

A educação sexual no cotidiano da escola: entre a visibilidade das formas reais de manifestação das sexualidades e a conformação à heterossexualidade

BRAGA, Denise da Silva - PUCMG

GT: Sociologia da Educação /n.14

Agência Financiadora:. Não contou com financiamento.

Introdução

Este trabalho resulta da dissertação defendida em março de 2004. A pesquisa desenvolvida buscou pontuar a identificação, a problematização e análise dos sentidos explícitos ou dissimulados sobre a sexualidade na prática pedagógica e, em especial, como se lida com a homossexualidade neste contexto. O sentido da investigação realizada é explicitado por Louro (2000, p.13), quando nos leva a perceber como a “[...] apropriação e uso de uma linguagem da sexualidade [...] nos diz [...] sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado.”

Na sociedade contemporânea tornam-se repetidas as vozes que proclamam o respeito às vivências particulares da sexualidade. Mais do que nunca, os discursos usuais reforçam a tese de que as identidades sexuais não mais figuram entre as questões que constituem problema nas relações sociais cotidianas. Em diferentes cenas da vida social, constata-se, hoje, a visibilidade conquistada pelos sujeitos que assumem condutas diversas para viver suas sexualidades. No campo educacional, os debates sobre a incorporação da Orientação Sexual como tema/conteúdo de ensino, evidenciam a questão controversa: afinal, qual é o trabalho requerido da escola acerca das sexualidades? Como lidar com as identidades diferenciadas também nesse campo? Como são estruturados, no currículo, os saberes sobre o sexo que deverão ser trabalhados pela escola? Como este trabalho se traduz na prática cotidiana dos professores? Como a escola (re)produz sujeitos sexualizados?

A partir da sistematização destas questões, evidenciadas pelas observações na vida social, inclusive no espaço escolar, passei a investigar como se dá, na escola, a incorporação das sexualidades como tema/conteúdo de ensino e, sobremaneira, sob quais formas.

1. Sobre a metodologia utilizada

Em função do objeto a ser investigado, foi necessário recorrer a uma abordagem qualitativa que permitiu, no desenvolvimento da pesquisa, aprofundar no mundo dos significados e das relações humanas (Minayo, 1994). Desta forma, busquei perceber as especificidades do universo pesquisado, captar os significados produzidos nas relações entre os seus agentes e alcançar mais do que os aspectos visíveis ou quantificáveis que se evidenciavam nessas relações.

Entre as abordagens qualitativas, levando em consideração a natureza do objeto, as suas particularidades e as condições da pesquisa, o estudo de caso representou a melhor alternativa. A utilização do estudo de caso favoreceu a observação em contexto e a complementaridade entre os vários instrumentos de coleta de dados.

Após as definições iniciais, optei por realizar a pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Essa escolha levou em conta a inclusão sócio-cultural, a incorporação das demandas sociais e a concepção de um currículo multicultural que constituem a base, expressa nos documentos oficiais, da Escola Plural. A opção particular recaiu sobre uma escola que incorporou, no ano de 2003, o tratamento da tema da sexualidade, ao seu currículo formal.

O Projeto de Educação Afetivo-Social¹, que veio a ser o foco principal da investigação, foi assumido como uma disciplina na organização curricular da escola. Para tanto, antes de compor o currículo, a sexualidade recebeu um *tratamento curricular*, ou seja, a educação sexual que passou a constar no currículo formal da escola, resultou de um processo de seleção no qual alguns aspectos como o funcionamento do corpo biológico, as tecnologias contraceptivas, a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS ganharam evidência. Assim, também outros conteúdos, considerados desnecessários ou contestáveis, foram expurgados. Sobre essa seleção, podemos incorporar as questões apontadas por Apple:

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas [no e] por trás dos conteúdos reais do currículo? Através de quais categorias de normalidade e desvio esse conhecimento é filtrado? Qual é a estrutura básica e organizadora do conhecimento normativo e conceitual que os estudantes realmente recebem? (Apple, 1982, p.80).

