



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A MULHER PROFESSORA E A SEXUALIDADE:

representações e práticas no espaço escolar

São Luís
2009

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA

A MULHER PROFESSORA E A SEXUALIDADE:

representações e práticas no espaço escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta

São Luís
2009

Silva, Sirlene Mota Pinheiro da

A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar / Sirlene Mota Pinheiro da Silva. – São Luís, 2009.
159 f.

Impresso por computador (Fotocópia).

Orientadora: Diomar das Graças Motta.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1. Mulher professora – Sexualidade
2. Professora – Educação sexual
3. Prática educativa.

CDU 396.4: 613.88

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA

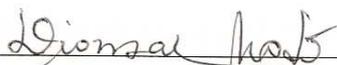
A MULHER PROFESSORA E A SEXUALIDADE:

representações e práticas no espaço escolar

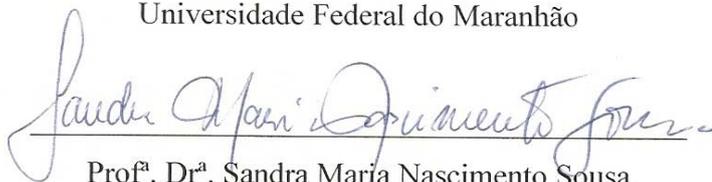
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 26 / 05 / 09

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão



Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Nascimento Sousa
Doutora em Sociologia
Universidade Federal do Maranhão



Prof^a. Dr^a. Iran de Maria Leitão Nunes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A Deus, fonte da vida e de nossas inspirações.

A Edilene e Glayson, filha/o muito amada/o.

A Roger, neto querido, símbolo da pureza.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é uma mistura de alegria e tristeza. E sem dúvida um momento de construir e reconstruir, de crescimento intelectual, de produção, mas também um tempo de vivência de muita angústia, medos, conflitos. Nesses momentos, convivemos com o desejo, com a curiosidade, com utopias e esperanças, com ordens e desordens, com inúmeras incertezas e, especialmente, com o imprevisto.

Em meio a essa mistura, muitas são as pessoas que nos apóiam, contribuem com conhecimentos e sugestões, com palavras de conforto e incentivo, com um sorriso amigo, enfim, com o melhor que podem oferecer. Muito obrigada a VOCÊ, que estendeu a mão, que contribuiu e incentivou nesta pesquisa. Deixamos registrados aqui nossa gratidão e de forma particular, agradecemos:

A Deus, por ter-nos dado forças para vencer as adversidades no decorrer deste trabalho.

Aos meus queridos pais Joadri e Adir por terem possibilitado minha existência como sujeito atuante e desejante.

A minha filha Edilene, meu filho Glayson e meu netinho Roger, por possibilitarem inúmeros momentos de orgulho, alegria e satisfação, contribuindo na superação das muitas angústias vividas nessa dura jornada.

A Profa. Dra. Diomar das Graças Motta, orientadora desse estudo, por despertar em nós a vontade de apreender as questões relacionadas a mulher, especialmente da mulher professora com diversas formas de discriminação que sofre; pelo incentivo nos momentos decisivos dessa trajetória; além de ter contribuído significativamente em nossa formação acadêmica e profissional, tanto na graduação, como na pós graduação.

A Profa. Dra. Tereza Fagundes, pela dedicação, conhecimento, contribuições teóricas, pela atenção, carinho... Enfim por toda disponibilidade em contribuir, mesmo distante.

A Profa. Dra. Iran de Maria, pela contribuição, sugestões e conhecimentos que nos ajudaram no rumo desta dissertação.

A Profa. Dra. Rosemary Ferreira, pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas, além do apoio e das palavras de incentivo nos momentos de aflição e angústia.

A Profa. Ms. Marise Marçalina, muito mais que uma amiga, uma companheira que sempre contribuiu com sugestões, palavras de conforto e solidariedade.

A Profa. MS. Joelma Reis, amiga de todas as horas, pelo apoio constante e valiosa presença em nossa trajetória como aluna, como professora, como coordenadora e como aprendiz de pesquisadora.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, especialmente às amigas Maria das Dores e Zeila Albuquerque, pelo companheirismo, pelo apoio, pela troca de conhecimentos e pelas constantes atitudes solidárias.

Ao Mestrado em Educação, na pessoa de sua atual coordenadora, Profa. Dra. Maria Alice Melo pela oportunidade de realizar um grande projeto pessoal e profissional, através do Programa e das professoras e professores especialmente: Profa. Dra. Conceição Raposo, Prof. Dr. José Bolívar, Prof. Dr. Antonio Paulino, Profa. Dra. Beatriz Sabóia, Profa. Dra. Adelaide Coutinho, Profa. Dra. Fátima Gonçalves, Prof. Dr. César Castro, Prof. Dr. Flavio Farias, Profa. Dra. Ilma Nascimento e a Profa. Dra. Mariza Wall que estiveram diretamente conosco socializando seus preciosos conhecimentos durante as aulas.

As companheiras e companheiros da oitava turma do Mestrado em Educação, pelo compartilhar das inúmeras angústias, aflições, sofrimentos, mas, além de tudo, pelos momentos de descontração e alegrias durante as inúmeras confraternizações.

Um agradecimento especial a Angélica Frazão, presença marcante na 8ª turma do Mestrado em Educação – UFMA, e, principalmente, em nossa vida pessoal. Uma colega de turma, uma amiga e o “cupido” de um relacionamento que a cada dia se fortifica.

A Antero Frazão, companheiro de todas as horas: OBRIGADA! Meu namorado, marido, amado, amigo, por toda a dedicação, amor, carinho... Quanto eu tiro de você cada vez que me meto nos estudos e nos projetos da universidade. Mas você nem reclama, se o faz é com sorriso, porque sabe que seria um “caso perdido” me tirar dos livros e do computador. Obrigada, por compreender e me impulsionar nesta minha obsessão pelo trabalho e pelo estudo. Prometo que vou dar um tempo – pelo menos por algum tempo – e me dedicar a você e a mim, um pouco mais. Obrigada, acima de tudo por me respeitar como um ser que pensa por si mesma.

A amiga Albiane, pelo apoio constante, encorajamento, auxílios e sugestões em toda nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

A Walter Filho, amigo e companheiro de luta, pela confiança em nós depositada, pela solidariedade e valiosa contribuição na efetivação deste trabalho.

A Heline Furtado, companheira de trabalho, a “ponte”, que conduziu alguns caminhos durante o estudo.

A Josuedna, Gisele, Júlio e Célia, pela disponibilidade e atenção durante nosso percurso no mestrado.

As escolas UEBS e ESVP, suas gestoras e às “deusas” e ao “deus”, sujeitos do estudo, pela disponibilidade e valiosas contribuições com as narrativas que se tornaram fontes de inspiração para esse trabalho. Muito obrigada!!!

As professoras e professores do Departamento de Educação I, especialmente Francely Rabelo, exemplo de fé e coragem e Antonio de Assis, com seus jeitos e trejeitos, sempre nos motivou e incentivou na trajetória acadêmica e profissional.

Aos professores Acildo e Rodrigo, amigos e companheiros de luta do Campus VII, novas amizades construídas durante o percurso na cidade de Codó, sempre presentes, com apoio, palavras de incentivo, dando sugestões e “segurando” nossas mãos nos momentos de angústia, na dura jornada rumo ao aprender e ao aprender a fazer.

A equipe que faz acontecer o Curso de Atualização Gênero e Diversidade na Escola, Walkiria, Raimunda, Lia, Carlos Augusto, Maria das Dores, Rachel, Tatiane, Zeila e as demais tutoras e colaboradoras, pela paciência, compreensão e o desenvolvendo um trabalho com militância, responsabilidade, qualidade e vontade de fazer a diferença. Muito obrigada!!!

Ao senhor Carlindo, Kleicy Anne e Thiago, pelo apoio e por terem “segurado as pontas” na Coordenação de Pedagogia nos momentos de ausência, durante a elaboração desse trabalho.

Por fim, às inúmeras pessoas que de alguma forma contribuíram na realização desse sonho, que hoje se torna realidade. MUITO OBRIGADA!!!

A sexualidade, enquanto possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós esta volta crítico-amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo, se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se ao tratarmos aos mistérios, cínica e irresponsavelmente.

Paulo Freire

RESUMO

Estudo sobre a sexualidade e sua influência na prática educativa da mulher professora no espaço escolar. Tem como objetivo analisar as representações de professoras sobre a sexualidade e a educação sexual, destacando-se como os mecanismos de controle social e os discursos de verdade influenciam o trabalho por elas desenvolvido no fazer docente. No plano teórico, utilizam-se: Foucault (1985; 1989; 1993; 1999; 2000; 2006), com suas análises sobre as relações de poder, saber e dispositivos de verdade, com ênfase na sexualidade humana e, especialmente, na da mulher; e Moscovici (2007), com os dois processos que geram as representações sociais (ancoragem e objetivação), apresentando-se como suporte analítico da sexualidade e da educação sexual na escola. Resgatam-se, na História da Sexualidade, os mecanismos de controle social e os dispositivos de verdade sobre a sexualidade, com ênfase na mulher e, na História da Educação, algumas das formas de exclusão e inserção da mulher no ensino formal, ressaltando-se o seu ingresso na escola como aluna e como professora. Evidenciam-se sua articulação com a docência, a escola como mecanismo de controle da sexualidade, especialmente a feminina. Realizam-se entrevistas com sujeitos de duas escolas de São Luís (MA), sendo uma da rede pública e outra, confessional, da rede privada de ensino: um especialista da educação, uma coordenadora pedagógica e onze professoras. Apresentam-se as escolas, os sujeitos e suas representações acerca da repressão sexual, da educação sexual e da sexualidade, bem como as influências desta última na prática educativa, decorrentes do tratamento dado às questões relacionadas a sexo e sexualidade em sala de aula, de modo particular, e no espaço escolar, de modo geral. Com isso, relaciona-se a sexualidade à prática educativa de professoras, demonstrando-se a ênfase dada à materialidade biológica nas questões da sexualidade e o “desconhecimento” de um saber científico, sobre essa temática e sobre a educação sexual. Reconhecem-se a sexualidade como construção social e cultural, buscando-se a reflexão e a sua contribuição como subsídios para o fomento de outros estudos sobre a temática.

Palavras-chave: Mulher professora. Sexualidade. Educação sexual. Prática educativa.

ABSTRACT

Study on sexuality and its influence on the educative practice of the teaching woman in the school space. It aims at analyzing the teachers' representations about sexuality and sexual education, emphasizing how the social control mechanisms and the truth discourses influence the work developed by the women in the teaching practice. In the theoretical plan, Foucault (1985; 1989; 1993; 1999; 2000; 2006) is used, with his analyses about power relations, knowledge and the truth devices, emphasizing the human sexuality in general and the women's sexuality in particular. Moscovici (2007) is also used in this paper, with the two processes which generate the social representations (anchorage and objectification), presented as an analytical support for sexuality and sexual education in school. In the history of sexuality, the paper rescues the social control mechanisms and the truth devices about sexuality, emphasizing the woman's sexuality. In the history of education, it also rescues some ways of exclusion and insertion of the woman in the formal teaching, emphasizing her entrance in the school as a student and as a teacher. Evidencing as well as her articulation with teaching, the school as a control mechanism of sexuality, especially the feminine. Interviews were conducted with subjects of two schools in São Luís – MA, one of the public web and other, confessional, of the private teaching web: an education specialist, a pedagogical coordinator and eleven teachers. The schools, the subjects and their representations about sexual repression, sexual education and sexuality, as well as the influences of this last in the educative practice, resultant of the treatment given to the issues related to sex and sexuality in classroom in particular, and in the school space in general. Thus, the paper relates sexuality to the educative practice of teaching, demonstrating the emphasis given to the biological materiality in the issues related to sexuality and the "ignorance" of a scientific knowledge about that theme and about sexual education. Sexuality is recognized as a social and cultural construction, seeking for the reflection and contribution with subsidies for the fomentation of other studies about the theme.

