

DISCURSOS DE GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Anselmo Lima de OLIVEIRA¹

Alfrancio Ferreira DIAS²

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, com o objetivo de analisar os discursos produzidos por docentes e discentes acerca das questões de gênero e da diversidade sexual. A abordagem metodológica aplicada foi influenciada pelos estudos pós-estruturalistas, utilizando como estratégia para geração de dados entrevistas realizadas com seis docentes (três do sexo masculino e três do sexo feminino), seis estudantes (três do sexo masculino e dois do sexo feminino) e uma técnica educacional. Na primeira e na segunda parte do texto discutimos as concepções de gênero e sexualidade dos participantes. Na quarta parte refletimos sobre o trabalho pedagógico com as temáticas de gênero e sexualidade. Ao cabo das análises e discussões empreendidas, constatamos de que maneira os discursos biológico, religioso, pedagógico, científico e moralista atravessam as falas dos participantes da pesquisa, produzindo discursos heteronormativos e reguladores sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, desde o espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de Gênero; Sexualidades; Trabalho Docente.

GENDER, BODY AND SEXUALITY DISCOURSES AT COLÉGIO DE APLICAÇÃO AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SERGIPE

ABSTRACT

This article is the result of a research carried out within the scope of Colégio de Aplicação at the Federal University of Sergipe, in order to analyze the discourses produced by teachers and students about the issues of gender and sexual diversity. The methodological approach applied was influenced by the poststructuralist studies, using as a strategy for data generation interviews with six teachers (three males and three females), six students (three males and two females) and an educational technician. In the first and second part we discuss the participants' gender and sexuality conceptions. In the fourth part we reflect on the pedagogical work with the themes of gender and sexuality. At the end of the analyzes and discussions undertaken, we discuss how the biological, religious, pedagogical, scientific and moralist discourses cross the lines of the research participants, producing heteronormative and regulatory discourses on bodies, genders and sexualities from the school space.

KEYWORDS: *Gender Relationships; Sexualities; Teaching Work.*

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Técnico Administrativo da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero – CNPq. E-mail: anselmo2014@gmail.com

² Doutor em Sociologia (UFS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED e do Departamento de Educação - DEDI da Universidade Federal da Sergipe - Campus Itabaiana. E-mail: diasalfrancio@gmail.com

DISCURSOS DE GÊNERO, CUERPO Y SEXUALIDAD EN EL COLEGIO DE APLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE SERGIPE

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación desarrollada en el ámbito del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe, con el objetivo de analizar los discursos producidos por docentes y discentes acerca de las cuestiones de género y de la diversidad sexual. El enfoque metodológico aplicado fue influenciado por los estudios post-estructuralistas, utilizando como estrategia para generación de datos entrevistas realizadas con seis docentes (tres del sexo masculino y tres del sexo femenino), seis estudiantes (tres del sexo masculino y dos del sexo femenino) una técnica educativa. En la primera y segunda parte discutimos las concepciones de género y sexualidad de los participantes. En la cuarta parte reflexionamos sobre el trabajo pedagógico con las temáticas de género y sexualidad. En las análisis y discusiones emprendidas, se pone en contacto con la forma en que los discursos biológico, religioso, pedagógico, científico y moralista atraviesan las palabras de los participantes de la investigación, produciendo discursos heteronormativos y reguladores sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades, desde el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE: Relaciones de género; Sexualidades; Trabajo Docente.

1 INTRODUÇÃO

Ainda que alguns não consigam identificar, as questões relacionadas a gênero, corpo e sexualidade estão presentes nos diversos ambientes sociais, como, por exemplo, na escola. Afinal, a escola, a mídia, a política, enfim, o mundo respira e vive gênero. Mesmo que a escola não abra suas portas às discussões explícitas e formalmente vinculadas a essas temáticas, ainda que certas alas políticas conservadoras queiram afastá-las e abafá-las, mesmo que parte da sociedade vire o rosto para os fatos que a cercam, é impossível tornar invisíveis, no interior do espaço escolar, as problematizações que surgem a partir dos temas citados. Isso pelo simples fato de que somos corpos, gêneros e sexualidades e vivemos.

É perceptível que as interrogações que circundam tais temáticas na escola brasileira têm produzido uma infinidade de trabalhos nesse sentido, sobretudo nas últimas décadas. As contribuições teóricas disponíveis indicam, indubitavelmente, a existência de melhores resultados pragmáticos acerca dos temas, como identificaram Dias e Amorim (2015), numa revisão sistematizada acerca da importância da inclusão dessas temáticas na formação docente e no campo da educação para a desestabilização de normatizações, classificações e hierarquizações baseadas em gênero e sexualidade.

Nesse sentido, no âmbito do trabalho relatado neste artigo, ao analisar os discursos de gênero, corpo e sexualidade, (re)produzidos por docentes e discentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), buscamos contribuir para ampliação da visibilidade dessas temáticas e para desenvolver novos debates sobre as questões no campo da educação. Ainda que esta pesquisa não se inscreva no ineditismo – uma vez que tais motes temáticos aparecem discutidos em uma vasta gama de pesquisas já publicadas –, é possível que promova novas discussões, coopere, auxilie e produza desconstruções e (des)aprendizagens.

Tomamos, aqui, o discurso como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2015a, p. 43). A partir desse pressuposto, Michel Foucault estabelece a hipótese de que nas sociedades existem controle, seleção, organização e redistribuição na produção do discurso, cuja consequência remete à conspiração de poderes que se materializam na dominação.

Validando tal perspectiva teórica, o objetivo deste texto é analisar quais discursos são (re)produzidos por docentes e discentes acerca das questões de gênero e da diversidade sexual no CODAP e como essas temáticas são trabalhadas no cotidiano das salas de aula. Para tanto, utilizamos como técnicas de pesquisa entrevistas semiestruturadas, realizadas com sete docentes e seis discentes da instituição. A partir dessas entrevistas procedemos à geração, análise e discussão de dados à luz de uma perspectiva discursiva de cunho pós-estruturalista, a qual aposta na relação entre a produção local e contingente de discursos e dinâmicas específicas de produção das subjetividades, especificamente em termos de gênero e de sexualidade.

2 ENLAÇANDO DISCURSOS DE GÊNERO NO CODAP/UFS

No que tange aos aspectos metodológicos que balizaram nosso trabalho de coleta de entrevistas e geração de dados a partir do discurso de discentes e docentes, vale salientar que tomamos a manifestação em participar da pesquisa como principal critério de inclusão, independente da familiaridade com as temáticas, sendo que obtivemos resposta positiva de sete docentes acerca do interesse em participar da investigação, sendo três professores e quatro professoras, com idades de 30 a 53 anos. Destes, dois são especialistas, três mestres e dois doutores, cujo tempo de atuação no Colégio varia entre três e vinte e cinco anos de trabalho.

