

## A SEXUALIDADE NUM CURSO NORMAL – SEUS TEMPOS E “CONTRA-TEMPOS”

BALESTRIN, Patrícia Abel – UFRGS – patriciabalestrin@hotmail.com

GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: CNPq

Esta pesquisa teve como foco de análise representações de sexualidade presentes num curso *Normal* noturno, de uma escola particular católica de Porto Alegre. Inserida no campo dos estudos feministas numa perspectiva pós-estruturalista, a pesquisa tomou como inspiração metodológica a etnografia e a produção de dados se deu a partir de observações sistemáticas ao longo de um semestre, análise documental e entrevistas individuais com as estudantes.<sup>1</sup>

No presente trabalho, apresento parte da análise discorrida em torno do tempo e do espaço da sexualidade nesse curso de formação de professoras<sup>2</sup>. As questões que movimentaram este estudo foram: *Onde* havia possibilidade de questões de sexualidade entrarem em cena naquele contexto específico? *Quando* era possível falar de sexualidade e *quando* parecia ser recomendável silenciar? Em que outros “lugares” além das falas e dos silêncios poderíamos “buscar” representações de sexualidade naquele contexto escolar?<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida entre 2005 e 2006 que, por utilizar essas ferramentas metodológicas, foi considerada de “inspiração etnográfica”. No final de 2005, realizei uma primeira aproximação do campo de pesquisa quando ainda elaborava o projeto de pesquisa; no primeiro semestre de 2006 realizei o trabalho de campo propriamente dito. As análises foram concluídas em fevereiro de 2007.

<sup>2</sup> Utilizo o termo professoras no feminino justamente porque, neste território de pesquisa, as mulheres constituem a grande maioria; esta tem sido uma estratégia feminista para forçar algumas mudanças emergentes no uso da linguagem que, em geral, segue masculina mesmo em ambientes onde o gênero feminino é visivelmente a maioria.

<sup>3</sup> Talvez seja importante ressaltar que, nesta perspectiva, representação e linguagem estão associadas a inúmeras expressões que, de forma alguma, se restringem à linguagem verbal. Existem muitas formas de algo ser dito, de algo ser representado, assim como há inúmeras formas de algo ser lido e interpretado. Porém, acredito que acabei dando maior ênfase às falas - ao que era dito e ao não-dito entre uma fala e outra - deixando um pouco de lado outros meios em que a sexualidade poderia estar, de alguma forma, também representada. Pode ser que mesmo sem perceber, eu tenha feito exatamente o que me foi ensinado ao longo da formação na área psi - a ficar mais atenta a esta linguagem - no sentido do que é dito e do que não pôde ou não quis ser dito em determinado momento e contexto - em detrimento, muitas vezes, de “olhar” para outros espaços de inscrição, marca, registro, enfim, para outras formas de representação. Aqui a ênfase está na palavra. A palavra parece oferecer, nessas teorizações que me formaram, o ponto de partida para qualquer interpretação e o ponto de chegada de qualquer transformação. Tentei ir além disso... nem sempre consegui.

Sabemos que mesmo com as recomendações do “discurso oficial” da Educação (representado pelos PCNs<sup>4</sup>, desde 1997) e dos muitos projetos de pesquisa e de capacitação que têm incentivado professoras e equipes pedagógicas a se dedicarem mais a essas questões, de um modo geral, sexualidade ainda não é uma temática digna de muita atenção nas escolas - o tempo que se “gasta” com ela é reduzido frente à necessidade de ampliar sua discussão – o que é oficialmente reconhecido.

Nas experiências que tive em escolas, especialmente nas de educação infantil, quando as crianças manifestavam algo da ordem do prazer do encontro físico com o/a outro/a ou consigo mesmo/a isto era, em geral, motivo de preocupação. Havia um investimento maior no disciplinamento dos corpos de meninas e meninos que tivessem determinados comportamentos classificados como “manifestações da sexualidade” na escola. E geralmente, quando tais manifestações se evidenciavam, a área de saber que era acionada para intervir costumava ser a psicologia - quando se tinha um/a representante desta trabalhando na instituição.

Na posição de psicóloga, passei por algumas situações que me fizeram apostar na relevância deste tema, tanto para pesquisa em educação, como para intervenções em escolas, especialmente no que se refere à formação de professoras que costumam se queixar da falta de preparo para lidar com tais questões. E como professora que também sou, tendo passado pelo curso de Magistério e por outros espaços de formação docente, percebo que esta não é uma queixa sem fundamento.