Key-words: Teaching woman. Sexuality. Sexual education. Educative practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

		p.
Figura 1	– Índias Ianomâni expostas como troféus.....	36
Figura 2	– Representação do “Mito da Queda” - Massacio (1401-1428?)]......	43
Figura 3	– “Cadeira das bruxas” utilizada para tortura na idade Média	44
Figura 4	– Representação da deusa Vênus (Giorgione - 1538).....	45
Figura 5	– Representações de <i>Ars erótica – Kama Sutra</i>	53
Quadro 1	– A sociedade de normalização e discurso mediador sobre a sexualidade.....	70
Figura 6	– A educação de mulheres da elite colonial.....	75
Figura 7	– Aulas de bordado para as meninas no início do século XX.....	80
Figura 8	– Normalistas da primeira década do século XX.....	81
Figura 9	– Normalistas na década de 1960	82
Figura 10	– A compostura e o contrato de Professora do início do século XX.....	85
Figura 11	– Representação do deus Apolo	91
Figura 12	– Representação da deusa Afrodite	94
Figura 14	– Representação da deusa Baubo.....	94
Figura 15	– Representação da deusa Hera	95
Figura 16	– Representação da deusa Perséfone	95
Figura 17	– Representação da deusa Themis	95
Figura 18	– Representação da deusa Gaia	96
Figura 19	– Representação da deusa Héstia	96
Figura 20	– Representação da deusa Ariadne e a Pantera	96
Figura 21	– Representação da deusa Íris	98
Figura 22	– Representação da deusa Ártemis	99
Figura 23	– Representação da deusa Deméter	99
Figura 24	– Representação da deusa Atena	100
Quadro 2	– Perfil sócio-profissional dos sujeitos envolvidos no estudo	100
Quadro 3	– Representações de professoras sobre Sexualidade	106
Organograma 1	– A construção social e cultural da sexualidade	109
Quadro 4	– Representações de professoras sobre Repressão Sexual	111
Quadro 5	– Representações de professoras sobre Educação Sexual	117
Quadro 6	– Práticas educativas em educação sexual	125
Quadro 7	– Influências da sexualidade na prática das professoras	127
Organograma 2	– Manifestações da sexualidade nas escolas	132

SUMÁRIO

	p.
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
1 A VIAGEM INICIAL	13
1.1 O ponto de partida	14
1.2 Reconstruindo o objeto em estudo	17
1.3 O dito e o feito: dos descaminhos pensados aos caminhos seguidos	19
1.4 Um “olhar” teórico-metodológico	21
2 A MULHER E SUA SEXUALIDADE: mecanismos de controle e diferentes “verdades”	32
2.1 Mecanismos de controle da sexualidade	33
2.2 “Verdades” sobre a sexualidade da mulher	50
3 O ENSINO FORMAL, A ESCOLA E O TRATAMENTO DADO À SEXUALIDADE FEMININA	66
3.1 A escola como mecanismo de controle da sexualidade.....	67
3.2 A mulher quando aluna: de aprendiz de freira a aprendiz de feiticeira.....	71
3.3 A mulher professora: a feiticeira contra o feitiço	83
4 A SEXUALIDADE E A PRÁTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS: entre travessões e reticências.....	90
4.1 A trajetória nas escolas UEBS e ESVP: breve contextualização	91
4.1.1 A escola UEBS... ..	91
4.1.2 A escola ESVP	97
4.2 O “olhar” pedagógico do especialista e da coordenadora: a sexualidade em foco	101
4.3 Mulheres professoras e suas representações da sexualidade.....	105
4.3.1 Representações sobre o comportamento sexual na atualidade e o papel da escola nesse processo	121
4.4 A prática educativa das mulheres professoras e a relação com a sexualidade	124
4.4.1 Práticas educativas das professoras em Educação Sexual.....	125
4.4.2 Manifestações da sexualidade no espaço escolar	132
5 ENFIM...O PONTO DE CHEGADA	143
5.1 As (in) conclusões	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	153

1 A VIAGEM INICIAL



O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda,, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”.

Michel Foucault

1.1 O ponto de partida

O estudo que realizamos sobre “**A MULHER PROFESSORA E A SEXUALIDADE**: representações e práticas no espaço escolar” teve como ponto de partida o que se segue:

- Ao definirmos o nosso objeto, elegemos a base teórica que respaldou como trabalhamos, dessa forma, fizemos escolhas. Nas Ciências Humanas o/a pesquisador/a relaciona-se estreitamente ao seu objeto, o que faz com que haja uma relação dialógica entre este/a e a pessoa humana. Logo, consideramos importante historicizar, brevemente, o trajeto percorrido até a eleição deste estudo.

- Esse trajeto passou pela nossa atuação como aluna na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pela nossa prática como professora de Educação Sexual na Educação Básica e em oficinas e mini-cursos com a temática Sexualidade, realizados com estudantes de Pedagogia e profissionais da educação em Semanas Pedagógicas.

- Nesses momentos percebemos a gama de dúvidas, dificuldades e de idéias pré-concebidas apresentadas tanto pelas crianças e jovens, como pelos professores e professores para lidar com a temática, além de nos defrontamos com questões que inicialmente não estávamos preparadas para responder, mas que sentíamos a necessidade de aprender e apreender a temática teoricamente.

- O primeiro contato, de forma sistemática, que tivemos com as questões ligadas à **sexualidade**, deu-se nas aulas de Psicologia do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA logo nos primeiros semestres, através dos estudos de Sigmund Freud (1856 – 1939) sobre o desenvolvimento psicosssexual da criança.

- Esses estudos nos instigaram a buscar um maior entendimento do assunto ao realizarmos a monografia do Curso de Graduação em Pedagogia, intitulada “**SEXUALIDADE NA ESCOLA: limites e possibilidades dos educadores do ensino fundamental**”, que nos possibilitou repensar alguns conceitos e avançar na complexidade dessa categoria, buscando refletir acerca do papel das professoras e dos professores diante da temática “Orientação Sexual”¹ que deveria ser trabalhada nas escolas de Ensino Fundamental.

¹ Empregamos esse termo devido ser um dos Temas Transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, instituídos pelo MEC em 1997 (BRASIL, 2000). Contudo, no decorrer do estudo serão utilizados os termos “Educação Sexual” ou “Orientação Sexual”, de acordo com o período histórico que estiver sendo referido. Até o final do século XX, utilizava-se Educação Sexual, já na década de 1990, após os PCN’s, passou-se a designar “Orientação Sexual”. Mas, tem havido ampla discussão sobre o termo e muitas linhas de pesquisa e debates conceituam “orientação sexual” como uma natureza de identidade ou identificação sexual de gênero (identidade hetero, homo e bissexual). Atualmente, de acordo com a perspectiva teórica e histórica, utilizamos **Educação Sexual**.

Desenvolvemos esse estudo com sujeitos que participavam de oficinas pedagógicas por nós conduzida em encontros de estudantes de Pedagogia, como: Encontro Nordeste dos Estudantes de Pedagogia (ENOEPe), realizado em Fortaleza no ano de 2001 ; na III SEMANA DE PEDAGOGIA da UFMA em 2002 e no XXII Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEPe) realizado em Salvador – BA, também em 2002. As oficinas compreendiam dinâmicas, leitura e reflexão de textos, discussões e debates entre os participantes.

Durante esse percurso, buscamos compreender o porquê de pessoas terem dificuldades de falar de sexo e sexualidade com as crianças e jovens. Para isso, foram feitos resgates acerca da construção histórica da sexualidade e da repressão sexual, utilizando-se as análises de Michel Foucault (1993); descrevemos as limitações que os educadores/as enfrentam, em relação a própria sexualidade e demonstramos algumas formas de trabalho com Educação Sexual nas escolas.

Convém ressaltar que durante as aulas da graduação, dentre os estudiosos que tratam da sexualidade humana, tivemos contato apenas com os relacionados a Psicanálise, a exemplo, Sigmund Freud (1856 – 1939), Wilhelm Reich (1897 – 1957) e Carl Jung (1875 – 1961). Mas, quando tentamos encontrar, nas inúmeras estantes da Biblioteca Central da UFMA, questões relacionadas a história da sexualidade, nos deparamos com Michel Foucault (1926 – 1984). Naquele momento a obra “Historia da Sexualidade I” serviu de aporte teórico e histórico para nossa monografia e para outros estudos, especialmente, nesta dissertação do Mestrado em Educação.

A experiência adquirida durante a realização da monografia, na graduação, nos proporcionou vencer alguns de nossos medos, tabus e preconceitos e aprender a lidar com a temática sexualidade com naturalidade e sempre buscando associá-la as questões sociais e culturais.

Além disso, tivemos e temos a preocupação com a banalização da sexualidade; o sexismo (preconceito em relação ao sexo), especialmente, em relação à mulher, nas sociedades; os altos índices de gravidez precoce e indesejada; as Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST’s e o crescente aumento dos casos de pessoas com o vírus HIV e AIDS; dentre outras preocupações relacionadas a gênero e sexualidade.

Nessa trajetória, escrevemos um poema que sintetizou nosso estudo monográfico. Portanto, é de grande valia resgatá-lo neste momento.

TEM “FANTASMA” NA ESCOLA

*Sexo?! Sexualidade?! Relação Sexual?!
Que fantasmas são estes?
Que a tanta gente vem assustar.
Sexualidade na Escola vem provocar,
muita tensão e mal estar.
Dizem que é melhor então,
dessa discussão se resguardar.*

*Mais difícil ainda é associar,
Sexualidade ao prazer e à vida.
Quando se fala em Educação Sexual,
só o biológico e o reprodutivo vão enfatizar,
ou funções de sentinela irão executar.
Quanto ao psicossocial e ao cultural,
são deixados noutro lugar.*

*Nos PCN's é Tema Transversal,
além de ser fator universal.
Freud já dizia:
“Sexo é coisa natural”.
Então, por que será?
Que esse tema é tão difícil de falar?*

*Na Idade Média era pecado mortal,
sentir prazer na relação sexual.
A satisfação só podia ser espiritual.
Somente pra reprodução sexo era vital.
Assim foi se criando,
mitos, tabus, preconceitos
e concepção moral.*

*Hoje, com toda a modernidade,
quando se fala em sexualidade,
muitos apresentam dificuldade.
Contudo, lembre-se querida professora
a mídia demonstra facilidade,
quando se trata de apelar
pra sensualidade.*

*A criança tem curiosidade,
quer responder a sua inquietação.
Se na família,
o diálogo é preciosidade,
é na Escola que terá oportunidade,
de complementar sua educação.*

*Por isso, minha querida professora,
preste muita atenção!
Você precisa superar essa limitação,
e exercer sua função,
para poder contribuir,
para o futuro da Nação.*

*Só não esqueça de uma coisa:
“Anatomia é destino”, dizia Freud,
mas isso é só casualidade.
É preciso também apreensão,
do conteúdo básico da sexualidade:
amor, respeito, valor e afeição.
Que devem ficar pra posteridade.*

O uso do termo “fantasma” não foi sem propósito, pois, num primeiro momento, as temáticas “sexo”, “relação sexual” e “sexualidade” apresentavam-se como questões “assustadoras”. A metáfora utilizada nos permitiu considerar que na escola, essas questões são de difícil abordagem, entretanto, ao mesmo tempo, aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo pouco explorado e “ignorado” por muitos. Ao refletir sobre as temáticas “sexo”, “sexualidade” e “gênero” pudemos percebê-las como fantasmas curriculares – assim como todo e qualquer assunto marcado pela polêmica, pela normalização, pelo olhar moral, pela regulação social.

- Após a conclusão do curso de graduação, aumentaram as preocupações com essas questões, foi quando nos disponibilizamos a oferecer mini-cursos, oficinas e palestras em escolas e igrejas da cidade de São Luís - MA. Atuamos também como professora nas escolas de educação básica, “Girassol” e “Crescimento”, desenvolvendo projeto de “Orientação

Sexual” com alunos e alunas de 3ª série do ensino fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, abordando durante as aulas temas específicos de acordo com a faixa etária.

Percebemos durante esses trabalhos a gama de dúvidas e inquietações que crianças e adolescentes apresentavam em relação à sexualidade e o desejo que possuíam em dispor de pessoas que pudessem esclarecer tais dúvidas sem receios, medos ou mesmo represálias.

- Nesse trajeto também tivemos contato com questões referentes às **relações de gênero**, através da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe que faz parte da Linha de Pesquisa “Instituições escolares, saberes e prática educativa” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Tal experiência nos incentivou a desenvolver outra pesquisa, agora no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior - CEMES, com o tema “As relações de gênero no Curso de Pedagogia”, sob orientação da Profª Dra. Diomar das Graças Motta, coordenadora do GEMGe e, também, orientadora desta dissertação de Mestrado.

O confronto com a prática, a inserção no GEMGe e a necessidade de teorizar sobre gênero e sexualidade, nos tem proporcionado muitas reflexões, acerca da complexidade dessas categorias, repensando conceitos e esquemas teóricos que respaldam nosso entendimento e influenciam nosso comportamento ao depararmos com a diferença e com as discriminações, ajudando-nos a enfrentá-las, ao mesmo tempo em que aguça nossa percepção para a relevância do tema “a Mulher Professora e a sexualidade na prática educativa” e a construção e reconstrução do objeto desta pesquisa no Mestrado em Educação da UFMA.

1.2 Reconstruindo o objeto em estudo

A sexualidade humana constitui-se em um tema bastante instigante e, muitas professoras, ainda, hoje, se recusam em abordá-lo na sala de aula. Escolhemos trabalhar apenas com as professoras, porque inferimos que as mulheres foram e são mais reprimidas sexualmente do que os homens face a educação castradora sobre a temática, o que as faz ter mais limitações para tratar tais questões. Contudo, a escola, uma instituição que deveria estar voltada à “formação integral”² da criança e do/a jovem, na maioria das vezes se omite, ou trata essas questões, também, de forma repressora, silenciando-se ou utilizando-se discursos

² A questão da **formação integral** do indivíduo como desenvolvimento pleno de competências que o capacitem para a vida, para o trabalho e para a prática da cidadania está destacada na Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), ao ratificá-la como o objetivo da educação. Consideramos, portanto que a educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Isto requer uma prática educativa globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

de verdade, o que acaba por contribuir com a banalização da sexualidade e com a falta de criticidade em relação à mesma. Em nosso entender, isso acontece principalmente pela dificuldade que têm as mulheres professoras, oprimidas e reprimidas sexualmente de lidar com a temática.