Dos/as discentes entrevistados/as, três se autoidentificaram como pertencentes ao gênero masculino e quatro ao feminino, com idades de dezesseis e dezessete anos, sendo todos/as do Ensino Médio.

Sobre a escolha dos/as estudantes, priorizamos os/as matriculados/as no Ensino Médio que manifestassem interesse em participar e que os pais permitissem a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ademais, no que concerne ao roteiro das entrevistas, este foi criado a partir de três aspectos: as concepções de gênero, corpo e sexualidades dos/as participantes; o trabalho com as temáticas no interior da instituição; as experiências e situações cotidianas com as temáticas. Cabe informar que o roteiro foi aprovado anteriormente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2015, em três ambientes: a sala de reunião da Direção do CODAP/UFS e a sala de reunião da área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esses locais foram escolhidos e acordados entre os entrevistadores e os/as entrevistados/as, visando a garantir privacidade e conforto. Todas as salas dispunham de ar condicionado, boa iluminação, mesa e cadeiras. Mesmo primando por ambientes reservados, em determinados instantes as entrevistas foram interrompidas, pois algumas pessoas acessavam as salas. Essas ocorrências geravam certo desvio de atenção, sem comprometer, contudo, o andamento das entrevistas.

As entrevistas ocorreram em dias distintos, mediante a solicitação de que os/as entrevistados/as ficassem livres para responder ou não as perguntas que lhes seriam feitas. Em algumas entrevistas, a tensão inicial estava presente, mas, após alguns minutos, os/as entrevistados/as foram adquirindo confiança e liberdade, passando, assim, a explicitar informações importantes sobre as temáticas de gênero, corpo e sexualidade. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente, objetivando garantir a compreensão do conteúdo. Após as transcrições, utilizamos a análise do discurso como técnica de análise de dados. Dessa forma, foram manipulados fragmentos das falas dos/as alunos/as e professores/as, buscando, assim, produzir discussões a respeito das representações daqueles/as sobre as temáticas de gênero, corpo e sexualidade.

No início das entrevistas, buscamos compreender as principais concepções dos/as participantes a respeito do tema gênero. Assim, no transcorrer dos diálogos, emergiram sentidos de que “gênero seria a maneira que o indivíduo se observa, se entende, como ele é... se sente dentro daquilo que ele vivencia, como ele acaba se observando” (PROFESSORA 4) e “[...] eu

posso ser macho, eu posso ser fêmea, mas eu posso ter a identidade de gênero diferente” (PROFESSORA 4). Ainda,

Mas eu não sei definir gênero. Porque tem gênero masculino e gênero feminino. Mas eu não sei, assim, se gênero fala sobre o que a pessoa nasceu ou se é o gênero que a pessoa se identifica. Porque tem, tipo, as pessoas que nasceu masculino e se identifica como mulher. Eu não sei se isso seria o gênero feminino... eu colocaria o gênero feminino. Eu acho que seria o gênero que a pessoa se identifica (ALUNO 10).

Esses enunciados¹ sugerem que a concepção de gênero não nega o “sexo” biológico, entretanto põe a salvo que essa temática está evidenciada por meio de processos de (des)construção dos indivíduos. Dessa forma, “relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens” (LOURO, 1997, p. 45), mas essa investida tinha como propósito “[...] naturalizar processos socioculturais” (SAFFIOTI, 1987, p. 11). Essa construção social é marcada por determinadas culturas representadas e valorizadas por meio das diferenças sexuais existentes entre mulheres e homens, desprezando, dessa forma, outras formas de viver as experiências de gênero.

Desse modo, é evidenciado que o “gênero tá muito relacionado à oposição, assim uma visão mais tradicional, a oposição homem/mulher” (PROFESSORA 2) e, logo adiante, se esclarece que esse conceito tradicional está em desuso, pois, a partir da ampliação das discussões sobre essa temática, gênero, então, “extrapola esse binômio homem/mulher” (PROFESSORA 2). É nesse sentido que Louro (1997, p. 46) assegura que não existe uma dicotomia nesses enunciados, pois “a igualdade é um conceito político que supõe a diferença”.

Assim, é importante salientar que as questões de gênero dizem respeito aos mais diversos aspectos da vida humana, cujos problemas sociais vêm a reboque de desigualdades, homofobia, sexismo etc., produzindo, assim, reflexos, sobremaneira, na escola. Das discriminações e dos preconceitos a escola participa por meio da ação e também da omissão, tratando de forma desigual alunas e alunos. Gênero, então, torna-se evidente:

Eu considero gênero só a divisão de sexo que a pessoa se considera, tanto homem como mulher. É independente do que ela nasceu, tem (...) a gente pode dizer, tem o gênero natural que a pessoa nasceu, mas eu considero o gênero aquilo que a pessoa se considera em termos de... é... não vou falar em termos de sexo, porque não é como se fosse isso, é como se fosse... como eu posso... classificar? É como se fosse... como ela se considera homem ou mulher, entendeu? O desejo dela como pessoa e não como ela nasceu. A gente pode

dizer também como ela nasceu, mas... É como ela falou: o gênero é só a divisão da pessoa, seu gênero, como você se considera. É como fosse a divisão entre homem e mulher, gênero feminino, gênero masculino, só que partindo do princípio de que a gente não precisa tá tratando isso como já nasceu assim. Eu considero gênero como algo que você escolhe ter, sabe? (ALUNA 11).

Quando David Le Breton (2014, p. 19) trouxe à tona a ideia de que “as noções de ‘homem’ e ‘mulher’ não são essências”, tornou-se inteligível que o comportamento do indivíduo não é um estado paralelo à consciência, mas, sim, resultado do que fora construído desde a tenra infância por meio de modelos coercitivos, indicando papéis de dominação masculina e subordinação feminina. Dessa forma, homens e mulheres, pela repetição de comportamentos sociais, são produtos das normatizações “fabricadas” pelos discursos científicos, políticos, religiosos, tradicionais etc. Assim, “como o gênero não está aprisionado ao sexo [...]” (LE BRETON, 2014, p. 19), o enunciado cuja “ideia de gênero vai tá na sua cabeça, não mais no seu órgão” (ALUNA 11) qualifica o argumento de que a fluidez da identidade de gênero é destino, não mais o sentido material do “sexo” a partir da polaridade feminino/masculino. Gênero, então, passa a ser compreendido como algo que é construído socialmente, mesmo que o órgão sexual feminino esteja situado no corpo percebido como masculino ou vice-versa. Reafirmando enunciam as/os participantes,

Eu acredito que gênero é um conjunto de sistema, é produto ou moral que a pessoa nasce. Não tem a ver com o desejo dela por, pelo parceiro afetivo e, sim, pelo que ela nasce, como ela é. A pessoa pode ser do gênero masculino e gostar de homens. [...] Aí, ele começa a mudar o gênero. O gênero pode ser escolhido, assim, na minha opinião (ALUNA 12).