Penso que questões relacionadas à sexualidade precisam ser cada vez mais debatidas, aprofundadas, trazidas à tona, tanto dentro como fora da escola, em todos os níveis de ensino, porque entendo que a sexualidade é um dispositivo que está permeando todas as nossas relações, especialmente as relações que se dão nos espaços disciplinares como a escola. A disciplina está diretamente ligada à contenção do corpo, assim como a sexualidade se exerce a partir do corpo, dentro, fora e sobre o corpo. Por tudo isso, tenho esperança de que pesquisas como esta possam suscitar ou ajudar à construção de políticas educacionais que privilegiem uma formação de qualidade para professoras, dando uma ênfase maior à temática *sexualidade e relações de gênero*.

---

<sup>4</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a).

## **Aproximações de um campo teórico-metodológico**

Para tentar responder às questões levantadas inicialmente, foi preciso traçar um plano de vôo com as escolhas teóricas e metodológicas. O percurso incluía: sistemáticas “descidas a campo”, novas leituras que inspirassem ‘outras formas de ler’, elaboração constante de estratégias (tanto para ‘estar’ em campo, como para pensar sobre o campo), feitura de diários de campo, concentração no foco da pesquisa (porque inúmeros outros temas costumam surgir no caminho, tentando nos distrair feito ‘doces fora de hora’...) e, por fim, reunir este vasto material, fosse ele produtivo ou não, interessante ou não, para arriscar algumas análises. Antes de desembarcarmos no campo da pesquisa, torna-se importante mapear alguns dos conceitos centrais para esta investigação como sexualidade, gênero e corpo.

Para Foucault (2005), a sexualidade é um dispositivo histórico e contingente que reúne práticas sociais em torno do corpo, seus usos e prazeres. Vale lembrar que ele entende dispositivo como um conjunto de estratégias de poder e saber que se ligam a determinados discursos para que exerçam efeitos de verdade. Sobre o dispositivo de sexualidade, podemos pensar que foi preciso que “a verdade” sobre o sexo fosse dita e disseminada para que pudesse reger os comportamentos e desejos dos sujeitos de uma cultura. Ainda hoje, vemos essa “vontade de saber” muito associada ao sexo e à sexualidade. A indefinição do sexo e/ou da orientação sexual de um sujeito parece ser objeto de muita curiosidade em nossa sociedade regida por um pensamento binário que opera no sentido de dizer se um sujeito é homem *ou* mulher, se é hetero *ou* homossexual. Ainda pertence ao campo do impensável, especialmente em contextos escolares (e disciplinares), a possibilidade de um sujeito ser homem *e* mulher, homo *e* hetero, e não se deixar fixar numa identidade única e estável... Muitas têm sido as experimentações em torno da sexualidade e, por certo, sua divulgação tem sido ampliada. Mas, mesmo quando pensamos que nossas teorizações estão impulsionando certos “avanços” nos sistemas de pensamento e na produção de conhecimento, ainda assim, encontramos situações que desestabilizam nossas poucas certezas...

É possível que, seja para onde for que nosso olhar se dirija, encontremos referências e representações<sup>5</sup> de sexualidade. A sexualidade parece estar por toda parte.

---

<sup>5</sup> No contexto desta pesquisa, representação é a própria materialidade daquilo que se nomeia, é aquilo que se torna visível. “*A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento.*” (Silva, Tomaz, 2003, p. 32)

Aparece das mais estranhas formas às mais naturalizadas aos olhos de cada cultura. Inspirada em Eve Sedgwick, Deborah Britzman (2000) afirma: *“Embora cada uma de nós seja um ser sexual, os significados que produzimos a partir de nossos próprios corpos – aquilo que cada uma de nós vê como erótico e prazeroso – serão bastante diferentes.”* (p.91)

Uma questão que esta pesquisa tem me instigado a pensar é: até que ponto os feminismos estão dando conta das discussões sobre sexualidade e a implicação deste campo (da sexualidade) na vida de mulheres e homens. As discussões sobre gênero foram privilegiadas nos movimentos e teorizações feministas e, talvez também por isso, tiveram maior alcance também nas práticas educativas. É visível que questões de gênero circulam com muito mais facilidade do que questões ligadas às sexualidades nos espaços escolares. Parece que sexualidade ficou num plano menor diante das reivindicações e denúncias feministas em torno das desigualdades de gênero. Seria este um “buraco”, uma “brecha” a ser problematizada neste campo?

Rubin (In PISCITELLI, 2003) nos mostra a necessidade de distinguirmos conceitualmente gênero e sexualidade como uma estratégia teórico-política para desconstruir pressupostos que embasaram práticas discriminatórias as mais variadas. Se gênero enquanto conceito foi produzido/construído pelas mulheres que se sentiam/se sentem, de alguma forma, discriminadas pela sua posição de gênero, parece que não foi nesse mesmo contexto que sexualidade pôde ser mais amplamente discutida e problematizada. Foi justamente pelos grupos que se sentiam/se sentem discriminados pela sua posição de sexualidade (gay, lésbica, bi, trans...) que essas outras questões puderam ser formuladas.

