trata-se de uma tentativa de produzir um indivíduo cujas manifestações do sexo, do prazer e da curiosidade em relação ao corpo não ‘fujam’ ao instituído/normatizado pelas regras hegemônicas.

⁴⁵ FOUCAULT, 1997, p. 10.

Naquela situação, associado ao discurso de que a escola não é uma das instâncias autorizadas a falar da sexualidade, talvez tenha atuado, também, o discurso da criança inocente-assexuada, ou seja, de que é preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças, ainda que isso resulte, segundo Louro, “no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais”.⁴⁶

⁴⁶ LOURO, 1999, p. 26.

Na última situação, narrada pelo grupo 5, vinculada à sexualidade, apareceram as práticas sexuais, olhadas e julgadas sob o ponto de vista dos adultos, e que apresentamos a seguir.

Grupo 5: “Dois meninos (8 ou 9 aninhos) convidaram uma menina para transar pela bundinha, porque ‘assim não fica grávida’. A professora só soube do ocorrido no dia seguinte, quando a mãe foi reclamar com a diretora. Os dois alunos foram chamados pela diretora, que deu aquele ‘xixi’”.

Essa situação possibilita-nos pensar que as crianças constroem suas sexualidades de distintas formas – falas e brincadeiras –, em diversas instâncias – família, escola, clube, mídia – e em diferentes grupos sociais – jovens, adultos, crianças. De certa maneira isso problematiza o discurso da criança inocente e assexuada, muitas vezes incorporado nas práticas escolares e familiares. A respeito da criança inocente e assexuada, Valerie Walkerdine⁴⁷ diz que tais discursos sobre a infância estão construídos em um modelo de racionalidade que reforça a idéia da criança inocente e imaculada, livre da interferência dos adultos. Esses modelos de infância foram incorporados nas práticas educacionais, deixando-se de lado o emocional e a sexualidade da criança. Tomar a criança como inocente e imaculada produz um binarismo em relação aos adultos; caso a criança venha a manifestar elementos da sexualidade, sob o ponto de vista adulto ela passa a ser pensada como anormal. Nesse sentido, Louro⁴⁸ destaca que olhar para a criança a partir de binarismos (masculino/feminino, homossexual/heterossexual, normal/anormal) possibilita a tendência de corresponder as práticas infantis às dos adultos (tomando-se como referência o adulto tido como normal-heterossexual). No nosso entender, essa é a perspectiva que geralmente norteia o nosso olhar e as nossas ações quanto às atitudes, os comportamentos, os gestos das crianças em relação ao seu corpo e ao dos outros.

Os significados construídos pelas crianças não são os mesmos dos adultos. No entanto, estes utilizam os sentidos construídos em suas experiências sexuais para julgar e intervir nas brincadeiras das crianças com os seus corpos. Nessa direção, no caso narrado, os significados culturais produzidos pelos adultos sobre “transar pela bundinha” atuaram de forma a controlar e punir as maneiras de as crianças agirem nos seus corpos através tanto da conduta da mãe, que reclamou da circunstância envolvendo sua filha, quanto da diretora, que chamou as crianças na sua sala para repreendê-las. Novamente aparece a interdição funcionando através das micropenalidades, de modo a regular aquilo que pode ser dito e feito em relação à sexualidade.

Ao ser questionada sobre as atitudes da turma diante dessa situação, a professora S. contou que “Eles simplesmente camuflaram tudo, não, não aconteceu nada. O resto da turma camuflava, não queriam mais tocar nesse assunto. ‘Morreu’, aquele assunto já tinha dado bronca, tinha

⁴⁷ WALKERDINE, 1996.

⁴⁸ LOURO, 1997.

'sobrado' pra eles, para os dois lá".

Essa fala da professora leva-nos a pensar que os mecanismos direcionados às crianças diretamente envolvidas na situação podem ter-se estendido à turma, produzindo um silêncio que pode ser pensado como a manifestação de uma estratégia tanto de resistência quanto de consentimento. Essa situação também nos faz pensar, novamente, no funcionamento do poder enquanto um conjunto de mecanismos que se exercem em cadeia. Nesse caso, as ações provocadas pela mãe da aluna e pela diretora sobre os alunos e a turma, indiretamente, desencadearam ao mesmo tempo as estratégias de poder utilizadas pela turma diante de tais mecanismos. Para Foucault, o silêncio pode ser pensado como um mutismo – “aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar”⁴⁹ –, talvez uma maneira usada pelas crianças para lidar, naquela situação, com assuntos vistos pelos adultos como ‘proibidos/feios’.

