

Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar?

Suzana da Conceição de Barros e Paula Regina Costa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil. E-mails: suzinhab@yahoo.com.br, pribeiro@vetorial.net

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar algumas narrativas das equipes pedagógica e diretiva da rede de educação básica dos municípios de Santa Vitória do Palmar, Chuí, Rio Grande e São José do Norte, do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, a respeito da sexualidade no currículo escolar, buscando problematizar se a mesma deve ser discutida em uma disciplina ou de maneira transversal. Nesse estudo, estabelecemos algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas. Utilizamos como estratégia metodológica a investigação narrativa e, como ferramentas de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada e o grupo focal. Analisando as narrativas, pudemos perceber que, de forma geral, as equipes em questão entendem que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades devem ser discutidas em uma disciplina específica e que a disciplina de ciências continua sendo um dos lugares considerados autorizados e privilegiados para se falar sobre tais temáticas. Entendemos que esses profissionais podem contribuir para que a sexualidade seja discutida nas diversas áreas do saber, uma vez que eles/as desempenham nas suas escolas o papel de mediadores/as do processo ensino-aprendizagem.

Palavras chave: sexualidade, equipes pedagógica e diretiva, currículo escolar, ensino de ciências.

Title: Education for sexuality: a cross-cutting matter or disciplinary issue in school curriculum?

Abstract: This paper aims to analyze some of the narratives of pedagogical and directorial staff from the basic educational network of the cities of Santa Vitória do Palmar, Chui, Rio Grande and São José do Norte, from the state of Rio Grande do Sul – Brazil. Such speeches, all about sexuality in school curriculum, are seeking to question whether sexuality should be discussed in a school subject or as a cross-cutting theme. In this study, we have established some connections with Cultural Studies, in its post-structuralist strands. The narrative inquiry was used as methodological strategy, using the semi-structured interview and the focus group as tools for data collection. While analyzing the speeches, it is noticeable that they understand the matters of body, gender and sexuality as ones which should be debated in a specific subject at school and that the class of Sciences is still considered one of the authorized and privileged places to talk about such topics. We understand that these professionals can help ensure that sexuality will be discussed in the various areas of knowledge, since they play the role of mediators of the teaching-learning process in their schools.

Keywords: sexuality, pedagogical and directorial staff, school curriculum, science teaching.

Introdução

Neste estudo, temos como objetivo analisar algumas narrativas de equipes diretiva e pedagógica (coordenadores/as, assistentes sociais, psicólogos/as, supervisores/as e orientadores/as) sobre a sexualidade no currículo escolar, buscando problematizar se a mesma deve/deveria ser discutida em uma disciplina específica ou de maneira transversal. Desse modo, pretendemos dar prosseguimento ao estudo que estamos realizando, no qual buscamos compreender como as questões referentes à sexualidade vêm sendo faladas e articuladas pelas equipes pedagógica e diretiva, participantes do projeto "Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar".

A fim de serem discutidas algumas possibilidades para se trabalhar com as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas, no ano de 2007, o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola desenvolveu o projeto "Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar". Esse projeto foi selecionado através de edital, no ano de 2006, publicado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República.

O projeto teve como objetivo problematizar tais temáticas com cento e cinquenta profissionais da educação, da região sul do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil (municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí), discutindo e problematizando a diversidade sexual, as identidades de gênero, as formas de discriminação e de violência contra mulheres, *gays*, lésbicas e transgêneros.

Consideramos importante questionar e refletir sobre as temáticas em questão com esses/as profissionais, uma vez que eles/as desempenham o papel de mediadores/as nas suas escolas, buscando a integração de todos/as no âmbito escolar (alunos/as, professores/as, equipe diretiva, equipe pedagógica, cuidadores/as, isto é, a comunidade em geral). Segundo o artigo 2º da Lei de número 6.672, do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (2011), os/as especialistas de educação desempenham atividades de administração, planejamento, orientação, atendimento e acompanhamento psicológico ao campo educacional. Nesse sentido, acreditamos que esses/as profissionais estão envolvidos/as na construção de projetos (incluindo o político pedagógico), na administração de suas instituições, na constituição do currículo escolar, bem como nas discussões relacionadas a implementação dos temas transversais (como orientação sexual, por exemplo).

Atualmente, enfocamos nossas discussões sobre a sexualidade no currículo escolar, procurando entender o modo como as questões referentes à sexualidade vêm sendo discutidas na instituição escolar, ou seja, se a abordagem da mesma na escola está sendo feita de forma transversal ou disciplinar.

Neste estudo, não consideramos o currículo escolar apenas como uma lista de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano e que devem ser

vencidos a todo custo, ou como um conjunto que englobe as avaliações, as provas, os trabalhos e as distribuições de horários. Não entendemos que o currículo está envolvido apenas com a transmissão de conteúdos, mas sim com a constituição dos sujeitos. Nesse sentido, consideramos que o currículo não é neutro; ele está envolvido em relações de poder, e nos ensina “posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos.” (Silva, 2008, p. 203). Nesta pesquisa, estamos tomando poder na perspectiva de Foucault, como uma relação de ações sobre ações, algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação e, conseqüentemente, de resistir a ele (Foucault, 2006).

A partir daí, entendemos o currículo como um artefato cultural, que contribui na constituição dos sujeitos. Segundo Silva

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos aos sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré existia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez, disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos - e sujeitos também muito particulares, *sujeitos de uma sexualidade* (2008, p.195). [grifo nossos].

Pode-se evidenciar que nas escolas, parece estar funcionando o currículo disciplinar, isto é, aquele em que os conteúdos a serem discutidos são divididos em diversas áreas do saber. Dessa forma, acaba ocorrendo uma fragmentação dos saberes e um controle de enunciados, pois apenas profissionais especializados podem discutir determinados conteúdos. Para Gallo (2011), “a especialização dos saberes permitiu a especialização dos professores, do material didático e do espaço pedagógico. A fragmentação dos saberes permitiu o fracionamento do tempo escolar em aulas estanques”.

Esse modelo de currículo, comumente utilizado nas escolas, trabalha com a ideia de que apenas se conhece o todo se compreendermos muito bem as partes. Sendo assim, entendemos as disciplinas, a partir de Foucault (2007b), como

[...] um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor (p.30).

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras (p. 36).

Desse modo, as disciplinas podem ser consideradas como mecanismos de compartimentalização de saberes e estão imbricadas em relações de poder, pois os conhecimentos estão organizados de forma rígida e hierárquica no currículo escolar, onde cada conteúdo/temática deve estar delimitado em uma determinada disciplina curricular. Nessa especialização de saberes, algumas áreas são mais privilegiadas, sendo consideradas mais importantes que as outras, ocupando, muitas vezes, maior carga/horária nas escolas. No entanto, percebe-se que na contemporaneidade, toda essa solidez, isto é, essa rigidez e delimitações de disciplinas, horários e temas a serem discutidos começam a ser questionados.