É o que eu tô querendo falar. É como se fosse em relação ao corpo e não sobre o desejo (ALUNA 11).

É! Ele nasceu menino, mas se deseja ser menina, não é que ele deseje outros meninos, mas ele deseja ser menina. Que, no caso, é o transgênero, transexual (ALUNO 10).

Nessa perspectiva, buscamos compreender melhor as relações entre gênero e corpo, descritas pelos/as entrevistados/as. Confrontando o discurso biológico, as enunciações sobre esses temas demonstraram a possibilidade de um sujeito construído e desconstruído. Contestando o discurso biológico que evidencia o “sexo” do indivíduo como algo dado pela natureza e afirmando a ideia do gênero construído socialmente. Desse modo, demonstra-se, aqui, um poder-saber, onde o discurso é “[...] o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Para alguns participantes, a ideia de que os indivíduos estão suscetíveis às mudanças ao longo da vida traz implicações ao “se tratar de um poder que é

exercido sobre os corpos dos sujeitos [...]” (LOURO, 1997, p. 41), ainda que nasçam com caracteres biológicos atribuídos na cultura ao masculino, podem, nesse ínterim, rejeitar tal designação, identificando-se com outras possibilidades dentro do espectro de gênero. Isso sugere que pensar o corpo fora da esfera sociocultural é inconcebível, uma vez que o conjunto de enunciados que compõem o discurso biológico não se sustenta ao determinar o sujeito como “macho” ou “fêmea” a partir de uma fixação que produz distinção entre mulher e homem por meio dos órgãos sexuais. Afinal, essas diferenças biológicas não são suficientes para promover as desigualdades sociais e, por conseguinte, atos e atitudes são postos dentro da naturalização, mascarando, assim, preconceitos e discriminações. Alguns/algumas participantes da pesquisa concebem a ideia de se desvencilhar do padrão fêmea-macho imposto pelo discurso biológico.

Sobre as questões de gênero foi possível observar que alguns enunciados (re)produzem o discurso biológico, cujo objetivo é discriminar: aos homens é dada a autoridade, às mulheres a submissão. Os papéis sociais atribuídos à menina e ao menino são bem dissociados no ambiente escolar. Desse modo, quando questionado sobre o porquê da necessidade do homem proteger a mulher, que “desde sempre, o homem foi ensinado a ter espírito de liderança e quando não é submetido a essa liderança, ele se sente mais fragilizado, porque, hoje em dia, a mulher tá com muita força” (ALUNO 9). Desse modo, o participante sugere, afinal, que o discurso biológico cria uma espécie de disputa social entre mulher/menina e homem/menino, além de mostrar que algumas ações que produzem hierarquias são naturalizadas no dia a dia escolar. Assim, na fala deste aluno, fica evidenciado que o “isso é normal” corrobora a reprodução de comportamentos machistas, em que o menino/homem, supostamente, tem que estar à frente da menina/mulher.

Entendemos, aqui, gênero como um conjunto de sentidos atribuídos aos corpos, às identidades e às subjetividades e, por extensão, aos objetos, espaços e práticas materiais e simbólicas denominados como femininos ou masculinos, de forma dicotômica e hierárquica (CARVALHO et al., 2016), como está exposto em alguns enunciados anteriormente.

Nas entrevistas, alguns enunciados relacionavam o discurso religioso a outros discursos, associando, desse modo, a ideia de dominação masculina. Foi relatado que “a religião também prega isso: que o homem tem que ser o dominante da casa, o homem que vai mandar [...]” (ALUNA 12). Assim, vale refletir que circula no ambiente escolar o controle dos discursos, cujo propósito é “determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 36-37). Então, essa

imposição é fruto de um poder que “está inscrito no currículo” (SILVA, 1996, p. 168), produzindo, assim, divisão, hierarquização e subordinação dos sujeitos.

Em alguns enunciados foi possível observar que o discurso religioso também produziu ações que, supostamente, interferiram nas discussões sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade: influenciar e barrar, por exemplo. Quando questionada sobre o tema religião, uma docente informou que “se o professor tiver uma determinada religião, pode influenciar, sim. O professor não deixa de ser inteiro enquanto professor” (PROFESSORA 4). Desse modo, os efeitos produzidos no discurso religioso, circulantes entre os enunciados, agem em duas perspectivas: tanto geram temor àqueles desviantes quanto produzem benesses aos que professam essa verdade. Ainda, ao enunciar que a religião “cria, meio que uma barreira [...]” (ALUNO 10), é sugerido que a ação de barrar os debates sobre os temas em voga é efeito produzido no e pelo discurso religioso. Esses enunciados asseveram que o discurso religioso influencia tanto docentes quanto discentes, criando, assim, arenas de disputas na quais as questões de gênero são confrontadas com as ideias fundamentalistas cristãs acerca do corpo, do gênero e da sexualidade.

3 DISCURSOS QUE PERMEIAM AS SEXUALIDADES

“Esquecemos que nós somos animais. Nós não somos somente o conjunto que reflete, que se diferencia do restante da natureza, do restante dos animais, não. Somos, ainda, um animal” (PROFESSOR 3). Notamos, aqui, a presença do discurso biológico com a retomada da ideia de uma sexualidade voltada para a satisfação de uma necessidade fisiológica da pessoa humana, abandonando, assim, uma concepção vinculada ao prazer e ao desejo. Todavia, ao dizer que “o seu corpo é o seu corpo! Agora, se você sente atração por outras pessoas do mesmo sexo, isso não vai fazer você deixar de ser homem ou ser mulher” (ALUNA 11), vemos, nos dizeres da aluna participante, a retomada da ideia de atração, a qual estabelece, na sexualidade, aquilo que se encontra além de um prazer físico que tem como fim a reprodução.

Em uma das entrevistas, uma das professoras relatou que a “sexualidade transita. Transita entre pessoas de sexos opostos ou pessoas do mesmo sexo” (PROFESSORA 2). A partir dessa enunciação, tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade surgiram como parâmetros para a sexualidade. Entretanto, em alguns enunciados, a orientação sexual também transita entre outras possibilidades como a bissexualidade:

Como ele é, por exemplo: se é uma mulher bissexual que sente como mulher, ela é mulher. Porque o bissexual não vai mudar o gênero, assim, pra mim. Só muda o desejo. O desejo sexual não é o gênero. A pessoa pode ser mulher que gosta de mulher ou que gosta dos dois. Simplesmente, é o que ela se sente (ALUNO 10).