Além da explicitação do trabalho com as sexualidades como atividade curricular, o atendimento ao 3º ciclo – ou 6ª, 7ª e 8ª séries – do ensino fundamental foi, também, condição necessária para a realização da pesquisa na escola. Outro fator decisivo foi a aceitação da minha presença e da realização da pesquisa naquele estabelecimento de ensino.

2. O jogo das diferenças na escola: identidades em construção

Emergiram, na contemporaneidade, as discussões acerca da questão da identidade que acabaram por desestabilizar as “velhas” concepções que nortearam, por longos anos, os debates sobre o tema, sobretudo, nas ciências sociais.

1 Nome dado ao projeto de educação sexual na escola pesquisada.

Se, antes, as identidades se apresentavam como realidades sólidas, facilmente classificáveis e reconhecíveis, segundo regras e valores que se sintonizavam com determinados ambientes igualmente reconhecíveis, e expressando-se na forma de comportamentos bastante particulares e típicos, hoje, elas se apresentam em meio a sinalizações contraditórias e, muitas vezes, pouco claras para os atores sociais menos familiarizados com as dinâmicas contemporâneas mais afeitas aos trânsitos, às incompletudes ou às pluralidades (Carvalho, 2003, p.11-12).

O século XX despontou, então, como o cenário de profundas mudanças na vida social e, conseqüentemente, tornaram evidentes a desestabilização e a fragmentação das identidades pessoais. Nesse processo, ainda incompleto, de reconstrução da vida social, as identidades tidas como fixas, coerentes e estáveis entraram em colapso. Hall trabalha essa questão a partir do seguinte argumento:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (2003, p.7).

As formas como se engendraram as relações sociais e culturais no mundo contemporâneo operaram, conseqüentemente, mudanças nos padrões de referência e nos conceitos que os nomeiam. Os discursos transmutaram significados e codificaram a linguagem, “[...] as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos [...]” (Louro, 2001, p. 14).

As discussões sobre a construção/produção das identidades individuais – entre elas as identidades sexuais e de gênero - no contexto escolar, reforçaram, neste trabalho, a necessidade da análise das formas como a escola interpreta esse processo e como atua sobre ele.

3. A questão das identidades de gênero nas sociedades contemporâneas

A centralidade que as identidades sexuais e de gênero ocuparam no mundo contemporâneo torna mais complexa a afirmação de que as identidades são, todas elas, transitórias e contingentes. O desconforto, diante da perda da estabilidade dos

padrões de referência, acentua a busca por uma identidade primeira, capaz de ancorar as outras identidades; essas, sim, passíveis de reestruturações ou redefinições pessoais.

Com a erosão da supremacia das identidades de classe, as identidades de gênero e sexuais tornaram-se aquelas com as quais os agentes sociais podem, ainda, “fixar” sua presença no mundo. Indistintamente, pobres ou ricos, brancos ou negros, americanos ou europeus nascem com um corpo biologicamente definido². “E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância” (Louro, 2000, p.14). De acordo com essa prerrogativa, as formulações do senso comum podem nos levar à concluir que a genitália evidenciada no corpo recém-nascido determina a sua masculinidade ou a sua feminilidade e que, a partir daí, a sexualidade, biológica, se desenvolverá de forma “natural” para toda a raça humana.

Louro (2000) expressou a complexidade da relação entre as características de transitoriedade e de contingência e as identidades de gênero e sexuais. Segundo ela, "A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a 'essência' do sujeito" (p.13). Mais adiante, a autora complementa: “Freqüentemente nos apresentamos (ou nos representamos) a partir de nossa identidade de gênero e de nossa identidade sexual. Essa parece ser, usualmente, a referência mais ‘segura’ sobre os indivíduos”(p.13).

Scott (1990, p. 16) explica que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Ao que Fleuri (2003, p.12), completa:

[...] o gênero não é necessariamente o que visivelmente percebemos como masculino e feminino, mas o que construímos, sentimos e conquistamos durante as relações sociais. [...]o gênero se constrói na relação com a diferença; e esta não necessariamente deverá ser biológica.

