

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Débora Karine Stumpf



Representações de sexualidade no currículo da *Nova Escola* e a construção do sujeito heterossexual

Porto Alegre

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Débora Karine Stumpf

**Representações de sexualidade no currículo da *Nova Escola* e a construção do
sujeito heterossexual**

Porto Alegre

2003

Débora Karine Stumpf

**Representações de sexualidade no currículo da *Nova Escola* e a construção do
sujeito heterossexual**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva

Porto Alegre

2003

Ao **M**arcelo, amado, que tanto me ajudou nos momentos solitários e difíceis da escrita. Quando o fardo parecia pesado demais, lá estava ele, me acalentando com uma palavra encorajadora ou um gesto afetuoso. Seu amor, carinho e compreensão foram muito importantes neste processo.

Agradecimentos...

...o processo de escrita de uma dissertação é um misto de alegria e tristeza. É, sem dúvida, um período de construção, de crescimento intelectual, de produção, mas também um tempo em que se vive dias de pouca cor, pouco brilho e muita angústia. Em meio a essa mistura de cores e sabores, muitas e muitos são aquelas pessoas que nos ajudam: com conhecimento, com um sorriso, com uma palavra de incentivo, enfim, com aquilo que tem de melhor a nos oferecer. Então, muito obrigado a VOCÊ, não importa quantos nomes você tenha.

...ao Tomaz, meu orientador, obrigada por ter acreditado em mim e por ter me ensinado muito com seus ditos e não-ditos.

Vivemos todos, há muitos anos, no reino do príncipe Mangoggul: presa de uma imensa curiosidade pelo sexo, obstinados em questioná-lo, insaciáveis a ouvi-lo e ouvir falar nele, prontos a inventar todos os anéis mágicos que possam forçar sua descrição. Como se fosse essencial podermos tirar desse pequeno fragmento de nós mesmos, não somente prazer, mas saber e todo um jogo sutil que passa de um para o outro: saber do prazer, prazer de saber o prazer, prazer-saber. (FOUCAULT, 1999a, p. 75).

RESUMO

A partir da perspectiva pós-estruturalista e de uma aproximação entre o campo dos Estudos Culturais e algumas contribuições foucaultianas, este estudo analisa a revista *Nova Escola*, discutindo as representações de sexualidade veiculadas pela revista entre os anos de 1997 e 2001.

O foco mais específico desta pesquisa está nas reportagens, sugestões, propostas e exemplos de como trabalhar a temática da sexualidade em sala de aula. Discuto essas “orientações”, especialmente a partir da circulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A partir de uma análise cultural que coloca no seu centro a noção de poder, problematizo o modo como a sexualidade é representada nos textos da revista. Em suma, interessou-me ver, nesta Dissertação, como o currículo da revista produziu diferentes representações sobre a temática da sexualidade, de modo a reiterar a construção do sujeito heterossexual como sendo *a norma*.

Palavras-Chave: Estudos Culturais, representações, sexualidade, currículo, *Nova Escola*.

SUMMARY

Starting from the perspective poststructuralist between the field of the Cultural Studies and some Foucault's contributions, this study analyzes the magazine New School (Revista Nova Escola), discussing the sexuality representations transmitted by the magazine among the years of 1997 and 2001.

The most specific focus of this research is in the reports, suggestions, proposed and examples of how to work the theme of the sexuality in classroom. I discuss those "orientations", especially starting from the circulation of the Curriculums National Parameters (CNP).

Starting from a cultural analysis that puts it in its center the notion of power, I problematize the way as the sexuality is represented in the texts of the magazine. In short, I concerned to see, in this Dissertation, as the curriculum of the magazine it produced different representations on the theme of the sexuality, in way to reiterate the heterosexual subject's construction as being the norm.

Key-Words: Cultural Studies, representations, sexuality, curriculum, New School.

SUMÁRIO

1 O DESEJO TOMOU FORMA	9
1.1 EM BUSCA DAS FERRAMENTAS.....	12
1.2 DO OBJETO ÀS DISCUSSÕES.....	18
2 A PRODUTIVIDADE DAS REVISTAS	25
2.1 O CURRÍCULO DA <i>NOVA ESCOLA</i>	27
2.2 IDENTIDADE PRA QUE TE QUERO?.....	36
3 A SEXUALIDADE EM REVISTA	44
3.1 SEXO/GÊNERO/SEXUALIDADE.....	46
3.2 O DISCURSO DA (HETERO) SEXUALIDADE.....	58
3.3 ASEXUALIDADE CONFESSADA.....	65
4 EDUCAÇÃO SEXUAL: REITERANDO A NORMA	71
4.1 EDUCANDO O “CORPO: MATRIZ DA SEXUALIDADE”.....	72
4.2 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HETEROSSEXUAL	78
5 VIGIANDO O OLHAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	95

1 O DESEJO TOMOU FORMA

Ainda que de forma limitada e correndo todos os riscos inerentes a esse investimento, resolvi arriscar! Por diversas vezes me flagrei pensando no porquê da temática da pesquisa ser a sexualidade e quais os motivos que me levaram até ela. O que, afinal de contas, me incitou a investir em uma pesquisa que poderia ou poderá ainda me colocar diante de situações difíceis e das quais eu não sairia sem evidenciar meu constrangimento expresso em um rosto rubro? Estaria eu obstinada a percorrer e questionar algo que tantas vezes me deixou sem chão enquanto professora? Estaria eu com sede de falar sobre aquilo que tantas vezes me deixou constrangida e sem ação em sala de aula? Seria antes necessário questionar alguma coisa em terreno aparentemente tão “natural” como esse? Encontrei algumas respostas, muitas dúvidas e percebi que as discussões acerca da sexualidade no campo educacional são relevantes e necessárias.

O desejo tomou forma, título do primeiro capítulo deste trabalho, nada mais é do que a escrita do processo que fez com que a temática se tornasse instigante para mim. Na condição de professora, sem dúvida, me senti constrangida e responsável em muitos momentos em dar conta das perguntas e ansiedades de meus alunos/as com relação a sua própria sexualidade e seus desejos. Talvez meu sentimento naqueles momentos também fosse de ansiedade e inquietação, mas uma inquietação por não saber como fazer, o que falar ou como agir diante deles/as. Penso que seja interessante ilustrar um desses momentos “difíceis” na vida de uma professora.

Imagine uma turma de crianças entre quatro e cinco anos de idade que estão brincando com as roupas e quinquilharias de um baú. Roupas, sapatos, jóias, bolsas, chapéus, maquiagem e outros tantos objetos que faziam com que aquelas crianças brincassem felizes, vivendo as mais variadas situações no seu mundinho de faz-de-conta. Uma menina, porém, ficou desapontada ao ver que o colega vestiu uma camisola para brincar e recorreu à professora solicitando a

confirmação de que aquilo não estava certo. A professora, com um sorriso meio amarelado, responde: “Aqui na salinha pode”¹.

Por que só na sala de aula seria permitido que o aluno vestisse a camisola? O que levou a professora a sentir-se tão desconfortável com a atitude do menino? Que saberes estavam em jogo naquele momento e por quê? Esses e outros questionamentos fizeram com que eu começasse a ficar mais atenta ao modo como eram solucionadas as situações embaraçosas de sala de aula, principalmente para aquelas que normalmente estão associadas às questões sobre o sexo e a sexualidade dos/as alunos/as. Afinal, assim como eu, também outras professoras tinham tais sentimentos diante de situações semelhantes a que vivi naquele momento.

Assim como para muitos/as, também eu entendia que o sexo era regulado pela repressão, pelo “não pode”. Criança não pode ouvir isso, criança não pode fazer aquilo, é muito cedo para isso, não está na hora daquilo, e assim por diante. Como educadora, seria eu também uma reguladora da sexualidade de meus alunos por meio de diferentes discursos? Estaria eu reprimindo a sexualidade de meus alunos/as? No momento em que eu delimito o espaço e o tempo em que o menino poderia usar a camisola, estaria eu contribuindo para reforçar um saber específico sobre a sua sexualidade? As várias atividades e condutas pedagógicas em situações semelhantes a essa ensinam e/ou reforçam o quê?

Questionar situações como a que descrevi anteriormente, assim como algumas propostas pedagógicas oferecidas aos docentes para operar com o complicador sexualidade em sala de aula, se deve em grande parte a minha aproximação com leituras localizadas no campo dos Estudos Culturais². No final da graduação em Pedagogia, em 1999, foi que timidamente comecei algumas leituras na área e de lá para cá vivenciei muitos conflitos, pois a cada novo texto eu era instigada a pensar na sexualidade de um jeito que para mim era desconhecido até

¹ Situação real vivenciada por mim durante minha experiência profissional em Educação Infantil.

² Na seção seguinte descrevo mais a perspectiva teórica em que se baseia minha investigação.

então. Para quem vinha de uma formação bastante fundamentada em abordagens psicológicas, passar a entender a sexualidade como uma construção sócio-cultural exigiu-me grande mudança no modo de pensar. Partir do pressuposto de que a sexualidade pudesse ser regulada “por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 1999a, p. 28) era inconcebível para mim naquele momento. O grande desafio foi começar a pensar em discursos e condutas que controlam e regulam de alguma forma a sexualidade dos/as alunos/as sem usar da repressão, mas, pelo contrário, valendo-se de mecanismos de controle bastante sutis. Assim construí o trabalho que passo agora a apresentar.

O primeiro capítulo da dissertação apresenta o processo de construção da pesquisa. Descrevo minha aproximação com o campo teórico dos Estudos Culturais e as leituras referentes à perspectiva pós-estruturalista de análise. Procuro descrever também as relações construídas entre mim e o objeto de pesquisa, problematizando o que chamei de currículo da *Nova Escola*, além de apresentar o objetivo e as questões norteadoras da investigação.

No segundo capítulo, intitulado “A produtividade das revistas”, aprofundo a discussão sobre o currículo da *Nova Escola*, levando em consideração que a mesma é um artefato cultural de grande repercussão no campo educacional. Trabalho com os conceitos de representação, identidade e diferença, resgatando fragmentos do *corpus* de análise e relacionando-os à temática da pesquisa. A heterossexualidade começa a ganhar destaque enquanto “padrão de normalidade”.

O terceiro e o quarto capítulos trazem discussões sobre a temática da investigação: a sexualidade. Além de trabalhar com os conceitos de sexo, sexualidade e gênero, analiso dados do material que evidenciam a ordem da relação: sexo/gênero/sexualidade, ou seja, o sexo tomado como ponto de partida. As análises seguem na direção de que um discurso (hetero) sexual está fortemente presente nos textos referentes à sexualidade, colocando em funcionamento um processo chamado heteronormatividade. O conceito de poder em Foucault é central nas análises e a educação sexual nos textos da Revista é analisada de forma a evidenciar a construção do sujeito

heterossexual, principalmente por meio do trabalho desenvolvido com a “Família Colchete”. Por fim, apresento as considerações finais, levando em conta que nenhuma prática educativa é neutra e que os discursos educativos mantêm ou modificam a apropriação dos saberes e poderes (Foucault, 2000a). Enfatizo, ainda, as possíveis contribuições da minha investigação, bem como sua provisoriedade.

1.1 EM BUSCA DAS FERRAMENTAS

Desenvolvo, nesta seção, algumas reflexões sobre a perspectiva teórica e alguns conceitos, os quais considero ferramentas importantes para este estudo. Como já referi, a investigação fundamenta-se nas teorizações dos Estudos Culturais, mais especificamente em suas vertentes pós-estruturalistas.

Os Estudos Culturais constituem um campo de teorizações que “concentram-se na análise da cultura compreendida [...] como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social” (SILVA, 2000c, p. 133). O conceito de cultura é fundamental em uma investigação que se diz cultural. Importa-me aqui a concepção de “cultura como campo de luta em torno de significação social” (Id., Ibid., p. 133). Espaço e campo de lutas em torno de diferentes significados. A cultura entendida como um espaço, onde diferentes grupos lutam por significação, falam de si e dos outros.

Durante algum tempo, a orientação desse campo teórico foi fundamentalmente marxista, perdurando até hoje algumas versões deste pensamento. Outros trabalhos no campo dos Estudos Culturais, porém, adotaram versões pós-estruturalistas. As análises desenvolvidas a partir dessa última combinação - Estudos Culturais e pós-estruturalismo - são as que me interessam, especialmente aquelas que, influenciadas por Michel Foucault, dizem respeito às questões da sexualidade. Algumas das noções de Foucault foram importantes para a análise dos

dados, entre elas uma que considero fundamental: a de poder. Ao colocar o poder no centro das significações, o campo dos Estudos Culturais “abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault” (VEIGA-NETO, 2000, p.40), sem a aspiração de construir um todo estruturado.

Entendo por pós-estruturalismo um movimento que “buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente [...]”. (PETERS, 2000, p. 10). O pós-estruturalismo não é um método, não é uma teoria, mas sim um “movimento de pensamento” (Id., Ibid., p. 29). É justamente esse movimento de pensamento que me permitiu o questionamento de certezas e estruturas que são consideradas referências por seguirem um determinado padrão de normalidade na nossa cultura. Entre essas “referências” está a identidade heterossexual.

Nesse contexto, a cultura é pensada enquanto um campo de luta em torno de processos de significação não-fixos e não-estáveis. Conforme Silva (2000b), mantém-se a ênfase nos processos lingüísticos e discursivos, característica do estruturalismo, mas há um deslocamento da fixidez e rigidez dos processos de significação. A produtividade da significação constitui-se em um diferencial importante nas análises pós-estruturalistas: o significado não será mais visto como algo colado ao significante e fixo. Assim, os discursos da homossexualidade, por exemplo, podem significar tanto um discurso de controle e fixação da sua “anormalidade”, quanto um discurso de resistência, na medida em que a homossexualidade adquire voz para falar e lutar por maior significação.

As leituras referentes ao campo teórico dos Estudos Culturais e de autores e autoras que escrevem a partir da perspectiva pós-estruturalista de análise fizeram com que eu começasse a pensar no processo de construção e representação da sexualidade. *Sexualidade* passou, então, a ser concebida por mim não mais como natural, mas sim como uma *construção*. A partir de então comecei a ficar atenta aos processos e técnicas utilizadas na construção de uma *norma* no terreno

da sexualidade. Mas quem seria responsável por essa construção? Quem a regularia e que formas de regulação são utilizadas nessa construção?

Percebi que o discurso sobre a sexualidade não era privilégio de apenas uma, mas sim de inúmeras instâncias culturais e que a construção da sexualidade sofre influência de diferentes campos do conhecimento. O desejo de pesquisar sobre a temática da sexualidade, enquanto construção sócio-cultural, já havia tomado conta de mim, restando ainda saber mais sobre o objeto de estudo. Onde eu buscaria os dados?

A escolha da Revista *Nova Escola* ocorreu por dois motivos. O primeiro diz respeito a um exemplar que chamou muito a minha atenção e me mobilizou para esta pesquisa. *Como lidar com esses temas na sala de aula*³ é o título da capa desse exemplar e sugere, explicitamente, uma prescrição. As orientações de como trabalhar a sexualidade e outros temas em sala de aula são elaboradas e consideradas adequadas por um determinado grupo de pessoas e colocadas à disposição de milhares de professores/as como uma espécie de regulamento ou norma. Uma prescrição que é considerada adequada por alguns, mas que serve como guia para muitos/as. Recorrendo às páginas internas do periódico, pude ler: “A vida *invade* a escola” (p. 18-19, grifo no texto). Ora, vida, nessa reportagem, refere-se também à sexualidade, uma vez que esse é o tema da mesma. Poderia então a sexualidade invadir a escola? Existiria uma escola assexuada? Percebe-se aí uma forte relação entre sexualidade e vitalidade. Ou talvez, entre sexualidade e naturalidade. Afinal de contas, já nascemos com ela, não é mesmo? A escolha do verbo e o destaque dado a ele foram muito significativos e, da forma como foi elaborada a reportagem (títulos, linguagem, destaque, verbo), somos levados a pensar que com a introdução de um tema supostamente “novo” na escola, cabe à *Nova Escola* o papel de nos orientar como trabalhar.

Além desse, o outro motivo que me levou a escolhê-la foi sua grande repercussão no campo educacional, e por que não dizer, na minha própria vida. Enquanto professora do ensino

fundamental, a revista por diversas vezes me foi bastante útil na elaboração de aulas, projetos, atividades. Foi, enfim, uma grande aliada. Daí a necessidade de conseguir um certo distanciamento do objeto a fim de viabilizar a pesquisa.

Tendo em vista o caráter fundamentalmente normatizador e disciplinador da Educação, penso que pode ser interessante e produtivo colocar em xeque algumas “certezas” trazidas pela *Nova Escola* e aprovadas pelos docentes. O discurso da sala de aula e para a sala de aula, como é o caso da revista, é relevante também porque “[...] os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos” (LOPES, 2002, p. 37-38). No terreno da sexualidade, principalmente, parece haver uma maior necessidade de certezas e significados socialmente aceitos. As certezas e os referenciais parecem ser necessários, para não comprometer o desenvolvimento saudável dos indivíduos. Os/as educadores/as recorrem muitas vezes aos conhecimentos da área *Psi*, confortando-se com a idéia de que se nenhuma etapa for “queimada” e se o discurso vier acompanhado de muita cautela e dos conhecimentos científicos, eles/as saberão como lidar com a sexualidade da criança.

Dessa forma, a sexualidade da pequena criaturinha é decifrada e controlada desde cedo. Este, pelo menos, é o discurso moderno, cuja racionalidade linear vem constituindo fortemente as/os professoras/es. Também eu, imbuída por esse discurso, muitas vezes me senti envolvida por sentimentos desconfortáveis quando o conflito na sala de aula dizia respeito à sexualidade. Afinal de contas, em muitos momentos julguei minha intervenção necessária e fundamental, sendo que o dilema era saber se a minha atitude fora a mais adequada ou não. A revista *Nova Escola*, nesse sentido, é uma aliada do/a educador/a, exercendo uma pedagogia importante e confiável. É justamente por exercer uma pedagogia da sexualidade que identifiquei na Revista um currículo.

³ *Nova Escola*, abril de 2001.

A *Nova Escola* foi investigada como “um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades” (SILVA, 1999, p. 29), no qual a luta em torno dos processos de significação é permanente e acontece em meio e por meio de conflituosas relações de poder. O currículo nesta investigação é entendido como sendo um campo de produção de sentidos acerca da sexualidade. Sendo assim, pensar os sentidos e os significados da sexualidade na Revista, não significará então, pensá-los como coisas soltas e separadas. Significa pensar os textos da sexualidade como discursos e toda a sua produção como práticas discursivas, uma vez que “os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações” (Id., Ibid., p. 18), representando os sujeitos de diferentes formas e contribuindo significativamente para a produção de efeitos de verdade. O currículo da *Nova Escola* foi analisado a partir da linguagem e dos discursos que estão envolvidos no seu processo de construção.

Como ensinou Michel Foucault, o discurso não apenas fala dos objetos, mas também os “fabrica”. O discurso é prática, o discurso é um conjunto de “elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força” (FOUCAULT, 1999a, p. 97). Nesse jogo de força, significado e sentido produzem efeitos reais, efeitos de verdade. Os discursos acerca da sexualidade na revista *Nova Escola* produz, por meio de várias estratégias, fortes efeitos de verdade sobre o sexo. O currículo da Revista, entendido aqui também como um discurso, elege falas e sujeitos, reforça saberes, constrói identidades e valida significações.

Considero que o currículo da *Nova Escola* articula discursos estratégicos e de eficácia tática. Estratégicos à medida que, de diferentes maneiras, produz significados e saberes que vão sendo validados hegemonicamente e que são taticamente eficazes a partir do momento que tomamos esses saberes como verdades. Os discursos não são inocentes. Eles fabricam, produzem e se reforçam, quando o periódico apresenta alguns de seus leitores como gostando “muito da maneira como a Revista abordou as questões que envolvem valores tão difíceis de definir nos

dias de hoje”⁴, ou mesmo quando eles elogiam a “NOVA ESCOLA por publicar tantas reportagens criativas e proveitosas, como ‘O acordar do sexo’ (edição 92)”⁵, ou ainda quando consideram boa uma reportagem como “Viva a diferença, abaixo o preconceito”⁶. Se os textos da Revista são instrumentos pedagógicos – ou talvez se pudesse chamá-los de guias metodológicos ou manuais didáticos, no sentido de que informam como trabalhar em sala de aula – é porque seus efeitos assumem um caráter de verdade e naturalizam o que é cultural. É, pois, tarefa da análise cultural “desconstruir e expor esse processo de naturalização” (SILVA, 2000c, p. 134).