Para Alfredo Veiga-Neto (2008a), dentre as crises educacionais que vêm ocorrendo, a crise da disciplinaridade ocupa lugar de destaque, pois são cada vez mais frequentes manifestos contra os saberes disciplinares. Para o autor

[...] uma crise que se manifesta justamente como liquefação e dissolução de fronteiras significa um duro golpe para as disciplinas, pois elas "dependem", necessariamente, da existência de limites, partições hierarquizadas. Quanto maior a solidez, melhor para as disciplinas - em qualquer um dos seus eixos (p. 50).

Com a crise da disciplinaridade, surgem algumas propostas que pretendem driblá-la. Dentre essas possibilidades, estão: a interdisciplinaridade, a contra-disciplinaridade, a transdisciplinaridade e, também, a transversalidade. A fim de produzir algumas rupturas com a questão da disciplinaridade escolar, no Brasil, o Ministério da Educação e da Cultura produziu, junto a especialistas da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Tema Transversais que propõem que algumas questões sociais, como a sexualidade por exemplo, sejam discutidas de forma transversal.

Segundo esse documento, algumas questões como a ética, a saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural e a orientação sexual devem ser discutidas pelas diversas áreas do saber. Para os PCN - Temas Transversais - não se deve criar novas disciplinas para discutir tais temáticas, mas sim devem elas estar permeando as discussões em todos os campos de conhecimento.

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. As problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (SF de Brasil, 1997b, p. 42).

Nesse sentido, os PCN – Temas Transversais trazem a proposta de que a sexualidade, assim como outras questões sociais e/ou atuais devem, sim, estar presentes nas discussões realizadas na escola, pois as mesmas estão presentes no cotidiano dos/as educandos/as e, portanto, estão sendo vivenciadas por eles/as.

[...] por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações microsociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (SF de Brasil, 1997a, p. 26).

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais contribuíram para que essas temáticas pudessem estar sendo discutidas no currículo escolar. Para esse documento, “por essas questões tratarem de questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma área, isoladamente, seja suficiente para abordá-los” (SF de Brasil, 1997a p. 36).

Dessa forma, o PCN vem com a proposta de que a orientação sexual seja discutida na escola, mas não apenas em uma disciplina específica, instituindo uma voz autorizada, mas como um tema que perpassasse todas as áreas do saber, podendo ser discutida nas diversas disciplinas.

Nesse sentido, as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades estão inseridas dentre as questões sociais, fazendo parte do cotidiano das escolas, seja na separação das filas entre meninas e meninos, seja nos namoros no corredor ou na gravidez de uma adolescente. Todas essas situações fazem parte do dia-a-dia da instituição, portanto, estão presentes no currículo escolar, devendo ser discutidas e problematizadas nas escolas. Para Jane Felipe (2009), estamos ensinando representações sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em diversos momentos da nossa prática pedagógica: os brinquedos e brincadeiras, os materiais que utilizamos, as atividades que fazemos em nossas salas de aulas, os espaços disponibilizados a meninos e meninas, os gestos, os comentários, os olhares de repreensão que lançamos a cada um de nossos/as alunos/as diante de seus comportamentos, tudo isso está repleto de representações a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, para homens e mulheres.

Desse modo, a escola, através de seu currículo, vem desempenhando um papel de destaque no engendramento dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Sendo assim, compreendemos que essas instituições de ensino vêm contribuindo na formação de identidades - sexuais, de gêneros, de raça, entre outras - sendo um importante espaço para as discussões das questões vinculadas à sexualidade; portanto, todos/as os/as profissionais que estão envolvidos com a construção do currículo escolar deveriam

discutir e problematizar tais questões na escola. Para Jacoby et al. (1999, p. 91) "todos que lidam com os alunos no espaço escolar são educadores". Desse modo, entendemos que os/as profissionais das equipes pedagógica e diretiva das escolas devem estar atentos/as às questões da sexualidade, já que não só estão presentes no cotidiano da escola, mas também fazem parte dos temas transversais - orientação sexual dos PCN.

Segundo Jane Felipe (2009), quando as escolas abrem-se para as discussões relacionadas à sexualidade, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, muitas vezes acabam discutindo essas questões a partir do viés biológico e de forma esporádica. Assim, para a autora (Ibid., p. 5), nas escolas, a educação para a sexualidade geralmente é realizada "de forma assistemática e descontínua, com uma abordagem estritamente biológica, ignorando assim os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos nesse processo em torno da construção de significados"; ou então, discute-se a sexualidade a partir da ameaça (devemos usar camisinha porque senão pode ocorrer uma gravidez na adolescência ou pior ainda, podemos adquirir Aids). Discutida por esse viés, "a sexualidade parece estar sitiada pela doença, pela morte e pela violência" (Louro, 1998, p. 94).

Neste artigo, compreendemos a sexualidade não apenas como materialidade biológica, universal e enfocada na genitália, mas sim como "construção histórica, cultural e social, que articula saberes e poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres" (Ribeiro, 2007, p. 8). Assim, para Weeks (1993), "não podemos esperar entender a sexualidade observando simplesmente seus componentes 'naturais'. Esses só podem ser entendidos e adquiridos significados graças a processos inconscientes e formas culturais" (p.21).

Desse modo, entendemos que as discussões relacionadas à sexualidade nas escolas não devem ser realizadas apenas sob a perspectiva biológica, mas que a mesma deve ser discutida de uma forma mais ampla, levando em consideração os diversos tipos de prazeres e desejos de nossos/as alunos/as. Assim, para Louro (1998), "na preocupação com a manutenção da saúde, não pode ser escondida a idéia de que a sexualidade é fonte de vida, que pode e deve estar ligada com satisfação e felicidade" (p. 95).

Estratégias metodológicas

As pesquisas na área educacional têm seguido, nas últimas décadas, os mais variados tipos de abordagem qualitativa, tendo como um dos objetivos estabelecer a interação do pesquisador/a com o sujeito pesquisado/a e seu contexto sociocultural. Essa abordagem defende a ideia de que o homem deve ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, num certo espaço, numa certa época.

Tal entendimento levou-nos à escolha da investigação narrativa como estratégia metodológica desta pesquisa, pois consideramos que as estratégias de produção de dados utilizados funcionaram como um espaço narrativo, como um processo de contar histórias e ouvir histórias. Para Connelly e Clandinin

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la contrición y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (1995, p. 12).

Nesse sentido, podemos observar que ao falar sobre suas práticas e sobre seus entendimentos relacionados ao tema sexualidade, os/as profissionais das equipes pedagógica e diretiva estão contando suas histórias, relatando o que eles/as vivenciam ou vivenciaram ao longo de sua trajetória profissional, tendo a possibilidade de pensar sobre suas próprias práticas. Além disso, acreditamos que o grupo focal serviu como uma condição de possibilidade para que esses/as profissionais conhecessem o trabalho desenvolvido pelos/as outros/as profissionais, podendo serem (re)construídos outros saberes sobre esse tema.