Embora meu trabalho tenha sido enfatizar o caráter social e cultural das identidades de gênero, não posso negar a sua marca biológica, uma vez que é feita, através do sexo, a primeira distinção social dos indivíduos. No entanto, o aspecto primordial no qual me detive é o aspecto relacional da construção das identidades de gênero. Sobre esse caráter relacional, é importante destacar a contribuição de Bourdieu (1999, p.34):

² A afirmação é generalizada, pois sabemos que alterações fisiológicas como o hermafroditismo, anomalias congênitas ou mutilações patológicas intrauterinas na genitália possam alterar, ao menos visivelmente, essa definição do gênero.

Tendo apenas uma existência *relacional*, cada um dos gêneros é produto do trabalho de construção diacrítica, ao mesmo tempo teórica e prática, que é necessário à sua produção como *corpo socialmente diferenciado* do gênero oposto (sob todos os pontos de vista culturalmente pertinentes), isto é, como *habitus* viril, e portanto não feminino, ou feminino, e portanto não masculino (grifos do autor).

Louro (1992) insistiu na afirmação do aspecto relacional sobre as oposições polarizadas na construção das masculinidades e das feminilidades. A autora também ressaltou a importância do emprego das formas plurais ao nos referirmos aos conceitos de gênero:

[...] quando falamos em gênero estamos nos referindo a uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos, então é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade - construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões etc. sobre mulher e sobre homem. [...] devemos lembrar também que há diferentes construções de gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes (o que por sua vez supõe dizer que o gênero tem história, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente) (p.56).

O conceito de gênero também partilha da instabilidade que delineia as construções conceituais contemporâneas, abertas à incompletude e às diversas possibilidades interpretativas. Para o uso do termo gênero, um dos problemas mais sérios é a sua equiparação ao sexo biológico. Sobre essa discussão Louro (1992, p.57-58) salientou que "[...] o gênero não é *apenas* social [...] é uma categoria ao mesmo tempo biológica e histórica" (grifo da autora).

As questões deixadas por Louro tornaram possível perceber que, ao nos referirmos ao gênero como uma construção social e histórica de sujeitos masculinos e femininos, estamos falando de homens e mulheres que constituem suas masculinidades e feminilidades de formas diferentes em uma mesma sociedade. Podemos, ainda, entender que os gêneros se transformam a partir das mudanças sociais e históricas de uma dada sociedade.

No entanto, a cristalização dos papéis masculinos e femininos nos diversos espaços da vida social, levaram à produção do homem e da mulher "legítimos" ou "normais" e, conseqüentemente, à classificação e à hierarquização das diferentes práticas sexuais que acabaram por criar a distinção entre o

anormal e o normal. Dessa classificação, emergiu a divisão rígida entre homossexuais e heterossexuais, ainda presente na sociedade contemporânea.

Faz-se necessário problematizar a dissociação entre as identidades de gênero e as identidades sexuais, uma vez que ambas se interrelacionam e são concomitantes - inclusive com as identidades de classe, etnia. No entanto, a tendência a estabelecer uma relação direta entre gênero e sexualidade é o que, primordialmente, precisa ser questionado. É preciso examinar como a escola (re)produz homens e mulheres a partir da leitura que ela fez (e faz) da questão do gênero.

4. A construção da heteronormatividade

A rigidez das identidades fixas de gênero, mantida por tanto tempo, confinou a sexualidade ao desempenho de "papéis sexuais" de homem e de mulher, e culminou na construção de um estatuto de normalidade que "naturalizou" a heterossexualidade e, conseqüentemente, condenou a homossexualidade (assim como outras práticas sexuais não hegemônicas) a existir como uma contradição a essa pretendida normalidade.

Neste sentido, as práticas pedagógicas da escola, em relação às sexualidades, remetem às observações de Louro:

[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente, pelo alcance da 'normalidade' (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônica de cada gênero) (2001, p. 80).

Entre as questões que despontaram na minha investigação, uma foi fortemente evidenciada: seria o medo da perda da referência do gênero a grande causa da homofobia? Como constatamos na pesquisa realizada, na percepção dos educadores, a homossexualidade resulta de uma deformação na construção dos gêneros. É a partir dessa percepção que são colocadas em prática as estratégias de policiamento na construção do gênero que buscam regular e normalizar a sexualidade com a atribuição e a fiscalização das condutas, a fim de que sejam apropriadas para cada sexo. Mas, essas práticas são capazes de garantir a heteronormatividade hegemônica?