O processo de significação, no entanto, não acontece tranquilamente. O currículo é lugar de construção e disputa, de luta por maior significação. Isso quer dizer que significar implica necessariamente conflitos e envolvimento com relações de poder. Não quer dizer que nesse processo não haja resistência e contestação por parte de alguns sujeitos. Significa sim, que na luta por legitimação, posições de sujeitos são determinadas hierarquicamente. Independente da luta ou do grupo social, os discursos querem ser verdadeiros e são produzidos estrategicamente para isso, validando e invalidando significações. Aprendemos que a verdade é boa, é necessária e esquecemos de olhar para a “vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (FOUCAULT, 2000a, p. 20). Um determinado discurso, ao adquirir hegemonia, tornando-se verdade, exclui uma série de outras possibilidades.

Assim como o discurso, o poder está sendo entendido nesta investigação de acordo com as teorizações do filósofo francês Michel Foucault e constitui ponto importante tanto nas discussões teóricas quanto na análise do material. Não se trata de um poder visto como maléfico, repudiado, mas de um poder que, independentemente de bem ou de mal, produz. O poder pode provocar submetimento, repressão, mas também pode gerar fascínio, encantamento e convencimento. O poder está em toda parte, presente em qualquer relação. Um poder que está

⁴ *Nova Escola*, abril de 2001, p.8.

⁵ *Nova Escola*, março de 1997, p.4.

espalhado em todo o tecido social. Meu interesse foi buscar nos textos da *Nova Escola* a produção dos discursos sobre a sexualidade, considerando que ela se produz “no campo das relações de poder, múltiplas e móveis” (FOUCAULT, 1999a, p. 93). Investiguei as relações de poder que estão em jogo no material pesquisado, sem buscar os erros e os acertos dos discursos, mas a sua condição de produção.

Analisar a Revista baseada no referencial teórico dos Estudos Culturais, especialmente utilizando a perspectiva pós-estruturalista, não foi nada tranquilo. Enquanto a perspectiva teórica está direcionada ao questionamento e à dúvida, à diversidade e à multiplicidade, a *Nova Escola* utiliza abundantemente os imperativos. Se por um lado, a atitude de dúvida e incerteza diante das verdades apresentadas pelos textos da *Nova Escola* me causou conflitos, por outro questiono se não estaria aí a sua eficácia no meio educacional. O editorial se sustentaria com incertezas? O que os/as professores/as querem? Não seria o modelo o responsável pelo sucesso da Revista? Não seriam as certezas de propostas pedagógicas adequadas que tornam a *Nova Escola* merecedora de elogios? Mesmo colocando sob suspeita o processo de naturalização do cultural e questionando as certezas propostas nos textos, acredito que elas são o “sucesso” do editorial.

Em função da multiplicidade de questões que podem ser abordadas nas análises culturais, acredito que “em qualquer contexto dado, os Estudos Culturais não podem ser simplesmente qualquer coisa” (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 11). Seja qual for o objeto de pesquisa há que se ter bem claro o que se deseja.

1.2 DO OBJETO ÀS DISCUSSÕES

Definida a perspectiva, meu olhar volta-se para a mídia a qual me interessa enquanto objeto de análise. Qualquer produto da mídia, seja ele um filme, uma novela, um informe

⁶ *Nova Escola*, abril de 1998, p.4.

publicitário, um jornal, uma revista ou outro, atua na produção de sujeitos e é considerado, dentro da perspectiva deste estudo, importante artefato cultural⁷. Os meios de comunicação, em geral, “parecem afirmar em nosso tempo o estatuto da mídia não só como veiculadora, mas também como produtora de saberes” (FISCHER, 1997, p. 61). Utilizando um termo da autora, a mídia parece firmar em nosso tempo seu estatuto pedagógico, pois não apenas veicula como também produz saberes e verdades que nos constituem enquanto sujeitos.

Devido ao grande número de possibilidades de análise existente entre os produtos midiáticos, fez-se necessária a demarcação de um campo específico para a análise, e o segmento escolhido foi o das revistas. Nos anos 90, principalmente, o mercado das revistas sofreu um significativo processo de segmentação, surgindo, a partir daí, uma verdadeira avalanche de publicações. A autora Maria Celeste Mira (2001) utiliza o termo segmentação para referir-se a todas as revistas, grandes ou pequenas, “procurando perceber o que as diferenciava umas das outras” (p. 11). Se antes já dispúnhamos de um vasto leque de opções no meio das revistas, o processo de segmentação foi responsável pelo surgimento de muitas outras. A partir de então, as publicações passaram a atender cada vez mais especificamente às necessidades e aos interesses do público: revistas de beleza, de decoração, de saúde, de esportes, publicações para adolescentes, idosos, empresários e uma infinidade de outros assuntos, cada qual com sua especificidade e características próprias⁸. Entre os vários segmentos, defini como objeto de minha investigação a revista *Nova Escola*⁹, por minhas relações já construídas com tal artefato.

⁷ Nas análises feitas no campo dos Estudos Culturais, a expressão artefato cultural tem sido utilizada para caracterizar o objeto de análise, entendendo-se que este é resultado de um processo de construção social (SILVA, 2000c, p. 134).

⁸ Mira (2001) escreve sobre a história do aparecimento da revista no País. A autora faz uma abordagem cuidadosa trazendo exemplos desde o século XIX e o surgimento das primeiras publicações ilustradas até revistas bem contemporâneas editadas no final do século XX, em função do *boom* da segmentação.

⁹ A revista *Nova Escola* já foi objeto de análise de outras pesquisas entre as quais destaco: Costa e Silveira (1998), cuja pesquisa abordou as representações da professora, Marzola (2000), com o trabalho sobre os sentidos da alfabetização, Rocha (2000) e as discussões sobre o espaço escolar em revista e, recentemente, Gilcelene Dias Costa (2003) com o estudo sobre a retórica do multiculturalismo na Revista.

Trata-se de um periódico de grande circulação no meio educacional, o qual possibilita, segundo a própria revista, que os docentes tenham “acesso ao conhecimento e às experiências dos maiores especialistas em educação do Brasil e do exterior”¹⁰. A função pedagógica da mídia analisada é evidente no caso da revista, uma vez que ela trata de questões pertinentes exclusivamente aos docentes e aos outros profissionais da educação.

Lançada em março de 1986, a *Nova Escola* define-se como um grande projeto editorial voltado para a educação no Brasil. Foi criada pela Fundação Victor Civita¹¹ e tem como objetivo “promover a melhoria do ensino infantil e fundamental no Brasil, divulgando informações que contribuam para o aperfeiçoamento profissional e cultural dos professores”¹². A revista conta ainda com o apoio da Editora Abril.

Inicialmente, a inserção e a divulgação do periódico entre professores/as e instituições educativas foi possível em função de um convênio estabelecido entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação por meio do Fundo de Assistência ao Estudante (FAE), durante os cinco anos que sucederam a criação da *Nova Escola*. O convênio mantinha 70% dos custos, garantindo a distribuição gratuita de 300 000 exemplares, os quais deveriam ser repassados às escolas brasileiras (COSTA e SILVEIRA, 1998). Atualmente, exemplares são adquiridos, também, por meio de assinaturas ou vendas em bancas, garantindo o espaço da Revista no mercado. Com circulação nacional, são produzidos nove exemplares ao ano, uma vez que não há publicação nos meses das férias escolares (janeiro, fevereiro e julho)¹³.

¹⁰ NOVA ESCOLA, 2002.

¹¹ A Fundação Victor Civita foi criada em setembro de 1985, por Victor Civita com a missão de contribuir para melhorar a educação no Brasil, principalmente no que diz respeito ao Ensino de Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental. Assim a revista *Nova Escola* veio a ser a principal iniciativa da Fundação. (CIVITA, 2002).

¹² NOVA ESCOLA, 2002.

¹³ Porém, foi possível constatar algumas singularidades no período de análise. Em fevereiro de 1998, circulou uma edição especial intitulada: *Como planejar 1998*, aludindo às eleições presidenciais e à Copa do mundo como fatos marcantes do ano. Também referente aos meses janeiro e fevereiro de 2000, um exemplar extra foi editado e denominado: *Planejamento 2000*. Dessa vez, destacando os Jogos Olímpicos de Sidney e as comemorações referentes aos 50 anos do Grupo Abril. Além dos destaques, em ambas edições foram elaboradas sugestões de diversos conteúdos escolares a serem trabalhados durante o ano.

Entre 1997 e 2001, período escolhido para este estudo, a denominação da Revista sofreu modificações. Durante todo o ano de 1997, intitulava-se *Nova Escola: a Revista do Ensino de Primeiro Grau*. De fevereiro de 1998 a dezembro de 1999, passou a receber a denominação *Nova Escola: a Revista do Ensino Fundamental*, em razão da mudança da nomenclatura oficial e, finalmente, em janeiro de 2000, *Nova Escola: a Revista do Professor*, que permanece até hoje.

A Revista compõe-se de diferentes seções, as quais sofreram modificações no período analisado. Não sendo meu objetivo prolongar-me nessa descrição, destacarei apenas aquelas que permaneceram com a mesma nomenclatura, mantendo assim uma certa tradição nos índices do periódico. Nos anos de 1997, 1998 e 1999, três seções se mantiveram constantes: “Com certeza”, “Livros” e “Obrigado (a) Professor (a)”. A seção “Com Certeza” aborda questões de diferentes áreas do conhecimento, sendo comum, nessa seção, abordagens relativas à orientação sexual. Chamou-me atenção o fato de a orientação sexual estar localizada em uma seção com esse título, fazendo alusão à existência de verdades e certezas sobre o sexo. A seção “Livros” indica literatura para os/as professores/as, jovens e crianças. E por fim, a seção “Obrigado (a) Professor (a)”, refere-se às lembranças do tempo da escola, cujos relatos são feitos, em sua maioria, por pessoas famosas, tais como os artistas da Rede Globo. No ano de 2000, um fato curioso: todos os exemplares apresentam um informe publicitário intitulado “Jogo de Corpo”, desenvolvido pelo Instituto Kaplan – Centro de Estudos da Sexualidade Humana. Esse informe não apareceu como uma seção da Revista, mas as orientações sobre sexo, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis estiveram restritas a ele durante aquele ano. E no ano de 2001, a sexualidade foi “falada”, basicamente, no exemplar do mês de abril, citado anteriormente, quando foi reportagem de capa.

Essas e as outras seções que constam nos índices da *Nova Escola* formam seu currículo. Conteúdos, atividades pedagógicas, metodologias, orientações, planejamento, enfim, um conjunto de normas para conduzir condutas estão ali, oferecidos aos/às docentes e envolvidos

em processos de regulação e controle. Que saberes sobre sexualidade estariam presentes nestes textos?

A Revista é objeto bastante presente na vida dos/as professores/as. Seja por meio de assinaturas, sugestão de colegas ou até mesmo nas escolas, na sala de professores/as, lá está ela oferecendo um leque de opções de atividades e projetos. Enfim, aquelas coisas que atraem profundamente os/as educadores/as. Talvez não seja nem possível imaginarmos quantas vezes ela foi responsável pelo planejamento de diferentes aulas por todo o Brasil. Uma cúmplice na hora de planejar: “Não tenho vergonha de contar que devo à Nova Escola toda a minha criatividade em sala de aula e que não fico sem a revista”¹⁴.

Meu investimento está nos textos, nas sugestões e orientações oferecidas pelo periódico. Olhar para eles como textos culturais que produzem, que não são inocentes, são endereçados e constroem objetos e sujeitos. O texto aqui “não é mais estudado por ele próprio, nem pelos efeitos sociais que pensa que ele produz, mas, em vez disso, pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva e torna disponíveis” (JOHNSON, 2000, p. 75). Meu investimento está nas formas pelas quais os textos instituem determinados padrões de sexualidade.

Nesse sentido, dois depoimentos com relação ao periódico chamaram minha atenção. Um deles dizia: “Devemos nos instrumentalizar para garantir e defender os direitos daqueles que ainda são incapazes de fazê-lo”¹⁵. Outra passagem é: “A reportagem [...] mostra como o professor é fundamental na formação dos alunos como seres humanos”¹⁶. As duas falas evidenciam o caráter instrumentalizador da revista *Nova Escola*, tomada pelos/as professores/as como um meio para atingir um objetivo. Neste caso, defender os direitos dos sujeitos. Os saberes e significados que perpassam os escritos fazem sentido para muitos/as professores/as, tanto para contestar quanto para reforçar a validade das identidades. Não pretendo emitir um juízo de valor quanto

¹⁴ *Nova Escola*, junho-julho de 2001, p.8.

¹⁵ *Nova Escola*, maio de 2001, p.8.

aos textos veiculados pela Revista, classificá-los em bons ou maus, melhores ou piores, mas sim mostrar como esses textos fazem sentido para as pessoas, a ponto de serem tomados como guias. Questionar os saberes e as identidades que estão representadas neles “contribuindo para a formação dos seres humanos” pode ser bem produtivo.

A revista *Nova Escola* disponibiliza aos/às leitores/as um currículo bem elaborado, complexo, amplo, que “está envolvido na produção de sujeitos” (SILVA, 1995, p. 192). Muito mais que um conjunto de técnicas, objetivos, conteúdos, ..., o currículo produz, por meio de diferentes mecanismos, os sujeitos. Mais do que falar sobre eles, o currículo faz coisas a esses sujeitos, produzindo diferentemente sujeitos masculinos e femininos, fixando lugares distintos para cada um deles. Por intermédio da orientação sexual, oferecida pela Revista, os sujeitos são constituídos por discursos que delimitam modos de ser e estar no mundo. Modos de ser considerados adequados socialmente no campo da sexualidade. Algumas vezes, as sugestões são explícitas. Outras vezes, elas são bastante sutis.

Ao trabalhar com os textos da Revista, sem a pretensão de esgotá-los, utilizei parte deles para fazer uma análise cultural sobre as representações da sexualidade. Investiguei como elas vão sendo construídas, afastando-me da idéia de qualquer naturalidade com relação aos modos como vivemos nossa sexualidade. Ela é um construto social, ou uma produção cultural, que constrói e reforça maneiras diferentes de ser e estar no mundo. Problematizei algumas questões que normalmente são tomadas como dadas, a partir da análise das representações da sexualidade. Neste sentido, é importante problematizar a heterossexualidade, pois essa é a referência maior acerca da sexualidade na sociedade em que vivemos.

Em suma, o objetivo desse estudo foi descrever e analisar as representações da sexualidade no currículo da *Nova Escola*. Analisei que tipos de verdades sobre a sexualidade esse currículo produz e que tipo de sujeitos sexuais suas prescrições e sugestões auxiliam a produzir.

¹⁶ Idem.

Que saberes são produzidos a respeito da sexualidade nos textos da Revista? Fiz a análise de um discurso sobre o sexo, sem perder de vista, como diz Foucault (1999a, p. 35), que há uma “multiplicidade de discursos, produzidos por toda uma série de mecanismos que funcionam em diferentes instituições”. Para o filósofo francês, a sexualidade é um dispositivo histórico e de controle das populações.

Os questionamentos norteadores da análise foram: Como as identidades sexuais são construídas e representadas nos textos analisados? Quem dispõe de autoridade para representar? Como a heterossexualidade vai adquirindo sentido no processo de diferenciação, juntamente com outras formas de exercício da sexualidade? Como se dá a relação sexo/gênero/sexualidade nas reportagens da Revista? Que relações de poder estão em jogo nesse processo de significação? De que forma a *Nova Escola* realiza a orientação sexual em seu currículo?

Considereei como foco de análise as reportagens, cujo material discursivo estava relacionado com a abordagem do tema sexualidade e/ou orientação sexual, independentemente do lugar que estivessem ocupando na revista: uma seção, um depoimento, um informe publicitário, etc. Realizei a investigação tomando a linguagem como produtora de identidades e recorri aos textos relacionados à sexualidade, analisando como a linguagem vai representando as identidades sexuais e de gênero, e como “lhes são atribuídos significados sociais, ordenamentos, hierarquias e diferenciações” (LOURO, 2002, p. 233). Percebi, através da linguagem, as estratégias utilizadas para indicar “a meninos e meninas, jovens e adultos as posições-de-sujeito legítimas, adequadas, sadias e aquelas que devem ser rejeitadas” (Id., Ibid., p. 233). Considerei como textos a serem analisados, basicamente, as formas impressas contidas no material, as quais se referem a diversas situações. Podem dizer respeito a relatos de experiências bem sucedidas, intervenções orais, falas de especialistas, ou à descrição de atividades e orientações pedagógicas. Considerar as formas impressas foi apenas um recorte necessário para viabilizar a investigação, porque existem outros mecanismos na revista que servem para produzir, fixar ou contestar identidades, como as

imagens, por exemplo. Em alguns momentos da análise resgato imagens da revista, por entender que essas também são “produtoras”.

2 A PRODUTIVIDADE DAS REVISTAS

Acredito que poucas pessoas se dêem conta do que nos faz uma revista. Digo isso, porque, ao lermos um periódico, não estamos preocupados em questionar representações e analisar as identidades que estão sendo questionadas ou fixadas pelos textos. Tampouco pensamos nas relações de poder que perpassam os escritos. Tudo isso parece estar muito distante daquilo que o leitor almeja: entretenimento, informação, curiosidades, comportamentos, moda, beleza, passatempo, prazer, etc. Em geral o público lê aquilo que lhe interessa. Sendo assim, a preferência dos/as adolescentes não é a mesma dos/as idosos/as, que não é a mesma dos/as esportistas, que não é a mesma dos/as professores/as, a menos, é claro, que duas identidades se cruzem, como, por exemplo: uma jovem professora. O importante é que toda revista produz efeitos em seu leitor.

Mira (2001) traz algumas questões bastante interessantes para a discussão da dinâmica das revistas, entre as quais eu gostaria de destacar três: a importância do *marketing*, as vozes especializadas e os mitos. A discussão de questões como essas são necessárias para entendermos, sem a pretensão da totalidade, um pouco mais sobre a produtividade das revistas. O *marketing* é, sem dúvida, uma estratégia muito importante para garantir a sobrevivência de qualquer revista no mercado, ou seja, é o indicador daquilo que deve ser mantido ou modificado no editorial, para que ele permaneça vivo entre um determinado público. Mesmo que tenha outras funções, como “informar sobre a concepção de um produto ou sua reformulação [...] chegando às ações conjuntas como promoções, concursos, eventos, etc.” (MIRA, 2001, p. 149), o *marketing* é também responsável por manter vivo o produto no mercado.

Nessa direção, questiono: De que assuntos a *Nova Escola* deve tratar para que obtenha cada vez mais sucesso entre os/as educadores/as? Estou considerando, na perspectiva dos Estudos Culturais, que os meios de comunicação “sustentam e reproduzem a estabilidade social e cultural” (ESCOTEGUY, 2000, p. 147), não de forma tranqüila, tampouco mecânica, mas adaptando-se “continuamente às pressões e às contradições que emergem da sociedade, e englobando-as e integrando-as no próprio sistema cultural” (Id., ibd., p. 147). Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituíram uma dessas pressões emergentes da sociedade. Então, como a *Nova Escola* passou a abordar as questões educacionais, principalmente as questões referentes à sexualidade, após a circulação dos PCN? Quais as dúvidas mais freqüentes entre os/as docentes a partir da veiculação dos PCN? O editorial da Revista não desconsiderou as várias discussões suscitadas pelos PCN acerca da sexualidade e veiculou, a partir de então, diferentes propostas pedagógicas.

Feita a pesquisa sobre as necessidades e interesses do público-alvo, são necessárias pessoas qualificadas, vozes especialistas ou os conhecidos *experts* para responder as questões. Para falar de sexualidade aos professores/as, por exemplo, será convidado/a alguém que tenha autoridade para isso, que seja especializado/a em sexualidade, o que supostamente garantirá a legitimidade do discurso. Quanto mais legitimidade o/a leitor/a reconhecer no texto, maiores serão os efeitos de verdade do mesmo sobre quem os lê. E a legitimidade do texto não é garantida apenas pela voz do especialista, mas também pelo modo como essa voz fala. A linguagem utilizada e as certezas passadas através dos textos também imprimem um forte efeito de verdade sobre o que se está falando.

O último ponto de discussão abordado por Mira, e o qual destaco, diz respeito aos mitos. É também através das revistas que a vida dos mitos acaba sendo consumida por nós como uma narrativa. No caso da *Nova Escola*, em todas as edições algum professor ou professora é colocado como exemplo a ser seguido a partir de sua própria experiência. Eles/as aparecem em

diferentes seções: nos anos de 1997, 1998 e 1999, ressaltando a seção *Obrigado/a Professor/a*, nos anos de 2000 e 2001, destacando a seção *Ele/a faz a diferença, professor Nota Dez*. Os relatos e as experiências vivenciadas por esses/as mestres-modelos, assim como todos os textos, estão carregados de sentidos e significações, os quais perpassam o que chamei de currículo da Revista.

2.1 O CURRÍCULO DA *NOVA ESCOLA*

Conceber o currículo como representação significa, pois, destacar o trabalho de sua produção, significa expô-lo como o artefato que é. Ver o currículo como representação implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido: implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura. (SILVA, 1999, p. 66).