Por esse viés, entendemos a narrativa como uma modalidade discursiva em que as pessoas constroem os sentidos tanto de si quanto de suas experiências no processo de contar e ouvir histórias. Para Larrosa

Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama (1996, p. 471).

Nesse contexto, compreendemos que nas histórias que contamos e ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passamos a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo, assim, as identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras. Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas (Larrosa, 1996).

Neste estudo, entendemos que, ao narrar, ao apresentar determinadas narrativas, ao relacionar as mesmas a determinados/as autores/as e ao direcionar as discussões por um determinado viés, estamos produzindo essas narrativas de determinada forma e estabelecendo determinados significados às falas desses/as profissionais. Para Larrosa, "la construcción y la interpretación de un texto narrativo y, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene com otros textos como de su funcionamiento pragmático em um contexto" (LARROSA, 1996, p. 462).

Esta pesquisa foi realizada com os/as profissionais das equipes pedagógica e diretiva da rede de educação básica dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, situados no Rio Grande do Sul, Brasil, pois no processo de inscrição do curso "Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar", solicitamos às secretarias de educação de cada município participante que inscrevessem um/a professor/a em regência de classe e um/a profissional das equipes pedagógica e/ou diretiva de cada escola. Por esse motivo, havia um número significativo de profissionais das equipes pedagógica e diretiva das escolas participantes no curso.

Devido a esse número significativo de supervisores/as, orientadores/as, coordenadores/as, vice-diretores/as, assistentes sociais e psicólogos/as escolares, procuramos direcionar este trabalho para esses/as profissionais, uma vez que nossos estudos estavam centrados apenas nos/as professores/as. Além disso, em pesquisa realizada em diferentes bancos de dados, presentes no portal de periódicos da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), evidenciamos que as pesquisas sobre educação para a sexualidade estavam centradas nos/as professores/as e alunos/as das escolas da educação básica, e que não haviam trabalhos na área com os/as profissionais acima relacionados/as. Através dessa observação e entendendo que esses/as profissionais exercem atribuições importantes nas discussões relacionadas à sexualidade nas escolas - assim como os/as professores/as - já que os/as mesmos/as também participam da construção, da coordenação e do planejamento do currículo escolar, optamos em desenvolver esta pesquisa com esses/as profissionais.

Cabe salientar que nem todos/as os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva que participaram do curso foram entrevistados/as, pois alguns/algumas não tiveram interesse em participar da pesquisa, outros não foram encontrados e houve também aqueles/as profissionais que não estavam mais exercendo o cargo, pois tinham voltado para a regência de classe.

Neste estudo, utilizamos como ferramentas para produção dos dados narrativos, as entrevistas semiestruturadas. Com esse instrumento, não tivemos como objetivo buscar uma verdade a respeito de como a sexualidade vem sendo discutida nas escolas, mas sim optamos por utilizar essa estratégia com o propósito de suscitar discussões.

Ao todo, foram entrevistados seis (6) profissionais da região de Santa Vitória do Palmar e Chuí: sendo dois (2) psicólogos, uma (1) assistente social, uma (1) supervisora escolar, uma (1) coordenadora escolar e uma (1) orientadora educacional. Dentre os/as profissionais citados/as, apenas a orientadora e a coordenadora educacional trabalham especificamente em escola. Os/as profissionais restantes exercem suas funções nas Secretarias Municipais de Educação de suas cidades, auxiliando as escolas de toda a região, nas diversas discussões.

Na região de Rio Grande e São José do Norte, foram entrevistados/as oito (8) profissionais dessas equipes, sendo cinco (5) orientadoras educacionais e três (3) vice-diretoras, que trabalham diretamente em suas respectivas escolas.

De todos/as os/as entrevistados/as, apenas um (1) era homem e desempenha a função de psicólogo na região de Santa Vitória do Palmar e Chuí, sugerindo que o gênero feminino é predominante nessas funções.

Além das entrevistas, utilizamos o grupo focal como uma estratégia para aprofundar as discussões realizadas. O grupo focal caracteriza-se como uma técnica de pesquisa qualitativa, muito utilizada quando se tem como objetivo conhecer "representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum" (Gatti, 2005, p. 11). Para o desenvolvimento desse grupo, reúne-se um grupo de pessoas que partilham algumas características em comum, com o propósito de discutir sobre um determinado tema.

Nesse sentido, foram realizados dois grupos focais (um na região de Santa Vitória do Palmar e Chuí e outro na região de Rio Grande e São José do Norte), com os sujeitos entrevistados. Esses grupos serviram como condição de possibilidade para que as discussões atreladas a essas temáticas pudessem emergir ou (re)aparecer, já que algumas discussões já haviam sido realizadas ao longo das entrevistas. Foi possível, através do grupo focal, ampliarmos nossas discussões em torno da sexualidade no currículo escolar, discutindo a questão da disciplinaridade e da transversalidade.

Neste estudo, salientamos que as questões éticas não foram esquecidas. Ao longo do artigo, não identificamos os/as participantes no momento em que os dados narrativos foram apresentados. Para tanto, a fim de preservar o anonimato dos/as participantes do curso, utilizamos a letra inicial de cada nome para identificá-los/as. Também entregamos um termo de consentimento livre e esclarecido, informando aos/às participantes os objetivos e procedimentos adotados ao longo dos encontros, bem como esclarecendo os compromissos a serem assumidos por ambas as partes.

A estratégia de análise consistiu em "olhar", nas narrativas desses/as profissionais da educação, a rede de enunciados que emergiu no transcorrer das entrevistas e dos grupos focais, engendrando a temática da sexualidade. Porém, não estamos considerando que os enunciados que emergiram representaram a totalidade do que os/as profissionais tinham e têm a dizer ou pensam a respeito dos corpos, gêneros e sexualidades pois, como diz Larrosa (1996), "as narrativas pessoais se produzem e se medeiam em diferentes contextos sociais e com diferentes propósitos" (p.461-462).

Discutindo a sexualidade no currículo escolar

Ao analisarmos as narrativas das equipes pedagógica e diretiva, observamos que alguns de seus/suas integrantes entendem que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades devem ser discutidas em uma disciplina específica, ou seja, devem ser de responsabilidade de disciplinas já instituídas no currículo escolar, como as disciplinas de ciências e de ensino religioso, por exemplo. Foi possível perceber tais entendimentos nas narrativas abaixo, que surgiram depois de algumas perguntas elaboradas pelas pesquisadoras ao longo do grupo focal, como: nos PCN a sexualidade

está como um tema transversal, vocês consideram que essas temáticas devem ser discutidas de forma transversal? Como vocês pensam que essas temáticas podem estar organizadas no currículo? Vocês acham que devem discutir estas temáticas apenas quando elas emergem em sala de aula? (P. Pesquisadora).

“Eu acho que teria que ser incluído, nos conteúdos de algumas disciplinas, por exemplo, ensino religioso, em ciências, claro que no ensino fundamental é o próprio professor que iria trabalhar”. (M. – Orientadora educacional).