Esse debate suscita inúmeras e importantes questões. Dentre elas, enfatizamos as que particularmente, interessam neste estudo: Quais os mecanismos de controle da sexualidade legitimados ao longo da história? Quais discursos de verdade, criados sobre a sexualidade, especialmente a sexualidade feminina? De que forma a escola atua no controle da sexualidade da mulher? Se o saber era propriedade do masculino e não do feminino e o homem era quem detinha o poder de transmiti-lo, como explicar a identificação da mulher com o exercício do magistério? Que relações teria a sexualidade da mulher professora com sua prática docente? Quais as representações das mulheres professoras sobre sexualidade e repressão sexual? Como estas influenciam suas práticas educativas, quando da abordagem de temas relacionados à sexualidade, em seu cotidiano profissional?

Acreditamos que esses questionamentos, permitem-nos compreender a relação entre a construção da identidade sexual da mulher, bem como a influência desta em sua prática educativa, especialmente quando do tratamento de questões relacionadas a gênero, sexo e sexualidade.

Logo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar questões da sexualidade, especialmente a da mulher, com ênfase nas representações de professoras sobre a temática, destacando-se os mecanismos de controle sociais, os discursos de verdade sobre a sexualidade e as influências no trabalho por elas desenvolvido no espaço escolar. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar na história da sexualidade a repressão sexual, os mecanismos de controle e as formas de construção dos discursos de verdade, com ênfase na sexualidade feminina;
- Reconhecer o tratamento dado à sexualidade feminina no ensino formal e como a escola atua no controle da sexualidade, ressaltando aspectos relacionados à mulher, quando aluna e como professora;
- Destacar as representações das mulheres professoras acerca da sexualidade e educação sexual, bem como as possíveis influências da repressão sexual em suas práticas educativas (quando da abordagem de questões relacionadas a sexo e sexualidade) na escola.

Sobre a prática educativa da professora, nossa ênfase será na relação professora – alunos/as – educação sexual, ou seja, queremos conhecer suas atitudes quando da manifestação ou questionamento dos alunos e alunas, acerca da sexualidade ou mesmo se elas apresentam iniciativas para trabalhar a temática em sala de aula.

Como a “Orientação Sexual” é um dos Temas Transversais que devem ser inseridos no currículo escolar, tais conteúdos, de alguma maneira, devem ser trabalhados nas escolas. Todavia, outros estudos, a exemplo nossa monografia de graduação e orientações de monografias de alunas do Curso de Pedagogia, têm demonstrado uma grande ausência desses Temas no cotidiano escolar, dentre eles a sexualidade.

Destarte, reconhecemos a importância de estudar a sexualidade da mulher professora, demonstrando-se a necessidade da luta contra o sexismo na sociedade e contra a repressão sexual, esta que se encontra mascarada nas práticas discursivas e nas relações entre poder e saber.

1.3 O dito e o feito: dos descaminhos pensados aos caminhos seguidos

Embora este estudo tenha o propósito de ressaltar as concepções e as limitações apresentadas pelas professoras no trato da sexualidade, entendemos que a História, não implica apenas acomodações, ou somente conciliações, implica em lutas, resistências, conflitos, mudanças e transformações.

Logo, muitas das idéias pensadas para o decurso deste estudo, os descaminhos, precisaram ser repensados e reformulados, caracterizando-se, portanto, nos caminhos seguidos.

Pensávamos em utilizar, como *locus* da pesquisa, apenas uma escola da rede pública municipal da cidade de São Luís – MA (Convém ressaltar que no intuito de preservarmos as identidades dos sujeitos envolvidos no estudo, utilizaremos a sigla **UEBS** quando tratarmos dessa escola). Essa escolha se deu por termos ministrado, durante a “Semana Pedagógica” do ano de 2007, uma oficina com orientações e dinâmicas para o trato da sexualidade em sala de aula, para professores e professoras da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Fomos convidadas para trabalhar a temática, naquele momento, porque a escola sentia a necessidade de os seus professores e professoras trabalharem, principalmente com alguns dos alunos (meninos), da 5ª série, que apresentavam manifestações ou características homossexuais. Percebemos naquele momento, os inúmeros preconceitos e diferentes

representações em relação a temática sexualidade. Isto nos motivou a selecionar a escola para nosso estudo.

Em janeiro do ano de 2009, fomos convidada a oferecer um mini curso no Congresso organizado e promovido por uma escola confessional, também em São Luís – MA, aqui designada **ESVP**. A princípio foi-nos sugerido o tema “Territorialidade escolar: lugar privilegiado para a construção de valores”. Sendo estes valores relacionados a doutrina da igreja católica. Contudo, questionamos o tema, e, como já havíamos nos disponibilizado para trabalhar questões de gênero e sexualidade, então sugerimos o seguinte: “Territorialidade escolar e desenvolvimento da sexualidade: lugar privilegiado para a construção de valores”. Inicialmente a diretora da escola, Irmã Maria³ se opôs, mas, a coordenadora pedagógica, após diversos argumentos, a convenceu a modificá-lo.

No momento do mini curso, estiveram presentes algumas religiosas, professores, professoras, psicólogas, inspetores, orientadoras educacionais, dentre outros educadores/as, de diversas escolas do Nordeste.

Como o mini curso seria oferecido em dois dias, e pela participação, de forma crítica, dos envolvidos do primeiro dia, pensamos: por que não ouvir os cursistas no debate sobre o objeto de nosso estudo? E, por que não incluir os profissionais desta escola entre os sujeitos da pesquisa? Foi o que fizemos. Além de enriquecermos nosso estudo com a participação de professoras de uma escola confessional, cuja realidade era bem diferente da outra escola selecionada.

No dia seguinte, explicamos o objeto e objetivos da pesquisa que estava em andamento, e as/os convidamos para preencherem o questionário com perguntas abertas e fechadas, relacionadas a sexualidade e a educação. Dos 34 integrantes, 16 concordaram em participar, mas, somente 12 completaram as respostas, que permitiram o aperfeiçoamento de nossos instrumentos de coleta de dados e informações que foram utilizados posteriormente com os sujeitos envolvidos no estudo.

Como nossa pretensão era investigar a prática educativa de professoras, *a priori* seria selecionada como sujeitos do estudo apenas mulheres no exercício da docência. Entretanto, durante nossas observações nas escolas, percebemos que o trabalho desenvolvido pelas coordenações, por sua estreita relação com as práticas educativas, seria de grande valia para nosso estudo.

Feito destaque de alguns dos caminhos seguidos, voltamos aos descaminhos pensados.

³ Pseudônimo utilizado para preservarmos a identidade da diretora da escola.

Íamos utilizar outro recurso em nosso estudo – a técnica de grupo focal, pois acreditávamos que ao lado da entrevista, o debate coletivo, por possuir uma postura crítica e dialética, poderia contribuir na superação de pontos contraditórios apresentados na entrevista individual, tornando-a pública para que pudesse também, ser submetido a outras críticas. Contudo, assinalamos que,

[...] assim como quaisquer outras técnicas, a de grupos focais não é capaz de iluminar por si própria os caminhos metodológicos de uma pesquisa social, nem tampouco condicionar ou influenciar a escolha de seus objetos e objetivos. Ao contrário, sua escolha encontra-se condicionada à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados. Tal postulação não implica a afirmação de que a técnica é um elemento secundário da pesquisa social, mas sim a de que ela não possui autonomia metodológica para reger ou definir sua própria utilização (NETO, 2008, p. 3).

A unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo e se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. Contudo, não foi possível utilizar esse recurso, especialmente pelo tempo inexecutável (apenas dois meses depois do exame de qualificação) para realização de todo o trabalho de coleta e análise de dados e informações e mais as alterações sugeridas pela Banca examinadora.

1.4 Um “olhar” teórico-metodológico

Educar o olhar, para nós significa aprender a pensar de forma sistemática e metodicamente sobre as coisas, exigindo mais do que “ver” as coisas, implicando perceber o que elas são, como se apresentam e se representam. A educação do olhar significa reconhecer as múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construídas. Assim, “o olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si [...]. A visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo [...], ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento” (CHAUÍ, 1997, p. 33-34).

Destarte, neste estudo, explanamos a direção do nosso olhar sobre questões da sexualidade e da prática educativa da professora, relacionando-as à educação sexual na escola. Essa é uma tarefa complexa, por ser socialmente e culturalmente construída, através de interações e influências entre objeto, professora e o meio. Por sua especificidade, esse objeto de estudo se insere na abordagem qualitativa de análise.

Dentre as características da pesquisa qualitativa, destacamos seu caráter descritivo, o ambiente natural como fonte direta de dados e o fato de o/a pesquisador/a ser o instrumento

fundamental durante o processo. A preocupação maior durante a pesquisa refere-se ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

A pesquisa qualitativa utiliza-se da fala e, segundo Minayo (1994), é através da fala que se resgatam lembranças, valores, vivências, significados, crenças, sentimentos que podem esclarecer e proporcionar um melhor entendimento das histórias individuais e socioculturais dos grupos. Além de propiciar o desvelamento de significados, representações e enriquecer a análise dos dados e informações obtidas.

Para alcançarmos nossos objetivos, no plano teórico-histórico, buscamos aporte nas discussões feitas, principalmente, por Michel Foucault sobre a sexualidade humana, as quais decorreram de dois fatores: a) sua história de vida, com os inúmeros desafios que precisou enfrentar, nos instigou a conhecê-la melhor; b) por sua obra conter argumentos teóricos sobre a constituição e consolidação da noção sobre sexualidade existente nas sociedades ocidentais.

Filho, neto e bisneto de uma tradicional família de médicos, ainda criança, com onze anos de idade, Foucault atreveu-se a dizer que ia ser professor de história e não médico. Durante a adolescência, descobriu ser diferente dos jovens da sua idade, pois sentia atração por homens. Sobreviveu ao escândalo e sarcasmos por ser homossexual, considerado doença na época e aprendeu desde cedo a enfrentar situações adversas a “normalidade”.

Ainda menino, era obcecado por ocupar os primeiros lugares no estudo, evidenciando sua paixão pelas artes e pela docência. Tinha na obra de Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) uma iluminação, reconhecendo nela, o poeta, o artista e o pensador que lhe permitiu elaborar um ponto de vista singular, ajudando-o a compreender que ser original não era pecado.

Diplomado em Psicologia Experimental, foi professor de Psicologia, assumiu uma cadeira no Collège de France, em 1970, autor de inúmeras obras, dentre elas a “História da Sexualidade”, escrita em três volumes: sendo o primeiro publicado em 1976, o segundo em 1984 e o terceiro, após a sua morte, em 1986. Esta ocorreu em junho de 1984, por complicações provocadas pela AIDS.

Nessa obra, o autor analisa a sexualidade desde a Antiguidade até a Modernidade, demonstrando que poder e saber estão intimamente interligados, que não existem verdades absolutas e sim diferentes verdades, em diferentes realidades, com diferentes discursos.

A luta de Foucault para compreender a existência do mundo, especificamente as questões relacionadas a sexualidade humana, nos instigaram a aprofundar a questão, utilizando-se análises e conceitos por ele construídos.

O conceito de **verdade**, por exemplo, é um tema constante em suas produções, seja sob a ótica do poder, seja sob a ótica da sexualidade. Para ele, verdade não significa "o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar", mas sim o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder" (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Esclarecemos que neste estudo não apresentamos uma análise exaustiva da obra de Foucault sobre a sexualidade, porém nos apoiamos em alguns elementos de suas reflexões que possibilitarão responder a relação entre poder, saber e discursos de verdade sobre a sexualidade.

Além de Michel Foucault (1985; 1989; 1993; 1999; 2000; 2006), no Brasil, os trabalhos de Marilena Chauí (1984), Saffioti (1984; 2004), Guacira Louro (1997; 2001), entre outros são de grande valia para se refletir sobre a sexualidade humana, especialmente a sexualidade da mulher professora e sua influência na prática educativa.

Foucault (1999) ao traçar a história da sexualidade, não se deteve em registros dos comportamentos sexuais nas diferentes épocas e civilizações, buscou produzir uma história explicando como a sociedade, ligou o sexo à verdade, analisando os mecanismos de poder, questionando:

Como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ele tenha sido considerado como o lugar privilegiado em que nossa "verdade" profunda, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer "Para saber que és, conheças teu sexo". O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente como o devir de nossa espécie, nossa "verdade" de sujeito humano (FOUCAULT, 1999, p. 229).

Nesse contexto, estudar a história da sexualidade com ênfase na pessoa mulher nos possibilitará perceber como ela foi construída e continua sendo, com os diversos mecanismos de controle e de poder, que nos incitam e paradoxalmente nos coagem a dizer a "verdade" sobre o sexo e sexualidade. Tais mecanismos atuam sobre nós através de estratégias como vigilância e disciplina, estendendo-se nas relações de pais e mães com os filhos e filhas, professores/as com alunos/as, dentre outros.