Sabendo-se da relevância que a categoria gênero teve na compreensão do magistério e percebendo que esta marca histórica segue como uma característica atual dos cursos Normais, não teria como deixar de abordar este conceito neste estudo.

Nos anos 1970, o conceito de gênero surge como ferramenta teórica para denunciar as desigualdades existentes entre homens e mulheres e demarcar que as diferenças entre feminino e masculino são socialmente construídas e, por isso mesmo, poderiam/deveriam ser transformadas. Os movimentos e teorizações feministas passam a questionar a suposta natureza feminina, para dizer que o gênero era construído na cultura e que dependia das relações sociais para se constituir. Desta forma, a certeza anterior de que a diferença entre homens e mulheres era biológica e, portanto, natural

foi desestabilizada. Estas primeiras iniciativas deixaram intocado o sexo, que seguiu (e ainda segue em algumas teorizações e movimentos) como algo naturalmente dado. Em resumo, as primeiras teóricas feministas desestabilizaram o suposto caráter natural do gênero na tentativa de mudar as relações de opressão que as mulheres sofriam, mas “*a ênfase na construção social e cultural do masculino e do feminino não tensionou o pressuposto da existência de uma ‘natureza’ biológica universalizável do corpo e do sexo. Ou seja, em algumas dessas vertentes continua-se operando com o pressuposto de que o social e a cultura agem sobre uma biologia humana universal que os antecede.*” (MEYER, 2004, p.15)

Na perspectiva pós-estruturalista, entendemos que o corpo, o gênero e a sexualidade são construtos histórico-culturais e, portanto, são produtos e efeitos das relações de poder que os constituem.

### **Aproximações de um campo de pesquisa**

A Escola pesquisada ocupa uma grande área num bairro tradicional de Porto Alegre, em sua maior parte, residencial. Possui dois prédios: um mais antigo que abriga as primeiras séries do Ensino Fundamental e algumas turmas da Educação Infantil e outro bem maior, o chamado “prédio azul”, onde funcionam os outros cursos, desde a quinta série até o Ensino Médio, além dos cursos noturnos – Técnico em Informática e o Curso Normal. Em cada um dos prédios, há uma biblioteca direcionada às respectivas faixas etárias. Mais recentemente foi construído um grande ginásio de esportes.

Considerarei interessante esta instituição como lócus da minha pesquisa, porque me pareceu que ela poderia, de algum modo, “representar” outras tantas escolas de formação de professoras (ainda que eu não esteja aqui me comprometendo com qualquer teoria de representatividade). Em seus 56 anos de história, passara por transformações que, provavelmente, outras instituições semelhantes passaram também. Hoje a instituição acolhe um público bastante heterogêneo, mesmo sendo uma escola particular. A congregação estipulou que o Curso Normal seria uma forma de “*investimento social*”, o que talvez, o aproxime de realidades como as de escolas públicas. Ao mesmo tempo em que tem este *viés social*, é uma escola de orientação religiosa e, historicamente, as escolas católicas representaram uma marca importante das primeiras experiências registradas de Educação Sexual no Brasil.

O curso *Normal* desta Escola obteve uma nova modalidade: ao invés do curso regular com duração de três anos e meio passou a curso pós-médio, com duração de um ano e meio. Esta modalidade habilita as professoras para trabalharem na educação infantil e nos quatro anos iniciais do ensino fundamental. A formação teórica se dá nos dois primeiros semestres, juntamente com 400 horas de prática, chamadas de “*classes de aplicação*”. O estágio ocorre no terceiro semestre, podendo cada estudante escolher entre as séries iniciais (de primeira a quarta séries) ou educação infantil. A carga horária total do curso é de 1600 horas.<sup>6</sup>

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizei observações nos diferentes espaços e tempos do curso, incluindo diversas aulas nas turmas do primeiro e segundo semestres e as reuniões dos grupos de estagiárias. Além disso, procurei participar de outras atividades que surgiam no caminho como, por exemplo, a noite de troca de experiências de estágio entre as estagiárias e as colegas que estavam se preparando para ingressar no estágio.

---

<sup>6</sup> As principais fontes de informação foram as conversas com a coordenadora pedagógica e com a secretária da escola, além de consulta ao site e aos documentos da Escola e do Curso Normal.