A atuação da escola na produção - e na reprodução - do homem e da mulher, socialmente valorizados, foi discutida por Louro (1995; 2000). No texto, a autora enfatizou a ação das práticas escolares na inscrição das distinções sobre os corpos e sobre os comportamentos de homens e mulheres.

Nos nossos corpos, como mulheres ou homens, inscrevem-se formas diferentes de perceber, de se movimentar; formas diferentes - e geralmente opostas - de se comportar, de se expressar, de "preferir". Somos ensinadas/os e ensinamos a gostar de coisas diferentes, a "saber fazer" coisas diferentes, a sermos competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, habilidades e saberes conformam nossos corpos e os envolvem, expressando-se através deles. Através de múltiplas formas de disciplinarização, na escola e em outras instâncias, também ensinamos, aos meninos e meninas, a expressarem seus sentimentos e desejos de modos diferentes (1995, p.177).

Sem desconsiderar que outras feminilidades e masculinidades são paralelamente constituídas, Louro argumenta que a escolarização visa, ainda nos tempos atuais, conformar mulheres e homens aos tipos hegemônicos de feminino e masculino socialmente legitimados. A permanência da ancoragem na natureza de cada sexo na construção dos gêneros traz implicações para o trabalho com as sexualidades nos currículos escolares.

Nos textos de Louro (1992; 1995), foi realçada a participação da escola - através de seus agentes - na construção da "normalidade" das construções identitárias de sexo e gênero. Nos seus textos, a autora discutiu sobre as imposições das práticas pedagógicas na construção do "corpo escolarizado", no qual é possível "gravar" determinados comportamentos e modos de ser. Dessa forma, as linguagens e práticas escolares constituem e instituem a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, através de processos concomitantes de recepção e autodisciplinamento, exercidos sobre (e pelos) sujeitos.

Estes processos pedagógicos, ao mesmo tempo, investem na constituição das identidades de gênero e sexuais normalizadas e na negação, subordinação e recusa de outras identidades que sejam, ao menos aparentemente, divergentes. Do investimento social, inclusive da escola, na fixação da identidade masculina ou feminina "normal", resultou o modelo único de identidade sexual: a identidade heterossexual (Louro, 2000, p. 25-26), capaz, inclusive, de denominar o pertencimento dos sujeitos às categorias de "normalidade" nas quais se pautaram, muitas vezes, a própria noção de humanidade.

Neste mesmo sentido, Butler (2000) discutiu a fixação de uma "matriz heterossexual" na qual são, até os dias atuais, pensadas as identidades de gênero e sexuais. Essa matriz excludente, ao mesmo tempo que afirmou a heterossexualidade normativa, criou a rejeição aos sujeitos que não se apresentam apropriadamente generificados, ou seja, aqueles que não possuem as marcas do homem e da mulher "reais". Nesse caso, as relações entre gênero e sexo são percebidas com base em estereótipos e preconceitos.

A focalização da sexualidade no currículo escolar, na pesquisa realizada, teve o sentido de perceber e analisar as implicações dos processos de construção do gênero e sua

associação aos processos de normalização e de diferenciação das identidades sexuais – heterossexual versus homossexual – no trabalho pedagógico da escola. Dessa forma, procurei analisar a aplicação prática de um projeto de educação sexual incorporado ao currículo oficial da escola.

5. A sexualidade na escola: travessões e reticências

Por um longo período, a interdição da palavra impôs a censura ao sexo por meio dos discursos sobre ele. E a escola que conhecemos sempre foi submetida ao crivo da moral vigente, tornando-se lugar “[...] senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição [...]” (Foucault, 1997, p.22). A censura da palavra, porém, não significou a censura ao sexo. É sobre isso que escreveu Louro (1997):

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (p. 81).

Revelada a presença da sexualidade, como discurso e como fato, ela não pôde mais ser omitida no trabalho educativo. E, agora, oficialmente, a escola é reivindicada para falar sobre ela:

[...] propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. [...] propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade... (MEC, 1997, v.10, p.122).