Concordo com tudo isso aí que ela [outra aluna] falou (risadas). Em relação ao sexo, ao gênero, ao desejo sexual, a pessoa não precisa, por exemplo, se a pessoa tem um certo gênero definido e tem um desejo sexual não precisa misturar essas duas coisas. Se o cara nasceu como menino e ele gosta de outros rapazes, isso vai dele, por exemplo, ele não precisa se tornar mulher pra poder continuar gostando de outros rapazes. Não precisa mudar o gênero dele pra poder adaptar ao desejo sexual dele (ALUNA 12).

Os enunciados supracitados evidenciam a existência de diversas formas de sexualidade e que circulam no corpo, independentemente da identificação de gênero assumida pelo sujeito. Entretanto, os discursos biológico, pedagógico e religioso estabelecem a heterossexualidade como norma padrão a ser seguida na escola, configurando-se, assim, uma expressão da heteronormatividade. Entendemos, aqui, a heteronormatividade como um “conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos que definem e impõem a heterossexualidade como a única forma natural e legítima de expressão identitária e sexual” (CARVALHO et al., 2016, p. 13).

Nas entrevistas, por vezes, a temática sexualidade esteve relacionada ao preconceito com alunos/as homossexuais: “ele é excluído. Ele fica mais com as meninas, porque com as meninas tem menos preconceito com eles, né. E com os meninos há umas certas brincadeiras pesadas [...]” (ALUNO 8). Na escola, “os episódios de *bullying* com relação às pessoas que são consideradas ‘diferentes’ são muito grandes” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 36), ao ponto de tornar a vida desses/as alunos/as um suplício. Dessa forma, outra enunciação veio à tona: “então, eu percebi assim: que o aluno, ele tem vergonha. Ele tem vergonha. Ele, mesmo, se rejeita. Ele tem vergonha da sexualidade que ele desenvolve no seu corpo” (PROFESSORA 2). Com lágrimas nos olhos, demonstrando bastante pesar e, após descrever um episódio triste, envolvendo um aluno homossexual, a professora continua relatando:

Eu tive experiências quando eu ensinava na Agrotécnica, foi muito forte em relação a essa questão da sexualidade. Eu tinha um aluno muito bom, um aluno de Porto da Folha, era, assim, um dos melhores alunos da turma e esse aluno era homossexual, mas, assim, muito discreto, adolescente ainda. E ele se suicidou no colégio. Era o terceiro ano. Era aquela expectativa, ele era um excelente aluno e ele era de Porto da Folha. Que, quando a gente ficou sabendo da notícia, ele se suicidou, ele se enforcou no colégio. Aí, eu senti assim: como

ele não aguentou o peso. Então, isso foi muito forte. A gente vê como a escola, quer dizer, nós tivemos ali aquele aluno, quantos anos de escolaridade? Quantos anos de convivência com professores, com orientadores, com psicólogos, com assistente social da escola? Ninguém chegou nesse menino, ninguém chegou nele pra que evitasse o fim. Então, isso foi muito forte, assim, foi muito forte. Aí, isso também me fez refletir muito, né. Como essa questão da sexualidade é forte na escola, no ambiente escolar isso é uma coisa gritante, isso é uma coisa que maltrata, uma coisa que humilha, uma coisa que mata (PROFESSORA 2).

Pelo fato de ser tratado/a na escola como diferente, o/a aluno/a passa a se perceber diferente e constrói um processo interior de rejeição. Compreender-se fora da norma, conduz o/a aluno/a a se sentir inferiorizado/a, relegado/a à vergonha de si e “[...] isso pode levar, por exemplo, a um fracasso escolar” (TÉCNICA EDUCACIONAL 13). Na descoberta da sexualidade, o/a aluno/a que se encontra fora da heteronormatividade é considerado/a anormal. Talvez, por se perceber diferente do padrão estabelecido socialmente, este/a aluno/a passa a entender que não faz parte daquele grupo e, quando participa, opta pelo silenciamento. Isso demonstra o nível de agressividade imposto pelo discurso heteronormativo.

A heterossexualidade passa a ser uma norma na escola e tudo aquilo que se distancia desse padrão está sujeito a entrar no fosso. Então, enuncia-se: “[...] se eu levar o tema homossexualidade numa turma que tenha um homossexual é a morte” (TÉCNICA EDUCACIONAL 13). Desse modo, podemos perceber que a participante sugere que a escola não tem como objetivo a ampla abertura das discussões sobre sexualidade, muito menos a ideia de enfrentamento. Mas, será que a estratégia de “proteção” do/a aluno/a considerado/a diferente é a melhor forma de tratar a questão? Por que não se pode discutir abertamente o tema sexualidade na escola? A participante prossegue: “então, ele tem, tem que ter todo um cuidado pra colocar esse tema em lugares que ele não perceba que isso tá sendo vinculado àquela pessoa específica” (TÉCNICA EDUCACIONAL 13). Talvez, esse cuidado seja um impedimento nos debates sobre sexualidade, além de indicar adjetivações que expressem fragilidade, docilidade etc. Toda essa mística sobre a sexualidade não contribui para a abertura das discussões na escola. Nesse sentido, “assim, aqueles homens [alunos/as] que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (LOURO, 1997, p. 48).

O lugar da sexualidade na escola é o da interdição e essa temática parece não poder circular como outros temas. Desse modo, fica evidente no enunciado proferido pela participante, técnica educacional, que o atendimento dado aos/as alunos/as considerados/as

desviantes é “feito nos moldes” e, acima de tudo, “com todo o cuidado pra que isso não seja externalizado pro resto da turma” (TÉCNICA EDUCACIONAL 13). Afinal, o molde proposto pelo enunciado anterior diz respeito ao silenciamento da sexualidade considerada controversa, ou seja, a homossexualidade é reduzida ao silêncio, pois é considerada desviante da heteronormatividade. Nesse sentido, “notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Quanto ao questionamento sobre como convivem com alunos/as homossexuais, surgem relatos como: “se ele sabe que eu sou heterossexual, que ele é homossexual. Isso não vai interferir. Acho que ele sabendo as minhas opções e eu sabendo as opções dele, a amizade vai ser a mesma” (ALUNOA 12). Dessa forma, é sugerido que alguns/algumas alunos/as conseguem lidar sem preconceitos e discriminações com as diversidades sexuais, ou seja, com as várias formas de expressão da sexualidade humana. Ainda nessa perspectiva, uma aluna participante informa: “eu acho que como eu trato e como todos deveriam tratar é de forma natural” (ALUNA 11). A revelia disso, o discurso pedagógico, em tese, converge à heteronormatividade, pois “muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos ‘naturalmente’” (LOURO, 2000b, p. 2). Pensar desse modo é negar que o indivíduo é um ser político, construído socialmente, reafirmando, portanto, o discurso biológico, onde se diz que a sexualidade é algo dado pela natureza; é compreender o corpo como algo universal, ou seja, como se todos/as experimentassem o corpo da mesma forma, a partir dos mesmos critérios e em culturas homogêneas.