Falar de sexualidade significa abordar questões que, numa perspectiva foucaultiana, foram lançadas como verdades nos últimos séculos na sociedade ocidental. Falar de sexualidade é, também, discorrer sobre opressão, repressão, controle, poder, mito, tabu, preconceito, desejo, paixão, prazer, vida, morte, gênero, pecado, educação sexual, construção de papéis e identidades sexuais; enfim, das múltiplas representações sociais que giram em torno dela na sociedade.

Trazer os conceitos das representações sociais como suporte analítico da sexualidade e sobre educação sexual, é compreensível, quando percebemos que as práticas pedagógicas carregam em si informações sobre a construção social e a percepção que determinado grupo tem de si e dos valores e expectativas sociais, impostos pelos diferentes mecanismos de controle sociais.

Durkheim (1995) foi o primeiro teórico a estruturar as representações coletivas, diferenciadas das individuais. Ele as compreendeu como categorias de pensamento, por meio das quais, socialmente, organizamos e expressamos a realidade.

Dentre as representações construídas pelos indivíduos, não existem “falsas”, nem “verdadeiras” uma vez que todas respondem de diferentes formas às condições dadas à existência de cada indivíduo particularizado; todas são símbolos que se constituem “objeto de estudo tanto quanto as estruturas e as instituições: são todas elas maneiras de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhes impõe” (DURKHEIM, 1995, p.91).

As características das representações coletivas identificadas nos editos de Durkheim e citados no texto de Minayo (2000) são as seguintes: as representações coletivas são suscetíveis do exercício coercitivo (o que aproximamos, em nossa casuística, dos diversos mecanismos de controle sociais e do panoptismo de Foucault) ou exercem diretamente coerção sobre as consciências dos indivíduos para que os mesmos atuem de forma posta.

Partindo do conceito de representação coletiva de Durkheim, Serge Moscovici, psicólogo social francês, desenvolveu a teoria das representações sociais, publicando-a em 1961 na obra *Psychanalyse: Son image et son public*. Seu estudo visa observar como o sujeito constrói suas representações e, ao manifestá-las pelo senso comum, se representa.

Moscovici (2007) define as Representações Sociais (RS) como sendo um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no decurso do cotidiano e das comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podendo até mesmo ser vistas como uma versão contemporânea de senso comum.

Para o autor as RS são conjuntos dinâmicos, cujo status é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica tanto um quanto outro. Para ele, os indivíduos não se limitam a processar informações, mas são ativos na produção e transformação de suas próprias representações.

As RS configuram-se, portanto, como sistemas de significações que atuam através de diversas instituições sociais / culturais – família, igreja, escola, mídia etc. – e diversos

campos de saberes – pedagogia, psicologia, história, por exemplo. Elas são construídas através das interações sociais e vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano, organizando as condutas e atitudes das pessoas, sendo, pois, verdadeiras e legítimas para o grupo social que as construíram.

Segundo a teoria de Moscovici (2007) existem dois processos das RS: a *objetivação* e a *ancoragem*. Na objetivação as idéias abstratas transformam-se em imagens concretas, através do reagrupamento de idéias e imagens focadas no mesmo assunto; e a ancoragem prende-se com a assimilação das imagens criadas pela objetivação, sendo que estas novas imagens se juntam às anteriores, nascendo assim novos conceitos.

As RS podem se manifestar através de palavras, de gestos, de silêncios, de sentimentos, de ações. Dessa forma, são mediadas, principalmente, pela linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. A discussão da sexualidade se insere nesta perspectiva. Os sujeitos participantes deste estudo não são receptoras/es passivas/os. Os fenômenos vivenciados por eles necessitam ser discutidos e explicados em função de valores sociais e da pertença ao grupo.

As imagens são, comumente, apresentadas ao passo que traduzem a posição e a escala de valores do indivíduo e da coletividade. Moscovici (2007) busca, dessa forma, articular processos simbólicos e suas condutas resultantes às interações e manifestações sociais. Por isso, no decorrer deste estudo, apresentamos diferentes imagens que representam sistemas de significações relacionadas a sexualidade, a mulher, a professora e ao exercício docente.

Dentre as diversas representações construídos pelas professoras, neste estudo foram enfatizados, principalmente, as relacionadas a **sexualidade**, **repressão sexual** e **educação sexual**. Para adentrar nessa reflexão, as construções teóricas das RS bem se amoldam, pois se constituem como processos articulados à vivência de cada um de nós, individualmente. A partir daí, construímos “nossa visão de mundo e de nós mesmos no mundo” (MINAYO, 2000). Muito embora estas representações não possam ser compreendidas, enquanto processos cognitivos individuais, já que são produzidas no intercâmbio das relações e comunicações sociais.

Neste estudo, o foco das teorizações sobre as RS está nas interações que ocorrem principalmente no âmbito escolar. Espaço onde as professoras partilham sentimentos, expectativas, necessidades e fortalecem transformações, amadurecimentos. Neste âmbito, observamos o agir comunicativo em sua função de aprendizagem dos requisitos sociais, na

qual os sujeitos desenvolvem sua capacidade de agir, como também formar e adensar sua identidade.

Como expõe Farr (2000), os elementos centrais das RS dizem respeito à influência exercida pelas idéias e a base material sobre o pensamento e a ação social; o caráter transformador – ou conformista – do conhecimento do senso comum, bem como à sua expressão nos gestos e falas cotidianos.

É nessa polaridade que alocamos nossos questionamentos acerca da sexualidade e da prática educativa da professora: por um lado temos diferentes mecanismos de controle sociais que reprimem e oprimem as pessoas e especialmente as mulheres, fazendo com que se criem diferentes “verdades” acerca da sexualidade e sua vivência; por outro lado, temos as exigências da sociedade contemporânea, dentre elas a inserção da temática sexualidade nas práticas educativas, como se refere os PCN’s.

Dessa forma, analisar as representações, ou seja, os significados que as professoras possuem em torno das questões relacionadas à sexualidade, para nós, significa identificar as características que influenciam em suas práticas educativas e no modo como retratam a escola e seus alunos e alunas.

Sabemos que desde o nascimento, e até mesmo antes dele, conforme o sexo da pessoa, os sistemas de significações, com suas posições de poder, ensinam comportamentos, brincadeiras, vestuários, valores, entre outras características sociais que definem a sexualidade, as relações de gênero e o próprio sujeito e que contribuem na construção de sua identidade de gênero e sexual⁴.

Os diferentes grupos sociais utilizam das representações para construir suas identidades, além de impor significados que reforçam as relações de poder, circulam e produzem efeitos sociais, ganhando enorme visibilidade, que deixa de ser percebida como representação para ser tomada como a realidade, negando ou subordinando grupos sociais através das relações de gênero, da sexualidade, da etnia, da religião, dentre outros elementos.

Nessa construção, Hall (2004) admite que a identidade se constitui através da interação social e promove, ao mesmo tempo, uma coerência e uma multiplicidade, uma estabilidade e uma mudança, ou seja, a identidade pode ser plural, uma vez que se transforma, não é fixa e pode ser até mesmo contraditória.

⁴ A **identidade de gênero** é a forma como o sujeito se constitui historicamente e socialmente como masculino ou feminino, enquanto a **identidade sexual** é constituída através das formas como as pessoas vivem sua sexualidade, seja com parceiros/as do sexo oposto (heterossexual), do mesmo sexo (homossexual), de ambos os sexos (bissexual) ou sem parceiros/as (celibato).

A identidade psicossocial se coloca como uma formação discursiva que tem referência tanto no sujeito quanto no contexto. Ela é uma relação dialética, uma vez que em sua narrativa, o sujeito não tem consciência ou tem consciência apenas parcial dos fatores sociais e psíquicos que influenciam essa prática discursiva.

Essa é uma construção coletiva, como um produto de interações e dos fenômenos de comunicação, numa dada sociedade e no interior de um grupo que ele nomeia grupo de pertença, sendo aqui, o grupo de profissionais da educação (professoras, coordenador e coordenadora pedagógica).

Consideramos que embora as representações, assim como a memória, possam ser imagens seletivas do passado, imbuídas de práticas discursivas relacionadas a dispositivos de verdade de uma determinada época e cultura, elas desempenham um papel estruturante das práticas sociais e educativas atuais.

Neste fazer, as narrativas orais constituem-se na principal fonte de nosso estudo, permitindo, em situação de entrevista semi-estruturada, organizadas em roteiros prévios que puderam ser modificados durante o percurso e que nos permitiram a aquisição da coleta de dados e informações.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados que permite a obtenção de aspectos importantes e detalhados sobre as referências e preocupações de quem é entrevistado/a, visto que supõe uma interlocução entre informante e pesquisador/a. A opção pela entrevista semi-estruturada deu-se porque esta, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Além de ser um recurso, que segundo Severino (2007, p. 124) “visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam”.

Através das narrativas, as professoras prestaram testemunho de suas vivências, em situações relacionadas a sexualidade e a educação sexual. Com isso, não podemos esquecer que a pessoa entrevistada tem um conhecimento do seu próprio mundo, ao mesmo tempo em que demonstra representações em sua fala, com ocultamentos e distorções, o que é inevitável e relevante para nosso estudo. Convém ressaltar que durante as entrevistas procuramos manter uma postura “aberta”, deixando os sujeitos bem a vontade para responder as questões.

Dessa forma, os procedimentos adotados para a realização das entrevistas foram: inicialmente explicamos o objetivo e natureza do estudo, justificando os critérios para a sua escolha; garantimos o anonimato dos sujeitos e das escolas; entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em duas cópias) e solicitamos que assinassem (Apêndice

D); orientamos sobre o fato de que poderiam interromper e pedir esclarecimentos sobre as perguntas, bem como solicitar as transcrições das gravações para verificarem o que foi dito e transcrito.

Sabemos que a busca do significado dos fatos, nem sempre tem como objetivo a materialidade dos mesmos, mas a representação, a interpretação, daquilo que realmente aconteceu, pelas vozes dos outros que o vivenciaram, levando-se em conta o acontecido na mente destas pessoas.

Dessa forma, participaram como sujeitos do estudo, um especialista da educação (Apêndice A); uma coordenadora pedagógica (Apêndice B) e onze professoras das duas escolas (Apêndice C). Convém ressaltar que uma das professoras não concedeu entrevista, mas a apresentamos como sujeito de nossas observações na escola, totalizando-se, treze sujeitos no estudo. Destacamos também que às nomenclaturas “especialista da educação” e “coordenadora pedagógica”, são equivalentes, diferenciando-se na forma como são denominadas nas referidas escolas.

Sobre esses sujeitos, convém ressaltar que no intuito de preservarmos suas identidades, escolhemos nomes de deusas e de um deus da Antiguidade Clássica, de acordo as características individuais, relacionando-as entre si. Esta escolha se deu por entendemos a importância da história mitológica e dos próprios deuses e deusas para a compreensão de diferentes arquétipos formados nas culturas e sociedades. As deusas, especialmente, para nós representam expressões de como a mulher foi vista em determinadas épocas, sendo que muitas dessas visões permeiam até a atualidade.

A observação é uma das importantes fontes em pesquisa qualitativa. Deve ser feita, utilizando-se de anotações e quem observa deve saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos (VIANNA, 2007, p. 12). Buscamos observar situações que expressassem a circulação da sexualidade nas práticas docentes. Para isso, o lugar mais apropriado foi à sala de professores, durante os intervalos das aulas e horário do recreio.

A análise documental, também, foi utilizada com o objetivo de “dar forma conveniente e representar de outro modo a informação contida no documento, por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 1988, p. 45). Os documentos analisados foram os Projetos Político-Pedagógico das escolas. Essa escolha se deu para que pudessemos verificar se possuem a preocupação com o desenvolvimento da sexualidade de seus discentes, bem como a inserção, ou não, dos Temas Transversais na proposta curricular, com ênfase no tema “Orientação Sexual” e suas formas de estudo.

Após a coleta dos dados e informações, procedemos as análises e interpretações, utilizando como base teórica, principalmente, os conceitos construídos por Michel Foucault (1993, 1999, 2000), dentre eles, os de *relações de poder, dispositivos da sexualidade e de verdade*. Além de caracterizarmos algumas das representações relacionadas à sexualidade e à educação sexual.

Definimos a análise de conteúdo para tratar as informações e discursos produzidos, pois esta é uma técnica privilegiada para análise do sentido explícito ou implícito do material recolhido e transcrito (TRIVIÑOS, 1987).

A partir das referências de Bardin (1988), definimos o seguinte caminho para a análise das entrevistas:

- Pré-análise: leitura das entrevistas inteiras para que pudéssemos formar um sentido para o conjunto de discursos;
- Tratamento do material: leitura de cada entrevista com o objetivo de encontrar unidades temáticas de representação social,
- Interpretação das unidades temáticas: sistematização dos significados, explicações e definições em torno dos temas selecionados, observando a frequência e o encadeamento das unidades temáticas identificadas.
- Categorização: agrupamento das unidades temáticas sob um título genérico a partir de seus pontos comuns;
- Análise comparativa entre as unidades temáticas e o referencial teórico, estabelecendo pontos de coerência e contradição.