“Na parte da manhã nas áreas, os professores de ciências, que fizeram esse curso estão trabalhando muito bem”. (B. – Coordenadora pedagógica).

“O ensino religioso também deve discutir”. (M. – Orientadora educacional).

“Tem que ser mais nessas disciplinas” [a profissional de refere a disciplina de ciências, biologia e ensino religioso, que eram as disciplinas mencionadas ao longo da discussão. (B. - Coordenadora pedagógica).

“Eu acho assim todos os profissionais tem que estar preparado quando emergir alguma situação, mas eu acho que tem colocar dentro de uma disciplina, para ser bem trabalhado. Eu acho assim na parte da tarde o professor trabalha em matemática, em ciências, o professor do currículo, que a gente chama série iniciais, consegue trabalhar na matemática, ciências, estudos sociais, ele consegue abordar, já o professor que cada um tem a sua disciplina, eu acho meio difícil, porque tem 45 min, eles podem até dar um orientada”. (B. - Coordenadora pedagógica).

“Existe uma questão disciplinar”. (L. – Orientadora educacional).

“Biologia e ciências geralmente são as que mais trabalham, mais assumem. A professora de português também trabalha, mas não faz um planejamento específico para isso, ela usa alguns textos sobre sexualidade, mas o enfoque é mais na disciplina de português”. (D.M. - Vice-diretora).

“Eu acho que lá na escola é um pouco diferente, porque português trabalha bastante, matemática trabalha bastante, as relações humanas elas me pedem material, de Relações humanas muitos trabalhos e Ciências”. (L. – Orientadora educacional).

“No ano passado, nós fizemos uma coisa boa com a professora de matemática, ela dava religião, geralmente professor de matemática e física não tem como fugir de suas disciplinas, e essa professora de matemática pegou religião, e ela trabalhou bastante a sexualidade”. (D.M. - Vice-diretora).

Ao olharmos as narrativas desses/as profissionais, podemos evidenciar que a maioria deles/as entendem a sexualidade como uma temática que deve ser discutida por uma determinada disciplina. Nesse viés, outras formas de trabalhar essa questão, como transversalidade por exemplo, não são abordadas como possíveis de serem implementadas no currículo

escolar. Assim, nessas escolas, percebe-se que a sexualidade acaba sendo discutida por alguns/mas professores/as de um determinado campo de saber enfocando, dessa forma, o modelo disciplinar.

O pensar disciplinarmente não é uma questão “natural”, que sempre esteve presente em nossa sociedade, que não envolva um contexto histórico, cultural e social e, sim, é uma questão que foi inventada e produzida em um determinado tempo - ou como diria Foucault - em uma determinada episteme que pode ser entendida como “algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporá a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados” (Foucault, 2009, p. 214).

A episteme moderna surgiu quando o mundo e os seus fenômenos deixaram de ser explicados a partir de crenças em Deus e/ou Deuses, ou nos saberes produzidos pela filosofia e passou a ser explicado e entendido através da ciência, através de explicações racionais e objetivas, ou seja, o homem e os fenômenos naturais eram explicados por meio do método científico. Esse método é caracterizado por dois momentos, a observação e a experimentação e, a partir dele, as teorias deveriam ser comprovadas experimentalmente e, assim, a ciência surgiu como um campo de saber legítimo e universal que tinha como objetivo encontrar uma única verdade e explicação da realidade. A autora Paula Henning, em seu artigo “Profanando a Ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades”, discute a modernidade

como o local privilegiado em que saem de cena os mitos, as religiões, filosofia e o homem assume como personagem principal, em uma época em que o advento da ciência, através de suas mãos, toma forma e constitui-se no regime de verdade, corporificado através das metanarrativas favorecedoras de um único saber legítimo (2007, p. 167).

Nesse sentido, podemos evidenciar que os sujeitos são constituídos ao longo dos diversos momentos históricos, sociais e culturais. E foi no momento em que a ciência se constitui como regime de verdade e o conhecimento como cada vez mais disciplinar e fragmentado, que ocorreu a invenção do sujeito moderno. Sendo assim, não podemos entender que a disciplinaridade sempre existiu e tampouco tratar essa questão como algo natural, que sempre esteve presente em nossa sociedade. Dessa forma, concordamos com Alfredo Veiga-Neto que discute que

o naturalmente ocorre por conta do esquecimento de que tais dispositivos são invenções sociais, do esquecimento de que não são, digamos, dados naturais que estariam desde sempre à disposição para serem descobertos ou usados para nós (2002, p. 214-215).

A partir daí, é possível constatar que a disciplinaridade é produto de uma determinada época. Portanto, o pensar disciplinarmente está envolvido na nossa constituição como sujeitos modernos, pois fomos interpelados pelo discurso positivista que prevê que o conhecimento deve ser fragmentado e dividido em áreas do saber. Para Jacoby et al.

[...] os entendimentos, fundamentados acentuadamente no modelo positivista de pensamento, desde o século XIX, tornaram-se complexos

e fragmentados. A postulação básica da ciência positivista de todo saber só se torna possível pela restrição nos campos de estudos, delimitando o conhecimento, recostando e dividindo a realidade em objetos disciplinas ou áreas dos saber (1999, p. 87).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o modelo disciplinar das escolas é herança da ciência moderna, pois foi a partir da criação do método científico e da busca de um conhecimento “dito” verdadeiro que começou a compartimentalização das áreas do saber. A especialização da ciência moderna em diferentes áreas ocorreu devido à quantidade de conhecimentos produzidos bem como à complexidade dos mesmos, o que tornou impossível um saber unificado de todas as áreas e, por esse motivo, surgiram as disciplinas – a física, a matemática, a biologia etc.- a fim de tornar possível estudar, de modo mais complexo e aprofundado, determinadas áreas. Toda essa divisão dos saberes repercutiu, também, na pedagogia, produzindo efeitos no modo como as escolas discutiam seus conteúdos. De acordo com Gallo

Conhecemos o processo histórico de constituição das diferentes ciências. Com a criação do método científico moderno, naqueles campos de saberes em que indivíduos já vinham há séculos “especulando”. Ou mesmo “experimentando” com o objetivo de produzir um conhecimento dito “verdadeiro”, o recorte de um objeto definido possibilitou a emergência de uma disciplina. Assim se deu com a física: as especulações produzidas desde a Antigüidade grega, as experimentações ainda não totalmente metódicas de um Galileu, por exemplo, ao se encontrarem com o método, produziram uma nova forma de olhar o real, buscando a significação última de suas leis fundamentais. Processo semelhante aconteceria com a química, com a biologia e com os demais campos do saber. A disciplinarização está, pois, na origem da constituição da ciência tal como a conhecemos hoje (2011).