O currículo da *Nova Escola* é representação. Concebido dessa forma, o currículo não é produção de um real transparente, interpretável, mas um artefato que produz. Um espaço de construção e representação de significados e de sentidos, os quais são produzidos por meio de diferentes mecanismos, entre eles, as ordens, os convites, as sugestões, as orientações, os relatos, as atividades etc. Tais artifícios ordenam e hierarquizam os significados porque estão em conexão com relações de poder, estruturas e discursos múltiplos e móveis.

O conceito de representação tem sido um conceito central em muitos campos, podendo ter vários sentidos, dependendo da perspectiva teórica com a qual se está trabalhando. Neste trabalho utilizei o conceito de representação desenvolvido na perspectiva pós-estruturalista¹⁷. A idéia clássica de representação nos faz pensá-la como um processo mental, ou seja, apreensão do real e, deste conceito, pretendo afastar-me. Concentrar a análise na representação, enquanto significante, é meu interesse nesta investigação, entendendo que significante e significado não estabelecem uma relação fixa e definitiva. A análise não pretende

¹⁷ Cf. SILVA 1999, 2000a e 2000c.

decifrar ambos os termos, pois vivemos em um processo de significação e os sentidos podem ser ressignificados a todo o momento.

Os textos da Revista estabelecem, discursivamente, representações sobre a sexualidade. No entanto, esses textos só podem ser lidos como “formas de representação desde que se compreenda que estamos sempre analisando a representação de uma representação” (JOHNSON, 2000, p. 107). A linguagem e as ilustrações, bem como os relatos de experiências, fixam, de alguma maneira, noções bem particulares sobre a temática e instituem representações consideradas legítimas. No entanto, os códigos e as convenções, quando questionados e colocados sob suspeita, possibilitam um novo olhar. Eles nos permitem entender que mesmo com tanto empenho em fechar e uniformizar o discurso, abarcando as questões relativas à sexualidade, isso não é possível de forma única e definitiva, porque um outro olhar sempre será possível.

As orientações e prescrições veiculadas na revista *Nova Escola* produzem efeitos de verdade e têm a aprovação de muitos docentes. Por isso é importante “tornar visíveis as marcas da arquitetura” da revista, questionando as verdades que nos são passadas e até naturalizadas. Ao explorar os exemplares do *corpus* de análise, encontrei depoimentos de professores/as que elogiam o periódico por “publicar tantas reportagens criativas e proveitosas”¹⁸ e também daqueles/as que gostaram muito do modo “como a Revista abordou questões que envolvem valores tão difíceis de definir nos dias de hoje”¹⁹. Os padrões são bem-vindos pelos/as profissionais que, inclusive, acharam “brilhante a idéia de colocar modelos de planos de aula no site”²⁰ da *Nova Escola*.

O apelo ao *como fazer* é bastante forte no discurso daqueles/as que educam e a Revista atende de certa forma essa necessidade dos docentes. Que atividades, que desafios, que representações, quais habilidades, enfim, quais as regras para que tudo saia da melhor forma e

¹⁸ *Nova Escola*, março de 1997, p.4.

¹⁹ *Nova Escola*, maio de 2001, p.8.

dentro da mais possível normalidade? Ao definir fórmulas de trabalho, conteúdos, selecionar o adequado e o inadequado para o trabalho docente, a Revista vai sugerindo o que deve ser feito em sala de aula e de que forma. Percebe-se, então, que além de conteúdos, estão em jogo fazeres pedagógicos que supõem modos de vida. “Comportamento, corpo, sexualidade... E esse é um dos pontos mais importantes: a publicidade não se limita a vender produtos” (SABAT, 2001, p.67). As informações fazem parte de discursos carregados de significados e que propõem uma infinidade de práticas que produzem outros novos significados. E como tratar a sexualidade no cotidiano escolar?

As discussões que envolvem a sexualidade são pertinentes e necessárias no campo educacional. Mesmo conscientes de que os corpos da sala de aula são dotados de sexualidade, os/as professores/as continuam afirmando não saber como lidar com isso e, por isso mesmo, aprovam enfaticamente os modelos apresentados pela *Nova Escola*. Ainda é bastante comum ouvir docentes referirem-se ao tema como um assunto delicado, difícil, constrangedor, complicado, evidenciando que a articulação de sexualidade e currículo é conflituosa e, por que não dizer, penosa para muitos/as educadores/as. Apesar de ser indiscutível que a escola é sexuada, a sexualidade referida como um problema na sala de aula reforça a idéia de que é boa e parece ser necessária a fórmula do como fazer. Se o/a educador/a não sabe bem como fazer é bom que alguém lhe diga, lhe oriente e lhe mostre qual o melhor caminho, quais as orientações mais adequadas. “Ficamos eufóricos após a leitura [...]”; “A revista deu um show ao mostrar como se ensina [...]”; “Fiquei encantada com a reportagem [...]”; “*Nova Escola* teve a garra necessária para discutir esse tema tão cheio de contradições [...]”.²¹

Desde 1997, a partir da circulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), houve um crescente aumento das discussões sobre a temática da sexualidade nos currículos

²⁰ *Nova Escola*, agosto de 2000, p.8.

²¹ *Nova Escola*, agosto de 2001, p. 8-9.

escolares. A iniciativa de incluir temas como esse em um documento oficial, seguramente aconteceu em função de um conjunto de fatores, entre os quais destaco “o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e o risco de contaminação pelo HIV”²². Tais fatores, além do documento propriamente dito (PCN), fomentaram as discussões em torno da temática. A partir do momento em que a pauta da pluralidade cultural e orientação sexual passou a ser proposta e discutida mais abertamente no campo educacional, ainda que como temas transversais, cresce a preocupação dos docentes em dar conta de mais essa tarefa, que aos olhos de muitos não é nada fácil. Gostaria de enfatizar que não estou querendo, de forma alguma, marcar um suposto início ou abertura das discussões sobre a sexualidade nos currículos escolares a partir dos PCN, mesmo porque seria enganoso. A escola não precisa ser sexualizada, pois assim foi desde sempre.

A *Nova Escola*, em conformidade com os PCN, passou a orientar mais explicitamente os/as professores/as sobre as questões que envolvem a sexualidade de seus alunos/as. Com base nas orientações oficiais, o periódico contribuiu significativamente com os/as docentes, oferecendo sugestões de atividades, metodologias, esclarecimento de dúvidas a partir de vozes especializadas, etc. Posso dizer que ela passou a atender mais claramente aos anseios dos/as educadores/as, apontando-lhes caminhos e exercendo assim seu papel formador também no campo da sexualidade. Estou voltando meu olhar para as publicações acerca da temática a partir dos PCN, por ser essa a delimitação do *corpus* de análise e por acreditar que esse foi um marco importante e impulsionador das discussões, o que não significa, volto a enfatizar, que a sexualidade não tenha sido educada e orientada desde sempre.

Um primeiro destaque que faço é a publicação de dois exemplares caracterizados como sendo edições especiais da *Nova Escola*, intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais “Fáceis de entender”. Um refere-se aos PCN de 1ª a 4ª séries e o outro aos PCN de 5ª a 8ª séries. Tais exemplares abordam de forma “simplificada” todas as disciplinas, os temas transversais,

²² Brasil, 1997, p.111.

exemplos de atividades práticas para a sala de aula e algumas respostas de especialistas para dúvidas freqüentes entre os docentes. Essas edições foram distribuídas, durante um tempo, gratuitamente àqueles/as que assinavam ou renovavam a assinatura do periódico. Tais edições especiais tornaram-se, então, mais um aliado dos/as educadores/as, os quais não precisavam recorrer ao documento propriamente dito, pois dispunham de um referencial mais “fácil de entender”.

Por ser um artefato cultural fundamentalmente didático-pedagógico, a Revista oferece, além de sugestões nas diversas áreas do conhecimento, propostas de como conduzir os/as alunos/as acerca de questões que envolvem sua sexualidade. Os textos abordam a sexualidade relatando experiências, histórias e depoimentos de professore/as vindos dos mais variados cantos do País e que são considerados exemplos a serem seguidos. Ou então, nos remetem à fala de diferentes especialistas sobre o assunto, os quais além de orientarem os/as docentes, garantem o caráter pedagógico e instrumentalizador da Revista.

O outro destaque diz respeito às reportagens propriamente ditas. Profissionais da educação tiveram acesso a matérias como “Viva a diferença, abaixo o preconceito”²³, que abordou tanto a questão das diferenças raciais quanto das diferenças de gênero e sexo entre os/as discentes, “A barriga que virou aula”²⁴, que possibilitou inúmeras aprendizagens a partir da gravidez de uma professora de segunda série, e “Como lidar com esses temas na sala de aula”²⁵, que trouxe da forma mais objetiva possível algumas sugestões do que fazer quando os problemas da sexualidade aparecem.

As três reportagens mencionadas foram matérias centrais e com destaque nos exemplares. Não foram, entretanto, as únicas. Outros significados e outras práticas são propostas em seções diferentes da revista, como, por exemplo, a seção “Com Certeza”, sobre a qual voltarei

²³ *Nova Escola*, dezembro de 1997.

²⁴ *Nova Escola*, junho de 1999.

a falar no decorrer do trabalho. De um modo geral, vejamos os dados encontrados no material analisado no quadro a seguir.

MATERIAL SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA	
ANO	Nº de textos encontrados sobre o assunto
1997	4
1998	3
1999	2
2000	9
2001	1

Percebe-se que os anos de 1997 e 2001, além de delimitarem o início e o fim do período de análise dos dados, servem de referência para pensarmos na intensidade das discussões propostas. No ano de 1997, mesmo ano da divulgação dos PCN, encontrei quatro vezes a temática da sexualidade: duas vezes como reportagens, uma veiculada no mês de abril e outra em dezembro: esta última como reportagem de capa da revista. As outras duas, na seção “Com Certeza”, na qual freqüentemente aparecem as orientações quanto à educação sexual. O título da seção já nos aponta uma certa garantia e segurança quanto às informações oferecidas: “Com certeza: discricção é o melhor caminho”²⁶. Em um primeiro momento é quase que impossível duvidar de que a sugestão da Revista não seja a melhor forma de conduzir a situação! Já no ano de 1998, o material encontrado sobre o assunto caiu para três, entre eles o depoimento de um professor homossexual (mês de abril), o qual relatou as dificuldades e discriminações enfrentadas ao longo de sua vida em função da sua condição de desviante e duas reportagens menores na seção “Com Certeza”, nos meses de maio e novembro. Foram os anos em que os editores da Revista mais se preocuparam em abordar a temática da sexualidade.

²⁵ *Nova Escola*, abril de 2001.

Nos anos de 1999 e 2001, a polêmica caiu significativamente. Em 1999, apenas uma reportagem com destaque: “A barriga que virou aula”, no mês de junho, e uma matéria menor na seção “Com Certeza” no mês de agosto. Em 2001, por sua vez, o tema parece estar esgotado. Tudo parece já ter sido dito e ensinado e somente uma única vez a sexualidade é abordada em texto. Trata-se de uma reportagem central, de capa, que parece dar um certo fechamento para o assunto: “Como lidar com esses temas na sala de aula”, veiculada no mês de abril.

No ano de 2000, a temática aparece contemplada nos nove exemplares do ano. No entanto, foi o ano em que os editores da *Nova Escola* não produziram nenhuma reportagem sobre sexualidade, deixando o assunto por conta do Instituto Kaplan²⁷. Este ocupou, todos os meses, um espaço privilegiado na revista. Duas páginas quase sempre centrais, para propagar um informe publicitário que, como o próprio nome diz, nada mais é do que publicidade, a divulgação dos materiais oferecidos pelo Kaplan. O informe intitulado, *Jogo de Corpo*, divulga jogos interativos que tratam da sexualidade na adolescência e pretende auxiliar o professor na sala de aula, razão provável do seu espaço na Revista. Alguns dos assuntos abordados são os métodos contraceptivos, a Aids e as doenças sexualmente transmitidas, menstruação, masturbação e outros. As informações, portanto, restringem-se mais ao campo biológico e o informe conta com o apoio de empresas fabricantes de absorventes e preservativos, as quais também divulgam seus produtos.

Os textos da *Nova Escola*, a partir de diferentes estratégias, imprimem sentido a nossa sexualidade. Aprendemos a conhecê-la e a diferenciá-la por meio de sugestões, informações, exemplos; a linguagem e outros mecanismos são utilizados para a fixação de alguns significados.

²⁶ *Nova Escola*, maio de 1998, p.52.

²⁷ Formado por um grupo de profissionais especialistas em sexualidade, o Instituto Kaplan foi fundado em outubro de 1992 com o objetivo de conciliar a capacitação profissional com o atendimento à população carente. Esse instituto surgiu a partir da constatação de que grande parte da população necessitava resolver sua problemática na área sexual. Criou-se então, a possibilidade de capacitação teórico-prática de profissionais na área da sexualidade por meio de cursos, palestras e informações de modo geral. Quase três anos depois de sua fundação, o Instituto Kaplan foi

Os próprios títulos das reportagens também podem ser considerados estratégicos, à medida que convidam, incitam e sugerem.

Os textos desse currículo estão envolvidos na produção de sujeitos sexuais. Aprendemos, de muitas formas, como devemos orientar nossas preferências e nossos desejos, o que podemos fazer e o que não é tão bom que façamos, de modo a estarmos adequados à sociedade em que vivemos. À medida que a sexualidade é significada, os sujeitos vão se constituindo como sujeitos de diferentes identidades sexuais. Esses processos de significação acontecem de muitas maneiras e por meio de estratégias sutis, as quais, na maioria das vezes, nos impossibilitam perceber os seus efeitos. Somos educados para aderir à heterossexualidade em função do seu caráter de normalidade.

Especialmente com relação às identidades sexuais, as narrativas curriculares produzem sentidos que vão sendo hierarquizados socialmente. Assim, há uma identidade sexual considerada hegemônica e outras subordinadas a ela. Essas outras são as identidades diferentes: somos educados para preteri-las e não para desejá-las, por estarem em uma posição de inferioridade com relação àquela que continua como sendo a identidade (nesse caso, a heterossexualidade). Penso que seja pertinente nesse momento uma reflexão em torno das chamadas identidades inferiores. Suponhamos a existência de uma escala de identidades e que as mesmas estivessem dispostas conforme a importância de cada uma. A identidade inferior ocuparia um lugar nessa escala, fazendo com que, agora tornada identidade anormal, seja repudiada, preterida.

A produção desses sentidos e significados acontece o tempo todo e nós aprendemos a reconhecer como referenciais e essenciais os discursos hegemônicos em torno da sexualidade, sem questioná-los. O depoimento de um professor homossexual é bastante significativo quando

diz: “Desde pequeno sou homossexual e, por isso, sofri muito nessa vida por assumir o meu papel na sociedade. O martírio começou quando entrei na escola”²⁸. Qual a relação do martírio do professor com a escola? Na sociedade haveria papéis somente para heterossexuais? Teria sentido e antes seria necessário esse professor dizer que desde pequeno é heterossexual? Nascer heterossexual é considerado normal, natural e dispensa qualquer explicação por parte do indivíduo ou esforço para assumir seu papel na sociedade. Dificilmente a heterossexualidade é colocada em questão e, em contrapartida, outras identidades sexuais são avaliadas, julgadas e discriminadas.

A cultura define modos “saudáveis” de vivência da sexualidade. Mesmo não tendo controle sobre todos os sujeitos é a cultura que define o que pode e o que não pode. O que é permitido e o que é proibido. Por meio de pedagogias, de instituições, do cinema, de normas, de imagens, de músicas, de revistas, enfim, seja qual for a instância cultural, corpo e sexualidade estão lá, representados e significados. Analisei na Revista um currículo cultural que “pode ser visto como fazendo parte de uma ‘pedagogia cultural’ que, de maneira mais ampla nos ensina comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes [...]” (PARAÍSO, 2001, p. 148). É nesse currículo que “verdades” sobre o sexo e a sexualidade são produzidas e “consumidas”.

Considero importante destacar também que os significados e os sentidos não se produzem independentemente. Em determinado contexto, eles vão se transformando em sistemas e relações e produzindo um referencial padrão de conhecimento, não existem como “idéia pura, como pensamento puro, fora do ato de sua enunciação, de seu desdobramento em enunciados, independentemente da matéria significante, de sua marca material como linguagem” (SILVA, 1999, p. 18). Em outras palavras, significados e sentidos são produzidos em discursos. Posso dizer, então, que a homossexualidade só adquire negatividade quando pensada em relação a um discurso da heterossexualidade, a qual carrega a força da verdade.

²⁸ *Nova Escola*, abril de 1998, p.5.

2.2 IDENTIDADE PRA QUE TE QUERO?

Há todo um movimento para definir e demarcar os limites desse território chamado identidade. Foi o que fez uma professora de Minas Gerais com uma turma de primeira série. Ao se propor a trabalhar com o tema identidade, desenvolveu atividades nas quais os/as alunos/as “coletaram documentos, analisaram fotos, entrevistaram familiares e organizaram livros com o material”²⁹, o que, segundo ela, contribuiu para “fortalecer a auto-estima dos pequenos”³⁰. A certeza de uma identidade bem trabalhada parece assegurar de alguma forma o bem estar do indivíduo, além de estar relacionada em muitas situações com a faixa etária do indivíduo.

Identidade tem a ver com idade. Não apenas nos textos do material analisado, mas também nos consultórios médicos, nas campanhas de saúde, nos manuais para pais educadores/as entre outros lugares, encontramos o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano passo a passo. No primeiro ano de vida a criança..., no segundo... no terceiro, e assim por diante. Durante a infância é importante..., na adolescência... na vida adulta... na velhice, etc. “Quando o tema é sexualidade”³¹ e então uma lista de dicas para o/a professor/a saber como abordar a questão. Práticas como essas fixam a identidade e pressupõem um sujeito com identidades e modos de ser também fixos e estáveis.

Entretanto, o conceito de identidade é muito complexo e pode adquirir sentidos diferentes. Interessou-me, nesta dissertação, a concepção de identidade do sujeito pós-moderno.

²⁹ *Nova Escola*, junho/julho de 2000, p.46.

³⁰ *Idem*.

Um sujeito de múltiplas identidades, fluidas, contingentes e provisórias. Um sujeito de identidades construídas socialmente por meio de processos diversos. Qualquer identidade - seja ela de raça, de gênero, de classe, de religião, de sexo - é resultado de um processo de produção e, por isso mesmo, não pode ser considerada fixa e estável. Ela é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000, p.13). Assim, podemos dizer que nossas identidades são construídas lingüística e discursivamente e representadas de diversas maneiras, por diferentes sistemas culturais.

Essas representações podem ser expressas de diferentes maneiras: por meio de um quadro, de uma pintura, de um texto, de um filme, de um currículo e também pela linguagem. Em outras palavras, significa dizer que lingüística e culturalmente vamos representando os diferentes segmentos da vida social e construindo as identidades. A representação deixa de ser apreensão do real para ser entendida “como uma inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental - é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (SILVA, 1999, p. 32). É por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido. Em torno de diferentes representações, diferentes grupos sociais entram em conflito na luta por imposição de significados e visibilidades.

Gostaria de fazer referência a duas dimensões importantes de representação: a representação como delegação e a representação como descrição (Julien & Mercer, apud SILVA, 1999, p. 33). No primeiro caso, significa pensar nos *representantes*, naqueles que têm o direito e a autoridade para representar, ou como referi anteriormente, os grupos que falam de si e pelos outros. No segundo caso, a representação significa o modo como o outro é *representado*, como é descrito pelo representante: é diferente, é desviante, anormal, perverso, doente, etc. Utilizei essas duas dimensões de representação para pensar a sexualidade no currículo da *Nova Escola*.

³¹ *Nova Escola*, abril de 2001, p.19.

Analisando os textos da Revista, encontrei algumas orientações de como falar de sexo na sala de aula. As informações são trazidas por uma psicanalista do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), de São Paulo: “A idade certa para falar é (...), Evite metáforas (...), Crescendo de Bem com a Vida é uma série de livros produzida pelo Ministério da Saúde (...), Papai, Mamãe e eu de Marta Suplicy (...) O GTPOS oferece cursos e envia material didático”³². Determinados grupos, entidades e pessoas falam sobre sexualidade para outras pessoas de modo a orientá-las, tomando determinadas representações como sendo universais. Ao falar da sexualidade pelo outro, controlam-se as possibilidades desse outro³³.