Para organizar a análise dos dados, depois de conversa entre os objetivos do estudo, o referencial teórico e os depoimentos dos sujeitos, constatamos o quão arbitrário e pessoal é o processo de organização dos focos de análise. A cada leitura feita, reformulávamos a estrutura organizada, configurando-se num vai e vem de estruturas e deixando-nos cada vez mais apreensiva, com a sensação de que não estava bom o trabalho. Até que chegou o momento em que tivemos que optar por uma delas, o momento do auto convencimento, de acordo com o que mais nos atraía. Estabelecemos como critério inicial, alguns aspectos:

- **Mecanismos de controle sociais e dispositivos de verdade sobre sexualidade, com ênfase na da mulher.**
- **O ensino formal, a escola e o tratamento dado a sexualidade feminina.**

- **A sexualidade que se apresenta nas escolas:** representações e práticas das professoras.

Em função dessa organização, percebemos que cada momento apresenta outras categorias de análise, o que nos orientou para a organização final do texto. Com isto, relacionamos abaixo as demais categorias encontradas durante o percurso:

- **Mecanismos de controle sociais e dispositivos de verdade sobre sexualidade**
 - Mecanismos religiosos, culturais e políticos.
 - Preconceitos e discriminações.
 - Mitos e tabus.
 - Gênero e sexismo.
- **O ensino formal, a escola e o tratamento dado a sexualidade feminina**
 - A escola como mecanismo de controle da sexualidade
 - O desenvolvimento da sexualidade da mulher enquanto aluna nas práticas educativas.
 - A mulher no exercício da docência e suas relações com a sexualidade
- **A sexualidade que se apresenta nas escolas:** representações e práticas
 - Sexo, ato sexual e prazer.
 - Identidade sexual.
 - Materialidade biológica: corpo, reprodução e prevenção.
 - Sentimentos, valores e comportamentos.
 - Construção social e cultural.
 - Repressão sexual.
 - Educação sexual.
 - Papel da família e da escola.

A partir das análises realizadas, estruturamos nosso texto em três momentos. No primeiro momento evidenciamos os mecanismos de controle e a história da sexualidade da mulher, por ser esta uma história de opressão e exclusão, bem como a concepção de Michel Foucault sobre a sexualidade no Ocidente, em que o autor ratifica a sexualidade como um

dispositivo histórico de poder, saber e verdade que vem atuando na sociedade e normalizando nossa sexualidade.

No segundo momento apresentamos o tratamento dado à sexualidade da mulher no ensino formal e a atuação da escola como mecanismo de controle. Faremos o resgate histórico da exclusão e da inserção da mulher na História da Educação, ressaltando o seu ingresso na escola, como aluna e como professora; bem como sua articulação com a docência, quando da abordagem de questões relacionadas à sexualidade.

No último momento são enfocadas as representações das mulheres professoras acerca da sexualidade, repressão sexual e educação sexual; as manifestações da sexualidade no espaço escolar e as possíveis influências da repressão sexual na sua prática educativa, decorrentes do tratamento dado as questões relacionadas a sexo e sexualidade em sala de aula de modo particular e no espaço escolar, de modo geral. Esperamos suscitar a discussão da problemática da repressão sexual e suas conseqüências na vida humana, especialmente na prática educativa das mulheres professoras.

Paralelamente, demonstramos a importância do debate contra os diversos preconceitos existentes na escola, e especialmente em relação ao fazer pedagógico das professoras, nas questões que dizem respeito à sexualidade e à educação sexual, além de contribuir com subsídios para a fomentação de outros estudos sobre o tema. Temos a intenção de que este estudo possa se constituir em um instrumento de reflexão, sem ser conclusivo. Por fim, que este conhecimento seja revelador e prazeroso.





2 A MULHER E SUA SEXUALIDADE: Mecanismos de controle sociais e diferentes “verdades”

Não há uma “sexualidade natural” nem uma forma de praticar a sexualidade mais natural do que outra; há só construções sociais e históricas da sexualidade que implicam sempre determinados tipos de encontro com o poder.

Miriam Adelman

A sexualidade como manifestação biopsicossocial do ser humano, vem sofrendo ao longo da história, variadas formas de controle por interesses diversos. Negada ou incentivada, a Igreja, a Escola, o Estado, dentre outras instituições sociais se valem deste meio de relacionamento humano pela qual a afetividade e o prazer formam a base motivacional, para oprimir, reprimir, excluir, amedrontar...

Em relação à sexualidade feminina, esta sempre foi terreno inóspito, com conhecimento centrado geralmente nos aspectos da reprodução humana e na submissão da mulher ao homem. Com isso, buscamos responder quais mecanismos de controle e discursos de verdade são legitimados na cultura Ocidental, procurando evidenciar como a sexualidade humana, especialmente a sexualidade da mulher vem sendo tratada ao longo da história.

Para isso, faz-se necessário identificar na história da sexualidade a repressão sexual, e suas conseqüências na vida humana, especialmente na vida da mulher. Assim, enfocamos as diferenças entre o ser masculino e o ser feminino, com suas desigualdades no tratamento social da menina e do menino, do homem e da mulher.

Entendemos que a maioria dessas diferenças e desigualdades são frutos do pensamento ou visão patriarcal, que apresenta como “verdade” a mulher como um ser inferior em relação ao homem, utilizando-se diversas formas de opressão e repressão, especialmente em relação à sua sexualidade.

Daí nossa compreensão sobre a sexualidade humana, em especial a da mulher, apresentando, a seguir algumas de suas concepções e mecanismos de controle da sexualidade, construídos historicamente, geograficamente e culturalmente, de acordo com os valores e costumes de cada época e sociedade.

2.1 Mecanismos de controle da sexualidade

Ser esposa e mãe ainda é considerado por muitos, o “destino natural” da mulher. Em distintas sociedades, o comportamento sexual aceitável para as mulheres é bem diferente do previsto para os homens. Os mecanismos de controle da sexualidade colocam as mulheres em situação de vulnerabilidade nas relações afetivo-sexuais, sujeitas à violência, constrangimento e negação de sua autonomia para decidir sobre sua vida sexual e reprodutiva.

E isso vem acontecendo ao longo da história da humanidade, em diferentes culturas, lugares e momentos históricos. Esses mecanismos sociais estão presentes desde a Antiguidade e o investimento dos dispositivos de poder sobre o corpo do sujeito, conforme Foucault

(1999) se deu do século XVII ao início do século XX, de forma progressiva, ponderada, refletida, articulada.

A partir dos anos 1960, no Ocidente, inicia-se certa tolerância sobre o assunto, pois as sociedades industriais contemporâneas têm podido trabalhar com um poder mais ameno sobre o corpo, fazendo com que os mecanismos de controle da sexualidade tomem outras formas. Assim, o dispositivo de sexualidade se investe de novas formas para se impor e atuar, conforme alude Foucault (1999, p. 148):

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual.

Dessa forma, observamos que os valores e papéis sexuais são decorrentes da estrutura e da cultura de cada sociedade e a família é uma das primeiras instituições sociais a legitimar os mecanismos de controle da sexualidade quando tratam meninos e meninas de forma diferenciada desde o primeiro ano de vida da criança.

Ao observar o comportamento dos adultos em relação aos bebês, quando este é um bebê masculino, praticamente, é reforçada a valorização de seu "pênis". Se for um bebê feminino, o tratamento é bem diferente: existe uma preocupação excessiva em não deixar ver a sua genitália, como se "ela" ou "aquilo" fosse uma coisa "feia" ou até mesmo "suja". Dificilmente vemos uma menina sem a calcinha, porque é considerado feio, enquanto o menino pode ficar despido e se acha "engraçadinho".

Essas são atitudes tipicamente preconceituosas. No decorrer da história criaram-se representações sociais para dizer o que pode e o que não pode; o que é "próprio" para as meninas e para os meninos, dentre outras normas que são usadas para ajustar indivíduos à sociedade, através do vestuário, das ações, atitudes, comportamentos...

Assim surgiu o que se denomina hoje de sexismo, ou o chamado preconceito de sexo, consistindo em identificar características que determinam as diferenças entre as identidades de gênero, reconhecendo o homem como essencialmente forte, objetivo, racional e determinado, em oposição à concepção feminina de ser emocional, sensível, intuitiva e pré-racional.

Além da família, o sexismo encontra forte legitimação nos discursos religiosos, na educação escolar, nas formas de produção e no reforço e reprodução dos papéis sexuais na

sociedade. Com isso, a educação com base na sociedade patriarcal, é voltada para a transmissão eficiente dos papéis sexuais tradicionais, tendo o sexismo “[...] como seu *ethos* inspirador. A tradição ocidental, terreno histórico e cultural da tradição patriarcal, encontra-se hegemonicamente legitimada na concepção de identidades diferenciadas entre o masculino e o ser-homem e o feminino e o ser-mulher” (NUNES; SILVA, 2000, p.70).

Vale ressaltar que algumas das explicações que buscam evidenciar como se produzem as identidades de gênero ou mesmo as identidades sexuais se fundamentam em estruturas de interação bastante restritas, por exemplo, a família, ignorando o fato de que as relações de gênero estão conectadas a sistemas sociais, econômicos, políticos e de poder. O gênero refere-se à construção social de relações de homens e mulheres, que não recebem o mesmo tipo de educação.

A categoria gênero foi desenvolvida pelas estudiosas do feminismo contemporâneo sob a perspectiva de compreender e responder, de acordo com parâmetros científicos, a situação de desigualdade entre os sexos e como esta situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com outros. Para Joan Scott (1995, p. 86), gênero é um “[...] elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, não se referindo apenas às idéias, mas também “[...] a uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Dessa forma, pensar em relações de gênero significa desvendar os mecanismos sociais que produzem e constroem as diferenças e desigualdades. Não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro, como analisa Saffioti (2004, p.210), mas na “[...] totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia”.

Falar em relações de gênero é falar em relações de poder, logo o conceito de gênero ao ser estabelecido contém um conjunto objetivo de referências, estrutura da percepção e da organização concreta e simbólica de toda a vida social, ou seja, há distribuições de poder, a exemplo, temos algumas manifestações de tribos indígenas no Brasil, referenciadas por Seixas (1998, p. 159):

- Entre os índios *ianomâmi*, os meninos são educados para serem agressivos, enquanto as meninas para a passividade e vitimização. Nas batalhas, as mulheres capturadas são expostas como troféus.



Figura 1 – Índias Ianomâni expostas como troféus

- As meninas são defloradas ainda pequenas através da introdução de um dedo adulto em suas vaginas e podem ser prometidas em casamento mesmo antes do nascimento, contudo a consumação só se dá após a segunda menstruação.

- Acreditam que para criança nascer forte, muitos homens devem copular com a mãe durante a gravidez.

- O infanticídio contra uma menina é praticado em cada quatro nascidas na tribo, com a finalidade de manter baixa a população feminina e afastar qualquer ameaça de poder dos homens. A mulher também na comunidade indígena é extremamente discriminada, oprimida e excluída.

- Paradoxalmente, notamos uma “certa emancipação da mulher” quando se trata das índias *kaiapó*. Elas recebem educação sexual das mães e dos pajés, que as instruem sobre relação sexual, reprodução e sobre a utilização de plantas anticoncepcionais. Após a menarca seus corpos são pintados e devem utilizar uma bandeira de cor vermelha para ser exibidos em passeios no intuito de serem desvirginadas por qualquer homem. Após o ato, festejam com os pais e podem continuar a manter relações sexuais com quem quiser.

- Um outro acontecimento que desperta atenção é o fato de as índias *kaiapó*, durante uma semana por ano serem donas da aldeia, numa espécie de “matriarcado”, de acordo esta análise de Seixas (1998, p. 162-163):

Elas abandonam as casas, juntamente com as meninas, e instalam-se na ‘casa dos homens’ – a escola masculina, proibida às mulheres – e na praça, para uma grande festa. Os homens vão substituí-las nas atividades domésticas, preparando o alimento e cuidando dos meninos. À noite, eles têm de atender aos chamados e provocações das mulheres guerreiras, a fim de provar sua virilidade. Na última noite, há o encontro de homens e mulheres na ‘casa dos homens’ completamente às escuras, quando, sem mostrar realmente quem são, fazem sexo até que o pajé anuncie a aurora. Elas vão tomar banho no rio e depois voltam às suas casas e à vida normal.

- As mulheres *kaiapós* quem possuem o “poder”, não um poder que cerceia, desmantela, vigia, surpreende ou proíbe; mas um poder que suscita, incita e produz; um poder

que não é apenas olho e ouvido, mas que, sobretudo faz agir e falar. A sutileza entre o poder que permeia as relações entre os gêneros, nem sempre é percebida como fenômeno de dominação, como anteriormente citado. Portanto, nas relações cotidianas é que o mesmo pode ser melhor compreendido.

Na perspectiva de Foucault (1999, p. 16), este propósito é concebido como estabelecimento e manutenção histórica da dominação patriarcal sobre a mulher, situação que concretiza a idéia de um poder que se exerce sobre os sujeitos, tornando-os politicamente dóceis, diminuindo “[...] sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra-poder”.

A sexualidade está vinculada a uma relação de poder que leva o indivíduo a se subordinar aos valores e instituições de sua época.

Nos primórdios da humanidade, as pessoas viviam em pequenos grupos e as atividades sexuais eram livres entre homens e mulheres, os filhos eram criados por todos os membros do grupo. Tockus (1986) diz que nesse período as pessoas tinham uma liberdade sexual maior e este era um dos motivos porque havia poucas guerras para a conquista de novos territórios.