⁴⁹ FOUCAULT, 1997, p. 30.

A professora S., contando os efeitos daquela situação na escola, comentou que o fato provocou pânico e um discurso predominante de que “as crianças estão aprendendo cedo demais essas ‘coisas’”. Deborah Britzman⁵⁰ aponta que o conhecimento dominante da sexualidade sempre esteve ligado e constituído “pelos discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade”. No comentário da professora, no nosso entender, tornou-se presente novamente o discurso da criança inocente e assexuada. Nesse sentido, para os/as professores/as e pais, tais brincadeiras com o corpo estariam despertando as crianças precocemente para a sexualidade, desconsiderando que elas aprendem sobre o corpo, os sexos e os prazeres desde muito cedo através de práticas habituais presentes nos grupos de amigos, na escola e nas famílias a partir dos comportamentos sexuais vistos/presenciados e imaginados a respeito das experiências dos adultos. A professora A. L., ao comentar uma conversa que teve com pais sobre aprendizagem das crianças vinculadas à convivência familiar (muitas famílias compartilham o mesmo quarto para dormir), disse: “Tem pais que chegam e dizem: ‘Ah, mas eles não estão vendo, só escutam’. Pior ainda, pensam, ficam imaginando. ‘O que tu achas? Que carícias que eles imaginam?’, as mães perguntam”.

⁵⁰ BRITZMAN, 1999, p. 102.

O entendimento de que as pessoas aprendem nas diversas práticas culturais nas quais se encontram imersas desde que nascem tem-nos levado a interrogar: por que as crianças seriam imunes à multiplicidade de significados – de gênero, sexuais, prazeres, desejos – veiculados nas novelas, notícias, filmes que as interpelam cotidianamente?

Será que as crianças não têm conhecimentos, opiniões ou sentimentos sobre os seus corpos?

Quando, como e quem pode falar da sexualidade?

As experiências narradas anteriormente pelas professoras produziram discussões no grupo sobre quando, como, onde e quem pode falar sobre a sexualidade nas séries iniciais. Apresentamos a seguir o diálogo que ocorreu.

Prof^a. M.: “Pois é, aí eu pergunto, será que na 3^a série já é para entrar nesses assuntos?”

Prof^a. A.: “Pelo que eu vejo, eu dei aula na educação infantil, eles começavam a perguntar quando são pequenininhos. Se não responde, deixa no escuro, acontecem essas coisas assim, a criança fica sem saber”.

Prof^a. M.: “Mesmo que não surja esse assunto, a gente tem que falar, entrar? Isso não tá no conteúdo, né?”

Prof^a. A.: “Estão nos temas transversais”.

Essas falas mostram algumas questões que vêm sendo destacadas em relação à educação sexual nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como: em qual série (ou em que idade) se deve ‘falar’ sobre as questões vinculadas à sexualidade, como o corpo, as identidades de gênero e sexuais, as práticas genitais, o desejo, o prazer, por exemplo, e se essas questões fazem parte dos conteúdos escolares.

A primeira questão torna visível a preocupação das professoras com a existência de uma série/idade ‘certa’ para tratar desses objetos, pois os discursos presentes na escola e em outras instâncias sociais apontam para a criança como inocente e assexuada. Portanto, caso elas venham a falar sobre a sexualidade com as crianças, estarão despertando-as precocemente para o assunto, uma vez que o conhecimento poderá estimulá-las a ter experiências sexuais (entendimento da sexualidade como ato sexual).⁵¹

A discussão em torno da inclusão ou não da educação sexual tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil tem produzido polêmicas, pois muitos consideram que essa discussão estimularia precocemente a sexualidade das crianças; ao contrário, outros consideram a discussão de temáticas relacionadas à sexualidade muito importante, pois problematizaria as representações de masculino e feminino, o cuidado de si, as identidades sexuais, entre outras questões. Estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) demonstram, entre outros aspectos, que o trabalho de educação sexual na escola pode contribuir com a aprendizagem de um comportamento responsável sem estimular o aumento da atividade sexual.⁵²

⁵¹ BRITZMAN, 1998; e Debbie EPSTEIN e Richard JOHNSON, 2000.

⁵² UNAIDS, 1999.

A segunda questão aponta para a existência de uma cultura escolar em que, para os assuntos serem tratados naquele espaço, devem ser transformados em conteúdos escolares ou, ainda, ser ou estar incluídos nos programas escolares; em caso contrário, eles não precisam ser 'dados', 'falados', o que implica um silenciamento em torno das perguntas, conhecimentos e saberes dos alunos. Esse silêncio talvez atue como uma estratégia para aquelas perguntas que se tornam 'difíceis' ou 'perigosas' de responder às crianças 'inocentes', especialmente se não autorizadas pelas normas que regem a educação escolar.