Contudo, não podemos perder de vista que a representação é sempre *uma* representação e que seu oposto é *outra* representação, feita a partir de outra posição na hierarquia das posições de poder (Silva, 2000c). Tanto as identidades consideradas “normais” quanto as identidades consideradas “desviantes” são representações. Criticar a essencialidade da identidade heterossexual colocando no seu lugar a homossexualidade, por exemplo, significa tirar uma representação da posição central para se colocar outra, o que resulta, de certa forma, em outro essencialismo. Na luta por maior visibilidade, diferentes grupos sociais acabam fazendo exatamente isso: colocando a sua causa no centro da discussão. Talvez porque o centro seja atraente, embora seja um posicionamento móvel. O deslocamento do centro e das margens é uma invenção. Tanto as posições-de-sujeito legitimadas quanto aquelas consideradas marginais são construções sócio-culturais, e dependendo do contexto, podem ocupar diferentes posições.

³² *Nova Escola*, junho de 1999, p.25.

³³ O Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) é uma organização não- governamental, fundada em 1987 por profissionais da Psicologia, Pedagogia e Psicanálise, todos interessados nos assuntos da sexualidade. Esses profissionais criaram uma proposta metodológica para a implantação de projetos de Orientação Sexual nas escolas. Da experiência resultou a publicação de três livros: Guia de Orientação Sexual, Sexo se Aprende na escola e Projeto Brasil. Dois membros dessa equipe participaram da redação do texto sobre orientação sexual como tema transversal, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A missão do grupo é “contribuir para a construção de conhecimento e implantação de ações críticas e inovadoras em relação à sexualidade nos âmbitos da educação, da saúde e da comunidade, visando o bem estar dos indivíduos” (GTPOS, 2003).

Uma questão importante, lançada pelos Estudos Culturais, sobre a representação, diz respeito às formas pelas quais elas são construídas, o que permite “deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação” (SILVA, 2000c, p. 104). Não associar ao significante um significado absoluto, mas analisar a representação politicamente, investigando quem tem o direito de representar, como representa e quem representa.

Importou-me investigar as representações da sexualidade nos textos da Revista, à medida que entendi que a forma como vivemos nossa sexualidade, nossos desejos e prazeres, é cruzada por significados culturais “que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação” (WOODWARD, 2000, p. 32). Questionar os sistemas de representação que dão suporte às identidades sexuais, e se pretendem universais, fez-se necessário a partir do momento em que propus um entendimento múltiplo acerca da sexualidade. Fortalecer um pensamento que favoreça a diferença, a multiplicidade e a disseminação de diferentes formas de vivermos nossa sexualidade e nossos prazeres, sem ter que seguir ou tomar um determinado padrão como referência.

Embora o sujeito pós-moderno não seja portador de uma identidade coerente e essencial (Hall, 2000), suas múltiplas identidades são importantes. Elas são aquilo que somos, nossas referências, nossas bases, elas nos definem, nos “marcam”. Por meio de identidades construídas socialmente é que as coisas pertencentes a esse mundo adquirem sentido para nós. De uma maneira ou de outra, procuramos estar sempre nos identificando com algumas representações (religiosas, raciais, sexuais e outras), dando assim, sentido as nossas vidas. Mas se as identidades são provisórias, então por que tanto querer e tanto desejo por uma identidade normal, hegemônica e legítima? Identidade pra que te quero?

As identidades sexuais muitas vezes aparecem como definidoras dos sujeitos, embora não sejam as únicas. Sentimos necessidade de olhar para uma pessoa e saber o que ela é

(defini-la): homem, mulher, branco, negro, católica, etc. A incerteza e a dúvida são geradoras de desconforto muitas vezes e, no caso da identidade sexual, a perturbação parece ser ainda mais problemática. Aprendemos que na heterossexualidade está a normalidade e tudo que foge *dela* é diferente. E quando a pauta é a sexualidade, pensamos logo nos *gays*, nas lésbicas, porque tomamos a heterossexualidade como se ela fosse a identidade “normal”, a identidade que melhor definiria a sexualidade dos sujeitos. Dificilmente ela é colocada em questão. A heterossexualidade normalmente é considerada não-problemática (Louro, 2000a, 2000b).

A questão é como algumas identidades são representadas de modo a adquirir *status* de verdade e serem tomadas como referência. Quando falamos em comportamento adequado ou inadequado, identidade desviante e outras expressões que têm a pretensão de definir o que é certo e o que é errado, estamos supondo que existem referenciais a serem seguidos. Reconhecemos algumas identidades como sendo identidades-referência. Na nossa cultura, as categorias homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (Louro, 1998) ocupam esse lugar de supremacia, apontando para uma visão determinista e essencialista de se conceber a identidade. Nós não nascemos “identificados”, as identidades são formadas e construídas por meio de práticas sociais.

A cultura e o currículo, entre muitos, são exemplos claros de *locus* onde há práticas de significação, constituindo e representando identidades. Os sentidos, os gostos, as preferências, os comportamentos e os saberes, adquirem sentido para nós por meio de diferentes mecanismos. Na revista *Nova Escola*, os/as professores/as aprendem como cuidar dos corpos e da sexualidade de seus alunos, vigiando-os e controlando-os. Entretanto, a vigilância e o controle não ocorrem de qualquer forma, pois “quando o tema é sexualidade” é necessário identificar “a cultura da escola” e estabelecer “um código de comportamento”³⁴, evidenciando que uma identidade se forma

³⁴ *Nova Escola*, abril de 2001, p. 19.

através da prática social. Se fossem naturais, não seria necessário tanto empenho para garantir determinadas identidades.

Apesar do esforço empregado na construção das identidades sexuais consideradas “legítimas”, não se pode e não se consegue controlar tudo. Os sujeitos envolvidos nesse processo, respondem, reagem, aceitam e rejeitam, não havendo garantias de que, no final, tudo acontecerá conforme o esperado. O que acontece muitas vezes é que aqueles que rejeitam e reagem à referência são entendidos como os “outros” da sexualidade.

A identidade só se caracteriza na relação com o outro, porque a identidade “é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro” (SILVA, 2000c, p. 106). Assim, a heterossexualidade precisa do outro (o não heterossexual), para definir-se enquanto tal. Dizer que um sujeito é heterossexual só adquire sentido se pensarmos no homossexual, no bissexual, etc. O processo de definição das identidades acontece por meio de práticas sociais, nas quais saberes sobre a referência e o(s) *outro(s)* são estabelecidos e colocados em relação.

Nesse sentido, a diferença é um ponto importante na construção das identidades. Pensar os “outros” da sexualidade, por exemplo, só será possível se pensarmos no processo de diferenciação implicado na construção desses outros. Para pensar no homossexual ou no bissexual, por exemplo, como o outro é preciso, antes, que se tome o heterossexual como a norma. A construção da diferença é que distingue um do outro. Logo, não basta constatar a diferença, mas examiná-la na sua produção. Buscar o diferente de quem e para quem, investigando as relações de poder envolvidas nessa relação. Em qualquer grupo e/ou espaço serão estabelecidas diferenças. Elas existem e eu não pretendo negá-las, e sim investigá-las na sua produção. Enquanto profissionais da Educação, voltemos nossa atenção para os currículos escolares, que tão freqüentemente utilizam-se de alguma dicotomização para organizar o conhecimento, instituir valores e prescrever orientações. Homem/mulher, branco/negro,

heterossexual/homossexual, são alguns exemplos de identidades dicotomizadas, onde, na maioria das vezes, o segundo termo do par é tomado como secundário ou como o outro. É oportuno, nesta pesquisa, discutir de que modo as identidades são construídas no currículo da *Nova Escola* e como algumas delas tornam-se hegemônicas por meio de processos de diferenciação.

Uma contribuição teórica que considero importante para a discussão da diferença, e que aponta para a existência de um espaço onde o controle total não é possível, é o conceito de “modos de endereçamento” (Ellsworth, 2001). Estudiosa feminista, teórica do cinema e da Educação, Elizabeth Ellsworth analisa os filmes e seus públicos, estabelecendo relação com o currículo e seus alunos. Como a autora mesmo descreve, “o espaço entre um filme e seu público, ou entre um currículo e seus alunos vistos como ‘espectadores’ ou ‘leitores’, é um espaço volátil” (p. 44-45), não sendo possível ajustar sempre o endereçamento e a resposta. O conceito de modos de endereçamento é instigante no campo da Educação, à medida que, a partir dos Estudos Culturais e das teorizações baseadas em identidades fluidas e pensamentos estratégicos, é possível pensar no conceito “ressaltando o jogo e o poder da *diferença* que estão aí implicados” (p. 46, grifo da autora). Em qualquer relação há diferença.

Entre o currículo da Revista e os/as professores/as aos quais é endereçado, há um espaço que, embora seja controlado, vigiado, disciplinado, não o pode ser completamente. Em março de 2001, a *Nova Escola* publicou uma reportagem sobre como é feita a seleção dos livros didáticos. Uma das informações divulgadas era de que “os livros reprovados retornam à editora com as críticas dos pareceristas” e que os livros aprovados “são publicados no Guia dos Livros Didáticos” e enviados a todas as escolas. A reportagem informou o processo de avaliação dos livros didáticos. No entanto, isso não foi suficiente para atender a necessidade de alguns/as leitores/as. No mês seguinte, a Comissão Técnica da Secretaria de Educação Fundamental de Brasília, manifestou-se dizendo que “em vez de ressaltar a figura de quem aplica os critérios” a

reportagem deveria enfatizar “os critérios e sua aplicação”³⁵. Em novembro do mesmo ano (2001), um outro leitor comenta que a “revista se faz sob certos pretextos de ares científicos e as pessoas acabam comprando um produto que na verdade tem caráter de divulgação – não uma revista com crivo científico” (p.8). E questiona: “Onde está a posição da revista diante da política neoliberal para a educação?” (p.8). Assim como a reação do público, a construção das identidades não pode ser totalmente controlada. Por maior que seja o investimento na construção da identidade heterossexual não há garantias de que não surjam os “outros”.

As identidades e as diferenças são fixadas e reguladas através de vários processos. Entre eles, destaco o processo de normalização, por considerá-lo muito sutil e bastante eficaz. Significa eleger uma identidade “normal” carregando-a de positividade e, em contrapartida, marcar como negativas todas as que diferirem dela. Ao adquirir o *status* de norma, a identidade considerada referência acaba tornando-se invisível. Invisível, no sentido de que ela não será questionada, estará na condição de natural, normal. Dessa forma, é “a sexualidade homossexual que é ‘sexualizada’, não a heterossexual” (SILVA, 2000a, p. 83). Pensar quem é o outro da sexualidade pode conduzir uma discussão produtiva, a partir do momento em que percebemos que esse outro é uma criação. Em outras palavras, os outros são nomeados por “categorias sociais que resultaram de classificações arbitrárias, fixadas em um lugar privilegiado que se toma como referência” (COSTA, 2000, p. 23). Os outros do currículo são construídos socialmente e, as diferenças que lhes são atribuídas se referem também a sujeitos em ação. Quem inclui ou exclui são os diferentes olhares. Nós construímos o outro na medida em que o representamos e o nomeamos.

Os textos educacionais e midiáticos de modo geral são endereçados. O fato de que eles são feitos para alguém indica um suposto realizador, escritor, pensador, alguém que escreve para os diferentes públicos. É interessante pensar que esta escrita não é ingênua, pelo contrário,

³⁵ *Nova Escola*, abril de 2001, p.8.

está carregada de poder e de “desejo de colocar seus leitores em qualquer posição exceto a de uma compreensão neutra, benigna, geral e genérica” (ELLSWORTH, 2001, p. 61). Os textos da *Nova Escola* constituem um campo fecundo para analisar as diferentes posições de sujeitos que os/as alunos/as e os/as professores/as são levados a ocupar, principalmente quando o assunto é sexualidade.

3 A SEXUALIDADE EM REVISTA

A sexualidade na Revista e em revista. Todo o esforço deste trabalho visa problematizar os saberes e as identidades representadas nos textos da *Nova Escola*. Não se trata de medir o grau de dificuldade em se trabalhar a temática, mas de pensar o modo como a Revista aborda a mesma e é parabenizada pela “divulgação de temas pertinentes e necessários ao professorado”³⁶, entre os quais está a sexualidade. Posso dizer que as propostas pedagógicas divulgadas pelo periódico são bastante confortadoras para os docentes que sentem dificuldade em trabalhar algumas questões. No entanto, defendo que tais propostas constituem apenas uma, dentre outras tantas possibilidades de abordar a sexualidade. Os temas divulgados também precisam ser problematizados.

Sexualidade? Sexo? Gênero? O que ensinar? Qual o papel da escola? E da família? Até onde ir? Como fazer? Creio que questionamentos como esses já foram bastante discutidos entre os/as docentes e ainda estão longe de terem sido esgotados, se é que um dia serão. Sem a pretensão de trazer receitas, gostaria de pensar um pouco sobre uma questão que para mim é fundamental: a criança e o/a adolescente não podem vestir-se ou despir-se de sua sexualidade por estar na escola ou em qualquer outro lugar. Por isso, as posturas pedagógicas que adotamos para conduzir o tema são questões pertinentes e bastante sérias, à medida que contribuem para a construção de um determinado tipo de sujeito.

Apoiada na teorização de Michel Foucault, acredito que a hipótese repressiva do sexo, com todas suas proibições, não seria a explicação mais plausível para o modo como a sexualidade foi (e ainda é) tratada nas sociedades ocidentais. Contrário à concepção de que fomos reprimidos com relação ao sexo, o filósofo francês vai argumentar que a partir do século XVIII acelerou-se um processo de fomentação discursiva sobre o sexo. Ele constrói sua *História da Sexualidade* mostrando que, uma vez colocado em discurso, o sexo seria muito mais regulado pela discursividade do que pela repressão, como aponta a hipótese repressiva. Era preciso falar e policiar a sexualidade mais do que reprimi-la, a fim de controlar as populações. De alguma forma e por meio de diferentes estratégias, o sexo e todos os rituais que envolvem a sexualidade do sujeito sempre foram preocupações da escola e da sociedade de um modo geral.

No primeiro volume, de a *História da Sexualidade, A Vontade de Saber*, Foucault (1999a) aponta quatro figuras sexualizadas no século XIX: a mulher histérica, o casal malthusiano, o adulto perverso e a criança masturbadora, sendo que essa última é a que mais me interessou durante a investigação. O sexo deveria ser vigiado e controlado desde a infância, observando-se as regras de decência e tendo enorme cuidado com o que era dito. E não só com o que era dito, como também com o que não era dito, pois o silêncio (ou os silêncios) é “parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos” (p. 30).

O não-dito ensina tanto quanto o dito. O sexo se faz (e se fez) presente na escola, no currículo, na cultura e em muitos outros lugares, por meio da arquitetura, dos arranjos, dos regulamentos, dos gestos. Enfim, de uma série de mecanismos. Esses nem sempre precisam ser ditos, mas estão lá. O silêncio, como argumenta Foucault, é uma estratégia discursiva tão eficaz quanto qualquer outra. “A idade certa para falar de sexo é quando a criança pergunta. E a resposta não deve ir além do questionado”³⁷, o que não significa dizer que essa criança não tenha

³⁶ *Nova Escola*, setembro de 2001, p. 09.

³⁷ *Nova Escola*, junho de 1999, p. 25.

aprendido coisas bastante significativas sobre o assunto antes mesmo de verbalizar essa pergunta. E que o adulto não tenha ensinado muito pelo próprio silêncio ou pelas vezes que se esquivou de falar sobre o assunto com essa criança. A união do que é dito e daquilo que não é dito produz efeitos de verdade.

Investiguei a revista *Nova Escola*, considerando-a como um artefato cultural, que, por meio de diferentes mecanismos e por seu envolvimento em relações de poder-saber produz um discurso prescritivo sobre a sexualidade. Frequentemente, são encontradas no material analisado, expressões como: “O que fazer”; “Como falar sobre”; “Como os professores podem abordar”³⁸, sempre relacionados com a temática da pesquisa. Os textos referentes a essas expressões prescrevem certas orientações, supondo que “todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (LOURO, 2000a, p. 11).

3.1 SEXO/GÊNERO/SEXUALIDADE

Embora estejam muito relacionados, julgo necessário esclarecer os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, a fim de encaminhar algumas relações importantes. Quando o ser humano nasce, comumente ele ou ela tem um órgão genital que o definirá enquanto macho ou fêmea, seu sexo em sentido formal e burocrático (pois é observando a genitália que definimos o sexo da criança na certidão de nascimento). A sexualidade por sua vez, é algo muito mais complexo, ela “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000a, p. 11), processos que construímos também em nossas práticas pedagógicas. Para Foucault (1999a), a sexualidade “é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais” (p. 120).

³⁸ *Nova Escola*, agosto de 1999, p. 52; maio de 1998, p. 52 e maio de 1997, p. 56, respectivamente.

Para aprofundar algumas discussões, uma outra distinção precisa ser feita. Por um lado, enquanto a sexualidade diz respeito às diversas formas pelas quais os sujeitos a exercem e o modo como vivem seus desejos, por outro lado, o gênero refere-se ao “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (LOURO, 2000b, p. 63-64). Ambos são construções sociais.

Os estudos de gênero são relativamente recentes no campo da educação. No Brasil, foi na década de 80 que feministas passaram a utilizar o termo. Nas décadas de 60 e 70, as mulheres, tanto no âmbito nacional quanto internacional, engajaram-se em movimentos e políticas sociais, causando uma mudança significativa nos estudos sobre a mulher. A palavra “gênero” surge indicando “uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” (SCOTT, 1995, p.72). A partir de então, entende-se que não é mais possível compreender um único sexo e sim, que homens e mulheres são definidos e historicamente construídos.

No caso desta pesquisa, interessou-me o conceito de gênero, tal como concebido em sua interação com o pós-estruturalismo. Preocupe-me, pois, com os diferentes discursos sobre os sujeitos masculinos e femininos e quais os efeitos desses discursos sobre esses sujeitos. É o que as teóricas feministas consideram como sendo “virada epistemológica” no feminismo: de “estudos da mulher” passa-se a falar em “estudos de gênero”. Entende-se, a partir de então, que a mulher é também classe, religião, raça, etc, percebendo-se a importância da articulação dessas várias categorias de análise.

Segundo a historiadora Joan Scott (1995), o gênero “é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p. 88) o que permite, por sua vez, “compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (p. 89). Com base no conceito de gênero de Scott, procurei entender, no meu objeto de análise, como se articulam gênero e sexualidade nas atividades pedagógicas propostas e quais suas implicações para a educação.

A edição da *Nova Escola* de dezembro de 1997 explora algumas maneiras de como trabalhar o gênero em sala de aula. O fato de que “questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais”³⁹, parece ter motivado os editores a listarem algumas atividades pedagogicamente adequadas. O trabalho foi desenvolvido com as turmas de terceira e quarta série de uma escola do interior de São Paulo. Com o objetivo de explorar essa história de injustiças, as professoras dispuseram da culinária e da costura como “recursos utilizados para ensinar o respeito entre homens e mulheres” (p. 14). Enquanto a turma de terceira série pesquisou os ingredientes de um bolo e foi para a cozinha prepará-lo, contando para isso com a ajuda dos meninos, a turma da quarta série aprendeu a costurar.



Aprendizado saído do forno: durante uma aula de culinária, a turma da professora Luciana Mori descobre o prazer e o sabor de trabalhar em conjunto.



³⁹ Brasil, 1997, p. 25.



Ponto a ponto: meninos aprendem que bordar não é só coisa de mulher

A professora comemora: “práticas simples como essas ajudam a conscientizar as crianças de que podem romper com tabus sem comprometer a própria sexualidade”⁴⁰.

No Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), localizado no interior de São Paulo, meninos e meninas são educados “para que se respeitem desde cedo, não importando o sexo”⁴¹. Permite-se que meninos brinquem de boneca, que meninas joguem futebol, evita-se o reforço de estereótipos através da associação das cores rosa e azul e promove-se a formação de filas mistas. A escola sente-se desafiada a combater os sexismos baseada no “Guia de Ensino e Educação com Igualdade de Gênero na Infância e Adolescência elaborado por educadores da USP”⁴².

⁴⁰ *Nova Escola*, dezembro de 1997, p. 14.

⁴¹ *Nova Escola*, dezembro de 1997, p. 15.

⁴² *Idem*.



Futebol no recreio: garotas descobrem as manhas e os segredos da bola no pé



[...] filas mistas põem a igualdade entre os sexos no devido lugar.

As atividades desenvolvidas propõem a igualdade dos sexos. Fazendo referência a alguns preconceitos existentes entre ambos os sexos, o ideal de igualdade é considerado ponto-chave para eliminar o preconceito e é central nos diferentes exemplos. A expressão refere-se ao fato de homens realizarem atividades domésticas consideradas femininas, como costurar e cozinhar, deixando-se de predeterminar um comportamento para a mulher. Também há referência a uma possível igualdade quando fala que “filas mistas põem a igualdade entre os sexos no seu devido lugar” (p. 15), referindo-se às crianças de pré-escola.