A mulher era considerada um ser sagrado, pois só a ela era atribuída à função de procriação. Os homens se sentiam marginalizados e tinham, segundo estudos posteriores, "inveja do útero"⁵, da mesma forma que, nas culturas patriarcais, a mulher sente "inveja do pênis"⁶. Eles ainda não sabiam de sua função reprodutora e acreditavam que as mulheres ficavam grávidas dos deuses. As mulheres eram as mais importantes, pois tinham o papel de manter a sobrevivência.

Quando deram início às lutas por conquista de territórios e terras férteis para o plantio, começaram a surgir às primeiras aldeias, depois as cidades, cidades-estados, estados, impérios, e assim sucessivamente e foram se criando as sociedades patriarcais, onde a predominância era a lei do mais forte. Nesse contexto, quanto maior o número de filhos, mais soldados e mão-de-obra para arar as terras. Muitas mulheres começam a ter suas ações mais

⁵ A "inveja do útero" teria originado a partir de dois ritos importantes: o primeiro, o fenômeno do "couvade", em que a mulher começa a trabalhar dois dias depois do parto e o homem fica de resguardo com o recém-nascido, além disso, na pré-história o homem não tinha consciência da sua participação na fecundação da mulher, e pensava que ela ficava grávida por magia, não havia relação entre o sexo e a gravidez. O segundo, a iniciação dos homens, em que os jovens eram arrancados da casa das mães, e faziam um ritual espiritual imitando um cerimonial de parto, declarando, a partir disso, que a mulher teria o poder biológico e o homem o espiritual (MURARO, 2007).

⁶ Termo criado por Freud (1982) quando da elaboração dos *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade (1905)*. Estabelece as fases do desenvolvimento psicosssexual do ser humano (oral, anal, fálica e genital). Durante a *fase fálica* iniciada por volta dos três anos de idade, a criança conhece um órgão genital, o falo, e a oposição entre meninos e meninas se dá em termos de fálico e castrado. A "inveja do pênis" se desenvolveria neste período, quando as meninas percebem que não possuem este órgão.

no âmbito doméstico e consideradas como um “ser inferior”. Na análise de Catonné (2001, p. 24) “[...] para o pensamento antigo, a sexualidade não é um mal”, contudo, a mulher é vista como um ser inferior e irresponsável, sendo até hoje compartilhado por muitos.

Platão (2006, p. 164), destaca Sócrates (470 a 399 a.C.) quando este relembra “que as mulheres dos defensores deveriam ser comuns a todos. Nenhuma delas deveria conviver em particular com nenhum deles. Também os filhos seriam comuns a todos, de modo que o pai não conheceria o filho, nem o filho ao pai”. Este pensamento, de acordo com Engels (1982) foi se modificando, com o passar do tempo e com o acúmulo de bens e riquezas. O relacionamento sexual passou a ser exercido por um casal para que os filhos pudessem ser os herdeiros legítimos. Os casamentos foram se tornando monogâmicos e as famílias começaram a se organizar de acordo com o sistema patriarcal e a mulher devia ser entregue virgem ao marido. Qualquer ruptura desta norma podia significar a morte.

Conforme os preceitos da Antiguidade e para serem mais úteis ao Estado, os matrimônios deviam se tornar sagrados e os casais não poderiam se acasalar de qualquer maneira e sim, de acordo com as raças, ou seja, deveriam selecionar “os melhores”. Sobre esta questão, Sócrates comparava os seres humanos aos animais e dizia:

[...] convém que no mais das vezes os melhores machos se unam as melhores fêmeas, mas o contrario se aplica para as pessoas piores. Mais, é preciso criar os filhos dos primeiros, mas não dos últimos, se se quiser que o rebanho se conserve sem degeneração alguma. Convém ressaltar que essas coisas sejam de conhecimento exclusivo dos governantes, de modo a manter o rebanho dos defensores o mais longe possível da discórdia (PLATÃO, 2006, p. 167).

Ainda Sócrates acrescenta que “[...] a mulher gerará filhos para o Estado dos vinte aos quarenta anos, o homem, superado o tempo do fogo da juventude, começará a procriar para o Estado aos trinta e continuará até os cinquenta e cinco anos” (PLATÃO, 2006, p. 168).

Nessa época, os filhos eram de propriedade do Estado, sendo que os rapazes seriam seus defensores e as moças (pobres) iriam servir aos jovens que se destacavam nas guerras ou em outras atividades. Estes recebiam honras e recompensas, dentre elas a possibilidade de se unir sexualmente com maior frequência com as mulheres. Além disso, na maiêutica⁷, Sócrates instiga os filósofos a refletirem sobre o papel da mulher e questiona:

Você concorda que as mulheres tenham em comum com os homens [...] a educação, o cuidado dos filhos e a guarda dos outros cidadãos? Ficando em casa, ou partindo para a guerra, não seria necessário que elas, como as fêmeas dos cães, participassem da defesa, da caça e de qualquer outra função comum, dentro dos limites do possível? Agindo assim, estaria fazendo o melhor possível, mesmo sem violar a diferença que

⁷ O método socrático é uma abordagem para geração e validação de idéias e conceitos baseada em perguntas, respostas e mais perguntas, também conhecido como **maiêutica**. É o método que consiste em parir idéias complexas a partir de perguntas simples e articuladas dentro de um contexto. Sócrates acreditava ser possível trazer a luz, por meio de perguntas, as verdades do objeto em questão (JAPIASSU, 1990).

subsiste entre a natureza da mulher e a do homem no que ambos os sexos podem, por natureza, fazer em comum (PLATÃO, 2006, p. 175).

Nessa colocação, Sócrates é paradoxal, ora discorda dos direitos iguais para homens e mulheres, inferiorizando-a, ora compara às fêmeas dos cães de guarda, participando da defesa da caça e de outras funções, de acordo com os seus limites, pois possui uma natureza muito diferente do homem e, cada um deve cumprir funções de acordo com a própria natureza. Entretanto, prevalecia à superioridade dos homens em detrimento da mulher, representada pela submissão e passividade, enquanto que o mesmo não acontecia com os homens, pois podiam exercer atividades sexuais fora do casamento.

Na cultura grega as esposas eram praticamente aprisionadas no lar, vistas como ignorantes máquinas de conduzir casas e fazer filhos, sendo-lhes negado qualquer direito ou formas de prazer. O sexo era reprimido na própria divisão de sua prática, na qual o prazer ficava para os homens, os cidadãos. Para eles a procura do prazer era um ideal, sendo admitidas e até estimuladas quaisquer experiências hedonistas⁸. Contudo, esse prazer, era buscado fora de casa, entre as cortesãs ou em práticas com os rapazes (efebos), chamadas de "amor-paixão". Esses mesmos jovens exerceriam essa repressão sobre outros jovens e sobre as mulheres quando se tornavam adultos.

As mulheres eram divididas em cinco grupos: as esposas, as *palákinas*, as concubinas, as hetarias e as cortesãs:

- As **esposas** eram escolhidas como as “melhores”, contudo eram mulheres sem voz, cuja “relação conjugal era apenas para a reprodução e muito diferente daquela entre amantes”, pois “[...] iniciando a própria mulher em prazeres demasiado intensos, corria o risco de lhe dar lições de que faria mau uso e, em relação às quais se ficaria arrependido por lhes ter ensinado” (FOUCAULT, 1985, pp. 52-53).

Os casamentos eram arranjados pelos pais, e o noivo pagava um preço pela noiva. A mulher casava por volta dos 16 anos com homens de aproximadamente 30 anos. O objetivo maior do matrimônio era solidificar as alianças entre famílias. Sexualmente, essa mulher deveria ser fria, não demonstrando nenhum interesse pelo sexo e submetendo-se ao marido, pois seu principal dever era gerar filhos.

⁸ **Hedonismo** – Doutrina que considera o prazer (*hedoné* em grego) o objetivo supremo da vida. Apareceu muito cedo na história da filosofia, em duas modalidades: a primeira toma o prazer como critério das ações humanas; a segunda considera o prazer como único valor supremo. A idéia básica que está por trás do hedonismo é que todas as ações podem ser medidas em relação ao prazer e a dor que produzem. A escola de Epicuro (341 – 270 a. C.) propunha um prazer moderado, único capaz de evitar a dor. Ele seria aplicável tanto ao momento presente quanto às recordações ou à esperança, não identificando a felicidade como prazer supremo. O prazer maior, de natureza negativa, seria a imperturbabilidade absoluta (JAPIASSU, 1990)

As relações sexuais eram proibidas durante as “regras”, ou seja, durante a menstruação, pois segundo os gregos o sangue expelido poderia expulsar o sêmen do útero; durante o tempo de gravidez, no caso de esterilidade reconhecida e após a menopausa, períodos em que não haveria possibilidade de procriação. Vemos nesses casos, a opressão, repressão e exclusão do prazer da mulher rica.

- As *palákinas* substituía a esposa no leito do marido, quando esta estava doente, indisposta, grávida ou após o parto.

- As *hetarias* eram cortesãs de alto nível, belas, educadas, inteligentes e treinadas para o ofício desde a infância. Há algumas que tinham certa participação na política e não eram cortesãs. Segundo Seixas (1998, p. 39) “[...] na realidade, pode-se dizer que as hetarias, cortesãs ou não, constituía o primeiro grupo de mulheres na história a alcançar um relacionamento pacífico com os homens, sendo admiradas tanto por seu corpo quanto por sua mente”.

As *concubinas* (amantes) eram as mulheres independentes com quem os homens conversavam. Segundo Salles (1987) essas eram as mulheres com mais sorte por serem retiradas da prostituição e, em alguns casos sendo colocadas para coabitarem juntas com as esposas. Era uma união com a qual muitas sonhavam, contudo, o seu protetor (o cidadão) não possuía nenhuma obrigação para com ela, podendo até mesmo abandoná-la.

As *cortesãs* ou prostitutas eram usadas para o prazer, em troca de dinheiro ou favores. Eram as únicas que podiam se maquiar e usar roupas escuras para se diferenciar das mulheres honestas. Não podiam ter o título de esposa, no máximo, podiam ser concubinas. Não eram naturalmente livres como as esposas, mas podiam circular nas ruas e participar de atividades públicas, no caso das hetarias, acompanhando um homem (cidadão), enquanto as esposas não podiam sair do espaço privado. Em Roma, as esposas gozavam de maior liberdade do que em Atenas, pois podiam circular nas ruas, contudo, eram as prostitutas quem gozavam dos amores e as quais muitos cidadãos devotavam sacrifícios e loucuras (SALLES, 1987).

Ser mulher na sociedade grega, pobre ou rica, bonita ou feia, significava, na maioria das vezes, ter o seu destino traçado pelos mecanismos de controle social e político, desde o nascimento. Se fosse pobre, seria destinada ao abandono e à prostituição precoce e uma minoria, quando escravizada se tornaria hetária, cortesã ou concubina. Se rica, seria arranjado um bom casamento. Para as mulheres, rica ou pobre, era vetado o título de cidadã, contudo o papel exercido por uma ou por outra determinava o acesso a maior ou menor liberdade e em

alguns casos até a participação na vida pública, mas sem direito de voz, portanto discriminada e oprimida.

Em relação ao corpo e a menstruação da mulher, Seixas (1998) destaca que os gregos, inclusive Platão, acreditavam que o intercuro sexual, anterior ao período menstrual, é que dava passagem às regras. Aristóteles, no século IV a. C. foi quem descobriu que as mulheres concebem mesmo sem ter prazer e que o prazer feminino não era muito freqüente. Considerava “natural” a inferioridade da mulher em relação ao homem, devendo ser fechada em casa e subordinada a ele. Para Aristóteles, a mulher, com seu sangue menstrual tinha um papel passivo na gestação, enquanto o homem com seu esperma possui um papel ativo, era viril, sendo ele apenas o criador.

Na Roma Antiga, não era muito diferente o tratamento inferiorizado dispensado a mulher. O tabu da virgindade era extremamente rigoroso, pois se esperava que a mulher permanecesse virgem até o casamento, a ponto de o pai ou o irmão ter o direito de matá-la se não fosse casta. Contudo a mulher romana era um pouco mais “emancipada” do que a grega, devido ao fato de os homens passarem muito tempo longe dos lares e elas serem obrigadas a cuidar da casa e dos filhos, além de desempenhar um papel ativo nos negócios da família.

No início da Idade Média, a condição das mulheres melhorou em certo sentido: elas tinham acesso às artes, às ciências e à literatura. No início, o cristianismo lutava contra as injustiças e o patriarcado, pregava a libertação dos escravos e dos oprimidos. Nos mosteiros então construídos, as mulheres tinham um papel de destaque, chegando às vezes a serem equiparadas aos bispos em dignidade sacerdotal.

Todavia, Seixas (1998) ressalta que a forma repressiva de enfocar a sexualidade deixou de ser uma questão política, como na Antiguidade clássica, para se tornar uma questão moral – que como tal foi adotada e difundida no Ocidente, pelas religiões cristãs, em suas mais antigas tradições, em continuidade à moral judaica.