Em alguns momentos das entrevistas, a sexualidade esteve vinculada à família: “porque ele pode estar ainda em construção com relação a isso e ainda ter medo com relação à família [...]” (TÉCNICA EDUCACIONAL 13). Outra participante, ainda, declara: “eu diria que, ainda, é resquício da própria formação, da própria constituição da educação familiar” (PROFESSORA 4). Nessa perspectiva, outro enunciado informa que “[...] nós temos uma maneira tradicional e moralista para politizar a questão do sexo e isso na escola se reflete, algo muito parecido, eu diria, com a herança que a gente já traz de família” (PROFESSOR 3). Esses enunciados sugerem haver temor em falar sobre sexualidade com familiares e esse medo conduz em si uma relação próxima à moral e à tradição familiar. Entretanto, há um poder que se estabelece na família capaz de dizer sim ou não à sexualidade. Isso funciona num ciclo de proibições, dizendo para não se aproximar, tocar e experimentar o prazer. Essa proibição está blindada pelo discurso

médico, ou seja, o discurso médico-político-oficial se apoderada da sexualidade visando a produzir ruidosos temores e pavores sociais.

Ao surgir o questionamento sobre o Colégio haver convidado algum especialista da área de gênero para discutir sobre sexualidade, respondeu-se que “Não! Não!” (TÉCNICA EDUCACIONAL 13). Entretanto, como discute Seffner (2011): “abordar temas relativos a gênero e sexualidade exige nas escolas a presença de professores com formação específica” (SEFFNER, 2011, p. 569). Nesse sentido, é importante destacar que o discurso, aqui, baseado na legalidade não é compreendido como repressivo, ao contrário, entende-se como necessário e suficiente para educar e proteger alunos/as. É assim que “esse discurso sobre a repressão moderna do sexo se sustenta. Sem dúvida porque é fácil de ser dominado” (FOUCAULT, 2015b, p. 10). Fala-se sobre sexualidade na escola, mas a partir de uma perspectiva temerária, ou seja, pela ótica do medo, do pavor, como se fosse algo secreto e proibido.

Entretanto, é possível debater sexualidade na escola a partir da perspectiva do desejo, da empatia, do prazer sexual, dos sentimentos. É possível discutir sexualidade sem tomar como padrão a heterossexualidade e, acima de tudo, sem tornar a homossexualidade como desviante, anormal, desprezível, mesmo que a escola seja considerada, como aponta Louro (2000b, p. 17), “um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual e bissexual”. Dessa forma, a escola supõe que somente exista um tipo de desejo sexual, uma vez que silencia a homossexualidade. Assim, ao silenciar a homossexualidade e a bissexualidade, a escola, automaticamente, nega esses tipos de sexualidades. Então, se a escola nega, ela também ignora, reforçando e produzindo nos/as alunos/as a ideia de culpa e/ou vergonha.

Desse modo, conforme relata uma participante: “eu acho que a escola prefere evitar” (ALUNA 12). Nessa perspectiva, em uma das entrevistas, ao ser questionada sobre o prazer da masturbação, uma aluna ironiza, dizendo: “porque pra homem, isso é normal. Mulher não pode, não” (ALUNA 11). Sugere-se, aqui, que a sexualidade quando é abordada sob o aspecto do prazer, envolve as questões de gênero, pois existe o mito de que o homem/menino pode falar sobre sexualidade e à mulher/menina resta o silêncio, dando a entender que o prazer foi feito para o homem/menino, não para a mulher/menina, já que “acho que a mulher tem que ser muito mais certinha, né?” (ALUNA 12). O termo “certinha” é fruto dos discursos construídos historicamente, nos quais a mulher fora posta em segundo plano, ou seja, como um sujeito impossibilitado de se expressar sexualmente, onde o prazer feminino é visto e compreendido como imoral, pecaminoso, depravado. Os discursos biológico, médico, religioso, moralista,

patriarcal, pedagógico construíram uma mulher sexualmente castrada, singela, mãe, do lar, reprodutora. O corpo feminino fora tomado e vigiado pela pastoral, pelo Estado, pelo Poder Judiciário, pela Ciência etc.

4 AS DISCUSSÕES SOBRE AS TEMÁTICAS NA SALA DE AULA

Nas entrevistas foi possível observar que alguns grupos extraclasse são criados para discutir sobre diversos temas, como, por exemplo, *bullying*, drogas e álcool, sexualidade. Desse modo, existem grupos fixos e não fixos, ou seja, aqueles que ocorrem esporadicamente e outros que acontecem com maior frequência, destacando-se que:

Atualmente, os grupos que já foram criados, né, eles surgem por algum motivo, às vezes o tema tá latente naquele ano, aconteceu algo específico na escola naquele período e aí surge o tema do grupo. E tem grupos fixos que sempre acontecem, né. Que são de acordo com a idade dos alunos. Atualmente, eu tenho um grupo fixo de *bullying* e outros tipos de violência escolar. Geralmente esse grupo é feito até o oitavo ano, então, já foi feito nos oitavos, já foi feito nos sétimos. Então, depende muito da dinâmica da escola no ano e o que vem acontecendo, né, no dia a dia. Já teve grupos de drogas e álcool e outras drogas que foi feito, mas juntando o nono ano e o ensino médio. Mas esse grupo foi feito, não em encontros semanais, ele foi feito, mas em palestras, discussões. O grupo da sexualidade que ficou fixo por volta do nono ano, né. Essa temática ela não foi vista... a gente não levou ela pro ensino médio, porque, pela nossa grade curricular, eles veem esses aspectos relacionados à ciência e tal, então esse é grupo, ele é feito no nono ano, porque eles trabalham esse tema da sexualidade, do corpo, nesses anos letivos da matéria de ciência. No ano passado eu fiz, inclusive, parceria com a professora da disciplina. Então, os trabalhos desenvolvidos no grupo eram avaliados também pela disciplina, a gente fazia muito em parceria e no ensino médio a parte de orientação profissional. Começa no nono, vai até o 3º ano no ensino médio. E outros grupos que vão surgindo no decorrer, né (TÉCNICA EDUCACIONAL 13).

Pelo enunciado, os grupos e os temas a serem discutidos surgem de acordo com certo motivo. Se surgir o motivo para discutir sexualidade, por exemplo, haverá debate. Caso contrário, a sexualidade não será debatida por não entrar no rol dos motivos. Essas temáticas não são “obrigatórias” como, por exemplo, álgebra e/ou semântica. Todavia, a sexualidade, o gênero e o corpo estão nas salas de aulas e fazem parte do ambiente escolar, uma vez que não existe escola sem corpo, sem sexualidade, sem gênero.