Contudo, tais “soluções” encontradas para abolir o preconceito e saudar, de alguma forma, a diferença, estimulam-me a levantar algumas questões. Seria possível a igualdade entre os sexos? E se houvesse essa possibilidade, seria suficiente apenas inverter as orientações de gênero? Homens e mulheres são inevitavelmente diferentes, podendo ser equivalentes, porém jamais idênticos. O binário, igualdade x diferença, nesse caso, só serve para reforçar ainda mais o pensamento conservador, não colocando em xeque as relações de poder que estão em jogo.

Um outro aspecto salta aos meus olhos e me intriga: ao dizer que a sexualidade pode ser comprometida estamos pressupondo qual referência? Trago uma outra situação, retirada do mesmo exemplar (dezembro de 1997). Tal situação é a atividade do salão de beleza: “Uma das atividades que mais agradam às crianças é o salão de beleza organizado por Rosana. Todos os alunos viram cabeleireiros, e os meninos se divertem pintando as unhas das meninas” (p. 15). Logo abaixo, um menino negro é o responsável por “pintar as unhas das mocinhas” (p. 15), mostrando as diferenças tanto de gênero quanto de raça.



Na proposta do salão de beleza, o menino assume uma posição que tradicionalmente deveria ser ocupada pela menina: a da manicure. No entanto, seria possível e “permitido” que se mantivesse a menina na condição de manicure e se deixasse o menino pintar as unhas? Rosana argumenta que “contra as expectativas, a brincadeira foi aprovada pelos pais” (p. 15), confirmando seu sucesso. Entretanto, será que a brincadeira por mim proposta (o menino pintar as unhas) seria aprovada pelos pais? Ou antes, seria aceita pela escola? Com o intuito de superar as práticas que produzem as diferenças, os preconceitos e as desigualdades, a escola passa a oferecer novos textos, novos mecanismos e procedimentos que servem para transformar essas práticas discriminatórias e promover a igualdade social e a igualdade dos sexos. Porém, essas novas práticas não deixam de reforçar a hegemonia heterossexual.

As relações estabelecidas entre sexo/gênero/sexualidade tomam como ponto de partida o sexo. A partir de um sexo biológico, uma identidade de gênero é pressuposta e um comportamento sexual parece definido. Quando nasce uma criança, com base em seu sexo anatômico, subentende-se que é uma menina, do gênero feminino e que terá desejos pelo sexo oposto (homem – masculino), mantendo com ele uma relação heterossexual. Ou então, à fêmea é associada a capacidade de engravidar e a maternidade vem como norma. Como o sexo pode ser construído como uma norma? Lembro então de Butler (2000) e os “corpos que pesam”: “[...]”

normas regulatórias do 'sexo' trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos” (p.154). Dessa forma, o sexo do corpo serve para “materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (Id., *ibid.*, p. 154).

A diferença não está apenas entre o masculino e o feminino, mas existe também em cada um dos pólos. Há diferentes maneiras de ser feminino e de viver seus desejos e prazeres, assim como há diferentes maneiras de ser masculino e de viver seus desejos e prazeres. No entanto, a educação está voltada para o aprendizado de que a matriz heterossexual é normal e recomendável. Se o sujeito feminino não sentir desejo pelo sexo oposto, conseqüentemente estará fora dos padrões normais de comportamentos considerados feminino e passa a ser, então, uma outra coisa que não um sujeito feminino normal. O mesmo acontece com os sujeitos masculinos.

E não é só a escola que educa os gêneros de diferentes formas. As normas jurídicas e religiosas também o fazem. A alimentação, o vestuário, a estética e a mídia, entre outros, contribuem para produzir significantes que sejam socialmente aceitos e considerados normais. Investe-se nos corpos masculinos e femininos distintamente.

Mas gênero e sexualidade não estão sozinhos. Quando afirmo que o processo de diferenciação envolvido na produção das identidades deve ser levado em conta no momento da análise, quero dizer também que gênero e sexualidade precisam ser investigados em articulação com outras categorias de análise, como a raça e a etnia, por exemplo. Embora não seja esse o enfoque do trabalho, o currículo da *Nova Escola* é também um texto racial e a construção dessas identidades, assim como as identidades sexuais e de gênero, acontecem em meio a relações de poder. À medida que recorreremos às narrativas curriculares e seus discursos multiculturais, os quais almejam uma convivência harmônica entre as diferentes raças, podemos questionar essas relações de poder.

“Viva a diferença, abaixo o preconceito!”⁴³ é uma reportagem que propõe um trabalho que envolva a questão da diferença, não apenas entre homens e mulheres, como também entre diferentes raças.



Três crianças são colocadas em destaque: um menino branco e outro negro e entre eles uma menina branca, que os abraça. Ao propor o fim do preconceito entre negros, índios e brancos, sugere que é possível “mudar essa história, valorizando a riqueza cultural das várias raças”⁴⁴. A reportagem traz relatos de experiências bem sucedidas com relação à discriminação racial e a discriminação de gênero, mostrando como a escola almeja colocar “em pé de igualdade nossas diversidades raciais e de gênero” (p. 11). Além disso, a imagem é bastante significativa, pois também nos remete à convivência pacífica e harmônica entre as diferentes raças e os diferentes sexos. Todas as crianças aparecem com uma fisionomia saudável e um sorriso estampado nos rostos, além da harmonia entre elas expressada pelo abraço. Conforme relatos nas

⁴³ Ainda referindo-me ao exemplar de dezembro de 1997.

páginas 16 e 17 do exemplar em questão, uma escola estadual de Pernambuco aproveitou a vizinhança com algumas tribos indígenas para resgatar costumes e valores da cultura dos índios, envolvendo todos/as os/as alunos/as em um grande projeto. Durante quatro meses, toda a escola pesquisou sobre os hábitos e os costumes de diferentes tribos, o que permitiu “descobrir que existem muitas maneiras de ser índio” (p. 16). Produziram oficinas para aprender a construir e a tocar instrumentos indígenas, reproduziram as tribos por meio de maquetes (estrutura em mínimos detalhes) e realizaram entrevista com os índios, cujas “perguntas foram respondidas pelos índios que falam português correntemente” (p. 16-17). Um professor comemora o sucesso do projeto dizendo que “apesar da calça jeans e dos vestidos de chita, seus valores culturais ainda estão preservados” (p. 17), referindo-se aos indígenas, obviamente.

O discurso do multiculturalismo com a “idéia de convivência das diferentes e diversas culturas nacionais e sua representação na educação e no currículo” (SILVA, 1996, p. 191), encobre, de certa forma, as relações de poder. Somar ao currículo diferentes culturas com o intuito de construir um currículo diversificado não é suficiente para descolonizá-lo. A diferença está nos questionamentos em torno dos processos pelos quais determinados grupos e culturas tornaram-se dominantes ou dominados. As identidades étnicas e raciais, assim como as identidades sexuais e de gênero, são construídas socialmente e provisoriamente, podendo sofrer transformações.

A mulher e o negro são representados como os outros, os quais precisam ser celebrados em nome das oportunidades que lhes foram privadas em diferentes momentos. No entanto, não há uma discussão do como esses sujeitos ocuparam essa posição, levando-se em conta que “[...] a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social” (SILVA, 2000a, p. 76). As relações de poder que estão envolvidas nesse processo de produção de

⁴⁴ Conforme a capa da revista citada acima.

identidades e diferenças não podem ficar fora das discussões, o que implica levar em consideração o processo de diferenciação no qual foram produzidas.

A *Nova Escola* trouxe o relato da experiência da escola de Pernambuco como sendo uma experiência bem sucedida e, por isso mesmo, digna de ser tomada como exemplo. No entanto, na página em que aparece a descrição de tal experiência, no canto superior, chamou minha atenção uma imagem:



Esse menino é o mesmo que aparece na capa do exemplar, abraçado ao lado da menina branca e do menino negro. A figura reforçou, para mim, dois saberes muito significativos: o Brasil é masculino! O Brasil é branco! Dessa forma, o índio e o negro são apenas os outros, mas os outros que são vistos a partir do olhar hegemônico - o branco. Nas outras páginas da reportagem, a menina e o menino negro também aparecem abraçados na bandeira, mas em casos bem específicos. A menina quando é abordada a questão do gênero e das injustiças contra mulheres e o menino negro quando o assunto é escravidão e exclusão. Quando a discussão volta-se para os indígenas e para o “território nacional”, quem aparece abraçado na bandeira do Brasil é

o menino branco. Outro questionamento que surgiu durante a pesquisa foi porque a menina, que é a parte feminina da figura, também é branca? O que significaria colocar uma menina negra? Estas questões servem para pensarmos, conforme Scott (1995), que “qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (p. 75).

Para compreender como as identidades são representadas, é necessária a articulação de múltiplas categorias. Arrolar apenas gênero e sexualidade limitaria outras discussões também produtivas, pois “as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe” (SILVA, 1995, p. 195), entre outras. Atrelar gênero a esses marcadores sociais possibilita a discussão do que significa ser: mulher, mulher branca; mulher negra; mulher negra pobre, mulher católica, mulher evangélica; homem, homem branco, homem negro, e muitos outros. Ser mulher implica em uma série de significações e à medida que agregamos novos marcadores a essa figura, a significação inicial já se torna uma outra, que algumas vezes, é muito diferente da primeira. Este cruzamento de identidades produz diferentes sentidos e todos esses elementos (raça, etnia, gênero, classe, religião), quando articulados, combinam-se ou entram em conflito, minimizando ou maximizando diferentes significados (Meyer, 1999).



Garotas desfilam na sala de aula: revelando a beleza da cultura africana.

A professora de Português de uma escola estadual de São Paulo, trabalhou com a turma de quinta série a questão da discriminação racial. A partir de um livro, abordou o tema preconceito em sua turma. Depois da leitura e do debate, “foram levantadas questões sobre diferenças culturais entre negros e brancos.” (p. 12). Por fim, a professora organizou um desfile com algumas vestimentas africanas. Segundo ela, “o desfile ressaltou a diferença e a beleza de cada um” (p.12).

O título da seção que descreve essa experiência é: “Na passarela, a cultura negra”. Ao me debruçar sobre essa parte da revista, um questionamento, em especial, me inquietou: a forma como foi organizada a atividade e trabalhada a questão da diferença racial, assim como nas questões anteriores de gênero, não apresenta uma discussão sobre o poder envolvido nessa relação. Trabalha-se o preconceito, seu efeito negativo, a possibilidade de uma convivência harmônica entre as diversas raças, celebrando e “colocando na passarela” a cultura subordinada. No entanto, não se discute os processos que colocaram cada uma das diferentes raças em uma posição de sujeito bem específica. O relato da experiência vem corroborar a idéia de que os/as professores/as estão “bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais” (MEYER, 1999, p. 81). Se não há discussões sobre o poder, não há deslocamento da branquitude enquanto identidade hegemônica. A prática pedagógica, nesse caso, reforça o lugar de superioridade ou de inferioridade de cada identidade cultural.

Ao analisar tais experiências, uma lembrança veio à minha cabeça com bastante força: as datas comemorativas do currículo. As diferenças parecem ser contempladas nas datas comemorativas, as quais reforçam, ao meu ver, as relações de dominação: Dia do Negro, do Índio, da Criança, da Mulher, da Pátria, etc. Por que não se pensou em um Dia do Homem, do

Branco, do Adulto, etc? Porque as “chamadas ‘datas comemorativas’ ilustram o processo de colonização do currículo” (SILVA, 1996, p.208). Elas não implicam, conforme o mesmo autor, uma subversão dos significados e representações envolvidos nessas datas. Sem uma discussão sobre o poder, não há possibilidade alguma de “subversão”.

As diferentes identidades que constituem o sujeito estão amarradas, imbricadas, relacionadas entre si. A mim, interessam-me particularmente as identidades de gênero e sexualidade. Não há como separar das orientações de gênero a preocupação com o não comprometimento da sexualidade das crianças, o que, no meu ponto de vista, ficou bastante reforçado ao trabalhar com o objeto da pesquisa. Meninos e meninas aprendem a tolerar, a celebrar e a respeitar o diferente (o menino com o comportamento efeminado, por exemplo), mas esse discurso acaba reforçando a hegemonia da norma - a heterossexualidade.

3.2 O DISCURSO DA (HETERO) SEXUALIDADE

O discurso quer ser verdade. Segundo Foucault (2000a), entre os procedimentos exteriores de exclusão, que controlam e delimitam o discurso, está o princípio da vontade de verdade. Os grupos, sejam eles quais forem, querem sempre validar seus discursos; eles produzem e são efeitos desses discursos. Foucault escreveu ainda que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p. 10).

Os grupos considerados marginais, como por exemplo, o do negro, da mulher, do homossexual, entre outros, traduzem essas lutas em torno do discurso hegemônico. São lutas em torno da força e da legitimidade que alguns discursos têm em sociedades como a nossa. Entre eles, cito o discurso jurídico, o médico, o religioso e o científico. Dificilmente nosso pensamento se acomodaria com a idéia de que o discurso da homossexualidade, por exemplo, é legítimo e que

não haveria nenhum problema em ser discutido em sala de aula. Ou melhor, que ao fazê-lo não estaríamos correndo o risco de sermos acusados de estar desviando os/as alunos/as do caminho “natural” da vida ou comprometendo sua sexualidade.

Embora nosso pensamento resista um pouco, o desafio faz-se necessário se quisermos modificar a apropriação dos discursos. Assim como Foucault, não me refiro mais a um sexo biológico, e sim a um sexo-história, um sexo-discurso. Falo de um sexo que constrói um homem e uma mulher discursivamente, por meio de práticas que “interpelam” os sujeitos. Dessa forma, posso dizer, então, que os sujeitos vão constituindo sua sexualidade através de representações e práticas de significação que lhe dizem algo, que lhe mostram uma referência. Em outras palavras, o discurso faz coisas aos sujeitos. Não se trata de negar a biologia, e sim de dirigir a atenção para o discurso. Como determinado discurso tornou-se dominante? Tornou-se dominante por meio de quais relações de poder?

Foucault, em seus estudos, opera com um conceito bem específico de poder e é desse conceito que me apropriei durante esta investigação. Um poder que é disperso e cambiante, muito diferente da idéia que normalmente temos, ou seja, de poder como sinônimo de opressão. Segundo o autor, os sujeitos exercem o poder; exercem o poder em alguns momentos e sofrem sua ação em outros. Entendo que o poder produz e por isso não trabalho com o binômio bom/mau, mas com as relações de poder estabelecidas nas diferentes práticas discursivas bem como com as relações de poder que estão envolvidas nos diferentes discursos sobre sexualidade. O poder, diz Foucault: “[...] não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (1999a, p. 89). Situação estratégica, porque o poder produz um determinado efeito e não pode ser analisado fora da situação em que está envolvido.

O contexto é importante porque saber e poder estão intimamente relacionados. Os saberes sobre a sexualidade nos textos da Revista estão carregados de poder e esse poder, por sua vez,

produz novos saberes. Analisei meu objeto de pesquisa apoiada na idéia de que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 30). Ao longo da trajetória intelectual do filósofo francês, encontramos diferentes nomes para o que ele caracteriza como sendo poder. Do poder disciplinar ao biopoder, o autor nunca se referiu a um poder único. Em suas teorizações, destaca sempre as relações de poder, de poder-saber ou como ele mesmo escreveu, está em jogo nas investigações “uma analítica do poder” (1999a, p. 80). Nessa direção, busquei compreender quais os poderes-saberes que a Revista disponibiliza quando elabora uma “pedagogia da sexualidade”.

A *Nova Escola* com um discurso carregado de saber-poder, interpela os/as professores/as quando trata de questões como a sexualidade e outras que, normalmente, são deixadas de fora da escola. O exemplar do mês abril/2001 apresenta estratégias que podem ser utilizadas pelo/a professor/a na hora de abordar de alguns assuntos⁴⁵. A reportagem da capa, intitulada: “Como lidar com esses temas na sala de aula”, acompanhada de uma figura apresentando as mãos dadas instigou-me bastante no momento da análise. É preciso falar que os temas tratados aqui são sexualidade, Aids, drogas, violência doméstica, separação e luto.

A escolha da figura, apresentando as mãos dadas, reforça a formulação prescritiva do título e remete, de certa forma, a uma idéia confortável e de ajuda com relação a temas como a sexualidade. Além de utilizar uma linguagem acessível, a Revista dispõe de um



⁴⁵ Nesta seção, todos os fragmentos retirados do material de 2001. Por isso, utilizo apenas a numeração das páginas, a fim

conjunto de “mecanismos discursivos de envolvimento do leitor ou leitora, uma apresentação gráfica que inclui ilustrações e outros recursos além do texto escrito” (COSTA e SILVEIRA, 1998, p. 346), com o intuito de estabelecer representações. Assim, as imagens também consistem em um campo significativo de análise, à medida que também são produtoras. Ao propor como lidar com temas considerados difíceis, como, por exemplo, a sexualidade, o texto disponibiliza “uma cadeia de validação de enunciados que acaba por produzir com regularidade e suposta legitimidade, um padrão de referência” (Id., *ibid.*, p.349), mesmo quando pretende enaltecer a diferença. Desenvolvo algumas análises partindo de escritos encontrados nessa reportagem.

Quando o tema for sexualidade, “identifique a cultura da escola e estabeleça um código de comportamento” (p. 19), não expondo nem inferiorizando o aluno por “ter agido de maneira inesperada pelo grupo”, mas impondo-lhe “limite sem traumatizar” (p. 19). Cultura da escola, código de comportamento, ação inesperada ou esperada, são expressões e falas que indicam o abandono da concepção de que nascemos com uma sexualidade definida naturalmente, para entender que a sexualidade é uma construção social.

Chamo a atenção para os verbos utilizados pela Revista: identifique, exponha, imponha, oriente, ofereça, use e procure. Esses verbos sugerem que procedimentos devem ser tomados para abordar a sexualidade em sala de aula. Fazer uso do imperativo é uma das estratégias utilizadas para interpelar os/as professores/as e leitores/as, propondo a estes/as, uma possível fórmula para aproximar-se da temática. A discussão da sexualidade, no espaço escolar e no currículo, promove um espaço de discussão diferenciado, inexistente nos currículos mais tradicionais. No entanto, a *Nova Escola* “se autopromove como sendo um mecanismo de salvação onde ‘idéias básicas’, ‘essenciais’, ‘necessárias’, ‘importantes’, que fazem sentido” (ROCHA, 2000, p. 131-132). E não é qualquer ordem, pois a publicidade, neste caso, traz a discussão da sexualidade referindo-se a códigos de comportamento, a comportamentos adequados ou inadequados, sem analisar o processo de produção dessas referências como a norma. Posso dizer

também que essas ordens são, na maioria das vezes, bastante sedutoras, à medida que vêm ao encontro das ansiedades dos docentes.

Além do imperativo dos verbos, outros mecanismos são utilizados para mostrar que no terreno da sexualidade não se fala de qualquer forma. É recomendável que o/a professor/a “use sempre termos científicos” (p. 19) e se precisar, “procure ajuda para falar do assunto.” (p. 19). Utilizar termos científicos, segundo o texto da Revista, significa sugerir ao docente que esse é o melhor caminho e que só deverá segui-lo se sentir segurança. Caso contrário, existem especialistas que poderão ajudá-lo/a. Como nem todo discurso é considerado legítimo, também quem está autorizado/a para falar do assunto e orientar pedagogicamente os/as professores/as sobre sexualidade não é qualquer pessoa.

“Não existe verdade quando se trata de sexo, porque envolve moral e valores culturais muito fortes” (p. 20). Essa é a afirmação de um psicólogo nas reuniões semanais promovidas para discutir a padronização de comportamentos, organizadas pela coordenadora de uma escola de São Paulo. Não há verdades, mas é preciso “discutir os valores da escola e estabelecer quais são os comportamentos que prejudicam a aprendizagem, uniformizando o discurso interno e facilitando a tomada de decisão” (p. 20). Partindo desse pressuposto, poderíamos levantar outras questões. Ao uniformizar, consideramos qual verdade? Como ela tornou-se verdade? Quais são os comportamentos que prejudicam a aprendizagem? Por que prejudicam? Uniformizar o discurso interno é uma das estratégias que pode ser utilizada para controlar o discurso dentro da escola, supondo que em qualquer sociedade “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2000a, p. 8-9). Padronizar para excluir os comportamentos que podem significar algum perigo e que não pertençam ao código socialmente aceito em nossa cultura. No caso da sexualidade, aqueles comportamentos que diferem da heterossexualidade.

Os comportamentos que fogem desses padrões são considerados diferentes, prejudiciais, mas nem por isso deixam de estar na sala de aula. Uma professora de quarta série, em Minas Gerais, conforme relato na Revista, “encontrou uma ótima solução para um caso bastante complexo, carregado de preconceito” (p. 20). Os alunos de sua turma passaram a chamar o colega, um adolescente de 14 anos de idade, de *gay*. Percebendo que o menino lhe pedia, de alguma maneira, socorro diante daquela situação e na tentativa de resolver a questão, a professora tomou algumas atitudes. Reuniu a turma e “falou das maneiras de ser e da importância de respeitar as diferenças” (p. 20-21).