E, mais do que reconhecer a presença da sexualidade, o desafio gerado é entender a sua presença polimorfa:

Por serem [as sexualidades] invenções históricas, em contínua relação com o poder e construídas numa complexa rede de práticas sociais – legal, educacional, médica, moral e pessoal -, elas podem ser assumidas ou rejeitadas pelos indivíduos. Podem ser vistas como lugar de constestação [...], particularmente aquelas que desafiam as imposições da natureza biológica (Carvalho, 2003, p.51).

Desta maneira, coube-me interrogar quais concepções de sexualidade que norteiam as práticas discursivas da escola e, especificamente, de que maneiras é possível processar a inclusão de temas até então marginalizados, como a homossexualidade, no trabalho com as sexualidades.

Foucault (1997; 2002) lançou importantes questões para a reflexão sobre o efeito das estratégias de poder - entendido como ação sobre ações - na regulação das sociedades modernas. O disciplinamento das falas, como forma de condução ao autodisciplinamento dos corpos, nos permitiu analisar as relações de poder que permeiam a construção do currículo escolar nas suas formas escritas e em uso. De quais maneiras sutis o poder se instaura nas relações escolares e "fabrica" os sujeitos? Como atua, no campo do currículo, o poder disciplinar anunciado por Foucault, na formação (e na conformação) dos sujeitos à sexualidade legitimada pelos discursos sobre o sexo? Em relação ao sexo, pretende-se, através do trabalho pedagógico, incorporar valores e saberes que venham a nortear as ações futuras dos educandos?

6. Currículo escolar e demandas sociais: no tratamento da sexualidade, qual a articulação possível?

O currículo está, desde sua origem, intrinsecamente ligado a um projeto social e só pode ser entendido, portanto, como um "artefato sócio-cultural", fabricado a partir do conhecimento considerado socialmente válido (Goodson, 2001).

Ao trazer o tema das sexualidades para o campo do currículo, procurei discutir as relações de poder que perpassam a seleção dos conteúdos, referentes à pretendida educação sexual, que integram o currículo escolar. Discuti, a partir do apoio teórico em Apple, Foucault e Goodson, como o predomínio dos currículos por disciplina acabaram por ser, também, disciplinadores e assim, encontrei elementos para investigar os usos e conseqüências do tratamento das sexualidades no currículo escolar.

Procurei articular como os conteúdos e saberes veiculados, de forma oculta ou manifesta, no currículo, sobre as sexualidades, refletiram as concepções de educação, de ensino e de sexualidade, dos agentes envolvidos no processo pedagógico da escola. Para tanto, utilizei as questões discutidas por Apple (1982), sobre as relações de poder que transformaram os currículos escolares e sobre as transformações pelas quais passaram os currículos escritos nas práticas pedagógicas da sala de aula.

A abordagem teórica de questões relacionadas ao que, de fato, ocorre na vida diária das escolas, a partir das ações dos professores sobre os conhecimentos e saberes propostos pelo currículo oficial, me possibilitou indagar: como as sexualidades e quais as sexualidades estão sendo contempladas nos espaços destinados à discussão das sexualidades no currículo? Como se dá a passagem do sexo para o discurso sobre ele proporcionado pela sua incorporação como conteúdo curricular?

7. Realçando as evidências da pesquisa na escola

A escola pesquisada nos ofereceu uma analogia perfeita ao *Panóptico* de Bentham³ descrito por Foucault (2002, p.166):

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. *A visibilidade é uma armadilha* (grifo nosso).

O que se vê, do exterior da escola, são apenas os seus muros altos e seus estreitos portões de ferro. No seu interior, percebe-se que a vigilância e o controle sobre as ações que estão na base do panóptico também fundamentam a organização da escola, desde o seu aspecto físico até as definições sobre os conteúdos e saberes a serem ensinados e sobre as hierarquias que classificam o instrutor e o aprendiz.