## Sobre o tempo da sexualidade num curso Normal

Mesmo que explicitamente não haja uma educação sexual<sup>7</sup> sistematizada nas escolas, parece que pedagogias da sexualidade atravessam, perpassam todas as práticas educativas e sociais. Estas pedagogias estão diretamente relacionadas ao disciplinamento dos corpos, à regulamentação dos comportamentos e aos investimentos discursivos que acompanham tais processos. (LOURO, 2000)

Desde 1997, podemos dizer que um “novo” currículo se anunciava no cenário escolar do ensino fundamental em todo país. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma proposta curricular do Ministério da Educação que tem a função de garantir que conhecimentos considerados *socialmente relevantes* sejam contemplados em todas as escolas brasileiras, respeitando-se *as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas*. Sendo a Orientação Sexual um tema transversal, ela deverá se dar “*de duas formas: dentro da programação, através dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extra-programação, sempre que questões relacionadas com o tema surgirem nas situações emergentes que exigem do professor*” (BRASIL, 1997b, p. 29)

Parece que cada vez mais precisamos de marcas e medidas do/no tempo. Tempos acelerados, tempos dilacerados, tempos loucos, tempos poucos. Como assinala Antonio Viñao Frago (1998) “Há muitas maneiras de se impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos.” (p. 61) E os tempos nesse curso *Normal* desta Escola? Haverá um tempo para a sexualidade em seu currículo?

<< Era outono, noite de Lua Cheia. Estávamos na sala de Artes que ficava no último andar do prédio. Era a primeira aula de Artes que eu observava no trabalho de campo... Estava naquele momento pensando que nada acontecia de extraordinário enquanto eu realizava as observações, então me perguntava: sobre o que vou falar? o que vou dizer em meu trabalho se nada em torno da sexualidade parecia emergir ali naquele curso? Naquela noite, de luar tão lindo, algo aconteceu:

---

<sup>7</sup> Utilizarei os termos Educação Sexual e Orientação Sexual de acordo com o período a que estiver me referindo: até o final do século XX, o termo recorrente foi Educação Sexual, já na década de 1990 houve ampla discussão sobre a produtividade que o termo Orientação Sexual poderia ter sobre seu antecessor. Uma discussão mais ampla sobre os sentidos e disputas em torno de tais terminologias pode ser encontrada em FURLANI, 2005, p.195-201.

No meio da aula, uma funcionária bate à porta para dar um recado à turma e para chamar algumas alunas. Ela se posiciona na porta, permanecendo nem totalmente dentro, nem totalmente fora da sala. Tem em mãos uma listinha com os nomes das alunas que chamaria, uma a uma, para conversar sobre algum assunto de secretaria. Antes de chamá-las, ela precisava dar um recado, e, neste recado, havia uma palavra-proibida, uma palavra ‘mal-dita’, uma palavra que assim como poderia ser pronunciada de forma que não se tornasse alvo de atenção, poderia também gerar o que gerou... A funcionária, com muita cautela, disse: “*Se não for esse nome, vocês falam. Se não for, vocês já sabem*”.

Ela queria falar sobre a proibição do uso de “*rabo quente*” nas dependências da Escola segundo determinação da CIPA<sup>8</sup>. Após alguns preâmbulos, Auxiliadora<sup>9</sup> consegue enunciar o termo difícil de ser dito: “*rabo quente*” e as estudantes confirmam: *É isto!* E a funcionária comenta: “*É que não faz parte do meu vocabulário*”. A professora que estava na sala ri e comenta com “ar de deboche”: “*Ah tá, Auxí...*” E a funcionária faz um último comentário sobre o episódio: “*Olha o nome que minha mãe me colocou...*” e riem... Auxiliadora se retira e a aula segue seu curso. >> (Diário de Campo<sup>10</sup>, 10.04.2006)

O que é possível pensar sobre sexualidades a partir deste pequeno e breve fragmento de observação? O que esta palavra difícil de ser pronunciada naquelas circunstâncias pode ter a ver com sexualidade? Que associações podemos fazer em torno deste episódio?

Aqui está um exemplo de brincadeira que movimentou uma aula, numa brecha de tempo. Malícia e um “tom pudico” se mesclam numa representação de sexualidade que permite experimentar um momento de prazer e de risos, mas que ‘precisou’ ser contido através de um apelo religioso, ainda que de forma debochada...

---

<sup>8</sup> CIPA é a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

<sup>9</sup> Optei ao longo do trabalho por trocar os nomes de todas as pessoas que participaram de alguma forma desta pesquisa e que são citadas no texto. Neste caso, é importante ressaltar que o nome da funcionária é também o nome de uma santa da Igreja Católica – o que a leva a fazer aquele último comentário que encerra a brincadeira... Seu nome também foi substituído por um fictício, porém fazendo permanecer a “santidade” da designação para sua fala ter sentido neste contexto.

<sup>10</sup> Utilizarei, a partir de agora, a sigla D.C. para designar “Diário de Campo”.



Em nossa cultura, o termo “rabo quente”<sup>11</sup> é utilizado tanto para referir-se a um aquecedor (aparato que, composto de um resistor elétrico, é usado para ferver pequenas quantidades de água; é muito utilizado pelos/as gaúchos/as no aquecimento da água para o tradicional chimarrão) como para designar, em tom erótico, parte do corpo utilizada em práticas sexuais (como, por exemplo, a prática do sexo anal). Quando um termo desses entra em cena com este duplo sentido, parece que a “coisa esquenta...” Seria esta uma metáfora para a sexualidade? Será que a metáfora pode se constituir numa circunstância que permite um ‘conteúdo sexual’ roubar a cena, ainda que por um curto espaço de tempo no espaço escolar?