Quando questionada se o Colégio discutia sobre gênero e sexualidade, a técnica educacional participante da pesquisa nos informou: “eu, mesmo, não trabalho a questão de

gênero, diretamente. A questão da sexualidade não trabalho” (TÉCNICA EDUCACIONAL 3). Também foi possível observar que esses temas são pouco debatidos em sala de aula, uma vez que um dos participantes relatou que essa discussão é “bem pouco, na verdade sobre sexualidade, eles conversam. Bem pouco! Quase nada!” (ALUNO 8). Porém, em outro enunciado houve discordância da afirmação de que as disciplinas Sociologia e Português discutiam esses temas: “não! Eu acho que... a gente pode falar que é um assunto discutido, mas eu acho que não é um assunto discutido tanto como outras coisas são discutidas, sabe? Eu acho que é um assunto deixado de lado” (ALUNA 11). Segundo os enunciados, as temáticas gênero, corpo e sexualidade são pouco trabalhadas no CODAP/UFS. Desse modo, observamos que tanto docentes quanto discentes concordam que a esses temas não é dada a devida importância, quando comparados a outros.

A partir do discurso que se propõe a combater o preconceito na escola e, em especial, na sala de aula, o enunciado: “eu não quero trabalhar com preconceitos na sala, para manter o preconceito. Mas, sim, para poder quebrá-lo, pra poder sair dali sem preconceito. E a gente discute” (PROFESSORA 4). Dessa forma, para que a discussão sobre sexualidade, gênero e corpo ocorra em sala de aula, a docente descreve que:

Primeiro, porque, pra eu poder falar desse assunto, eu coloco algumas regras. Aí, quais são as três regras: um, você pode perguntar o que você quiser, desde que não fale o nome do colega que é o exemplo. Porque, às vezes, não é você. A dúvida é sua, mas é de um colega. Ou, então, a dúvida é sua e você tem vergonha de falar, aí vai querer colocar o nome do outro. Em hipótese nenhuma. Você vai falar: professora, por que, faz de conta, Claudinha... não pergunte mais, agora não. Depois, você me pergunta o que você quer saber. Agora, mais não. Porque, você pode fazer com que o outro se envergonhe e, aí, acaba virando motivo pra *bullying* e tal, então, não. Nome de aluno pra pergunta, em hipótese nenhuma. Então, nesse caso, você pergunta o que você quiser, mas de maneira genérica. Segundo: do que você quiser, pergunte com respeito, porque eu vou te responder tudo, mas pergunte com respeito. Aí, o que seria respeito, por exemplo? Você tá na aula, querendo ou não, de Ciência ou de Biologia. Você sabe que no lugar de ser o nome pejorativo para o órgão masculino, pênis, você poderia falar qualquer outro, mas você não sabe que para Ciência o nome seria pau, cacete ou qualquer coisa. Principalmente, porque menino queria poder falar na sala e, aí, eu sou professora de Ciência e de Biologia, você não sabe também qual o nome do órgão. Fale o nome correto, que eu vou falar tudo que você quiser pra ele. Tranquilamente. A mesma coisa com relação à vagina. Tem todas as outras denominações: tem boceta, periquita, o que quer que seja. Você não sabe qual é o nome? A gente não tava falando sobre isso, a gente não falou também dos órgãos sexuais, você sabe qual é o nome. Pergunto pelo nome dele, é um exemplo de respeito, mas você pode perguntar o que quiser. Tanto é que tem aluno que pergunta...

e como perguntar, né? A terceira é: não perguntar e zombar do colega. Ou, se você não perguntou, de qualquer forma não zombar do colega. Se aquela pessoa tá tendo aquela dúvida ou que seja do outro, ele que tá sendo a representação da voz dali, não brinque. Não faça gracejo, porque a pessoa pode envergonhar e não querer perguntar mais. E, aí, eu falo que, normalmente, quando a gente fica rindo ou falando do colega: ah, que pergunta besta, normalmente, porque, nesse caso, era sua dúvida também. Então, pra não mostrar pros outros que era sua dúvida também, fique sempre em silêncio, ouvindo o colega. Aí, são as três regras e, normalmente, dão certo. Porque não teve problema nenhum em nove anos de experiência, em relação a eles perguntarem. Eles perguntam tudo. Professora, como é que a menina se masturba? Porque, homem eu sei como é, e mulher? (PROFESSORA 4).

Desse modo, a estratégia de não falar o nome do/a colega da sala de aula, mantendo, assim, preservada a identidade do/a aluno/a, é, justamente, evitar a violência simbólica. Ainda, segundo o enunciado, o respeito é evidenciado e está relacionado às palavras que são usadas para definir os órgãos sexuais. Afinal, substituir o termo científico por outro considerado pejorativo é evidenciado como falta de respeito. Todavia, em determinado momento da entrevista, informa-se que alguns/mas alunos/as perguntam sobre masturbação e sobre “gala”. Então, ao ser questionada se “gala” não seria uma palavra pejorativa, a participante relativizou dizendo: “entre aspas, é e, ao mesmo tempo, não. Porque, no caso, quando ele foi falar, ele me perguntou no papel” (PROFESSORA 4). Este enunciado faz relevar que determinados termos ainda são tomados sob a vigilância do discurso moralista, uma vez que este se encontra respaldado quando associado à linguagem biológica e científica. Assim, as palavras que não são correntes no discurso biológico perdem a força e são silenciadas.

Segundo relatos anteriormente destacados da professora participante, identificada nesta pesquisa como PROFESSORA 4, a caixinha é o lugar capaz de manter o sigilo do/a aluno/a, local criado para não fomentar discriminações e preconceitos, invólucro restrito àqueles/as que, por algum motivo, sentem-se ameaçados/as, confrontados/as e tomados/as como anormais. Afinal, a caixinha tem seus propósitos, pois, nela, as vozes ganham liberdade e se desprendem do silenciamento (re)produzido na escola, sendo uma estratégia pedagógica eficaz para a preservação das identidades dos/as alunos/as, não os/as expondo e, evitando, assim, quaisquer formas de *bullying*; os/as discentes, em contrapartida, sentem-se protegidos/as, ampliando, dessa forma, a sensação de segurança.

Diversas pesquisas que abordam as categorias de análise gênero, corpo e sexualidade evidenciam que essas temáticas, em geral, não são discutidas abertamente na escola. Afinal, o discurso oficial escolar determina que “[...] a regra é buscar refúgio no ‘científico’ (que é

traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (LOURO, 1997, p. 133). Entretanto, é preciso avançar, é preciso “falar contra os poderes, dizer a verdade e prometer o gozo [...] empregar um discurso no qual confluem o ardor do saber, a vontade de mudar a lei e o esperado jardim das delícias” (FOUCAULT, 2015b, p. 11-12).