A rígida divisão de tarefas entre os funcionários, a ênfase às ações punitivas e ao controle de todos os agentes que transitam na escola, apontaram os estudos de Foucault (1997; 2002) como fundamentais na minha busca de compreensão de como as práticas da escola permanecem baseadas na disciplinarização dos corpos e mentes, orientando para a aquisição das formas normalizadas dos comportamentos e dos modos de pensar. Foucault explora, nos seus escritos, as formas como o poder disciplinar se instaura capilarmente nas relações sociais, através de mecanismos de controle que atuam, ao mesmo tempo, sobre as falas e sobre os silêncios. Dessa forma, como o poder disciplinar, anunciado por Foucault, atua na formação (e na conformação) dos sujeitos à sexualidade legitimada socialmente? Como as categorias de normalidade e de anormalidade são tornadas socialmente válidas a partir da ação dos agente escolares?

Sobre o poder de legitimação de práticas sexuais exercido pelos discursos, Foucault (1997) argumentou que a essa repressão não se dá pela proibição do sexo em si, mas pela interdição do vocabulário utilizado para falar socialmente sobre ele. Seria, dessa forma, o vocabulário que delimitaria o certo e o errado, o normal e o patológico e, em última instância, o que poderia ser vivido e o que poderia ser falado sobre o sexo. É nesse ponto que focalizei algumas questões centrais do meu estudo: o problema que as escolas enfrentam, hoje, quanto à incorporação das sexualidades diz respeito ao sexo que se faz, ou ao sexo que se fala? As preocupações expressas nos currículos de "orientação sexual" referem-se a criar espaços de legitimidade, ou de confinamento das sexualidades aos padrões heterossexuais estabelecidos?

³ Panóptico (ou o olho que tudo vê) é a proposição arquitetural de Jeremy Bentham para uma casa de inspeção. Os escritos de Bentham para o panóptico datam do final do século XVIII.

Na escola pesquisada, conceitos como diferença, igualdade, tolerância foram constantemente requisitados para explicitar os objetivos do trabalho com as sexualidades. A linguagem da solidariedade e da tolerância foi adotada pelos educandos e por seus educadores. Assim, a posse desse “vocabulário autorizado” tornou-se a justificativa da qualidade do trabalho realizado.

Contudo, se o preconceito foi rejeitado nas falas desses agentes, o constrangimento a respeito do tema permaneceram, evidenciando que as subjetividades ainda não foram alcançadas pelo trabalho pedagógico. As intencionalidades com as quais o projeto foi escrito não se explicitaram nas ações cotidianas dos sujeitos envolvidos. Assim, no dia-a-dia da escola se explicitam outras questões e outras linguagens que, longe da “*polícia dos enunciados*”, expressam entendimentos, restrições e dúvidas diversas sobre a sexualidade humana. Isso levou à algumas indagações: a presença formal do tratamento das sexualidades no currículo seria uma nova forma de garantir o controle sobre o sexo a partir dos discursos sobre ele? Quais as intencionalidades - explícitas e implícitas - de deslocar o sexo das esferas privadas para o âmbito público do contexto escolar?

Estas indagações se articularam ao estudo histórico de Foucault (1997), que apontou como as práticas sexuais "normais" e as "anormais" foram classificadas e confinadas aos espaços sociais distintos. Quanto aos dados obtidos pela pesquisa, eles demonstraram que a homossexualidade passou a se constituir em problema para a escola à medida que os sujeitos homossexuais requisitaram o direito à visibilidade e ao pertencimento social.

Quando o tema da homossexualidade era explicitado na sala de aula, observei que o “medo do contágio” (Britzman, 1996) era uma questão recorrente. Tornou evidente que as dificuldades de convivência com os sujeitos (tidos como) homossexuais devem, muitas vezes, ao medo de que, ao terem contato com essa forma de sexualidade, os jovens sintam-se estimulados a experienciar relações homossexuais.

Destarte, além de receios, pude registrar situações evidentes de preconceito. Professores e alunos afirmaram, em vários momentos, nas entrevistas e nas aulas observadas, que não tinham preconceitos em relação à homossexualidade. Porém, nas mesmas ocasiões, expressaram dificuldades de conviver com os sujeitos aos quais, baseados em estereótipos, eles imputaram o rótulo de homossexual. Rótulo, esse,

aplicado àqueles que, apesar da cobrança manifesta de adequação aos estereótipos de homem e de mulher “normais”, não enquadravam-se dentro dos padrões definidos de “normalidade”.