A partir do entendimento de que além de sermos constituídos/as pelas instituições escolares também as produzimos, percebemos que a escola, assim como outras instituições, é produto desse momento histórico intitulado de modernidade. Esse período foi marcado pela especialização do conhecimento. Assim, não podemos deixar de entender a escola como um espaço que age disciplinando os corpos dos sujeitos, bem como um espaço que vem ensinando modos de ser a partir da fragmentação dos saberes. Desse modo, as disciplinas podem ser entendidas

[...] como produtoras de um tipo ou configuração especial de saberes – os saberes disciplinares – que estão a serviço de um tipo especial de poder - o poder disciplinar. Disso tudo, resulta um tipo de sujeito – o sujeito disciplinar-, num mundo moderno, que é ele mesmo, um mundo disciplinar. Daí também se compreende melhor o papel produtivo da escola como máquina encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados, que formam um mundo disciplinar. É por isso que o saber fragmentado em disciplinas está tão profundo e historicamente entranhado na organização do currículo (Veiga-Neto, 2008b, p. 93-94).

Desse modo, considerar a perspectiva de que o conhecimento deve estar dividido em áreas do saber, permite pensarmos que a sexualidade deve estar situada em uma disciplina. Foi possível perceber, também, nas falas dos/as profissionais, que as disciplinas de ciências e biologia continuam sendo lugares considerados autorizados e privilegiados para falar sobre a sexualidade; que essas disciplinas tornaram-se campos disciplinares legítimos para as discussões de tais questões na escola, como podemos perceber nos excertos abaixo:

"[...] biologia, ciências geralmente são as que mais trabalham, mais assumem, português, elas trabalham e como a professora diz, ela não faz um planejamento para sexualidade, ela faz planejamento para aula de português, mas usa alguns textos". (D. M. – Vice-diretora).

"[...] é mais envolvido com a professora mesmo de ciências, e ela gosta muito. É uma pessoa assim dinâmica, que tá sempre integrada nos projetos da secretaria. Então já, a gente faz um pacote, eu e ela. Eu trago material para ela. Empresto. Aí ela usa". (Gl. – Orientadora educacional).

"[...] a 7ª e a 8ª série ele [professor de ciências] aborda bem essa questão da gravidez, de sexualidade, da gravidez também, dos contra, dos métodos contraceptivos, porque ele tem um livro, também traz isso, então ele aborda bem essas questões". (M.A. – Orientadora educacional).

"[...] a professora também da 3ª e da 4ª série, dentro da área de ciências, elas trabalham isso. Também me ajudam, a questão da higiene, que eles estão bem na idade assim, em que começam certos cheiros e coisa, e eles não se dão conta [...]". (S. - Orientadora educacional).

A inserção da temática sexualidade nas áreas de ciências e biologia pode ser explicada pelo fato de serem essas disciplinas as "ditas" responsáveis pela discussão do corpo humano. Dentro desse conteúdo, os/as professores/as devem trabalhar os sistemas genitais, a reprodução, as DST/Aids etc. Nesse sentido, talvez por essas discussões estarem presentes nesses campos de conhecimento e por entenderem a sexualidade apenas como materialidade biológica é que, muitas vezes, vinculamos os debates sobre a educação para a sexualidade às disciplinas de ciências e biologia. Para Cruz

[...] é recorrente a necessidade de vinculação da discussão de sexualidade a conteúdos "científicos", havendo referências frequentes a: "apresentar para os/as estudantes uma linguagem mais adequada"; "utilizar termos científicos"; e a própria vinculação das discussões de sexualidade aos conteúdos relativos aos aparelhos reprodutores. Tal posição nos parece uma tentativa desses/as professores/as de legitimar a discussão de sexualidade a partir do argumento científico (2010).

Entretanto, pode-se afirmar que essa ligação entre ciência e sexualidade, ou o "enquadramento" do sexo como objeto de estudo de uma ciência tem suas raízes estabelecidas a partir do desenvolvimento da ciência moderna

que buscou, através de um conjunto de discursos, estabelecer os lugares do sexo a partir da construção de um discurso sobre o sexo.

A concepção da ciência como uma área do saber privilegiada para tratar das questões da sexualidade também está relacionada a um entendimento da sexualidade vinculada à aquisição de conhecimentos científicos (categorias e descrições) dos sistemas reprodutores e da genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos/as, independente de sua história e cultura. Assim, para Ribeiro e Souza

[...] os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas, dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres (2003, P.69).

A sexualidade discutida apenas no ensino de biologia e de ciências, restringida apenas a informações sexuais, no plano da reprodução, da fisiologia e dos imperativos da higiene, não pode ser entendida como algo transcendental, mas sim como uma construção histórica, inclusive com data para começar. Para Foucault

o sexo, ao longo do século XIX, parece inscrever-se em dois registros de saber bem distintos: uma biologia da reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral, e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas (2007a, p. 63).

Toda essa cientificidade produzida sobre a sexualidade produz efeitos no modo como essa temática passa a ser entendida, tornando-se objeto de ser discutido através do discurso científico. Nas escolas, as disciplinas de ciências e biologia são as que carregam esse rótulo da cientificidade, recaindo sobre as mesmas a responsabilidade de discutir tais questões, sempre pelo viés “neutro” da ciência.

Assim, esse atrelamento da sexualidade com as disciplinas de biologia e ciências está vinculado à ciência moderna que coloca o sexo em discurso, legitimando o que deve ou não ser falado, onde e quem deve discutir as questões relacionadas à sexualidade. De acordo com Cruz

[...] essa ligação entre ciência e sexualidade, ou o “enquadramento” do sexo como objeto de estudo de uma ciência tem suas raízes estabelecidas a partir do desenvolvimento da Ciência Moderna, que buscou através de um conjunto de discursos, estabelecer os lugares do sexo a partir da construção de um discurso sobre o sexo (2010).

Nesse sentido, o que podemos observar é que não houve um silenciamento, um mutismo em relação ao sexo e à sexualidade, mas sim, que a partir do século XVIII, houve uma explosão discursiva, uma incitação a falar sobre essa temática. Nessa discursividade sobre a sexualidade, houve um controle dos enunciados, estipularam-se os lugares, as pessoas, e o vocabulário que poderia ou não ser usado para falar sobre essas questões. Segundo Foucault

Em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração –

e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. [...] Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição (2007a, p. 23-24).

No entanto, ao ser colocada em uma determinada disciplina, a sexualidade passa a ser enclausurada, sendo reduzida a apenas uma possibilidade de discussão. Segundo Veiga-Neto

[...] as disciplinas são partições e repartições - de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (contra o que não pode ser dito/pensado e feito) (2008a, p. 47-48).

Nesse sentido, institui-se o que deve ser discutido sobre a sexualidade e delimita-se a temática em apenas uma área do conhecimento (nesse caso as disciplinas de ciências e biologia), pois não se abrem possibilidades para as discussões das diversas áreas. “A disciplinaridade vem a ser um dos procedimentos internos de controle e delimitação dos discursos e, como tal, um procedimento que classifica, que ordena, que distribui” (Veiga-Neto, 1995, p. 37).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais - vêm com o propósito de inserir as discussões das questões relacionadas à sexualidade no currículo escolar. Além disso, trazem a possibilidade de “borrar” as fronteiras disciplinares, isto é, esse documento vem com a proposta de trabalhar a sexualidade nas diversas áreas do conhecimento, levando em consideração a contribuição das diversas disciplinas. Segundo os PCN - temas transversais

Considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber (SF de Brasil, 1997a, p. 25).