Todavia, quando os conteúdos ligados à sexualidade estão presentes, as questões passam a ser outras. Uma delas é: quem legitima a inclusão dos conteúdos no currículo escolar? A necessidade da existência de uma normatização/normatização que autorize/institua os conteúdos ensinados sobre a sexualidade nas práticas escolares também ficou visível nesse diálogo, quando a professora A. rapidamente respondeu: "os temas transversais", referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Eixo Transversal Orientação Sexual. Esse é o documento oficial do Ministério da Educação que, desde 1997, vem autorizando a inclusão da orientação sexual nas escolas. Nesse sentido, podemos perceber que as práticas escolares precisam de um respaldo institucional, no caso, os PCNs, que, ao apresentar um conjunto de normas, objetivos, conteúdos e procedimentos, legitimam as práticas pedagógicas das professoras para tratar da sexualidade na sala de aula.

Na continuidade, transcorreu uma discussão sobre quem 'pode' ou quem está 'preparado' para falar com as crianças sobre as questões relacionadas à sexualidade. A esse respeito a professora V. comentou: "Eu fico me questionando o quanto nós somos preparadas para trabalhar, para lidar com este tipo de situação. Enquanto vocês estavam falando eu fiquei pensando: poxa, eu já estou me formando em Pedagogia, já passei pelo Magistério e não sei lidar com esse tipo de situação. O quanto nós não somos preparadas! É como se o curso que tu tá fazendo fosse um caso à parte da sala de aula, porque não tem essa ligação. Não que te dêem tudo pronto, acho que não é por aí, mas a gente não está preparada para esse tipo de situação".

A seguir a professora M. disse: "Agora, desde a 1ª série nós temos esses probleminhas, a gente não tá preparada. Mas agora é droga, é prostituição, a família não tá nem aí, não existe mais, agora tão empurrando pra escola e a gente tem que assumir isso e tentar ajudar. Todo mundo fala, mas eu acho que tinha que ser uma pessoa especializada... Eu acho que a de Ciências".

Ao serem questionadas sobre os motivos pelos quais o/a professor/a de Ciências deve falar ou tratar desse objeto, a professora V. respondeu: “Eu acho que ele tem mais conhecimento de Ciências, já lida mais com a matéria”. Ao perguntar qual conhecimento, ela respondeu: “Do corpo”.

Essas falas mostram que, em se tratando da sexualidade, há a necessidade de ser chamado um ‘outro’, a figura autorizada, aquela que tem ‘mais conhecimento’ e que está ‘mais preparada’ por ser a porta-voz do discurso científico. O ‘outro’, nesse caso, é aquele que está alicerçado/fundamentado para falar no e do corpo através dos discursos do campo biológico. No espaço escolar essa figura remete tanto ao/à professor/a de Ciências ou Biologia, como também ao/à médico/a ou ao/à enfermeiro/a, ou ainda ao/à psicólogo/a, que, através de aulas, palestras, encontros, por exemplo, se utilizam das explicações científicas sobre o funcionamento do corpo para prescrever um autocuidado, especialmente em relação à gravidez indesejada e a DST/AIDS. Nesse sentido, torna-se visível a ação da interdição⁵³ – direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala – regulando aquele que tem direito de falar da sexualidade.

⁵³ FOUCAULT, 1998.

Olhando as histórias contadas...

Em um segundo momento do encontro, com o propósito de questionar e analisar criticamente as maneiras como se têm lidado com a sexualidade nas salas de aula, distribuímos para as professoras alguns relatos de situações⁵⁴ que aconteceram em outras salas de aula. No nosso entender, os casos analisados atuaram como estratégias que criaram condições tanto para as professoras colocarem sob suspeita e operação crítica as posições assumidas até então em relação à sexualidade, como também para a emergência de outras formas de agir, uma vez que estas podem se tornar instáveis, móveis e desestabilizadas quando submetidas permanentemente à crítica e à dúvida.

Os relatos narravam situações relacionadas à criança portadora do vírus da AIDS na escola, às identidades de gênero e sexuais, às ‘novas’ formações familiares, à masturbação e à abordagem da sexualidade e AIDS na sala de aula. Solicitamos às professoras que, em pequenos grupos, analisassem tais situações e pensassem como elas atuariam naquelas circunstâncias. A seguir, relatamos sucintamente as situações analisadas, seguidas das estratégias propostas pelas professoras.