Nesse período acentua-se o princípio do adestramento do corpo como um dos mecanismos religiosos de controle da sexualidade. Os sujeitos deviam submeter-se a uma disciplina cada vez mais férrea. O que podemos observar na Primeira Carta de São Paulo aos Coríntios (1 Cor. 13-20, 1993):

[...] o corpo não é para a imoralidade, mas para o Senhor, e o Senhor é para o corpo; e Deus, que ressuscitou o Senhor, nos ressuscitará também a nós pelo seu poder [...]. Fugi da imoralidade. Em geral qualquer pecado que uma pessoa venha a cometer fica fora de seu corpo. Mas o fornicador peca contra seu próprio corpo. Ou ignorais que o vosso corpo é santuário do Espírito Santo, que mora em vós e que vós é dado por Deus? E, portanto, ignorais também que vós não pertenceis a vós mesmos? De fato, fostes comprados, e por preço muito alto. Então, glorificai a Deus com o vosso corpo.

A Igreja, ou a moral cristã, destaca-se como uma das instituições sociais que mais contribuem com mecanismos que reprimem a sexualidade humana, especialmente a da mulher. De acordo com Chauí (1984) a Igreja, desde os seus primórdios promove uma associação da sexualidade a sentimento e pensamentos ligados ao que é sujo, anormal e pecaminoso. Tal processo gera um desequilíbrio emocional nas pessoas em relação aos próprios desejos, instintos e relação com o corpo. Na análise de Lins (2008, p.3):

A idéia do homem como superior à mulher em todos os sentidos foi absorvida pelas leis e costumes das antigas civilizações do Oriente Próximo. A mulher se tornou primeiro propriedade do pai, depois do marido e, em seguida do filho [...]. Para os padres da Igreja o sexo era abominável. Argumentavam que a mulher (como um todo) e o homem (da cintura para baixo) eram criações do demônio. O sexo era "uma experiência da serpente" e o casamento "um sistema de vida repugnante e poluído".

A Igreja impõe forçosamente seu poder e o pensamento de Santo Agostinho passa a ser aceito como modelo a ser seguido. Ele abordava a sexualidade como um perigoso mal que ameaçava a alma e danificava o corpo. O que Santo Agostinho chamou de *libido*, ou seja, o “princípio do movimento autônomo dos órgãos sexuais”, torna-se signo de impotência da vontade humana. Com isso, o que passa a importar é o controle dos “pensamentos, sentimentos e sensações libidinais responsáveis pela degradação da vontade após a Queda” (COSTA, 1998, p. 135).

O “Mito da Queda” e do “Pecado original” demonstram que Santo Agostinho resgata o pecado de Adão e Eva, em sua doutrina, para persuadir seus fiéis. Eva, mulher submissa e sutil, que usa de "persuasão" para fazer com que Adão coma do fruto proibido, aprendendo o prazer, mas cometendo o pecado original e, desta forma, dando origem a todas as nossas “desgraças”. Na Bíblia Sagrada, percebemos o quanto está carregada de mecanismos de controle sobre as mulheres. Seguem alguns exemplos, entre os inúmeros que existem, para ilustrar o que estamos dizendo:

O senhor disse: 'Quem te revelou que estavas nu? Comeste acaso da árvore da qual te ordenara que não comesses?' Respondeu o homem: 'A mulher que me deste por companheira foi quem me deu da árvore, e eu comi'. E à mulher Ele disse: 'Multiplicarei os sofrimentos de teu parto; darás a luz com dores, teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob seu domínio. E ao homem Ele disse: 'Porque escutaste a voz de tua mulher, e comeste o fruto da árvore da qual te ordenara: 'Não podes dela comer': Maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida. (Gen. III, 11-17, 1993).

Santo Agostinho, segundo Costa (1998) busca encontrar no sexo os efeitos do primeiro pecado. Adão e Eva, após comerem do fruto proibido, passaram a sentir vergonha de seus órgãos genitais e o cobriram com folhas de figueira. Pela desobediência a Deus deveriam ser punidos, expulsos do Paraíso, conforme a representação a seguir.

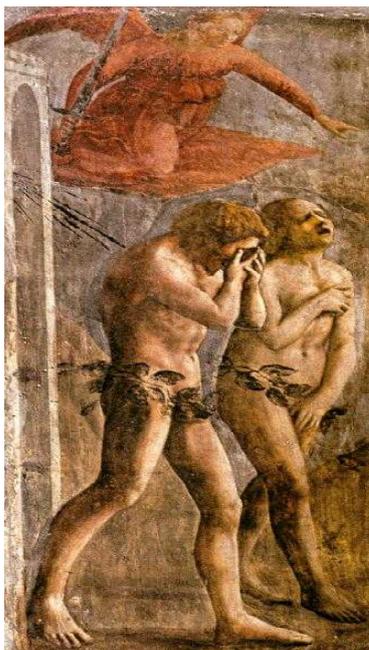


Figura 2 – Representação do “Mito da Queda” - Massacio (1401-1428?)

Seriam frequentemente perturbados e suas carnes experimentariam a dor, a velhice e a morte, além de padecer todas as formas de sofrimento. Contudo, o discurso de Santo Agostinho não tinha o mesmo efeito para homens e mulheres da época. Os homens possuíam o poder espiritual que lhes conferia sua atitude de dedicação ao ascetismo⁹, eram espiritualmente poderosos, diferentemente das mulheres que, embora reclamassem igual independência, desejando superar a posição de impotência, mantinham-se obedientes às autoridades eclesiásticas. Nesse sentido há dois mundos paralelos: o masculino e o feminino, sendo que o feminino é sempre visto como inferior e, culpado pelos pecados da “carne”.

A “deleitação” – entendida como prazer sexual – aparece como pecado mortal, devendo ser levado à Inquisição para ser julgado e, conseqüentemente, condenado. Contudo, analisando-se as acusações feitas aos inquisidores, tanto de feitiçaria, de bigamia, de sodomia, entre outros, em sua grande maioria, as mulheres eram as condenadas. Alguns desses fatos encontram-se registrados na obra *Malleus Maleficarum*, traduzido para o português como *Martelo das Feiticeiras*, escrito no ano de 1484 pelos inquisidores Heinrich Kramer e James Sprenger (2007). Esta contém as articulações entre sexualidade e poder, sendo o manual

⁹ **Ascetismo** – Procedimento metódico de renúncia e austeridade corporal, baseado na negação de desejos físicos ou psicológicos. Empregado para o progresso da virtude e o aperfeiçoamento espiritual. O ascetismo prega que toda forma de prazer é carnal/pecaminosa. Essa era a ideologia dos monges que viviam isolados em mosteiros (JAPIASSU, 1990).

oficial da Inquisição e utilizado para a caça às bruxas durante três séculos. Sintetizamos alguns dos pontos que norteavam esse manual relacionado à mulher e sua sexualidade:

- O demônio, com a autorização de Deus, busca fazer o máximo de mal à humanidade, a fim de apropriar-se do maior número possível de almas. E este mal é feito prioritariamente através do corpo, exclusivo “lugar” onde o demônio pode entrar. E este domínio lhe vem por meio do controle e da manipulação das relações sexuais.

- Pela sexualidade o demônio pode apropriar-se do corpo e da alma dos seres humanos. Foi pela sexualidade que o primeiro homem pecou e, portanto, a sexualidade é o ponto mais vulnerável de toda a humanidade.

- E como as mulheres estão essencialmente ligadas á sexualidade, elas se tornam agentes por excelência do demônio (as feiticeiras). E as mulheres têm mais cumplicidade com o demônio, porque Eva nasceu de uma costela torta de Adão, portanto nenhuma mulher pode ser reta segundo o *Malleus Maleficarum*.

- A primeira e a maior particularidade da mulher, aquela que dá todo o poder às feiticeiras, é copular com o demônio. Satã é, destarte, o senhor do prazer. “Toda bruxaria tem origem na cobiça carnal, insaciável nas mulheres” (KRAMER & SPRENGER, 2007, p. 121).

Os inquisidores acrescentam que uma vez conseguida a intimidade com o demônio, as feiticeiras eram capazes de desencadear todos os males, especialmente a impotência masculina, a impossibilidade de livrar-se de paixões desordenadas, abortos, oferendas de crianças a Satanás, estrago das colheitas, doenças nos animais, dentre outros.

Para eles, esses pecados eram mais hediondos que os próprios pecados de Lúcifer quando da revolta dos anjos e dos primeiros pais no momento da queda, porque as bruxas pecaram contra Deus e o Redentor (Cristo), e, portanto este crime é imperdoável e por isso só pode resgatado com tortura e a morte. Dentre os instrumentos utilizados para essa finalidade, ressaltamos “A cadeira das bruxas”, onde a pessoa era presa de costas no acento e as pernas voltadas para cima, no encosto.

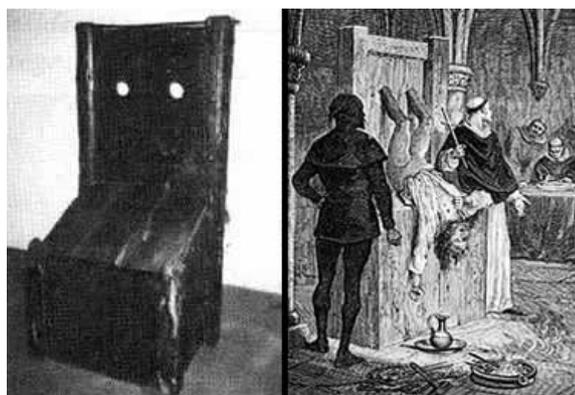


Figura 3 – “Cadeira das bruxas” utilizada para tortura na idade Média

A mulher era vista como símbolo do mal, tanto que o prefácio da obra *Malleus Maleficarum*, escrito por Byington (2007, p.34) ressalta:

Este ódio à mulher misturou-se na inquisição e no *Malleus* à atração mórbida por ela devido à sexualidade culturalmente reprimida e à sua desvalorização na Igreja. Isso fez com que a tortura para se obter confissões de bruxaria incluísse procedimentos tarados, ou seja, sexualmente perversos, que incluíam o voyeurismo e o sadismo. As mulheres eram despidas e seus cabelos e pêlos raspados à procura de objetos enfeitiçados escondidos nas partes íntimas “que não devem ser mencionados”.

A religião católica, principalmente, fez dos tribunais da Inquisição, uma caça em massa aos que julgavam hereges ou bruxas. A mulher torna-se a maior pecadora, raiz de todas as ações maléficas à humanidade, sendo o alvo mais cobiçado dos inquisidores, visto que, a relação entre o demônio e a bruxa era a mais aceitável no caso dos pactos e relação sexual, como explica o manual. A discriminação, opressão e repressão de mulheres, mas também, atos de tortura, homicídios e genocídios em nome de “Deus”, ou melhor, do mito cristão, estão nele presentes.

Nos quatro séculos de perseguição às bruxas, segundo Muraro (2007), nada se verifica de histeria coletiva: ao contrário, o que se viu foi uma perseguição bem calculada e planejada pelas classes dominantes. Como destaca Foucault (1993), esse “poder de controle do corpo e da sexualidade”, tornou-se essencial para dar início ao sistema capitalista.

Durante o Renascimento, a mulher passa a ser representada, por exemplo, pela imagem da Deusa Vênus, uma divindade ainda pudica, apesar de estar cobrindo o seu sexo, os cabelos desarrumados e o ramo de flores insinuam uma mulher sedutora.



Figura 4 – Representação da deusa Vênus (Giorgione - 1538)

O discurso cristão foi aos poucos sendo rompido e diversificado pelo discurso científico, que não deixou de aproveitar o que lhe interessava, ou seja, do discurso unitário da Idade Média, em torno do qual a sexualidade foi aos poucos se fragmentando nas diversas ciências surgidas, cada qual discutindo de acordo com o seu “olhar” teórico, procurando dar respostas para questões que até então não passavam de mais um fato do cotidiano.

Dessa forma, para Foucault (1993, p. 100), o dispositivo de sexualidade vem, nos últimos três séculos, atuando sobre os indivíduos e a sociedade em geral, funcionando como “[...] uma grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder”.

É através da concepção "jurídico-discursiva" que se vem discutindo a questão da sexualidade nas sociedades ocidentais, à luz da "hipótese repressiva"¹⁰. Os valores da burguesia unidos aos do capitalismo, passam a ver o corpo como instrumento de trabalho e de produção, fazendo com que o trabalho seja um freio para o sexo, fomentando assim um processo de dessexualização e de desertização do corpo.

A sexualidade, durante a Modernidade foi influenciada pelos estudos dos higienistas franceses¹¹, articulados à ordem e à moral e, conseqüentemente, à educação, que a apresenta através da composição orgânica dos órgãos sexuais, das doenças às quais as pessoas estariam expostas, de suas funções reprodutivas e das práticas e discursos sobre o tema, nas mais diversas instituições (igreja, escola, consultórios médicos e psiquiátricos, dentre outras).

Esse período da história marcou com especial precisão um aporte simplesmente biologicista do sexo, que culminou em demarcar muito eficazmente a transferência e o reaproveitamento da energia sexual no trabalho das fábricas tão potentes na época. A medicina preocupava-se com em combater a “desordem social”, considerada motivo dos problemas de saúde existentes.