Dentre os/as profissionais entrevistados/as, apenas um/a manifestou que entende ser importante que essas questões sejam discutidas nas diversas disciplinas, pois o/a mesmo/a considera de suma importância que cada professor/a debata essas temáticas em suas aulas, sendo que as mesmas podem emergir nas aulas e na disciplina de qualquer docente:

“Eu acho que deveria ser trabalhado em todas as disciplinas, porque eu vejo assim, [...] como é que tu vai colocar sexualidade na aula de matemática, mas o professor tem que saber aproveitar, o que está havendo, fazer do limão uma limonada, aproveitar o momento que acontecer na sala de aula, porque a situação, por qualquer problema da sexualidade, vai acontecer, numa brincadeira, ou sei lá o que, em qualquer momento, com qualquer professor”. (G. – Assistente social).

Nesse sentido, ao colocarmos a sexualidade no currículo escolar como um tema transversal, estamos entendendo-a como uma área do conhecimento que deve ser discutida e que deve receber contribuição das diversas áreas do saber, tais como: biologia, medicina, matemática, educação, psicologia, história, português, entre outras possibilidades e, assim, não estaríamos reduzindo-a e fragmentando-a em apenas uma disciplina, nem estaríamos instituindo um tipo de profissional responsável por debatê-la.

Nas narrativas desses/as profissionais, percebemos que, nas práticas escolares, a sexualidade vem sendo vista como um anexo, ou seja, quando o/a professor/a está discutindo qualquer temática, ele/a acaba “encaixando” o assunto nas discussões escolares, ao invés de debatê-lo como um eixo norteador, como sugere o PCN - Temas Transversais. Nesse sentido, essas questões entram pelas margens do currículo, sendo consideradas menos “legítimas” do que os demais conhecimentos e discutidas apenas por uma ou outra disciplina, não estando presente em todas as áreas do conhecimento. Segundo os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva, os/as professores/as não entendem essas temáticas como um tema que deveria estar presente em seus planejamentos e nas suas aulas, bem como não entendem que essas discussões fazem parte do conteúdo de suas disciplinas. Como podemos notar nas falas abaixo:

“[...] sempre a gente trabalha em outras áreas: português fala alguma coisa, dá um toque. Não tem especificamente um horário para entrar na sala. A professora de biologia sentiu gravidez na adolescência, no ano passado. Vamos trabalhar isso. A professora de português eu tenho uns textos assim. [...] Agora, problematiza muito, saiu do armário adolescente. Vamos procurar uns textos gurias? Falei com a de ciências, a com a professora de história. Vamos ver antigamente como era a homossexualidade?”. (D.M. – Vice-diretora).

“[...] a professora de matemática conversa bastante. Claro, a questão da adolescência. Ela vê tudo: quem mora na comunidade percebe e ela é bem acessível. Mas eu vejo assim, ó. Hoje nós vamos parar fazer uma reunião. Se a gente fala sobre, elas não querem perder. Mas não é, nem só sobre a sexualidade, em geral. As pessoas se prendem ao conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo. [nessa narrativa, a profissional salienta que quando elas discutem a questão da sexualidade nas reuniões, os/as professores/as gostam, no entanto quando é salientado a importância de trabalhar essas questões, os/as professores/as justificam que não trabalham, pois tem que trabalhar os conteúdos de sua disciplina]”. (V. – Vice-diretora).

“[...] eu tava dando aula de educação física. Então eu acho que a gente tá tendo educação física. A gente acaba sempre tendo esse discurso – sobre a sexualidade - na sua prática. E aí, ano passado, eu tava trabalhando com relações humanas. Então aquele livrinho _cadernos pedagógicos distribuídos ao longo do curso - ali foi a minha bíblia. Eu fiz vários trabalhos assim e foi muito legal essa coisa assim, aluno, a professora de português da nossa escola que tá sempre, que sempre fez o curso comigo também abordava, mas assim ó, como é que acontecia? Eu, no ano passado, que a gente foi quando a gente começou a trabalhar, assim um pouco mais, comigo e com a

professora de português, de forma transversal, nós fomos colegas assim de trabalhar essas temáticas e também assim da gente conseguir trabalhar em conjunto, por exemplo, assim no mês de agosto, mês da família, a gente conseguiu discutir certas questões". (D. – Vice-diretora).

Nesse sentido, entendemos ser importante que essas discussões sejam promovidas em todas as disciplinas do currículo escolar, permeando as diversas áreas do saber e que não sejam consideradas apenas como complementos ou apêndices nos trabalhos dos/as professores/as, mas que possam estar norteando algumas discussões nas escolas e possibilitando a fluidez e a quebra dessas estruturas tão rígidas, que são as disciplinas escolares. Segundo Gallo

Não basta que cada professor, no contexto de sua área ou disciplina, toque em questões eleitas como socialmente relevantes, seja o meio ambiente, a diversidade cultural ou a sexualidade; é preciso, na verdade, que todo o currículo esteja organizado em torno dessas questões. Para dizer de outra maneira, não é suficiente que os temas transversais sejam um apêndice das áreas e das disciplinas curriculares; ao contrário, eles devem passar a ser o eixo em torno do qual as disciplinas e as áreas se organizem, ressignificando as próprias disciplinas (2011).

Através das narrativas dos/as profissionais, foi possível verificar que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades quando são discutidas, seja em uma determinada disciplina, no ensino de ciências ou de maneira transversal, geralmente estão atreladas ao discurso biológico, isto é, a sexualidade está vinculada apenas aos sistemas reprodutivos, ao ato sexual e à higiene pessoal, como podemos perceber nas narrativas abaixo:

"[...] vieram falar sobre aparelho reprodutor. As enfermeiras vieram, falaram sobre gravidez, essas coisas. E já vieram outro dia, e falaram sobre as doenças sexualmente transmissíveis". (S.- Orientadora educacional).

"[...] então isso é trabalhado já, desde a 5ª série: a higiene do corpo, a questão de conhecer os órgãos sexuais, as dúvidas que eles têm, a questão de gravidez, que são questionamentos que vêm deles, a princípio estão sendo trabalhados [...]". (V. – Vice-diretora).

"[...] os alunos fizeram cartazes e conversaram, sobre camisinha. Aí botaram os cartazes na escola. A primeira vez que eu vi o cartaz que tinha uma camisinha, uma mãe veio reclamar para mim; ah, é feio. Agora não, o ano passado tinham vários cartazes com camisinha, com pênis, com vagina, tudo exposto. Não teve nada, porque aquilo foi alimentado. Essa caminhada já foi e a gente nota a transformação". (L. - Orientadora educacional).