Vendo que não era suficiente fingir que não escutava o que as crianças diziam, a professora desenvolveu com a turma um trabalho sobre a diferença. Aproveitando o dia em que os alunos disseram que o menino tinha um namorado, a professora tratou em sua aula sobre as diferentes maneiras de ser e da necessidade de respeitarmos essas diferenças. Normalmente, “a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2000a, p. 73). Nesse sentido, a diretora do Instituto Kaplan, São Paulo, elogiou o trabalho da professora, pois as posições pedagógicas que favoreçam “as diferenças é o melhor caminho contra a discriminação”, não sendo “preciso nem tocar na palavra homossexualidade” (p. 21).

Penso que trabalhar o comportamento diferente do menino não o tira da condição de diferente, ou melhor, de um diferente pior. O respeito, suposta solução para a discriminação, não faz com que os desejos do garoto sejam considerados menos inferiores, para não dizer repugnantes. Por que seria indesejável que a professora tocasse na palavra homossexualidade? Estaria o termo carregado de sentido e significado repugnante? Teria a professora “escutado” de fato o que disse seu aluno? O fato me fez pensar numa questão bastante séria: a inferioridade apontada como desvio ou anormalidade. Neste caso, me parece que muito mais do que ser colocada em posição inferior, a homossexualidade está em uma posição de repúdio e desprezo.

Percebo também no relato dessa experiência, a força do discurso heterossexual e o quanto é difícil não tomá-lo como referência, ao menos no campo educacional.

Será suficiente um currículo centrado no respeito à diversidade? O que seria necessário fazer para abalar de alguma forma a ilegitimidade da identidade homossexual? Silva (2000a) propõe um currículo centrado na diferença enquanto processo, examinando a diferença na sua produção. Isso implicaria examinar os processos sociais e culturais que fizeram da heterossexualidade um modelo de comportamento, um código a ser aprendido e seguido. Abordar a diferença associando-a somente a atitudes de respeito e de tolerância não é suficiente para que a legitimidade da heterossexualidade seja questionada. Ela continua não sendo colocada em questão, permanece na condição de “natural”, embora haja sempre um enorme esforço para garanti-la. A partir do nascimento de uma criança, inicia-se todo um “investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a ‘aquisição’ da heterossexualidade” (LOURO, 2000b, p. 69), principalmente pela família e pela escola. Estaria a *Nova Escola* também empenhada em garantir a aquisição da heterossexualidade? Como saber o que está se passando com o sujeito? Como saber quais são seus desejos?

3.3 A SEXUALIDADE CONFESSADA

A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage. (FOUCAULT, 1999a, p. 59).

Falar sempre. Muitas são as situações em que somos convidados a falar sobre nós mesmos: falar de nossa saúde, nossos desejos, nossas alegrias, nossas tristezas, nossas expectativas. Enfim, inúmeras são as situações em que somos instigados a dizer quem somos e o que queremos. Dizer de nós mesmos é algo que fazemos sem nos darmos conta disso muitas

vezes, como por exemplo, no trabalho, nas entrevistas, no consultório médico ou até mesmo no confessionário propriamente dito; o confessionário cristão, onde o sujeito expõe seus segredos e “pecados” em busca da absolvição. Tudo isso, sem esquecer dos confessionários televisivos, ou os vários programas de auditório, por exemplo, onde as pessoas são colocadas diante da tela e de milhões de expectadores para serem ouvidas e julgadas como acontece na maioria das vezes. Temos, nesses exemplos, o que Foucault (1999a) chamou de confissão incorporada. Incorporada ou naturalizada a partir de diferentes pontos?

Mesmo tendo suas origens em instituições religiosas, a técnica da confissão foi e continua sendo uma forma importante de controle da conduta dos sujeitos, dificilmente sendo percebida como efeito de um poder coercivo. Na teorização foucaultiana, ela é ponto fundamental para a noção de biopoder desenvolvida pelo autor. Na biopolítica, há todo um investimento “sobre o corpo vivo, sua valorização e gestão distributiva de suas forças” (FOUCAULT, 1999a, p. 133) e o sujeito é incitado a falar de si mesmo, do seu corpo, de seus desejos e de seus prazeres. Uma série de estratégias se combinam com “o objetivo da disciplina do corpo e o da regulação das populações” (Id., *ibid.*, p.137). Pensando dessa forma, é possível entender a sexualidade como um dispositivo histórico e de controle das populações, como teorizou o filósofo. Para controlar é necessário saber e para saber é preciso confessar. De que forma, então, a técnica da confissão aparece nos textos da *Nova Escola*? Quais suas transformações?

Explorando o material, constatei que para uniformizar o discurso e nomear a heterossexualidade como *a* referência no campo da sexualidade, é preciso falar sobre o assunto, ou melhor, é preciso fazer o/a aluno/a falar sobre ele. Uma escola de São Paulo incluiu no currículo a disciplina de Orientação Sexual, desde 1990. Alunos/as de quinta e sexta séries “falam de puberdade, modificações no corpo e envolvimento emocional” (p. 20), enquanto que a

partir da sétima série, as discussões voltam-se para “relacionamento, erotismo, sedução, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis” (p. 20)⁴⁶.

Ao analisar programas televisivos, Paraíso (2001) escreveu que a televisão “em seu discurso para e sobre a educação, propõe ‘amizade’, ‘alegria’ e ‘emoção’ como soluções para os problemas educacionais” (p. 151).⁴⁷ Penso que não só a televisão propõe essas soluções. Em uma escola da capital paulista, alunos de sétima série “costumam se deitar em almofadas para conversar” e essa prática, segundo a Revista, é ainda mais eficaz quando “o aluno gosta do professor, se sente seguro ao conversar com ele” (p. 22). Entendo tais discussões como a confissão necessária para controlar o discurso. A experiência que resgato nesse momento diz respeito a uma conversa “franca” e “direta”, usando as palavras da revista, da professora com os alunos sobre as drogas. Logo em seguida, diz-se que nas aulas de circulação sanguínea, por exemplo, “abre-se a discussão sobre Aids”. Com isso, proponho a reflexão de que o/a aluno/a é incitado a confessar sobre sua sexualidade, suas atitudes e seus comportamentos acerca do sexo e outros temas, da mesma forma que é orientado e aconselhado. E mais: essas orientações e esses aconselhamentos não são apenas físicos, mas também emocionais. Há necessidade de orientar os desejos e as emoções dos/as alunos/as, necessidade de uma disciplina que “seria obtida principalmente pelo amor e empatia de quem educa, [...] originando sujeitos que regulam a si mesmos. Assim, revela-se a dimensão disciplinadora do cuidado [...]” (CARVALHO, 1999, p. 70).

Mas para que o sujeito fale de si e de coisas muito íntimas é preciso que ele sinta-se à vontade para isso. O confessor religioso, então, é trocado por outros, como, por exemplo, uma almofada para deitar e conversar com os colegas e a professora. Esse é, ao meu ver, uma espécie de confessor, diferente, menos formal e muito mais atraente. Um ritual que utiliza

⁴⁶ Ainda refiro-me ao exemplar da *Nova Escola*, abril de 2001.

⁴⁷ A autora analisa programas e comerciais veiculados pelo Canal Futura.

estratégias bastante sutis para obter a verdade sobre a sexualidade dos/as alunos/as, bem diferentes dos rituais religiosos, mas tão eficientes quanto esses. Os/as professores/as conseguem fazer com que os/as confessandos/as falem de seus desejos e sentimentos, tanto para eles/as quanto para os/as colegas.

A confissão é tomada como uma forma de produzir a verdade sobre o sexo. Por meio do carinho, do afeto, da boa relação com os/as alunos/as, e de uma série de outras estratégias, os especialistas fazem com que eles/as confessem suas verdades sem que se sintam regrados ou regulados. No terreno da sexualidade, as coisas precisam ser ditas para serem resolvidas e assim o sexo é regulado muito mais pela discursividade do que pela repressão.

A partir do momento em que a/o aluna/o é levada/o a falar sobre sua sexualidade, uma diversidade de saberes-poderes é articulada e, por isso mesmo, a confissão é uma forma de poder-saber. É ela que “rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo” (FOUCAULT, 1999a, p. 62), ainda que de diferentes formas. Reitero o argumento de que não se trata mais da confissão cristã, mas das muitas outras faces que essa técnica foi adquirindo com o passar dos tempos. Apesar das transformações do ritual da confissão, é por meio dela que saberes sobre o sexo são passados, reforçados e hierarquizados, assim como são criados novos saberes sobre o sexo.

Poder-saber foi uma expressão utilizada por Michel Foucault para estabelecer relação entre os dois termos. Não há saber que não esteja envolvido em tensas relações de poder, assim como não há poder que não produza algum tipo de saber. Partindo desses princípios, é impossível pensar que os saberes sobre sexualidade veiculados nos textos da *Nova Escola* são saberes neutros. Também não há como deixar de analisar a “relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber” (FOUCAULT, 1987, p. 30). O homem na contemporaneidade é chamado a dizer sobre sua sexualidade, a confessar sobre sua sexualidade e regular sua sexualidade por meio do discurso científico.

Afinal, que poderes-saberes estão envolvidos nos textos da Revista?

A partir dos fragmentos da Revista podemos destacar dois tipos de textos, “dos que confessam e dos que interpretam as confissões, a partir de um campo de conhecimento.” (FISCHER, 1996, p. 85). Os discentes são aqueles instigados a falar, e a psiquiatria, a psicologia, a medicina e a pedagogia constituem os segmentos responsáveis pela interpretação das confissões. São esses também os responsáveis pelas orientações e prescrições de como trabalhar a sexualidade nos textos da revista *Nova Escola*.

Reforço a discussão com um outro dado analítico. Uma professora de sexta série, de uma escola de Guarulhos, ao verificar que um menino “se masturbava na classe, ela pediu que ele saísse para tomar água” (p. 20) e imediatamente “levou-o até a orientadora educacional” (p. 20). O sexo, nessa situação, aparece como um segredo que precisa ser camuflado, desconversado, controlado. Solicita-se que o aluno tome água a fim de não discutir sua atitude ou talvez polemizar um assunto sobre o qual a professora não estaria segura para falar. Precisa-se, então, do/a especialista que vai conduzir da melhor forma a questão.

Uma vez capturadas, as confissões são pedagogizadas e orientadas. Psicólogos/as, psiquiatras, *experts* em sexualidade, orientadores educacionais e outros sujeitos, aparecem como as pessoas autorizadas a falar sobre o sexo e os/as interpretadores/as das confissões dos discentes. Os professores também são orientados e disciplinados nas questões que envolvem a sexualidade, recebendo orientações didáticas de como trabalhar em sala de aula. Segundo o depoimento de uma psicóloga do Centro de Estudos e Pesquisas de Comportamento e Sexualidade de São Paulo, “a tendência do professor é sentir-se agredido” quando “um garoto se masturba na sala de aula”, quando “uma adolescente fica grávida” ou, ainda, se presencia um “namoro mais quente no pátio ou um menino apresenta comportamento efeminado” (p. 20). Quanto ao sentimento do/a professor/a, tenho algumas dúvidas. Não sei se “agredido” seria o termo mais indicado, no entanto, a análise dos dados vem demonstrando que as manifestações de sexualidade dos/as alunos/as causam, sim, muitas inquietações nos docentes.

Sem a pretensão de hierarquizar as angústias que os/as educadores/as sentem com relação as manifestações de sexualidade dos/as educandos/as, gostaria de comentar uma em especial: a aflição diante de um menino que apresenta comportamento efeminado. Diante dos outros que venho descrevendo ao longo dessa investigação, o diferente da sexualidade hegemônica – nesse caso o homossexual – parece adquirir uma conotação ainda mais problemática que o/a negro/a, a mulher, o/a índio/a, etc. E não só esse outro como também qualquer situação que envolva o sexo, como no exemplo anterior, da criança masturbadora. Tanto o homossexual quanto a criança masturbadora aparecem nos textos analisados como personagens perversos (Foucault, 1999a) e, principalmente, no caso do homossexual, “nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade” (p.43). Talvez por isso, um comportamento “anormal” seja causador de tanta ansiedade: nenhuma conduta do sujeito escapa à sua sexualidade. Passamos então, a procurar obstinadamente onde está o problema, o que deu errado, o que faltou ou o que excedeu.

A confissão, conforme a análise do material, destacou-se como uma técnica de controle, ao mesmo tempo que de incitação do discurso sobre o sexo. Controle porque permite a regulação da verdade. Incitação porque o sexo é colocado em discurso. Propõe-se a confissão do segredo.

Ao longo de todo esse capítulo, através de diferentes dados de análise, procurei operar com um discurso (hetero) sexual. Falar de sexualidade tendo como fio condutor a heteronormatividade. Quis mostrar de diferentes formas como as práticas, os fazeres pedagógicos e algumas discussões pedagogicamente recomendáveis acerca da sexualidade continuam levando em conta a heterossexualidade como norma. E uma das formas de assegurar essa heteronormatividade é através da educação sexual. E então, acompanhando o raciocínio de Silva (1996) quando escreve que a descolonização do currículo pode começar pela subversão das datas

comemorativas, quando o assunto é sexualidade, eu proponho a descolonização do currículo através da subversão das aulas de “educação sexual”.

4 EDUCAÇÃO SEXUAL: REITERANDO A NORMA

Como orientar sexualmente nossos alunos/as? Não se pode negar que os PCN fomentaram discussões referenciais sobre a orientação sexual nos currículos escolares, ou pelo menos, com a pretensão de referenciais. Afinal de contas, como resistir a um parâmetro? A quem não interessa um parâmetro de saúde, um parâmetro de beleza ou um parâmetro de currículo? O que haveria de melhor para os/as educadores/as que um parâmetro curricular de como tratar da sexualidade de crianças e de adolescentes?

O documento não é obrigatório, podendo ou não ser utilizado pela escola, mas o fato é que o governo coloca em circulação uma determinada visão da sexualidade nos currículos

escolares. Uma visão chamada de parâmetro. Além do caráter informativo cujo objetivo é a “promoção da saúde das crianças e dos adolescentes”, entende-se que a abordagem anatômica e fisiológica do corpo humano “não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo”⁴⁸. O volume 10 dos PCN propõe a orientação sexual nas escolas levando-se em consideração que a escola contribui para o alívio das ansiedades, quando oferece “um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões”⁴⁹.

Interessou-me pensar como a *Nova Escola* operou com a oposição binária natureza/cultura em seus textos de orientação e educação sexual a partir desse conceito de sexualidade. Que saberes e entendimentos sobre a temática são veiculados em seus textos e disponibilizados aos docentes? Em suma, interessou-me analisar os textos de educação sexual na Revista, entendendo que os PCN foram referenciais para isso e que eles são “como ‘um governante’ da população infantil. Governante que não é um indivíduo ou um grupo político, [...] governante que consegue governar por ter sua prática conformada a um certo diagrama de forças políticas [...]” (CORAZZA, 2001, p. 79).

4.1 EDUCANDO O “CORPO: MATRIZ DA SEXUALIDADE”⁵⁰

O corpo é alvo garantido de muitas e diferentes áreas do conhecimento. Medicina, biologia, pedagogia, psicologia, direito, religião e outros campos poderiam ser citados como sendo áreas cujo alvo é o corpo do sujeito, suas funções, condutas e práticas. Não é necessário muito esforço para elencar inúmeros procedimentos de cuidado que as pessoas têm com seus corpos nos dias atuais e em sociedades como a nossa. Tanto cuidado e tanto empenho em uma

⁴⁸ Brasil, 1997, p.114 e 113, respectivamente.

⁴⁹ Brasil, 1997, p. 113.

busca desenfreada pelo corpo ideal. Um corpo que seja ideal tanto nos padrões de saúde quanto nos padrões de beleza: especialistas, dietas, cirurgias plásticas, academias e uma infinidade de outros mecanismos utilizados para manter esse que é *locus* de sabores e dissabores.

Todo o investimento sobre o corpo era pesquisado por Michel Foucault por meio das disciplinas e dos cuidados de si. A cultura de si “não constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1999b, p. 57). Essa cultura desenvolveu-se por meio de receitas específicas, práticas sociais e até instituições, proporcionando um modo de conhecimento e a elaboração de um saber. Na cultura grega, a arte do conhecimento de si foi desenvolvida por meio de exercícios, exames e receitas precisas: procedimento de aprovação, exame de consciência e trabalho do pensamento. Foucault aponta para uma questão muito importante: independentemente da forma que toma, trata-se de uma prática de si, cujo objetivo é a conversão de si mesmo como forma de prazer. Segundo o filósofo, é no quadro dessa cultura de si que se desenvolveram as reflexões sobre a moral dos prazeres. Um dos meus desafios nesta pesquisa consistiu em investigar as “práticas de si” no material analisado, sua existência e as formas pelas quais se desenvolvem nos textos da *Nova Escola*.

Acredito que o “Jogo de Corpo” é uma dessas práticas de si. Trata-se do informe publicitário divulgado pela Revista durante todo o ano de 2000. Desenvolvido pelo Instituto Kaplan e contando com o apoio da Johnson & Johnson, o Jogo de Corpo constitui-se em um material educativo com informações e temas relacionados à sexualidade humana. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento do/a educador/a nessa área.

Os cargos de diretoria e do Conselho do Instituto Kaplan são ocupados por profissionais da Psicologia e da Medicina. A diretora presidente é enfermeira e psicodramatista e todos os outros cargos são ocupados por psicólogas também psicodramatistas. O Conselho, por

⁵⁰ Brasil, 1997, p.139.

sua vez, é formado por médicos psiquiatras e psicodramatistas⁵¹. São esses os profissionais responsáveis pela orientação pedagógica dos/as educadores/as⁵² e também pela produção do informe publicitário.

O livro intitulado “Manual do Jogo de Corpo” serve como uma espécie de guia para o/a professor/a. Dividido em duas partes ele procura “enfocar o corpo biológico dentro de suas dimensões culturais, afetivas e sociais”.⁵³ A primeira parte é composta por textos informativos, enquanto a segunda aborda jogos e dinâmicas sobre a temática. E foram essas as informações divulgadas pela Revista durante o ano todo.

Vejam as informações que foram veiculadas na Nova Escola através do Jogo de Corpo durante o ano de 2000:

MÊS	ASSUNTO (Trabalhado sempre através de um jogo)
Março	DST-Aids
Abril	Puberdade
Maio	Puberdade x Acne
Junho/Julho	Métodos Contraceptivos
Agosto	Higiene e Sexualidade
Setembro	Menstruação
Outubro	Jogo de Corpo

⁵¹ INSTITUTO KAPLAN, Profissionais, 2003.

⁵² O Psicodrama é: um método de intervenção e pesquisa nas relações interpessoais, nos grupos, entre os grupos ou de uma pessoa consigo mesma. A prática psicodramática começa com o envolvimento das pessoas com o tema ou com a experiência a ser vivenciada. Cabe ao diretor manejar as técnicas de modo a garantir o envolvimento do grupo. O psicodrama é um facilitador da manifestação das idéias, dos conflitos sobre um tema, dilemas morais, etc. Os participantes recriam no grupo seus modelos de relacionamento, sendo cada um deles agente terapêutico dos demais. Esse método tem sido utilizado na educação, em empresas, hospitais e outros. O criador do Psicodrama foi o médico austríaco naturalizado americano, Jacob Levy Moreno. O método vem se transformando durante as últimas décadas e hoje sabe-se de seu uso para o atendimento processual em consultórios, na psicoterapia individual trazendo novas contribuições para a teoria psicodramática do desenvolvimento emocional e até mesmo para a compreensão da psicopatologia. (FEBRAP, 2003).

⁵³ INSTITUTO KAPLAN, Jogo de Corpo, 2003.

Novembro	Masturbação
Dezembro	Aborto

As informações dirigem-se a um sujeito bem específico, o/a adolescente. Partindo da crença de que a adolescência é um período difícil e conturbado e que o/a educador/a pode “ajudar que essa fase seja vivida com tranquilidade”⁵⁴ é que organizaram-se todas essas informações. Os sujeitos são regulados nas diferentes etapas de suas vidas, no entanto, “é evidente que o corpo e a sexualidade são enfatizados em outros momentos da vida, mas na adolescência há um excesso desse realce” (SOARES, 2000, p. 155)⁵⁵.

A afirmação de Soares vem ao encontro do modo como a Revista explorou o tema puberdade, “[...] uma fase delicada para os adolescentes, por ser fonte de inúmeras mudanças e muitas dúvidas.”⁵⁶ O corpo e a sexualidade adolescente precisam ser monitorados, a fim de que ele/a tenha uma passagem tranqüila da infância para a adolescência. E monitorar esse processo significa informar. Isso é o que o Jogo de Corpo faz: informa e forma um sujeito específico⁵⁷.