A primeira situação narrava o caso de uma aluna muito agressiva, cuja mãe estava vivendo com outra mulher. Para lidar com essa situação, as professoras indicaram várias estratégias, como conversar em particular com a aluna,

⁵⁴ Esses relatos são registros de falas de alguns/algumas professores/as (não participantes do curso) sobre situações que aconteceram em suas salas de aula envolvendo questões relacionadas a sexualidade-AIDS.

reforçar a figura paterna, trabalhar com diferentes tipos de família e buscar orientação na escola para resolver essa situação. A segunda envolvia uma criança portadora do vírus HIV, que tinha sido matriculada na escola sem que a mãe tivesse informado à Direção que a criança era HIV-positiva. As estratégias apontadas foram: comunicar à Direção da escola; não comunicar à Direção e planejar a abordagem do assunto na sala de aula. A terceira situação referia-se a um menino que gostava de brincar de bonecas e casinha e a quem a turma chamava de 'bichinha'. As professoras sugeriram conversas com a turma sobre as questões de gênero e, também, sobre o respeito à individualidade de cada um, buscando exemplos na família a partir das atividades dos pais e das mães, por exemplo. A quarta situação trazia o caso de um menino que se masturbava em sala de aula. Os encaminhamentos sugeridos por elas foram: conversar com o aluno, dizendo que ali, na sala de aula, não era lugar, que existe lugar apropriado e que havia a necessidade de trabalhar com os alunos sobre privacidade. O último caso narrava a reclamação de um pai em relação à professora, que abordava em aula assuntos vinculados a sexualidade e AIDS. Para o pai, ela estava incentivando os alunos a exercer sua sexualidade e que esses assuntos deveriam ser tratados na família. Nesse caso, os mecanismos sugeridos pelas professoras foram: chamar todos os pais para uma reunião ou falar em particular com esse pai para esclarecer sobre o trabalho que ela estava desenvolvendo.

As estratégias sugeridas pelas professoras diante das situações referentes à sexualidade movimentaram-se em direções ambíguas. Se, por um lado, as estratégias apontaram para conversas individuais com os alunos ou coletivas com as turmas e/ou com os familiares e também para a discussão de assuntos que anteriormente não entrariam na sala de aula (referimo-nos às estratégias narradas inicialmente pelas professoras), como as identidades de gênero e outras configurações familiares, por outro, ainda apareceram estratégias vinculadas aos discursos e às formas hegemônicas de se lidar com sexualidade. Por exemplo, nas situações referentes à homossexualidade, as sugestões foram de reforçar a figura paterna ou de buscar na família 'tradicional' os modelos de pai e de mãe. Ou ainda, no caso do menino que se masturbava em sala de aula, as estratégias sugeridas foram no sentido de interditar e regular as ações do aluno através da afirmação de que aquele não é o lugar e da indicação de uma conversa sobre privacidade.

Ao tomarmos como referência as estratégias usadas pelas professoras e discutidas ao longo desse texto,

percebemos, agora na análise desses casos, que se tornaram presentes tanto pensamentos e atitudes ambivalentes quanto ações direcionadas à regulação e ao governo dos corpos dos/as alunos/as. Isso nos leva a pensar que as professoras podem ter colocado em dúvida e relativizado as suas posições, anteriormente narradas a partir das discussões e reflexões operadas sobre as suas experiências no transcorrer do curso e, também, em outros momentos.

Talvez esse processo de contar e de ouvir histórias e as verdades nelas contidas tenha desestabilizado/deslocado os sentidos anteriormente atribuídos à sexualidade, abrindo 'brechas' para a emergência de outras maneiras de pensá-la. Se por um lado, ao contarmos histórias uns para os outros, corremos o risco de fixar os sentidos e as identidades hegemônicas, por outro lado, ao tomarmos as histórias como textos abertos que podem ser modificados, quando se tornam objetos de nossas análises, criamos condições para que elas sejam contestadas, questionadas e, talvez, desconstruídas, subvertidas.

Algumas considerações

Neste estudo, ao examinarmos como as práticas escolares das professoras das séries iniciais, implicadas em relações de poder, atuavam inscrevendo a sexualidade dos sujeitos, foi possível vermos o funcionamento e a correlação entre distintos discursos, como o da biologia, da criança inocente e assexuada, da família, da proteção, das identidades de gênero e sexuais, da sexualidade como ato sexual, assim como diversas estratégias pedagógicas que atuaram como mecanismos de interdição controlando e regulando o *que*, *como* e *quando* se podia falar a respeito da sexualidade, como por exemplo as transferências e as repreensões de alunos, e as explicações e categorizações do campo biológico em oposição às nomeações pejorativas.