Outra constatação da pesquisa é a existência de uma contradição nas expectativas reveladas pelos adultos que, ao mesmo tempo, queriam que os mais jovens fossem informados sobre as *conseqüências*⁴ da vida sexual, mas também temiam que, ao terem conhecimento, fossem sejam estimulados a experimentar o sexo. As leituras realizadas nos apontam que esse conflito tem suas razões de existir, pois as sexualidades se constituem também como identidades sociais e, assim “dependem de comunidades e locais onde haja práticas, representações e discursos comuns, partilhados” (Britzman, 1996, p. 80).

Considerações finais

Os objetivos e as expectativas que guiaram a pesquisa realizada tiveram o sentido de problematizar as noções de normalidade e de fixidez que acabaram por vincular a sexualidade (dessa forma singular) a uma imposição da natureza - da “natureza” biológica do sexo. As minhas indagações foram, em certa medida, norteadas pela afirmação de Britzman (1996, p.74) de que: "Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção*" (grifo nosso).

Por isso, ao recorrer aos estudos sobre as identidades procurei incluir as discussões sobre a educação sexual na "arena de lutas e contestações" na qual se produzem/constroem as identidades - de classe, de etnia, de gênero, religiosas - no mundo contemporâneo. Como professora conduzi a investigação para a escola, orientando-me pelas discussões da teoria curricular crítica, que demonstrou como os currículos escolares constroem identidades, forjam maneiras de ser e de pensar, de perceber o mundo e as suas relações (Apple,1982).

O currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades (Santos e Paraíso, 1996, p.35).

⁴ Em vários momentos de nossa pesquisa, demonstrou-se que a concepção que prevalece entre os adultos é a de que um trabalho efetivo de Educação Sexual deve basear-se na prevenção à gravidez precoce, às doenças sexualmente transmissíveis e AIDS e à escolha do momento e do parceiro mais adequado para a primeira relação sexual. Isto é, também, o que está prescrito no livro didático de ciências adotado pela escola e nos diversos textos que os professores utilizam nas suas aulas.

A experiência da escola pesquisada, de incorporação da sexualidade como uma *disciplina* no seu currículo formal, evidencia que os olhares mais atentos já perceberam que o currículo formal é, em certa medida, responsável pela marginalização da dimensão social da sexualidade, relegando-a à exclusividade da educação familiar e à "natureza".

Os dados da pesquisa possibilitaram reinterpretar a visibilidade que a homossexualidade (e outras sexualidades não hegemônicas) começam a conquistar nos espaços sociais - e no currículo escolar. Assim, o que presenciei foi a instalação de um *espaço terapêutico*⁵ que a escola reservou ao trabalho com as sexualidades. Isso não pode ser tido como mais do que uma solução provisória, à medida que serve, em maior grau, apenas para desvelar - àqueles que se dispõem a aprofundar o olhar e a escuta - as questões verdadeiramente demandadas pelos educandos.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. (trad. Carlos E.F. de Carvalho). São Paulo: Brasiliense, 1982.

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. (trad. org. Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. (trad. Maria Helen Kuhner). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais*. Brasília, v. 10, 1997.

BRITZMAN, Débora P. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Mauro Giffoni de. *Sexualidades em psi-maior: identidades sexuais e contemporaneidade*. Belo Horizonte: Pulsar, 2003.

³ O que estamos chamando de espaço terapêutico pode ser interpretado como "laissez faire", ou seja, o professor favorece o fazer/falar dos alunos mas não faz intervenções sobre as suas atitudes, comportamentos, aprendizagens e argumentações.

FLEURI, Reinaldo Matias. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. In: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd).25, 2002, Caxambu. CD-ROM.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. (trad. Raquel Ramallete). 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. (trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque). 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. (trad. Atílio Bruneta). 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: *Teoria e educação*, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.

_____. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron da. *Reestruturação curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez. 1990.