O imperativo “fale o nome correto [...] você não sabe qual é o nome?” (PROFESSORA 4) exige que as palavras “corretas” sejam ditas em público, mas é possível dizer a palavra “incorreta” no particular, dentro da caixinha. Sugere-se, assim, que determinadas palavras são aceitas no ambiente público, enquanto outras são exclusividades do ambiente particular, pois “o fato de falar-se do sexo livremente e aceitá-lo em sua realidade é tão estranho à linguagem direta [...] é tão hostil aos mecanismos intrínsecos de poder” (FOUCAULT, 2015b, p. 15). A linguagem do pau, da buceta, do cacete, da periquita etc. encontra na sala de aula um ambiente hostil, de difícil articulação, suscetível às risadas e medos, mas a questão, aqui, não é “saber o que dizer ao sexo [...] se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala [...]” (FOUCAULT, 2015b, p. 16). Para o autor, não se trata de dizer que o sexo foi ou não reprimido, mas evidenciar que o elemento negativo (repressão) é uma peça com função discursiva e de poder. Dessa forma, “como se, para dominá-lo [sexo] no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem” (FOUCAULT, 2015b, p. 19). Afinal, os discursos biológico e moralista determinam quais termos podem ou não ser ditos, quem está autorizado/legitimado a falar sobre sexualidade. Designam, também, que locais e a partir de quais perspectivas o indivíduo autorizado pode falar sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade. Assim, no CODAP/UFS os discursos oficial e científico autorizam que essas temáticas sejam debatidas nas disciplinas Ciências e Biologia sob o aspecto da heteronormatividade.

Por fim, a terceira e última regra dá ênfase para “não perguntar e zombar do colega” (PROFESSORA 4). O principal objetivo dessa regra é evitar falas jocosas, então, a professora descreve que “a pessoa pode envergonhar e não querer perguntar mais” (PROFESSORA 4). Dessa forma, a docente assevera que tal estratégia funciona: “aí, são as três regras e, normalmente, dão certo” (PROFESSORA 4). Quando o tema sexualidade é debatido em sala de aula, alguns elementos são evidenciados: o primeiro diz respeito às risadas, o segundo está

relacionado ao estresse, o terceiro à paciência e, por fim, o quarto tem relação com o julgamento.

A caixinha passa ser um artefato pedagógico importante para as discussões das temáticas em sala de aula, bem como uma iniciativa da docente para discutir sexualidade. Mais do que questionarmos as positivities ou negatividades do seu uso no cotidiano escolar, consideramos pertinente, visto que foi uma estratégia efetiva de não se negar em falar sobre essas temáticas. Assim, a partir dos enunciados da Professora 4, reconhecemos em contrapartida, a importância de iniciativas como essa para a introdução das discussões acerca das relações de gênero e sexualidade.

A revelia disso, também se faz presente nos dados gerados nesta pesquisa, a referência ao “falar pouco” desses assuntos, de modo geral, no âmbito do Colégio, o que, ao nosso ver, pode estar relacionado, em alguns momentos, à prioridade dada no currículo formal ao vestibular e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, diante da proposta de ensino do CODAP/UFS e com risos irônicos, afirma a aluna participante: “acho que o objetivo daqui [Colégio de Aplicação] é o ENEM, né?” (ALUNA 12). Outra aluna prossegue:

Às vezes, a escola foca, realmente, em passar no vestibular. Não prepara o aluno pra viver em sociedade, trazer alguns conceitos que forma a personalidade, trazer alguns conceitos pra você viver melhor. Tornar você um ser humano melhor, não só passar no vestibular, sabe? Às vezes, esses assuntos são abafados. Principalmente assuntos que tratam sobre sexualidade, essas coisas assim... tem muito professor que tem medo também de chegar falando, sabe? Como ele falou, esse assunto do casamento homoafetivo, foi um assunto que foi tratado porque um aluno resolveu tratar. Não foi porque chegou... esse livro... a o assunto de Sociologia é porque a gente foi procurar e achou um livro de Sociologia. A professora não chegou: ah, vamos falar hoje sobre esse assunto. É pouco trabalhado, é pouco discutido isso (ALUNA 11).

Conforme o enunciado, as temáticas gênero, corpo e sexualidade são pouco trabalhadas e os/as alunos/as do CODAP/UFS não estão preparados/as para discutir esses temas. Destacou-se também que o/a docente teme abordar esses temas em sala de aula, pois:

Às vezes, na verdade, geralmente, na maioria das vezes é a reação do aluno. Ainda hoje há... ainda hoje há muito preconceito, então a gente... ah, tá, é segundo ano, tão evoluído, mas você chega na sala de segundo ano e vá tratar sobre sua sexualidade, vá tratar sobre o assunto de gênero. Não vai todo mundo agir naturalmente, não vai todo mundo trabalhar, incentivar o professor a continuar aquele assunto (ALUNA 11).

É porque tem muita gente que ri, muita gente que, se você for falar sério, começa a rir, mas quando eles falam sério, mesmo, tem muita gente que se estressa com esse assunto, que discorda, discorda, é assim (ALUNO 10).
Porque também envolve, envolve pessoal, envolve religião, envolve tudo, sabe? Aí, tem gente que não concorda de jeito nenhum quando vai defender, porque a pessoa diz que na religião dela não pode, não sei o que e aí, tipo, as pessoas se sentem, realmente, profundamente afetada pelo assunto, sabe? Pessoas, realmente, se incomodam (ALUNA 12).

Os enunciados evidenciam algumas questões, a saber: o motivo aparente do medo que o/a docente tem em abordar as temáticas gênero, corpo e sexualidade está relacionado às reações dos/as alunos/as; existem muitos preconceitos a respeito desses temas; essas temáticas não são debatidas com naturalidade em sala de aula; esses temas não são estimulados à discussão; as temáticas produzem risadas, ou seja, não são tratadas com seriedade; quando esses temas são abordados com seriedade, surgem os estresses das discussões; o discurso religioso está presente nas discussões sobre essas temáticas, causando, dessa forma, certa inconveniência. Ainda assim, as discussões sobre esses temas não precisam ficar restritas às disciplinas Biologia e Ciências, mas necessitam ser ampliadas para as demais disciplinas. Em algumas escolas, a transversalidade de gênero tem contribuído tanto para a diminuição das discriminações e dos preconceitos quanto para a publicização dessa temática na escola. Alunos/as, professores/as, servidores/as, mães, pais e/ou responsáveis pelos/as alunos/as podem fomentar os debates sobre essas temáticas, ou seja, o CODAP/UFS pode ouvir e se comunicar com a comunidade a fim de dirimir questões que acabam se tornando entraves.