Ao percorremos as narrativas das professoras observamos que, muitas vezes, não foram consideradas as aprendizagens que as crianças trazem das suas experiências cotidianas – dos programas de televisão, das brincadeiras, do convívio com a família e os amigos –, em que são inscritos determinados atributos sociais – maneiras de agir, vestir, brincar, ter prazer e desejos – em seus corpos, configurando as suas sexualidades.

Para finalizar, não tivemos como propósito, durante o curso, construir uma "metanarrativa"⁵⁵ a respeito de como pensar e agir em relação a sexualidade-AIDS nas práticas escolares das séries iniciais, mas sim que, nesse processo de confronto das experiências narradas, as professoras construíssem outras 'verdades' e outras estratégias

⁵⁵ SILVA, 1994.

relacionadas às circunstâncias históricas e culturais em que se encontram implicadas nas escolas onde atuavam/atuam, no sentido de interrogarem e questionarem as suas compreensões e pedagogias vinculadas à sexualidade. Enfim, aquelas professoras, que passaram a ver a escola e as salas de aula como espaços generificados e sexualizados, as crianças como indivíduos imersos em práticas sociais que cedo lhes atribuem um sexo, um gênero e uma identidade sexual, podem ter olhado, também, para si e para as suas práticas, entendendo que ora elas podem manter, ora podem confrontar os discursos e as práticas dominantes que produziram/produzem tais inscrições nos corpos das crianças.

Referências bibliográficas

- AISENSTEIN, Ángela. "En el templo del saber no sólo entra el espíritu: aprendiendo a 'poner el cuerpo'". In: GVIRTZ, Silvina (Org.). *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 2000. p. 133-164.
- BRITZMAN, Deborah. "Sexualidade e cidadania democrática". In: SILVA, Luis Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.
- _____. "Curiosidade, sexualidade e currículo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 85-111.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata, 2000.
- FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o poder". In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1997. I: a vontade de saber.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- GIROUX, Henry. "Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney". In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 132-158.

- HALL, Stuart. "Cultura, mídia e educação". *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997a.
- _____. "The work of representation". In: HALL, Stuart (Org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Sage: Open University; London: Thousand Oaks/New Delhi, 1997b. p. 225-290.
- LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. "Sexualidade: lições da escola". In: MEYER, Dagmar (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.
- _____. "Pedagogias da sexualidade". In: ____ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.
- MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. "Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder". In: MACLAREN, Peter (Org.). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-49.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Diogo O. "Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental". *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v. 13, n. 2, p. 211-227, ago./dez. 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. "O adeus às metanarrativas educacionais". In: _____. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. "A produção social da identidade e da diferença". In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 73-102.
- _____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- UNAIDS – PROGRAMA CONJUNTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA HIV/AIDS. *As crianças e o HIV/AIDS*. Informativo do UNAIDS, abr. 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo. "Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?" In: _____. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

- _____. "A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista". *Educação e Realidade*, v. 21, n. 2, p. 161-176, jul./dez., 1996.
- _____. "Michel Foucault e os Estudos Culturais". In: COSTA, Masica Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-72.
- WAGENER, Judith Rabak. "The Construction of the Body through Sex Education Discourse Practices." In: POPKEWITZ, Thomas S., and BRENNAN, Marie (eds.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College Press, 1998. p. 145-165.
- WALKERDINE, Valerie. "Popular Culture and the Eroticization of Little Girls." In: CURRAN, James, MORLEY, David, and WALKERDINE, Valerie (eds.). *Cultural Studies and Communication*. London; New York: Arnold, 1996. p. 323-333.
- WEEKS, Jeffrey. *El malestar de la sexualidad: significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: Talasa, 1993.
- _____. "O corpo e a sexualidade". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

[Recebido em setembro de 2002
e aceito para publicação em setembro de 2003]

Sexuality in the Classroom: the Pedagogies of Primary School Teachers at Initial Grades

Abstract: *In this study, we seek to identify and understand how sexuality has been treated in classroom practices at initial grades, considering that we see it as a historical and cultural construct. We examined female teachers' narratives about their classroom experiences involving sexuality, in order know discourses and strategies involved in the constitution of children's sexuality through the school pedagogies used by them. In the experiences narrated, we noted the emergence of the action and interrelationship of several discourses – those of biology; gender and sexual identities; the innocent and asexual child; family; protection –, and of interdictions – for instance, the biological field explanations, students transfers, derogatory naming, reprehensions, micro punishments.*

Key words: *sexuality, narratives, school pedagogies, initial school grades.*