Mais adiante, na mesma aula, outra vez a sexualidade aparece numa situação de brincadeira:

<<Quando a professora se refere às obras de arte gregas, comenta: “*O ideal de beleza grego era fantástico, diferente dos nossos rapazes de academia, tinha que ter a mente desenvolvida, ou seja, sonho de consumo de qualquer mulher... Deixando as brincadeiras de lado.*” E segue com o conteúdo “mais oficial” da história da arte...>> (D. C. 10.04.2006)

Neste fragmento que foi definido pela própria professora como brincadeira, ela faz uma crítica aos rapazes que cultuam apenas o corpo nas academias e esquecem do desenvolvimento da mente e os compara ao ideal de beleza grego que incluía a mente bem desenvolvida. Seria um estereótipo<sup>12</sup> de masculinidade? Talvez se possa dizer que sim, já que se trata de uma representação simplificada, econômica e restritiva do que é ser homem na nossa cultura. Esta representação de masculinidade é acompanhada de um suposto ou esperado desejo feminino explicitado na expressão “*sonho de consumo de qualquer mulher*”. Além de generalizar o que *deveria* ser o desejo da mulher (no singular), deixa-se de fora a possibilidade de pensar que também poderia um outro homem desejar aquele tipo físico (e mental) – numa evidência do exercício da heteronormatividade. Não há aqui uma referência explícita à homofobia ou uma

---

<sup>11</sup> Através de pesquisa rápida ao site do Google, percebi que a grande maioria das referências a esse termo era relacionada a conteúdos eróticos, principalmente com registros sobre corpos femininos chamados de “fogosos” e sensuais.

<sup>12</sup> Estereótipo é entendido aqui como uma forma de representar que, em geral, simplifica, generaliza e que tem seus efeitos de verdade assim como o têm outras representações. O estereótipo costuma “brigar” para ocupar o lugar de representação central de determinado aspecto. Estereótipo é então um tipo de representação e, como toda representação, é forjado dentro de uma cultura num campo de luta por significado e poder. “O estereótipo reduz as pessoas a umas poucas características simples, essenciais, que são representadas como fixas pela natureza.” (HALL, 1997, p. 22)

manifestação homofóbica em si, mas uma tendência a tomar a heterossexualidade como natural e compulsória. A divisão mente-corpo também parece estar naturalizada neste enunciado.

Mas é “só” uma brincadeira! Parece que na brincadeira há uma certa isenção do pensar mais criticamente... é como se a brincadeira fosse apolítica e não tivesse tanta importância... como se o efeito desejado não fosse outro além de “arrancar” do público algumas risadas e naturalmente permitir a todos/as voltarem-se ao ponto de início. Terá a brincadeira um ‘efeito neutro’?

Identifiquei que além dos momentos de brincadeira ocorridos durante as aulas e as reuniões de estágio, também os momentos de intervalo possibilitavam que questões de sexualidade surgissem mais ou menos ao acaso, sem programação, muitas vezes em clima de descontração e prazer. E sexualidade não tem a ver com prazer? Falar de sexo brincando também não provoca prazer? Talvez se torne mais viável para o espaço escolar trazer esta temática em tom de brincadeira do que carregada de seriedade como nos momentos mais formais onde há necessidade de “medir as palavras” e escolher os termos “corretos” em consonância com idéias e valores moralmente aceitos. Numa brincadeira, parece que não existe necessariamente esta pré-ocupação. Geralmente uma brincadeira em torno da sexualidade surge num momento de maior espontaneidade, causa risos e logo se muda de assunto, se muda o foco.

Além desses momentos, percebi que, muitas vezes, representações de sexualidade “surgiam” em brechas de tempo e/ou nos términos<sup>13</sup> das reuniões e aulas. Ao habitar essas brechas do tempo, não estaria a sexualidade por vezes envolta em contratempos?

Dos inúmeros sentidos encontrados para o termo “contratempo” destaco: “*circunstância ou incidente inesperado, que impede ou contraria o curso de um acontecimento, de um projeto; obstáculo, estorvo, empecilho; contrariedade, aborrecimento, desgosto*”. Quando não está previsto no plano de aula, o tema da sexualidade parece ocupar outros tempos, ou seriam *entre-tempos*? Penso que esses *entre-tempos* seriam aqueles curtos espaços de tempo em que esta temática entra em cena e desaparece quase de forma despercebida. Estaria localizada entre um assunto e outro, entre uma matéria e outra, sem um espaço de tempo que lhe fosse destinado.

---

<sup>13</sup> Ao longo do trabalho de campo, eu comentava que parece que a sexualidade aparece nos últimos minutos do segundo tempo.