"Na 4ª série se trabalha com esses temas, então a professora da 4ª série, chamou um pessoal lá da universidade, que trabalharam com a parte bem de informação mesmo, como o aparelho reprodutor". (Gl. - Orientadora educacional).

“Nós discutimos sobre os métodos contraceptivos que existem, principalmente os preservativos e a pílula, como é que se toma, como é que se deve tomar, que não é a pílula da mãe, nem da amiga, que cada uma tem que ter a sua, conforme a sua carga hormonal. Relacionamos tudo isso, que cada ser é um ser único, que tem uma composição, por isso o hormônio que tu toma, não pode ser o mesmo meu, der repente pode ser, der repente não, para uns faz bem, para outros faz mal. Então nós trabalhamos tudo, o que é menstruação, porque nós menstruamos, como é que nós menstruamos”. (G.-Assistente social).

“Bom, como orientadora isso aí sempre foram questões que me preocuparam, os professores geralmente vem te perguntar coisas, principalmente professores assim, da 4ª série que é quando começa a trabalhar o corpo. Pois no conteúdo programático tem, sobre o corpo dentro de ciências, aí elas começam a ti perguntar, o que fazer, o que responder para as crianças e para as mães, muitas coisas quem vem nos livros de ciências as mães não concordam, pois apareceu um corpo nu no desenho, então tem todo um tabu, um preconceito relação sexualidade hoje, e agente tem que trabalhando com isso”. (M.M.-Orientadora educacional).

Nesse sentido, concordamos com Ribeiro que

[...] o discurso biológico tem ocupado um espaço privilegiado em relação a outros, visto que em muitos programas de educação sexual, manuais, livros, guias de educação sexual, como também no tema transversal Orientação Sexual (PCN) a sexualidade está prioritariamente vinculada ao conhecimento anátomo-fisiológico dos sistemas reprodutores, ao uso dos métodos anticoncepcionais, aos mecanismos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS (2002, p. 74).

A sexualidade discutida por esse viés atua no controle dos corpos, tendo como propósito agir diretamente na conduta dos indivíduos. Para Foucault (2007a), a partir do século XVII, o sexo tornou-se uma questão de administração, ou seja, ao invés de julgar ou condenar, passou-se a geri-lo em sistemas de utilidades. Desse modo, para o autor, a polícia do sexo surgiu com a “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (p.31).

Nas escolas, podemos perceber que se instalaram certos dispositivos para regular e gerir a sexualidade dos/as alunos/as. Assim, essa temática é discutida a fim de se evitar uma gravidez na adolescência e prevenir o contágio de doenças sexualmente transmissíveis e Aids. Desse modo, as instituições educacionais vêm normatizando os corpos dos indivíduos e, através delas, o corpo social. Para Altmann

a mobilização em torno da “administração” da sexualidade adolescente desemboca em diversas formas de institucionalização do problema. A rede escolar passa a ser pensada como um dispositivo político de intervenção privilegiando, buscando expandir o impacto sobre a população, através do controle da sexualidade de crianças e, principalmente, adolescentes. Ela incumbida de uma ambiciosa tarefa

que vai além do acesso a informações sobre controle de natalidade e práticas preventivas: deve formar sujeitos auto-disciplinados que vivam a iniciação de sua vida sexual afastando-se da gravidez, dos perigos trazidos pela Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis (2003, p. 286).

Dessa maneira, a sexualidade é vista como um atributo biológico compartilhado por todos/as, independente de sua história, de sua cultura e da sua sociedade, tornando-se, assim, universal e vivida igualmente por todos/as. Para Louro

[...] a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica, as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de “imperativos biológicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais (2000, p. 67).

Sendo a escola uma instância social, onde as identidades de gênero e sexuais também são constituídas, entendemos que a mesma pode contribuir para a discussão de questões relacionadas à sexualidade, nas diversas disciplinas e ao longo de todas as propostas pedagógicas, pois as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades estão presentes no currículo escolar.

Algumas considerações

Analisando as narrativas, percebemos que a maioria dos/as profissionais entendem que a sexualidade deve estar situada em uma disciplina específica e que a área de saber mais apropriada para discutir tais questões, ainda seria a disciplina de ciências. Nesse sentido, o artigo possibilitou verificarmos o quanto o discurso da ciência moderna está presente nas escolas, produzindo efeitos na organização do currículo escolar e, dessa forma, influenciando o modo como as temáticas vinculadas à sexualidade são discutidas nas escolas - dentro de disciplinas específicas, limitadas apenas ao olhar de um ou outro profissional.

Assim, pudemos evidenciar que essas temáticas são discutidas nas escolas, principalmente dentro da disciplina de ciências e biologia e, portanto, que o enfoque dado é em relação à descrição do sistema genital, dos tipos e sobre o uso de métodos contraceptivos e de informações relacionadas às doenças. Discutida por esse viés, as escolas vêm agindo no gerenciamento e no controle da vida e da sexualidade dos/as alunos/as, tendo como objetivo “afastar” os/as adolescentes dos “perigos” das DST e da Aids, bem como evitar a gravidez na adolescência. Esse tipo de abordagem vinculada à materialidade biológica, não possibilita outras formas de pensar sobre as questões vinculadas à sexualidade, deixando de discutir e de problematizar algumas questões centrais em relação às questões de corpos, gêneros e sexualidades, tais como a homofobia, os desejos e os prazeres, a equidade de gênero, a diversidade sexual, entre outras possibilidades.

Além disso, ao instituímos algumas disciplinas para se trabalhar a sexualidade deixamos de considerar que, “na prática profissional,

induzimos, incitamos, desviamos, tornamos mais fácil ou mais difícil, produzimos, ampliamos ou limitamos o tema da sexualidade” (Camargo e Ribeiro, 1999, p. 32). Nesse sentido, acreditamos que todos os/as profissionais da escola são responsáveis pela construção da sexualidade de seus/suas alunos/as e, por isso, a importância de a mesma ser discutida nas diversas disciplinas pois, assim, não fragmentamos o assunto e não lhe damos apenas um olhar, mas possibilitamos que a discussão inclua saberes e conhecimentos de todas as disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais apresentam a proposta de que a sexualidade deve ser discutida nas diversas disciplinas, já que a mesma recebe contribuições das diferentes áreas do saber, tais como a psicologia, a biologia, a educação, a história, a medicina, entre outras. Assim, esse documento tem uma proposta de destaque, uma vez que evidencia algumas questões que são de suma importância de serem discutidas no âmbito escolar, além de estabelecerem um borramento de fronteiras entre as diversas disciplinas escolares.

Poderemos considerar que os temas transversais fazem bem mais do que se proclama; além de introduzirem, no currículo, assuntos da atualidade que não deixam de ser da maior importância – como as relações étnicas, os problemas ambientais, a educação sexual etc. -, eles podem estar operando no sentido de criar ou facilitar novas percepções espaciais que, ao mesmo tempo em que reconhecem os lugares específicos – os lugares epistemológicos e simbólicos traçados pelas disciplinas -, eles pressupõem, num outro plano, uma continuidade sem barreiras, capaz de servir de amplas vias para a fantasmagoria (Veiga-Neto, 2002, p. 219).