A puberdade é abordada através do “Jogo da Reprodução”. A proposta é fornecer, tanto para as meninas quanto para os meninos, noções de anatomia sobre os respectivos aparelhos reprodutores. Mas essas informações não são dadas aleatoriamente. Dependem da idade e do sexo do sujeito. Assim, no exemplar do mês de abril/2000 encontrei jogos específicos para meninas de 10 a 13 anos de idades, para meninos da mesma faixa etária, para meninas de 13 anos ou mais e para meninos da mesma faixa etária. Enquanto os jogos para as meninas tratam de aspectos relacionados à menstruação, absorventes internos, hormônios, período fértil e fecundação, os

⁵⁴ *Nova Escola*, abril de 2000, p.30.

⁵⁵ A autora faz uma aproximação interessante entre adolescência e a Teoria dos Monstros. A adolescência é “um monstro cultural”.

⁵⁶ *Nova Escola*, abril de 2000, p.30.

⁵⁷ Na seção seguinte trabalharei um pouco mais sobre esse sujeito específico.

jogos masculinos tratam sobre hormônios, ejaculação e órgãos genitais. A higiene do corpo é explorada nos jogos de ambos os sexos.

Percebe-se que há muitas informações quanto às questões de anatomia e fisiologia tanto do corpo do menino quanto do corpo da menina. No entanto, há uma ausência das discussões culturais sobre o assunto, e eu entendo que a separação dos tópicos, no momento da elaboração dos jogos, é uma questão cultural. Qual seria, por exemplo, a relação estabelecida entre o tamanho do pênis e a masculinidade? Entre fertilidade e feminilidade? Estariam em jogo relações como: homem-prazer e mulher-procriação? Não tenho respostas para as questões, mas quero salientar o pensamento de que “nós, estamos em uma sociedade do ‘sexo’, ou melhor, da ‘sexualidade’: os mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que faz proliferar [...]” (FOUCAULT, 1999a, p. 138). O Jogo de Corpo traz informações específicas para meninos e meninas; um conhecimento específico para cada sexo e que é culturalmente construído.

As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), em especial a Aids, também foram um dos temas explorado pelo Jogo de Corpo. O crescimento dos índices de pessoas contaminadas pela doença é uma das justificativas dos PCN (1997) para a introdução da orientação sexual como tema transversal nos currículos escolares, propondo “a reflexão e a ressignificação das informações, emoções e valores recebidos [...], que tantas vezes prejudicam o desenvolvimento de suas potencialidades.” (p. 127). Em conformidade com os PCN, a *Nova Escola* também propõe que o desafio é “dizer tudo sem revestir a informação com preconceito, nem gerar medo”.⁵⁸ O Jogo de Corpo propõe, então, atividades que possibilitem aos educadores/as conhecer e trabalhar com os/as alunos/as alguns itens importantes sobre o assunto: agente causador, formas de transmissão, sinais e sintomas, formas de prevenção, tratamento e conseqüências.

⁵⁸ *Nova Escola*, março de 2000, p.38.

Sexualidade e Aids estão bastante associadas. “Falar de sexualidade envolve também divulgar as formas de evitar a Aids.”⁵⁹. A enunciação foi feita antes do relato de dois casos de discriminação em função da doença. Um deles aconteceu no interior de São Paulo, onde uma escola quase “fechou as portas” por ter entre os alunos uma menina de três anos de idade, doente de Aids. Algumas mães descobriram o caso e o resultado foi: dos 130 alunos/as matriculados na escola restaram 48. O outro caso aconteceu em Minas Gerais. A responsável por um Centro Educacional “condicionou a matrícula de um jovem portador de HIV a uma consulta com outros pais”⁶⁰ e a solução encontrada pela diretora foi colocar “o garoto - sozinho - no período da manhã”.⁶¹

Ainda reiterando a relação entre sexualidade e Aids, resgato um fragmento do objeto de análise. Além de aspectos como definição do conceito de DST, as principais doenças, formas de prevenção, material a ser utilizado, etc., encontrei a seguinte orientação: “forneça um histórico [...]. Informe que os primeiros casos apareceram na década de 80, em grupos minoritários, especialmente de homossexuais e viciados em drogas.”⁶². Ainda que, depois, a psicóloga e especialista em sexualidade tenha orientado o/a educador/a a evitar equívocos, salientando os altos índices de contaminação por heterossexuais, assim como Louro (2001) penso que “temos de prestar atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a rodear ao exercício da sexualidade de uma aura de perigo e de doença” (p. 140). Feita essa observação, não há dúvidas de que todas as informações sobre a Aids bem como as formas de prevenção e de

⁵⁹ *Nova Escola*, abril de 2001, p.21.

⁶⁰ *Idem*.

⁶¹ *Nova Escola*, abril de 2001, p.21-22.

⁶² *Nova Escola*, setembro de 1997, p.55.

contaminação da doença devem ser divulgadas.⁶³ O Jogo de Corpo supõe a produção de um sujeito saudável à medida que esse “aprenda a viver”.⁶⁴

E o corpo sadio é também um corpo higiênico. A sexualidade “também está relacionada com a capacidade das pessoas se ligarem afetivamente, com a confiança em si e no outro e com a auto-estima.”⁶⁵ E a auto-estima no texto da *Nova Escola* transparece “na higiene pessoal e na forma como o/a adolescente lida com o seu corpo e se veste”.⁶⁶ O corpo do/a adolescente, nesse sentido, é então um corpo cuja higiene é importante para uma vida sexual saudável. Vigarello (1996) lembra que a palavra higiene recebeu destaque no início do século XIX e que não significou apenas um adjetivo, mas “o conjunto de dispositivos e saberes que favorecem sua manutenção. [...] um corpo de conhecimentos” (p. 186). Se, por volta de 1845, os manuais de higiene se multiplicavam e dirigiam suas normas aos indigentes, no ano de 2000 a higiene “só faz confirmar seu *status* de saber oficial e ‘didatizado’.” (VIGARELLO, 1996, p. 215). A higiene é, também na revista *Nova Escola*, um texto de estudo.

O “Jogo da Higiene” é indicado a partir dos 10 anos de idade. Trabalha-se no jogo a higiene com as diferentes partes do corpo, incluindo orientações sobre a higiene dos órgãos genitais masculinos e femininos. Para isso, uma prática que, sem dúvida, recebe destaque é o banho. “A puberdade traz consigo novos odores e o adolescente precisa ser lembrado de que terá de melhorar sua higiene pessoal.”⁶⁷ Ainda apoiada no estudo de Vigarello, concluo que os textos sobre a higiene constituem “uma vigilância eminentemente social” (1996, p. 253), mas que teriam “suas correspondências psicológicas: resultado fisicamente invisível, decerto, mas

⁶³ Rosimeri Aquino da Silva (1999) apresenta um estudo bastante minucioso sobre as sexualidades na escola em tempos de Aids. A autora analisa os diferentes discursos acerca da sexualidade entre estudantes de uma escola de Porto Alegre e a multiplicidade de sentidos atribuídos ao termo.

⁶⁴ “Aprendendo a Viver” é um jogo educativo, também desenvolvido pelo Instituto Kaplan com o apoio dos Laboratórios Pfizer. Um jogo dinâmico e divertido no qual as crianças e adolescentes aprendem, brincando, sobre a prevenção de HIV/Aids, drogas e sexualidade humana. (INSTITUTO KAPLAN, *Aprendendo a Viver*, 2003).

⁶⁵ *Nova Escola*, agosto de 2000, p.25.

⁶⁶ *Idem*.

⁶⁷ *Nova Escola*, agosto de 2000, p.25.

moralmente eficaz” (p. 254). Pensando assim, o asseio seria necessário tanto para atender os aspectos físicos do corpo do/a adolescente quanto dos aspectos morais, permitindo ao sujeito perceber “as mudanças que devem ocorrer em relação aos cuidados de higiene na adolescência”.⁶⁸

Todos os jogos que venho descrevendo e que constituem material do “Jogo de Corpo” colocam em funcionamento um conjunto de auto-cuidados. São elaboradas regras não apenas com relação aos cuidados com o próprio corpo, mas também com relação às atitudes mais ou menos adequadas nos diferentes lugares. No que diz respeito à masturbação, por exemplo, “a criança deve ser orientada quanto ao local e momento adequado de se tocar.”⁶⁹. Por fim, concluo a seção entendendo que o corpo do/a adolescente dos textos da Revista é educado através da disciplina e dos cuidados. Esse corpo adolescente está envolvido em uma “cultura de si” (Foucault, 1999b).

4.2 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HETEROSSEXUAL

Além dos “cuidados de si”, os textos da *Nova Escola* reforçam, por meio de diferentes estratégias, a construção da heterossexualidade como a norma. Para explorar a construção desse sujeito heterossexual utilizei fragmentos da seção “Com Certeza” e uma reportagem bem específica.

Começamos então pela seção da revista. Trata-se de uma seção que abordou questões referentes à educação sexual durante o período analisado nessa investigação. Revisando o material, encontrei textos sobre educação sexual na seção mencionada em cinco edições: maio de 1997, setembro de 1997, maio de 1998, novembro de 1998 e agosto de 1999. Orientação ou

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ *Nova Escola*, novembro de 2000, p.26.

educação sexual? Os PCN falam de orientação sexual, a *Nova Escola* utiliza ora orientação, ora educação sexual, embora essa última prevaleça. Eu utilizei a expressão educação sexual e minha escolha se deve ao fato de que acredito que os textos disponibilizados pela revista utilizam mecanismos e estratégias que formam e controlam as condutas dos sujeitos. Logo, eles educam esses sujeitos a ao mesmo tempo constroem um sujeito específico – aqui, o sujeito heterossexual.

Os textos que aparecem na seção são respostas a questionamentos feitos por professores/as de vários lugares do Brasil. Tornaram-se instigantes para mim porque abordam as dúvidas dos docentes de modo tranquilizador, aludindo a um ideal de atitude e comportamento: “Com Certeza”.

Uma professora de Minas Gerais gostaria de saber “como os professores podem abordar temas relativos à educação sexual em séries iniciais?”⁷⁰. Ela queria saber até onde poderia ir, que linguagem deveria utilizar, quais seriam os limites ao abordar o assunto. A resposta para essa professora foi elaborada por uma pedagoga, orientadora educacional e psicóloga especialista em sexualidade, de São Paulo, e traz alguns saberes importantes.

O primeiro deles diz que “criança quer simplicidade” (p. 56), sendo que não se deve deixá-la sem resposta. Quanto à linguagem, deve estar adequada à idade da criança. Se for preciso falar como ela fala, tudo bem, mas não esquecer de “acrescentar o nome correto” (p. 56). Mesmo que não especificado, o “nome correto” está relacionado ao termo científico. Contudo, o que mais chamou minha atenção ao analisar os dados, foi a seguinte recomendação: “Desmonte afirmações preconceituosas com carinho e humor” (p.56). A orientadora segue dizendo que se um menino cai e chora e os/as colegas acham graça disso, é recomendável que se explique que o choro aconteceu em função da dor e que todos/as devem ajudá-lo. Carinho e humor, nesse caso, funcionam como estratégias de controle da situação vivida pelo/a professor/a. E se os risos

⁷⁰ *Nova Escola*, maio de 1997, p. 56.

fossem por um comportamento “estranho” de um menino, a orientação seria a mesma? Mesmo assim haveria a necessidade dos/as colegas ajudarem o amigo? Ajudar em quê?

Além do carinho e do humor, outra estratégia que, segundo a revista, pode ajudar os/as docentes quando o assunto é sexualidade, é a discrição: “Educação sexual: discrição é o melhor caminho”.⁷¹ Segundo o relato, a discrição é aconselhável quando a professora desconfia que alguma criança foi abusada sexualmente. Mas chamou-me especial atenção o fato de que “o desenvolvimento da sexualidade humana” precisa ser explicado “para que as crianças possam desenvolver-se de modo pleno e saudável”.⁷² O que seria esse desenvolvimento pleno e saudável? Refere-se apenas à saúde do corpo ou também, e antes, à identidade sexual do sujeito? A professora deveria ser discreta diante de um aluno que apresentasse características de um comportamento homossexual?

Penso que a dúvida de uma professora de São Paulo pode contribuir para a reflexão que proponho. “O que fazer quando a classe estigmatiza e discrimina um coleguinha que acha ‘afeminado’?”.⁷³ Uma psicóloga, pós-graduada em psicoterapia e educação sexual, integrante do Centro de Estudos e Pesquisas em Comportamento e Sexualidade (CEPCoS) é quem orienta a professora. A psicóloga tenta tranquilizar a educadora dizendo que os colegas podem sentir-se inseguros diante de uma identidade diferente “da que estão aprendendo a assumir” e sugere que ela trabalhe sobre as diferenças de jeito (fala, comida, escrita, vestuário, enfim, as especificidades de cada sujeito), podendo encerrar o trabalho com um “grande painel sobre a diversidade humana”.

A orientação é coerente se acreditamos que “ensinar as crianças a lidar com a diferença e a respeitá-la é um dos papéis fundamentais da escola”.⁷⁴ E o jeito efeminado do

⁷¹ *Nova Escola*, maio de 1998, p. 52.

⁷² *Idem*.

⁷³ *Nova Escola*, agosto de 1999, p. 52.

⁷⁴ *Idem*.

menino onde ficou? Seria ele trabalhado pela professora como algo normal? A identidade homossexual teria sido desenvolvida de modo pleno e saudável? Nessa concepção, certamente não. A identidade que precisa ser ensinada e assumida pelas crianças e pelos adolescentes é a identidade heterossexual, garantindo assim o desenvolvimento pleno e saudável dos sujeitos. A identidade homossexual seria então um desenvolvimento anormal e doente do sujeito?

Todas essas práticas colocam em funcionamento um “processo de heteronormatividade” (Louro, 2000b), ou seja, um processo de “vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo” (Id., *ibid.*, p. 69). A natureza não dá conta disso. É preciso, pois, construir o sujeito heterossexual por meio de condutas específicas e da própria vigilância e controle do sujeito sobre ele mesmo.

Outra situação bastante ilustrativa para o argumento que venho desenvolvendo aconteceu em uma escola municipal de Belo Horizonte e diz respeito à reportagem interessante que mencionei na abertura da seção.⁷⁵ Tudo começou quando a professora “anunciou sua gravidez para a segunda série” e se “viu cercada de perguntas”. Foi então que ela procurou uma professora de Ciências e resolveram “trabalhar com as duas turmas de segundas séries os temas concepção, gravidez e parto.”

Inicialmente, combinou-se que seriam usados os nomes científicos dos órgãos genitais durante e a partir do trabalho. A professora explicou que os termos científicos significavam a mesma coisa que os outros nomes conhecidos pelas crianças, mas “eram mais apropriados, por serem termos usados pelos médicos e nos livros”. A argumentação das educadoras me remeteu a um dos saberes sobre o sexo, que segundo Foucault, desenvolve-se ao longo do século XIX: “uma biologia da reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica [...]”. (1999a, p. 55).

As professoras proporcionaram a vivência de diferentes momentos: vídeos, livros, muitas conversas com as crianças fazendo-as falar sobre o assunto e “uma família que deu muito certo”. Trata-se da “Gertrudes e a família Colchete”, pertencente a um kit de Orientação Sexual da prefeitura de Belo Horizonte, a qual permite aos alunos a descoberta de como as pessoas “se encaixam” na vida real.

Os bonecos “representavam a criança, os pais e os avós” e o detalhe “é que todos têm os órgãos genitais e a Mamã Colchete está grávida”. Por serem manipuláveis e de “encaixe”, foi possível trabalhar com as crianças a relação sexual e o parto (através da Gertrudes) natural, a cesariana e a amamentação do bebê. Apresento ao leitor a família Colchete:



Os colchetes explicam como acontece a relação sexual e a amamentação

De forma lúdica, as crianças tiveram acesso a muitas informações, sanaram algumas dúvidas e quem sabe ficaram com outras depois do trabalho. O importante é que os pais aprovaram o trabalho, afirmando que as professoras “trabalharam de forma leve, espontânea e nem um pouco agressiva”. Eu relaciono a leveza e a espontaneidade atribuídas ao trabalho a uma questão que para mim é fundamental: a normalização do sujeito heterossexual.

⁷⁵ *Nova Escola*, junho de 1999, p. 24-27. Referente a reportagem: “A barriga que virou aula.”

Na vida real e dentro da normalidade do ser humano, de acordo com o trabalho realizado pelas professoras, a relação sexual permitida é a heterossexual. Se fossem criados na família Colchete personagens que vivessem uma relação homossexual, por exemplo, acredito que o trabalho das educadoras seria facilmente adjetivado de agressivo ou até mesmo de imoral.

Pelo relato da experiência, percebe-se que a orientação sexual foi amplamente trabalhada com as turmas de segundas séries, de forma interdisciplinar, a partir de uma realidade, que era a gravidez da professora, tudo de forma pedagogicamente recomendada. No entanto, quero enfatizar em minha análise que a experiência reforça significativamente



a heterossexualidade como sendo a forma legítima de vivermos nossa sexualidade. Práticas como essa “são normalizadoras na medida em que elas constituem um modo de observação e vigilância e de produção de crianças” (WALKERDINE, 1998, p. 203). A identidade heterossexual está sendo construída, vigiada e controlada através da família Colchete.

Na construção da norma, a Revista promove este jogo, de quem fala e como fala, de maneira interessada e “ela elege seus especialistas preferidos” (FISCHER, 1996, p. 53). Psicólogas, sexólogas, centros e laboratórios específicos, como por exemplo, o Centro de Estudos e Pesquisas de Comportamento e Sexualidade de São Paulo, Laboratório de Estudos da Criança do Instituto de Psicologia da USP, Coordenação DST/Aids do Ministério da Saúde são algumas das vozes especialistas oferecidas para ajudar os/as professores/as. “Graças a uma parceria entre secretarias estaduais da Educação e da Saúde, psicólogos e médicos passaram a capacitar o corpo

docente”⁷⁶. Especialistas de diferentes áreas são encarregados de orientar, capacitar, prescrever condutas.

Gostaria de relatar uma outra experiência, também com uma turma de segunda série, de um Instituto de educação de São Paulo. Trata-se da reportagem sobre educação sexual intitulada: “Agora tudo se encaixa”⁷⁷. Percebendo a ansiedade da turma com relação ao sexo e que as crianças “falavam sobre o assunto de uma maneira vulgar e cheia de preconceito” (p. 42), a professora resolveu pedir que as crianças depositassem em uma caixa perguntas endereçadas a “Vovó Cotinha”. A psicóloga da escola auxiliou no trabalho e julgou que “as questões eram avançadas para a faixa etária de 8 a 9 anos” (p. 42). Antes de dar início às atividades ambas consultaram os pais dos/as alunos/as sobre o trabalho a ser desenvolvido com a turma. Depois de certa hesitação, os pais acabaram concordando com a necessidade do trabalho.

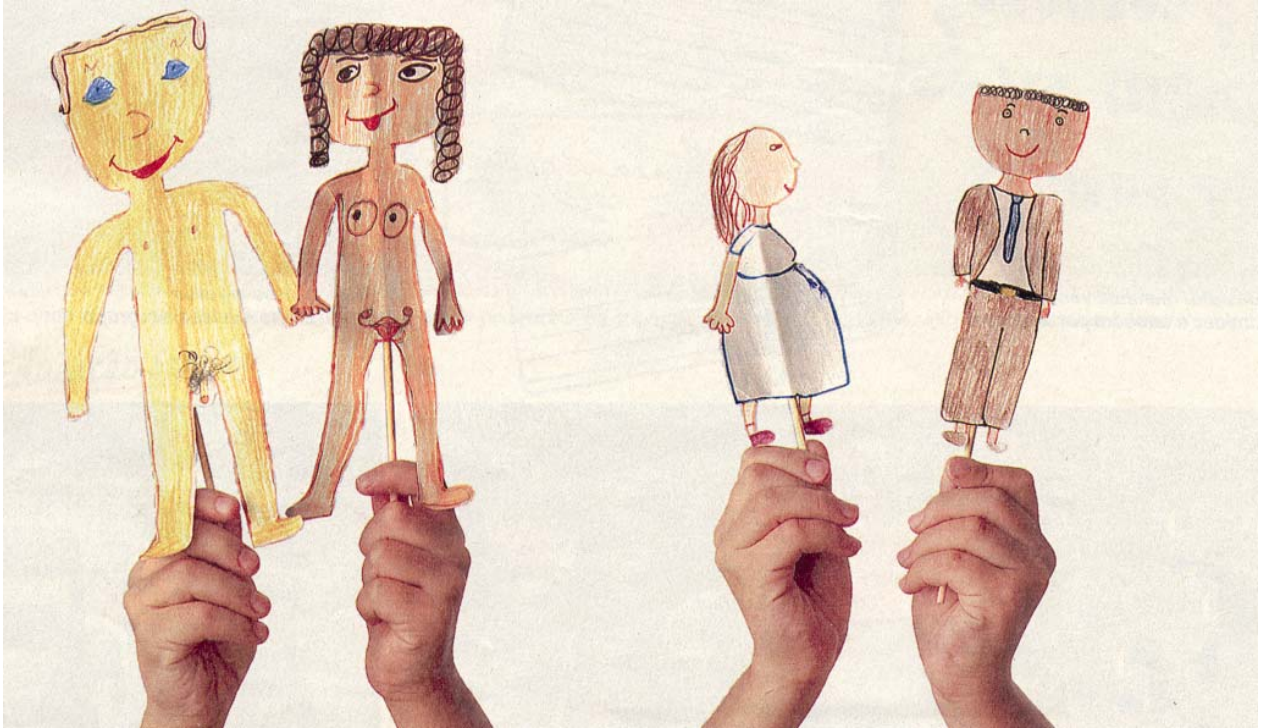
A professora e a psicóloga organizaram atividades variadas como aulas expositivas, vídeo, fantoches, teatro, escrita das dúvidas e assim “foram explorados assuntos como o aparelho reprodutor feminino e masculino, fecundação, gestação, nascimento e contracepção” (p. 43). Os fantoches foram confeccionados pelos alunos sendo que a ordem da professora era apenas que eles/as deveriam representar o sexo feminino e o sexo masculino. “A maior parte da turma desenhou personagens nus” (p. 44). Em seguida, os/as alunos/as foram “para trás de um teatrinho de



⁷⁶ *Nova Escola*, abril de 2001, p.21.