Em entrevista, observando-se a necessidade do CODAP/UFS dialogar com outros ambientes externos, uma docente ressalta que “a sociedade está órfã dessa resposta do Colégio de Aplicação em relação a essas questões [...] o Colégio de Aplicação precisa, mesmo, abrir essa discussão” (PROFESSORA 2) e compreender que “é preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as alguns/as dão ao que aprendem” (LOURO, 1997, p. 137). Afinal, os enunciados analisados nesta seção nos permitem inferir, grosso modo, que as temáticas gênero, corpo e sexualidade, embora estejam, de algum modo, presentes, ainda não são debatidas de forma aberta, transversal e sistemática no espaço escolar do CODAP/UFS. Em outras palavras, esses temas são discutidos, mas com restrições e, em geral, a reboque de iniciativas individuais de docentes pessoalmente sensibilizados com tais questões ou ao sabor do currículo que irrompe de fatos casuais ou de demandas espontâneas que emergem das/dos estudantes e de suas vivências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perscrutamos os discursos que constroem e desconstroem em seguida e, novamente, voltam a construir os sujeitos. Personagens que têm suas vozes silenciadas, bem como excluídas nas salas de aulas, nos corredores e pátios dos colégios, mas, principalmente, dentro de si.

Foram tantas questões discutidas, tantas problematizações que, a partir delas, apresentamos, aqui, alguns pontos a serem considerados e refletidos, pois servirão de lugar de partida para possíveis mudanças e anseios das vozes que gritam nesse texto. Não intentamos elencar esses pontos apenas como um resumo dos assuntos mais destacados dessa investigação. Pretendemos, também, explicitar nosso posicionamento político ante ao que fora presenciado, vivido, observado e descrito na pesquisa de campo.

Assim, percebemos nas respostas dos/as participantes da pesquisa que o discurso biológico está bem enraizado no currículo escolar do CODAP/UFS. Dessa forma, alguns enunciados estão baseados no senso comum e tendem a naturalizar diversas situações relacionadas a gênero, corpo e sexualidade. Isso preocupa, porque as discriminações e os preconceitos podem e são tomados como algo natural, normal, legitimado.

Mesmo que os/as professores entrevistados/as deem crédito à significativa importância das temáticas gênero, corpo e sexualidade, observamos que poucos/as aparentam conhecer o mínimo sobre a necessidade de relacionar esses temas ao contexto do CODAP/UFS. Isso implica em trazer essas temáticas à percepção pessoal, o que é quase nada para suprir tantos desejos e necessidades de pessoas presas pelas tradições da sociedade e, por conseguinte, da escola. Outros/as, entretanto, compreendem, de modo geral, a importância de perceber o Colégio dentro de um contexto amplo e, assim, passam a exprimir ponderações e preocupações ao relatar situações do cotidiano escolar.

Ainda que os/as participantes desta pesquisa expressem suas preocupações com as discussões sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade no Colégio, entendemos que o CODAP/UFS, enquanto instituição formativa, necessita ampliar suas ações que incluam as discussões sobre as relações de gênero e diversidade sexual, pois, conforme constatamos em alguns enunciados, as discussões sobre as temáticas em tela ocorrem de forma esporádica, tanto em sala de aula quanto nos demais ambientes do Colégio. Observamos também que, apesar de possuírem níveis considerados de capacitação (mestrado e doutorado), os docentes informam a

pouca familiaridade para trabalhar com as questões relacionadas a gênero, corpo e sexualidade. Ainda, os/as profissionais não possuem formação nas temáticas citadas, por conseguinte, trabalham esses temas a partir de conhecimentos adquiridos em outros espaços de socialização.

Os discursos biológico, religioso, pedagógico, científico, moralista atravessam as falas dos participantes da pesquisa, produzindo discursos heteronormativos e reguladores sobre as relações de gênero e sexualidade. Apesar da existência do desenvolvimento de algumas atividades relativas às temáticas na instituição, poucas experiências subversivas às normas de gênero são percebidas nos discursos.

Nesse sentido, percebemos que o CODAP/UFS demanda, mas não produz as políticas pedagógicas e/ou as políticas de formação de professores/as nas temáticas de gênero e sexualidade. Seria importante incorporar as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade nos estudos e momentos de formação continuada. Nessa constatação, longe de querer responsabilizar exclusiva e injustamente as/os docentes pela sua carência formativa no tocante a essas temáticas, salientamos que tais perspectivas sublinham a necessidade de formação inicial sobre gênero e sexualidade nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, na formação continuada promovida pela universidade ou por órgãos centrais como as secretarias de educação.

A discussão sistemática e qualificada acerca desses temas é urgente no CODAP/UFS, bem como em todas as escolas públicas e privadas, a fim de que possamos desconstruir estereótipos e preconceitos fortemente ligados à heteronormatividade. Em curto prazo, a escola pode desenvolver ações pedagógicas conducentes à equidade de gênero como: a) eliminar a linguagem sexista, racista, homofóbica e que desvalorize as pessoas com base em atributos físicos; b) não separar e discriminar os/as alunos/as por sexo e gênero nos espaços e atividades escolares; c) ter expectativas idênticas para os alunos e as alunas, revertendo suas supostas “preferências naturais” e a autoexclusão; d) acolher a diversidade entre os indivíduos e suas expressões corporais; e) problematizar a hegemonia masculina; f) problematizar a relação escola-família, não atribuindo a educação dos/as alunos/as às mães; e) instituir banheiros “sem gênero”, a fim de que todas as pessoas possam compartilhar respeitosamente esses ambientes e mantê-los devidamente limpos (CARVALHO et al., 2016).

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; et al. **Direitos Humanos das Mulheres e das Pessoas LGBTQI**: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. João Pessoa: EDUFPB, 2016.
- DIAS, Alfrancio Ferreira; AMORIM, Simone. Body, gender and sexuality in teacher training: a meta-analysis. **Educa. Rev.**, Curitiba, n. 56, p. 193-206, jun. 2015.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, em 1970. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- _____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 2. ed. – São Paulo, Paz e Terra, 2015a.
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- LE BRETON, David. Corpo, Gênero, Identidade. In: FERRARI, Anderson *et al.* **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **O CORPO EDUCADO** Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SAFFIOTI, Heleieth **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 561-572.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: as transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. **Gênero, sexo, sexualidade**: categorias do debate contemporâneo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015.

Nota

ⁱ Tomamos enunciado aqui como um ato provindo do discurso, pois se separa do contexto local, bem como do significado cotidiano a fim de construir outro campo de sentidos, capazes de ser aceitos em virtude dos efeitos de verdade, ante as funções daquilo que fora enunciado (VEIGA-NETO, 2003).