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais ainda estão vinculados a lógica disciplinar, pois propõem que a mesma seja discutida pelas diversas disciplinas, não discutido a importância de haver um borramento de fronteiras entre tais disciplinas.

Nesse sentido, consideramos que a educação para sexualidade deve extrapolar as barreiras impostas pelas disciplinas, seguindo um caminho menos rígido e hierárquico, que rompa com toda essa disciplinaridade do currículo escolar, pois a entendemos como uma temática complexa, híbrida e que não se identifica com nenhuma área de conhecimento específico. Assim, defendemos a ideia de que a sexualidade seja trabalhada no espaço escolar através da transversalidade rizomática, como propõe Silvio Gallo. Para o autor, esse tipo de método aponta

para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (2011).

Para trabalhar a sexualidade de forma rizomática, temos que pensá-la pelo caminho da multiplicidade, discutindo que a mesma não pode ser explicada de forma simplista ou por um único viés, mas sim, como uma temática que está entrelaçada nas diversas áreas do conhecimento. Assim, para se discutir essas questões é possível seguir diversos caminhos,

estabelecer diversas conexões e aproximações com os diversos campos do saber, não precisando deter-se a um único ponto de debate. Para Gallo

no rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes; podemos encontrá-la na transversalidade (2011).

Assim, para discutir sobre sexualidade é importante que ocorra a articulação das diversas áreas do saber, assim “cada professor poderia, para começar, tentar mostrar que os conteúdos que ensina em suas aulas não estão isolados, mas se relacionam de algum modo com tudo o mais que o aluno aprende na escola” (Gallo, 2011).

Consideramos, então, importante discutir as questões da sexualidade no currículo escolar com os/as profissionais das equipes pedagógica e diretiva, pois percebemos a importância desses/as profissionais na organização do currículo escolar, já que, além de estarem envolvidos nas questões administrativas da escola, também estão envolvidos/as na construção de projetos (em especial do projeto político pedagógico das escolas), bem como desempenham algumas funções na construção do currículo escolar. Dessa forma, esses/as profissionais agem como mediadores do processo ensino-aprendizagem, podendo contribuir para que os/as professores/as possam pensar a sexualidade como algo possível de ser discutido na escola e como um assunto que requer uma inter-relação entre as disciplinas.

Entendemos que os/as integrantes das equipes pedagógica e diretiva podem articular as discussões relacionadas a essas temáticas no currículo escolar, incentivando os/as professores/as a discuti-las não como apêndices das disciplinas, mas sim, como um eixo norteador das discussões escolares. Além disso, acreditamos que esses/as profissionais podem contribuir para que a sexualidade não seja discutida de forma pontual, mas de forma rizomática, integrando saberes dos diversos campos do saber.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que tal investigação almeja contribuir para os estudos relacionados à sexualidade, ao currículo, à disciplinaridade e à transversalidade, rompendo com os discursos hegemônicos de que a sexualidade deve ser discutida apenas nas disciplinas de ciências, biologia, ensino religioso e que esteja presente nas propostas das outras disciplinas, tais como história, geografia, matemática, português, entre outras. E que, além de estarem presentes nas disciplinas escolares, esses estudos estejam atrelados às propostas e aos projetos desenvolvidos pelas escolas, sendo uma temática integrante do Projeto Político-Pedagógico e dos sistemas de ensino como um todo.

Referências bibliográficas

Altmann, H. (2003). Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu: Olhares alternativos*, 21, 281-315.

Camargo, A.M.F. e C. Ribeiro. (1999). *Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna.

Connelly, F.M. e D.J. Clandinin. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Cruz, I.S. da. (2010). Percepções de professoras de ciências sobre gênero e sexualidade e suas implicações no ensino de ciências e nas práticas de educação sexual. *Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*. Em: http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Izaura_Santiago_da_Cruz_10.pdf.

Felipe, J. (2009). Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente. TV Escola. *Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero*.

Em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf.

Foucault, M. (2007a). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2009). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2006). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

Foucault, M. (2007b). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Gallo, S. (2011). *Transversalidade e Meio Ambiente. Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente - Programa Conheça a Educação*. Em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/15-26.pdf>.

Gallo, S. (2011). TRANSVERSALIDADE E EDUCAÇÃO: PENSANDO UMA EDUCAÇÃO NÃO-DISCIPLINAR.

Em:

http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm

Gatti, B.A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro.

Henning, P.C. (2007). Profanando a Ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. *Revista Currículo sem fronteiras*, v.7, n.2, jul/dez 2007, pp.158-184.

Em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/henning.pdf>.

Jacoby, J.L. et al. (1999). Orientação Sexual. *Revista A Paixão de Aprender*. (pp. 84-93). Secretaria Municipal de Educação: Porto Alegre-RS, v. 1, n. 11.

Larrosa, J. (1996). Tecnologias do Eu e educação. *La experiência de la lectura*. Barcelona: Laertes.

Louro, G.L. (1998). Sexualidade: lições da escola. En D. Meyer (Org.), *Saúde e sexualidade na escola*. (pp. 85-96). Porto Alegre: Mediação.

Louro, G.L. (2000). Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade*, 25, 2, pp. 59-75.

Ribeiro, P.R.C. (2002). *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: PPG- Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado.

Ribeiro, P.R.C. (2007). Introdução. Em P.R.C. Ribeiro (Org.), *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar* (pp. 8-9). Rio Grande: Editora da FURG.

Ribeiro, P.R.C. e D.O. Souza. (2003). Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade: a presença do discurso biológico. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, 67-75.

Rio Grande do Sul (2011). Diretrizes e bases da educação nacional. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/legislacao.jsp?ACAO=acao1>.

S. de E.F. Brasil (1997a). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/sef.

S. de E.F. Brasil (1997b). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

Silva, T.T. da (2008). Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. Em T.T.da Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 190 - 207). Petrópolis: Vozes.

Veiga-Neto, A. (1995). Michel Foucault e a Educação: há algo de novo sob o sol?. Em A. Veiga-Neto (Org.), *Crítica Pós-estruturalista e Educação* (pp. 9-56). Porto Alegre: Sulina.

Veiga-Neto, A. (2002). Espaço e Currículo. Em A.C. Lopes e E. Macedo (Org.), *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas* (pp. 201-220). Rio de Janeiro: DP&A.

Veiga-Neto, A. (2008a). Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Em E. Peres, et al. (Org.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas* (pp. 35-58). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Veiga-Neto, A. (2008b) Currículo e Interdisciplinaridade. Em A.F.B. Moreira (Org.), *Currículo: Questões Atuais* (pp. 59-1-2). Campinas, SP: Papirus.

Weeks, J. (1993). *El malestar de la sexualidade: significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: TALASA.