Além disso, quando este tempo da sexualidade se alonga além da brincadeira ‘bem comportada’ ou se estica além do tempo aceitável para breves pausas no curso de uma aula é possível que nos deparemos com uma espécie de *contratempo* por se tornar um obstáculo no desenvolvimento dos conteúdos tidos como legítimos...

Como já vimos, de acordo com os PCNs, a sexualidade seria trabalhada em “dois tempos”: o tempo programado e o tempo que está fora do programa – quando, mesmo sem programar, o assunto “surge”. Em geral, as escolas parecem privilegiar a segunda alternativa, ou seja, esperam o assunto surgir, deixando de incluí-lo efetivamente no seu currículo.

Minha experiência em escolas de educação infantil bem como de séries iniciais indicou que se esperava que o tema surgisse para daí então buscar subsídios para trabalhá-lo... Enquanto isso, as crianças aguardavam o tempo de preparo da professora e, por vezes, de profissionais da equipe diretiva, para dar-lhes algum retorno, alguma resposta. A quem interessava, ou melhor, a que servia este “adiamento”? Estaria qualquer questão de sexualidade colocada como um imprevisto, como um *contratempo*? E quando não se queria ver que o assunto estava ali “pipocando”? Mais fácil era esperar que aquela curiosidade passasse ou, o que parecia ainda mais eficiente, fazer com que aquela curiosidade se desviasse para outras curiosidades... Será que este modo de lidar com a sexualidade infantil na escola se assemelha ao modo como a sexualidade aparece no Curso Normal? Que diferenças e semelhanças podem existir entre a Educação Sexual destinada às crianças e a formação de professoras para atuarem nesta Educação Sexual?

A professora de Ciências, na aula específica sobre sexualidade, levanta esta questão sobre o “adiamento” ao referir-se à responsabilidade que as professoras têm tanto de observar os comportamentos como de responder às perguntas que são feitas em torno da sexualidade. Diz a professora: *“quem é mãe aqui sabe disso, tá?... a toda hora, têm épocas então que é toda hora, tá? E como trabalhar isso assim oh? Não deixando para depois, porque é muito fácil a gente dizer assim oh “mas agora não é hora, depois a gente conversa sobre isso”*. (D.C. 30.05.2006) Esta fala remete a uma prática insistente na educação escolar (e até mesmo familiar) que prefere adiar, desviar esses assuntos para depois... Nesse sentido parece que o tempo da sexualidade é regido, de fato, por *contratempos*. E quem vai querer causar *contratempo* no tempo escolar? Quem vai arriscar?

Durante entrevista com a aluna Juslaine, ela afirma que até poderia ter trazido para discutir em aula situações que vivenciou com sua turma de crianças da educação infantil, “*se o assunto surgisse...*” como não surgiu o assunto, ela não falou... E nessa espera que o assunto surja... de todas as vezes que eu observei, o assunto só surgiu no espaço “oficial” de aula quando as professoras o impulsionaram - uma vez na aula de ciências e a outra vez na aula de educação física.<sup>14</sup> (D.C. 14.07.2006)

Acredito que o tempo da sexualidade nesta escola e, mais especificamente, neste curso é um tempo restrito, a começar pelo espaço de tempo programado para se trabalhar esta temática ao longo do curso. No módulo de “Princípios Metodológicos de Ciências” que, ao todo, possui 80 horas, o tema da sexualidade ganha *uma* aula especial, com duração de quatro horas/aula, no segundo semestre do curso. Embora no Plano de Estudos do curso não encontremos uma referência à sexualidade na lista de conteúdos, a professora desenvolve esta temática a cada semestre. Esta professora estava se aposentando quando eu findava as observações; então fico me perguntando se esta aula – que não está “oficialmente!” prevista em nenhum programa do curso<sup>15</sup> – seguirá acontecendo...

Mesmo que uma aula específica sobre sexualidade não siga acontecendo no curso, mesmo que em seu “currículo oficial” não haja um comprometimento explícito com esta temática, sabemos que pedagogias da sexualidade são colocadas em funcionamento em diversos momentos, ainda que em curtos espaços de tempo... Haveria de se perguntar: que pedagogias da sexualidade são colocadas em funcionamento em momentos de brincadeira em torno desta temática? O que se pode aprender e ensinar quando se brinca com temas ligados à sexualidade? Será o brincar em torno dessa temática, nesse contexto, uma forma de constituí-la como irrelevante? como algo que não mereça um espaço reconhecido no currículo escolar?