⁷⁷ *Nova Escola*, maio de 1998, p. 42-45.

madeira e explicaram, da maneira que preferiram, o que haviam entendido” (p.44). Alguns exemplos dos fantoches confeccionados pelas crianças:



*Fantoches nus: órgãos internos e externos desenhados
Casal vestido: o papel social de cada um foi discutido durante as aulas.*

A professora também explicou como fazer a higiene do corpo e das partes íntimas e que “assim como algumas comidas ou a proximidade com pessoas queridas, o sexo também é fonte de prazer” (p. 45) e segundo a educadora “no final do projeto a turma abandonara os valores moralistas” (p. 45).

Durante o período do “Projeto Crescer”, como foi denominada essa experiência, os/as alunos/as aprenderam as semelhanças e as diferenças entre os sexos no campo social: meninos podem chorar e brincar de bonecas; meninas podem jogar futebol e videogame. Também aprenderam que homens e mulheres podiam trabalhar fora e que o serviço doméstico e o cuidado

dos filhos devem ser divididos. E principalmente, aprenderam que o relacionamento sexual acontece entre um homem e uma mulher. Para falar do relacionamento humano, “os alunos indagaram os pais como tinham se conhecido ou quando haviam resolvido ter filhos” (p. 43) e a partir daí a professora explicou que “há tipos diferentes de famílias, e que, em algumas os pais são separados” (p. 43). Não explicou, porém, talvez nem poderia, que o sexo é uma fonte de prazer e que há diferentes maneiras de viver esse prazer, inclusive com pessoas do mesmo sexo. Todas as explicações e ensinamentos do Projeto Crescer voltam-se para o modelo heterossexual. Poderia a educadora falar de uma relação homossexual para a turma?

Em setembro do mesmo ano (1999), uma professora da Bahia criticou ambas reportagens: “A barriga que virou aula” e esta última “Agora tudo se encaixa”. Declarou-se totalmente contra as experiências relatadas, dizendo que elas mais “pareceram lições de sexo explícito. Por que não direcionam a cabecinha das crianças para algo mais criativo [...]” (p.9).

5 VIGIANDO O OLHAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS



“Familia de bonecos: ajuda para ensinar sobre a sexualidade”⁷⁸

Esse é o modelo de família e sexualidade que perpassa as atividades pedagógicas do currículo da *Nova Escola*. Escapar dessa norma é muito complicado e os textos analisados mostraram que “esses temas delicados são mesmo uma realidade dentro da sala de aula e que nós precisamos estar preparados para enfrentá-los com carinho”⁷⁹. Sexo e sexualidade são considerados por muitos docentes temas delicados.

Entendi que essa delicadeza, fragilidade ou talvez pudesse chamar esse “cuidado”, tantas vezes atribuído à sexualidade, se deve a necessidade de permanente vigilância e controle da identidade heterossexual. Vigilância porque ao contrário de estável, forte e fixa, a identidade heterossexual é frágil, precária e provisória. As atividades e propostas pedagógicas bem como os

⁷⁸ *Nova Escola*, junho de 1999, p. 3.

⁷⁹ *Nova Escola*, junho/julho de 2001, p. 8.

modelos trazidos pela Revista são considerados adequados desde que não abalem a norma. Embora seja *uma* forma possível de exercício da sexualidade, a relação heterossexual é na nossa cultura *a* forma idealizada. Como poderia a escola “comprometer” esse modelo? Utilizei o verbo comprometer por ser um dos pontos que eu gostaria de enfatizar no final desta pesquisa. No terceiro capítulo explorei algumas “orientações” de como trabalhar o preconceito e as injustiças contra mulheres, apresentadas pela Revista, e a comemoração da professora que ficou satisfeita com os resultados do trabalho de “conscientização”, “rompimento de tabus”, sem “comprometer a própria sexualidade”. Comprometer a sexualidade é o mesmo que comprometer a heterossexualidade da criança ou do/a adolescente. Há uma intensa e permanente vigilância para garantir a construção do sujeito heterossexual. Além disso, a sexualidade está mais relacionada à consciência do que ao desejo, à satisfação e à realização do próprio sujeito. Como disse Lopes (2002), são práticas discursivas que “desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros” (p. 37).

Analisei os dados entendendo que a nossa sexualidade é produzida culturalmente de diversas formas e por diferentes artefatos culturais, entre eles, a revista *Nova Escola*. Que a heterossexualidade é a condição legitimada, não há dúvida: há um maior investimento nos processos sociais que fizeram dessa, um modelo de comportamento, um código a ser aprendido. “O papel do professor é apresentar modelos de comportamento masculino e feminino, mas nunca obrigar a garotada a segui-los”⁸⁰. A escola tem uma relação muito íntima com os modelos, os códigos, com os exemplos a serem seguidos e “nunca obrigar” é apenas um atenuante porque o currículo da Revista vai orientar os/as educadores/as a apresentar os modelos socialmente adequados.

De modo geral, meus questionamentos foram no sentido de que é “o poder que está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo” (PARAÍSO, 2001,

p. 148). Constrói-se o sujeito heterossexual porque as relações de poder envolvidas nesse processo permitem tal construção, além de atribuírem-lhe legitimidade e *status* de norma. Embora seja de “grande importância fazer com que os alunos aprendam a respeitar os outros”⁸¹, não basta saudar a diferença para descolonizar o currículo, não basta trabalhar com o respeito e a tolerância. Para mexer nesse currículo que está colonizado, povoado por referências dominantes, para mexer nas estruturas e problematizar algumas certezas é necessário assumir um certo ceticismo, uma postura de dúvida diante das “verdades”. Acredito que é necessário duvidar um pouco daquilo que nos parece natural, certo e definitivo, colocando no centro das discussões as relações de poder envolvidas nos processos de construção dessas verdades. Talvez mais questões e menos proposições.

Não basta que o objetivo seja “fornecer atividades que resgatassem as tradições”⁸² como aconteceu nas atividades referentes às datas comemorativas e também em um projeto realizado no Mato Grosso, o qual explorou o folclore brasileiro no mês de “agosto”. Neste projeto, os/as professores/as de Educação Física quiseram mostrar que a disciplina vai além da prática de esportes. Vejamos os depoimentos: “Além de tudo a experiência valoriza uma prática da cultura afro-brasileira [...]”⁸³; “[...] ensina danças e jogos nordestinos[...] Seu objetivo é valorizar a cultura regional”⁸⁴. Colocar em xeque algumas verdades significa romper com a lógica de pensamento em que nos movimentamos.

Espero não estar provocando no leitor a sensação de que estou propondo um método, uma proposta melhor do que a análise que fiz nesta dissertação. Não é nada disso que pretendo! Até mesmo porque durante este estudo formulei várias questões, dúvidas e, no entanto, respostas... tenho muito poucas! O que defendo com firmeza e convicção é a necessidade de

⁸⁰ *Nova Escola*, abril de 2001, p.21.

⁸¹ *Nova Escola*, abril de 1998, p. 4-5.

⁸² *Nova Escola*, agosto de 2001, p. 31.

⁸³ *Nova Escola*, agosto de 2000, p. 20.

⁸⁴ *Nova Escola*, agosto de 2000, p. 21.

“colocar nossos planos sob suspeição. Sabendo que, ao realizá-los, estamos sempre comprometidos com o poder-saber integrante da ação de planejar [...]” (CORAZZA, 2002, p. 122). É enganoso pensarmos que pelo fato de se trabalhar na escola o respeito aos “outros” estamos exercendo uma prática neutra, sem tomada de posição política. Assim como é enganoso pensar que basta acrescentar ao currículo “oficial”, diferentes culturas, para estarmos questionando o discurso dominante. Se não mexermos com as relações de poder em questão, apenas reforçamos o discurso hegemônico. Enquanto os planejamentos estiverem “constituídos pelos livros didáticos, pelo currículo vigente, pela tradição do discurso pedagógico ou até mesmo pelo currículo nacional” (id., *ibid.*, p. 125), não haverá “espaço de luta cultural”, apenas um fortalecimento das grandes políticas. E quando enfatizo a questão do planejamento é porque “assim como não se levanta um prédio sem plantas e cálculos, não se constrói educação sem planejamento”⁸⁵. Ou, então, como argumenta um dos autores dos PCN: “É preciso saber planejar, analisar, contextualizar e saber por que ensinar cada coisa, levando em consideração as peculiaridades de cada classe”⁸⁶.

E a Revista é uma aliada na hora de planejar! Por isso, é bom lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preparados pelo Ministério da Educação “não têm força de lei, mas é uma recomendação às escolas de todo o país”⁸⁷. Logo após a divulgação do documento a revista preocupou-se em “orientar” os/as professores/as quanto às atividades de orientação sexual. Além disso, colocou-se à disposição dos/as educadores/as, os chamados PCN “Fáceis de Entender” facilitando o trabalho dos/as mesmos/as. “Assim ficou muito mais fácil pesquisarmos”⁸⁸, comemora uma professora do Paraná. Orientar significa, entre muitas outras coisas, guiar, encaminhar, iluminar, mostrar, etc. Como somos orientados/as por esse discurso

⁸⁵ *Nova Escola*, outubro de 1999, p. 10. O exemplar intitulado “Planejar” traz um “Guia” para ajudar os docentes a montar o planejamento de atividades em sala de aula.

⁸⁶ *Nova Escola*, agosto de 2000, p. 23.

⁸⁷ *Nova Escola*, agosto de 2000, p. 19.

⁸⁸ *Nova Escola*, março de 2001, p. 10.

enquanto docentes e/ou leitores/as da revista? Isso significa pensar no currículo da revista como fazendo coisas, entre elas, nomeando, elegendo, regulando e governando os sujeitos.

O currículo da *Nova Escola*, entre outros, fabrica representações, significações e identidades. Identidades de raça, de etnia, de sexualidade, etc. Ao apresentar orientações de como planejar e trabalhar a sexualidade em sala de aula, a revista coloca em funcionamento alguns poderes-saberes os quais podem ser questionados e colocados sob suspeita. Isso porque a questão da identidade e da diferença não se esgota, como já falei, na posição de respeito e benevolência freqüentemente reforçada pelos enunciados. O menino *gay* era considerado diferente pelos colegas e, no trabalho desenvolvido pela professora, essa diferença não foi tratada como um processo, apenas constatada e tolerada de certa forma. Está ali e precisamos conviver com ela, conviver da melhor forma possível! Aquele adolescente é o outro da sexualidade; um outro que é construído na medida em que o nomeamos e representamos. Um outro que, apesar da condição, tem grande importância porque é necessário ou é condição necessária para a afirmação das identidades oficiais. Se não existirem os “outros”, em quem irá se apoiar o discurso oficial?

Creio que a questão da importância do “respeito às diferenças”, intensamente salientada nas atividades, propostas e modelos apresentados na Revista, possa ser atravessada por outras questões: Quem é o diferente? Por que é diferente? Para quem é diferente? Em que situações o diferente assume outra posição-de-sujeito? Uma pessoa negra dificilmente se autodenominaria “de cor” porque essa expressão é uma construção dos sujeitos brancos. O professor homossexual que apareceu na análise só precisou declarar sua identidade sexual e seu “martírio” porque não era heterossexual; se fosse, não haveria necessidade de dizer: “sou um professor heterossexual”, isso até soaria estranho aos nossos ouvidos. Esses exemplos ilustram a construção das identidades e a relação das mesmas com a diferença. Diferentes olhares constroem e instituem as diferenças que devem ser “respeitadas”. Não defendo, com isso, a intolerância e o desrespeito, a questão é: por que as “marcas”? A proposta veemente de respeito à diferença se

deve entre outros fatores, à demanda social, às exigências das quais a educação, entre outras instâncias, precisa “dar conta”. No entanto, questiono o discurso solidário, carinhoso e romantizado acerca dessas diferenças. “[...] precisamos estar preparados para enfrentá-los com carinho”⁸⁹.

As discussões desta investigação tomaram a linguagem, e até mesmo as imagens, como produtoras de identidades. Uma linguagem que representa, diferencia, hierarquiza identidades e tem efeitos de verdade em determinados contextos. Uma linguagem que está envolvida no processo de construção da diferença. Quem são as outras crianças e os outros/as adolescentes do currículo? As negras? Os negros? Os meninos e as meninas de rua? As crianças e os/as adolescentes deficientes físicos e/ou psíquicos? Os homossexuais? Os bissexuais? Como trabalhamos essas "diferenças" na sala de aula? Sabemos como trabalhá-las? O currículo está organizado de modo a discutir e refletir sobre as relações de poder que atravessam essas "diferenças"?

Apesar das minhas convicções e reflexões neste estudo, não penso que seja fácil perturbar a legitimidade da heterossexualidade e criticar o simples respeito e tolerância à identidade homossexual, principalmente no campo da educação. Dado o caráter normativo e disciplinador do campo educacional, esse “movimento de pensamento” – pós-estrutural – ainda encontra muitos obstáculos e resistências. Mesmo assim, podemos questionar e colocar em xeque a terapêutica dos discursos sobre a sexualidade (não só aqueles veiculados pela *Nova Escola*), promovendo discussões em que o foco esteja nas relações de poder. Atividades como o salão de beleza, o desfile sobre a cultura africana, filas mistas na pré-escola, proporcionar a meninas o jogo de futebol e aos meninos brincadeiras com bonecas, entre outras, não questionam a hegemonia do modelo heterossexual. Pelo contrário, reforça-se ainda mais tal premissa.

⁸⁹ *Nova Escola*, junho/julho de 2001, p. 8.

A construção do sujeito heterossexual, por sua vez, ganhou força quando a revista apresentou as aulas de educação sexual com os bonecos da “Família Colchete”. Quando fala da diferença, o discurso é terapêutico e quando apresenta, explicitamente, um modelo de sexualidade a ser construída, esse é o heterossexual. Os bonecos ricos em detalhes, inclusive com os órgãos genitais que se “encaixam”, entre outras atividades realizadas pelas professoras, permitiram que elas falassem “de sexo como sendo uma forma saudável de prazer e graças a ele é que todos estavam ali”⁹⁰. Ou seja, o sexo relacionado à reprodução e à relação heterossexual como sendo a forma saudável de prazer. E a ciência que fundamenta o currículo da *Nova Escola* é a Psicologia. Como escreveu Silva (1996, p. 216), assim como em grande parte da escolarização do século XX, “ainda hoje esta influência é bastante forte [...]” e faz com que a “história da Pedagogia confunde-se com a própria história da Psicologia Educacional”.

Poderia ser diferente? Docentes gostariam que fosse diferente? E os pais aceitariam? A sociedade aprovaria? Não sei.

Quem sabe promover discussões menos regradadas, menos normatizadas, menos centradas, menos hegemônicas e talvez “menos racionais”? A complexificação e a problematização do sujeito heterossexual pode levar educadores e educadoras a percorrerem novos caminhos e quem sabe, até construírem novas trilhas na educação, disseminando um pensamento múltiplo quando o assunto for sexualidade. Afinal, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2000, p. 44).

Investigar as questões que envolvem a sexualidade e a construção das identidades sexuais, nos textos da revista *Nova Escola*, a partir dos Estudos Culturais e da perspectiva pós-estruturalista de análise, me permitiu um pensamento mais disseminado em torno da temática. Mais importante que achar receitas ou classificar modos mais ou menos adequados de conduzir o

⁹⁰ *Nova Escola*, junho de 1999, p. 25.

trabalho pedagógico de orientação sexual, por exemplo, foi examinar o quanto nós continuamos educando a (hetero) sexualidade por outros meios, dispondo de mecanismos muito mais sutis e velados que aqueles utilizados em outros tempos. O currículo da *Nova Escola* constrói o sujeito heterossexual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. Orientação nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos Feministas*. Santa Catarina, v.9. n.2, p.575-585, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula*. Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã/Fasep, 1999.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 7. ed. São Paul: Papyrus, 2002, p. 103-143.

CIVITA, Roberto. *Missão: é por isso que existe a FVC*. Disponível em: <http://www.oul.com.br/fvc/rcivita.htm> Acesso em: 9 nov. 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

_____. SILVEIRA, Rosa Hessel. A Revista Nova Escola e a construção de identidades femininas. In: BURSCHINI, Cristina; HOLANDA, Heloísa. (Orgs.). *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC-Ed 34, 1998.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCOTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O que é afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FEBRAP. Federação Brasileira de Psicodrama. *O que é Psicodrama*. Disponível em: <http://febrap.org.br/psicodrama/psicodrama2.asp> Acesso em: 28 maio 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso – mídia e produção de subjetividades*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 59-79, jul/dez. 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *História da Sexualidade* .Vol.1. A vontade de saber.13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____. *História da Sexualidade* .Vol.3. O cuidado de si. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. *A ordem do discurso*.6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GTPOS, Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. *Histórico*. Disponível em: <http://www.gtpos.org.br/index.asp?Fuseaction=Quem&Parentdl=21> Acesso em: 21 jun. 2003.

_____. *Equipe*. Disponível em:
<http://www.gtpos.org.br/index.asp?Fuseaction=Quem&ParentId=22> Acesso em: 21 jun.
 2003.

_____. *Objetivos*. Disponível em:
<http://www.gtpos.org.br/index.asp?Fuseaction=Quem&ParentId=24> Acesso em: 21 jun.
 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul/dez. 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.103-133.

INSTITUTO KAPLAN. *Histórico*. Disponível em: <http://www.kaplan.org.br/historico.htm>
 Acesso em: 23 jan. 2003.

_____. *Profissionais*. Disponível em: <http://www.kaplan.org.br/prof.htm> Acesso em: 31 jan.
 2003.

_____. *Aprendendo a Viver*. Disponível em: <http://www.kaplan.org.br/aprendendoaviver>
 Acesso em: 31 jan. 2003.

_____. *Jogo de Corpo*. Disponível em: <http://www.kaplan.org.br/jogodecorpo/apres.htm>
 Acesso em: 31 jan. 2003.

JOHNSON, Richard. O que é afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O que é afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: _____. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Identidades Fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.
- _____. Corpo, escola, identidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.25, n.2, p. 59-75, jul/dez. 2000b.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. Gênero: questões para Educação. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra. (Orgs.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora 34, 2002.
- MIRA, Maria Celeste. O leitor e a banca de revistas. A segmentação da cultura no século XX. São Paulo: Olho d'Água/Fasep. 2001.
- MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NOVA ESCOLA. SP: Fundação Victor Civita/Abril, 1986- Mensal. ISSN 0103-0116.

NOVA Escola. *Conheça o Grupo Abril*. Disponível em: <http://pp.uol.com.br/abrilcorporativo/pagina.php> Acesso em 31 mar. 2002.

PARAÍSO, Marlucey Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.26, n.1, p. 141-160, jan/jun. 2001.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCHA, Cristianne F. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

SABAT, Ruth. Relações de gênero na mídia. In: SCHMIDT, Saraí. (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 65-68.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (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.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

SOARES, Rosângela. Adolescência: mostuosidade cultural? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.25, n.2, p. 151-159, jul/dez. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos Culturais em Educação*. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VEJA. Editora Abril – edição 1723, ano 34, n.42, outubro de 2001. ISSN 0100-71227

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo*. Uma história da Higiene Corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a, 7-72.