A professora de Educação Física, ao instigar as alunas para visitarem a Brinquedolândia da Escola e perceberem a importância deste espaço para as crianças de diversas faixas etárias, comenta: “*A brinquedolândia... é muito legal, é um espaço*

---

<sup>14</sup> Pude confirmar esta constatação através das entrevistas individuais. As alunas lembravam exatamente desses dois momentos e não lembravam de outro momento em que teriam discutido questões de sexualidade no curso. (D.C. 14.07.2006)

<sup>15</sup> Pelo menos a aula não constava nos programas a que tive acesso, e, pelas informações obtidas tanto na Secretaria da Escola como através da Coordenação Pedagógica do Curso, esses seriam os únicos “currículos” existentes.

*muito legal. Lá eles extravasam..., agressividade, a questão da sexualidade..., a gente consegue ver, a questão do contato a gente vê...*” (D.C. 26.05.2006) Volta-se à liberdade vigiada... a brinquedolândia acaba se constituindo num espaço para se brincar livremente e, ao mesmo tempo, para ser minuciosamente observado/a.

Uma das questões surgidas em entrevista com outra aluna do curso foi a respeito de quando se deveria iniciar a Educação Sexual na escola. Joice, na mesma linha de pensamento da colega citada anteriormente, dizia que quando surgisse o assunto da sexualidade, aí se conversava sobre isso. *“em relação às crianças, nós, o professor<sup>16</sup> em relação às crianças quando surgir a oportunidade, a situação que a gente possa orientar e discutir com eles; agora eu não sei se totalmente a gente deve entrar da primeira a quarta série nos tópicos [sobre sexualidade].”* (D.C. 14.07.2006) Ela coloca em dúvida se a Educação Sexual deveria ocorrer nas séries iniciais. Aqui novamente aparece uma referência ao surgimento espontâneo que pode haver das questões de sexualidade, não necessitando assim de um planejamento, de uma incorporação dessa temática no currículo. Nesta mesma direção, encontramos uma dica da orientadora de estágios na primeira reunião do ano em que estavam presentes quase todas as estudantes que iniciavam seus estágios naquele semestre e que descrevo a seguir:

<<Nesta reunião, após as boas-vindas e a leitura de uma mensagem<sup>17</sup> - que novamente me chamou especial atenção pela linguagem masculina - uma das supervisoras foi requisitada pela coordenadora dos estágios para “dar algumas dicas” às discentes. De fato, ela tinha em mãos uma lista de dicas na qual se baseou para ‘aconselhar’ as estagiárias que ouviam atentamente. No meio das recomendações do tipo *“chamar a criança pelo nome”, “investir na auto-estima, elogiar o trabalho e não a pessoa”, “participar das reuniões com os pais”,* de repente veio uma dupla de dicas: *“Higiene se trabalha em todas as séries.”* e *“Sexualidade, nem precisa, o assunto surge, ficar atenta.”* Seguindo

---

<sup>16</sup> A linguagem masculina naquele contexto feminino era algo que me chamava atenção. Por mais de uma vez, observei que professoras e alunas, mesmo quando se referiam na primeira pessoa do plural, utilizavam o termo professor no gênero masculino. Isto para mim soava de forma destoante e até mesmo inadequada não apenas do ponto de vista lingüístico como do ponto de vista político. Da mesma forma que a linguagem em geral toma o masculino como referência, na medida em que nos deixamos impregnar por outras linguagens - por outras formas de nomear objetos e sujeitos, inspiradas pelos movimentos e teorizações feministas - estranhamo-nos com aquilo que está de algum modo naturalizado, “enraizado” em nossa cultura.

<sup>17</sup> Embora não houvesse um aluno/estagiário/supervisor homem naquela sala, a mensagem era dirigida “a você, educador”. Apenas no cabeçalho da mensagem, aparecia a expressão “ Estimado (a) educador (a)”; ao longo de toda mensagem, o gênero masculino era endereçado às futuras professoras...

com a recomendação de dar “*atividades variadas...*” e, mais adiante, “***Mantê-los ocupados o tempo todo.***” >> (D.C. 01.03.2006) <<*grifos meus*>>

Acredito que esta lista de dicas foi construída como um roteiro pela professora para que não esquecesse de levantar algum ponto que julgava importante nesta que era a primeira reunião com as estagiárias (muitas delas já atuando em sala de aula). A mim chama atenção a possível associação existente nesta seqüência que, (ao acaso?), fez com que higiene “puxasse” sexualidade e sexualidade “puxasse” atividades variadas e, ainda mais adiante, sugerisse “*mantê-los ocupados o tempo todo*”... (Quem sabe desta forma - bem ocupados - assuntos como sexualidade não tivessem nem tempo de emergir...)

Esta mesma recomendação apareceu explicitamente em pelo menos outros dois momentos durante as observações realizadas: uma num grupo de estágio e outra no dia dos relatos de experiências das estagiárias.

Num dos grupos de estágio, quando uma estagiária referia-se a algumas dificuldades que enfrentava com a turma em termos de limites e bagunça, a professora supervisora não hesitou em recomendar: “*Não dá folga para eles. Eles sempre têm que estar ocupados, ter coisas para fazer.*” Depois complementava com algo mais ou menos assim: “*Claro que não é para escravizar enchendo de atividades no quadro, precisa variar as atividades...*” mas a idéia central aqui era “ocupar as crianças” para evitar tanta dispersão e bagunça. (D.C. 03.04.2006)

Na noite dos relatos de estágio, após a apresentação da primeira estagiária, sua supervisora teceu o seguinte elogio: “*Ela é maravilhosa! Ela é essa tranqüilidade sempre. [As crianças] Trabalham o tempo inteiro sem parar, sem parar... é um prazer assistir à aula dela; investiu na formação de hábitos.*” (D.C. 29.05.2006)

Numa pesquisa desenvolvida por Guacira Lopes Louro (1995), sobre a formação de meninos cristãos, a partir de um documento originalmente escrito na segunda metade do século XIX, pode-se perceber a importância de se controlar os tempos e espaços nessa formação. A recomendação para manterem os meninos sempre ocupados estava presente também neste Guia das Escolas Maristas que servia para orientar a prática de seus mestres. A vigilância para possíveis manifestações da sexualidade também era um ponto enfatizado no Guia e parece ser um ponto forte em recomendações pedagógicas sobre o uso do tempo e do espaço na escola.

A partir de constantes dicas nesta direção - em que as supervisoras insistiam na recomendação para que as estagiárias mantivessem as crianças sempre ocupadas com

alguma atividade - levanto algumas questões: Que manifestações corporais, sensoriais, imaginativas precisam ser disciplinadas para que uma criança consiga se manter o tempo todo trabalhando com aquilo que a professora está propondo? Como se dá este disciplinamento dos corpos que se põem a trabalhar “sem dar folga para eles”? Como fica o tempo da sexualidade quando se trabalha sem parar? E o corpo da professora, não pára? Não pode parar?

Como afirma Guacira Lopes Louro (1996), num estudo sobre “A escola e a pluralidade dos tempos e espaços”: “A professora ou professor trata de ocupar-lhes o tempo [dos/as alunos/as], da forma que, *segundo as recomendações pedagógicas do momento*, parece ser a mais adequada.” acrescentando que “professoras e professores parecem precisar ter sempre à mão mais alguma atividade para “dar” aos/às alunos/as (talvez porque nos assuste o “tempo livre”, muitas vezes compreendido pelos tecnocratas como “tempo morto”).” (p. 123-124) Neste texto, Guacira Louro (1996) refere-se à pesquisa de Julia Varela sobre os processos de socialização e normalização no espaço escolar a partir dessas categorias espaço-temporais.

Julia Varela (1996) demonstra que em cada período histórico se produziu um determinado modelo pedagógico<sup>18</sup> e esses modelos implicam em “*diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício de poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao “saber” e diferentes formas de produção da subjetividade.*” (p.78)

As tendências pedagógicas podem até se modificar e ganhar outras nuances, mas esta recomendação para manter as crianças e adolescentes o tempo todo ocupados/as parece atravessar gerações e gerações de educadores/as e estudantes. E esta recomendação parece estar diretamente associada ao controle da sexualidade, ao disciplinamento dos corpos nos espaços escolares. É preciso que este corpo escolarizado compreenda que definitivamente a escola não é o espaço apropriado para que manifestações da sexualidade ocorram... Até quando a sexualidade terá que habitar brechas de tempo e pequenos espaços (quase clandestinos) na formação de professoras? *Quando* veremos discussões sobre sexualidade serem reconhecidamente colocadas na pauta do currículo escolar?

---

<sup>18</sup> Os três modelos pedagógicos que Julia Varela (1996) menciona estão em conexão com as formas do exercício de poder teorizadas por Michel Foucault. Assim são denominados pela autora: “as *pedagogias disciplinares* que se generalizam a partir do século XVIII; as *pedagogias corretivas*, que surgem em princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância “anormal”; e, enfim, as *pedagogias psicológicas*, que estão em expansão na atualidade.” (p. 78)

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Síntese dos PCNs**. Editora Didática Paulista, 1997b.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000: pp.83-111.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade – a vontade de saber**. V. I, 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir do livro paradidático infantil**. PPGEdU/UFRGS, Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2005.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart.(Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Produzindo sujeitos masculinos e cristãos**. In: VEIGANETO, Alfredo (org.) **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995: pp. 83-107.

\_\_\_\_\_. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 1996: pp. 119-129.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pedagogias da Sexualidade** In: LOURO, Guacira. **O Corpo Educado – Pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000: pp. 7-34.

MEYER, Dagmar. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 1, 2004: pp. 13-18.



PISCITELLI, Adriana. Comentário. **Cadernos Pagu** (21) 2003: pp. 211-218

VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996: pp. 73-106.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. tradução de VEIGA-NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998: pp. 59-139.