Nessa configuração, o tema sexualidade passa a ser uma grande preocupação no ideário da época, devendo estar vinculado aos preceitos higienistas, eugênicos, morais, médicos e educacionais da época. Era preciso controlar a taxa de natalidade, ao mesmo tempo em que a Igreja Católica se colocava contra qualquer tipo de método contraceptivo, ressaltando que o sexo só seria permitido se fosse para a procriação.

Com raras exceções, em relação à sexualidade feminina, em diferentes culturas, o que encontramos é a suposta inferioridade e passividade da mulher que serviu para apoiar as

¹⁰ Para Foucault (1993), de acordo com o que denomina “hipótese repressiva”, a sociedade vive desde o século XVIII, uma fase de repressão sexual. Nessa fase, o sexo reduz-se à sua função reprodutora e o casal procriador passa a ser o modelo. Convém assinalar que desde a antiguidade grega verifica-se a existência de mecanismos e dispositivos repressores da sexualidade.

¹¹ Destaca-se o modelo dos higienistas franceses Michel Levy e Becquerel, de classificar os objetos pertinentes ao campo da higiene: 1- Circunfusa (Localizar e construir escolas); 2- Aplicata (Cobrir, proteger, modelar e limpar o corpo); 3- Ingesta (Nutrir e hidratar); 4- Gesta (Exercitar e robustecer o corpo); 5- Excreta (Eliminar os resíduos corporais); 6- Percepta (Moldar os sentidos). “Esse modo de classificar os objetos inscritos no campo da higiene é utilizado pelos médicos por ser, segundo eles, *simples e preciso*” (GONDRA, 2004, p. 165). (grifos do autor)

normas sexuais prescritas para ela nas sociedades ocidentais. Del Priore (2005) descreve inúmeras desigualdades de gênero que foram construídas sobre as vivências amorosas e sexuais entre o final do século XIX e início do século XX, destacando que as “feministas” eram motivos de “risos e pena”, as mulheres não casadas eram chamadas de “solteironas”, estavam fora do “mercado matrimonial” e as “solteiras” que ainda “não tinham sido escolhidas”. Havia ainda um grande investimento na “educação sexual entre os jovens”, pois era preciso “aprender a ser feliz”, o que significava “aprender a ter relações sexuais regradas e contidas” (*ibid*, p. 255).

Ainda hoje, em muitas culturas subsiste a crença de que só o homem precisa de sexo, justificando em algumas delas a poligamia, considerada uma “necessidade natural dos homens”. Além disso, o prazer sexual seria privilégio destes, restando à mulher proporcionar este prazer (WEREBE, 1998).

Dessa forma, a imagem da mulher “objeto-sexual” se desenvolveu, sobretudo, nos países ocidentais, conforme alude Bourdieu (2003, p. 27): “[...] as mulheres são negadas como sujeitos das trocas e das alianças que se estabelecem por intermédio delas, mas reduzindo-as ao estado de objeto [...]. As próprias mulheres são levadas a se considerarem com objetos [...] destinados a suscitar a admiração tanto quanto o desejo”.

Por isso, possuem grande preocupação com a aparência externa, querem estar sempre belas e elegantes. Assim, sua imagem acaba por ser explorada pela mídia, reservando a ela funções em que a sedução representa fator importante.

E, nas culturas em que prevalecem padrões morais conservadores, o tabu da virgindade da mulher ainda é exigido. Quando ela tem relações sexuais antes do casamento, é estigmatizada e rejeitada.

Neste contexto, a religião desempenha um papel importante, sobretudo para a manutenção dos valores vigentes, na medida em que acrescenta restrições e temores (sobrenaturais) ligados às conseqüências do “Pecado da Desobediência”. Em outras palavras, o discurso da religião (com predomínio quase absoluto da Católica, até a década de 1960) apenas confirma e enfatiza o que a sociedade impõe, reforçando os mecanismos de controle sociais.

Convém ressaltar que a década de 1960 tornou-se mítica, especialmente pela aprovação da comercialização da pílula anticoncepcional e pelos diversos movimentos ocorridos na sociedade em 1968: políticos, éticos, sexuais e comportamentais. Este ano foi o marco para os movimentos ecologistas, feministas, das organizações não-governamentais (ONGs), dos defensores das minorias e dos direitos humanos.

Esses movimentos têm contribuído para que haja uma explosão discursiva e inúmeras críticas em torno do conceito de identidade, conseqüentemente, das representações construídas pelos sujeitos na sociedade. Segundo Hall (2004, p. 103):

Ao mesmo tempo, o conceito tem sido submetido à diversas críticas. Na filosofia há a “[...] crítica do sujeito auto-sustentável que está no centro da metafísica ocidental pós-cartesiana. No discurso da crítica feminista e da crítica cultural [...] tem-se destacado os processos inconscientes de formação da subjetividade¹².

A partir desse processo inconsciente de formação da subjetividade, destacamos que ao mesmo tempo em que a pílula anticoncepcional foi uma grande invenção do século XX, ela conduziu a chamada “revolução” sexual, os movimentos de 1968, dentre eles o movimento *Rippie* "Verão do Amor". Este surgiu na cidade de San Francisco (EUA), como resultado de uma educação liberal, que estimulava a capacidade de expressão, momento em que os jovens passaram a ser mais críticos e contestadores, exigindo soluções para os problemas que os rodeavam.

Os jovens da época acreditavam que podiam modificar a sociedade moderna, baseado apenas no amor, na arte, no êxtase. Queriam acabar com a pobreza e o racismo, denunciar a poluição atmosférica, se libertar da inveja e da cobiça. Essa foi a semente do movimento hippie. Os *hippies* eram uma espécie de "versão em cores" dos *beatniks*, pois também estavam insatisfeitos com a sociedade, porém acreditavam em seus "sonhos dourados"

A cidade se tornou o centro das jovens gerações que queriam viver um estilo de vida diferente. Sob o slogan de "*sexo, drogas e rock'n'roll*", pregavam o amor, a abolição das barreiras sociais e a retirada das tropas americanas do Vietnã.

Logo, a pílula anticoncepcional pode ser considerada um importante recurso para a libertação da mulher no século XX. Com ela a mulher poderia viver sua sexualidade sem o receio de engravidar. A mulher estava no meio desta “revolução”, conduzindo o processo.

Percebemos que nessa época, muitas das tentativas de fazer com que a educação sexual fosse sistemática nas escolas serviram para fortalecer os mecanismos de controle sociais, políticos e religiosos sobre a sexualidade humana, especialmente a sexualidade da mulher.

Contudo, a igreja, e os chamados “núcleos duros” da Igreja Católica, pronunciadas pelo Papa Bento XVI, posicionam-se contra o uso de preservativos e de qualquer forma de

¹² **Subjetividade** é entendida como o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o qual ele se relaciona com o mundo social (mundo externo), resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações. A psicologia social utiliza frequentemente esse conceito de subjetividade e seus derivados como formação da subjetividade ou subjetivação. A subjetividade é o mundo interno de todo e qualquer ser humano. Este mundo interno é composto por sentimentos, emoções e pensamentos (ROUDINESCO, 1998).

controle da natalidade que não seja a natural, ou seja, a abstinência, apresentando-se como uma instituição que incentiva a geração dos filhos como finalidade primeira da relação conjugal e expressa a valorização absoluta da fecundidade matrimonial, reinterando o ideal da família cristã.

Na área educacional, destacamos uma doutrina religiosa que impõe verdades, chamada *doutrina educacional*, um recurso didático para subsidiar as práticas educativas de professores/as, pais/mães, catequistas, dentre outras que quisessem desenvolver a educação sexual de crianças e jovens, produzida em Roma pela Sagrada Congregação para a Educação Católica. Este documento ressalta em sua introdução um objetivo preciso:

[...] examinar o aspecto pedagógico da educação sexual e indicar algumas orientações para a educação integral do cristão, segundo a vocação de cada um.

Apesar de não fazer uma citação explícita todas as vezes, pressupõe sempre os princípios doutrinários e as normas morais da matéria em questão, de acordo com o Magistério da Igreja (BAUM; JAVIERRE, 1984, p. 1).

Em seguida, apresenta o significado e as características da sexualidade, ressaltando que,

[...] a genitalidade orientada para a procriação é a expressão máxima, no plano físico, da comunhão de amor dos cônjuges. Fora deste contexto de dom recíproco - realidade que o cristão vive sustentado e enriquecido de maneira particular pela graça de Deus - ela perde o seu sentido, dá lugar ao egoísmo e é uma desordem moral. (*ibid*, p. 2)

Trata diferentes assuntos ligados a sexualidade como um “aspecto fundamental da personalidade”, dentre eles destacamos: como viver o amor humano; a virgindade e a castidade como condições essenciais para o amor a Deus; o matrimônio como única forma de se ter relações sexuais; as diferenças entre o homem e a mulher; a educação para o pudor e a amizade; e na parte final intitulada “alguns problemas particulares”, destacando-se a masturbação; as relações pré-matrimoniais; a homossexualidade e o uso de drogas, associando-os “a desordem sexual”.

Esse mecanismo de controle religioso, escrito na década de 1980, predominava (e talvez ainda predomina) em diferentes instituições escolares confessionais. Tais práticas estariam inseridas em abordagens que Furlani (2007) denominou “moral tradicionalista” e “religiosa radical”. Esta última definição possui forte carga religiosa para justificar o celibato, a castidade, fortalecer o casamento, a submissão das mulheres e a condenação de práticas tidas como anormais (masturbação, homossexualismo, dentre outras).

Destarte, no final do século XX, a chamada pedagogia católica encarregou-se de formular técnicas de como trabalhar a educação sexual, pois não se desejava ignorar a sexualidade, mas sim orientá-la no sentido cristão.

Apesar destes mecanismos, nesse mesmo momento histórico (final do século XX), como vimos anteriormente, os meios de comunicação, os movimentos sociais, dentre eles o feminista e o movimento hippie, além das teóricas feministas com os estudos sobre as relações de gênero, trouxeram grandes contribuições. As mulheres acreditavam que a chamada “emancipação” seria conquistada através da educação e se empenharam em lutar pela conquista de espaços até então masculinos.

Atualmente (século XXI), temos uma nova mulher, cujos contornos estão sendo delineados pelas estatísticas e pelos estudos dos institutos de pesquisa. Sucessora de uma geração que abriu as portas das escolas e das empresas para a participação feminina, a mulher conquistou espaços importantes no mercado de trabalho e em sua vida pessoal, mudando comportamentos e desafiando as leis culturais da sociedade, dentre elas a vivência de sua sexualidade.

Entretanto, a sexualidade ainda é assunto que se reveste de inúmeras contradições. Por um lado glorifica-se e enfatiza-se a exposição pública do corpo (este deve ser esbelto e “sarado”), que anteriormente devia ser recoberto e escondido pelas vestimentas, hoje ressaltam sua descoberta.

Essa aparente liberação física vem contribuindo para a criação de novos signos de moralidade, de padrões estéticos e higiênicos que estão gradativamente sendo modificados e incorporados pela sociedade, construindo-se novas representações para o corpo e para a sexualidade, de acordo com as imposições sociais e culturais.

Contudo, não podemos esquecer que esses mecanismos de controle, legitimados ao longo da história no Ocidente, atuam sobre os sujeitos desde a sua infância, através de estratégias como a vigilância e a disciplina, estendendo-se nas relações de pais e mães com os filhos e filhas, médicos com pacientes, professores/as com alunos/as, dentre outros.

Portanto temos que ter cautela em relação aos mecanismos de controle da sexualidade que estão sempre nos espreitando, normatizando nossas vidas de forma sutil e controladora, “falando” para nós em nome da ideologia da época e cultura, ou melhor, estabelecendo “verdades” de acordo com os valores e normas sociais, nos induzindo a segui-las e defendê-las como se fossem únicas.

2.2 “Verdades” sobre a sexualidade da mulher

Para melhor contextualizarmos a sexualidade feminina, fazemos um resgate do conceito de verdade construído por Foucault ao ver historicamente como se produzem efeitos

de verdade no interior de discursos, estes que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo Foucault (1999, p. 10):

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

As análises de Foucault sobre a produção da verdade demonstram que a mesma está centrada no discurso científico e nas instituições que a produzem, sendo permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pela informação, transmitida sob o controle dominante de alguns dos aparelhos políticos e econômicos (mídia, escolas, literatura, dentre outros).

Para Foucault (1999), o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo-se em verdades, práticas e subjetividades. Com isso, procura responder quais são as regras de direito de que se valem as relações de poder para produzir discursos de verdade. Ele diz que em qualquer sociedade existem relações de poder que caracterizam um corpo social e, estas relações não podem dissociar-se, estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma circulação e um funcionamento do discurso. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e somos obrigados a confessar a verdade ou encontrá-la.

Foucault (1989) define quatro grandes estratégias dos discursos de verdade sobre as práticas sexuais: *histerização do corpo da mulher, pedagogização do sexo da criança, socialização das condutas de procriação e psiquiatrização do prazer perverso*. Estas categorias são marcantes em sua obra, assim construídas:

A histerização do corpo da mulher é entendida como:

[...] tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado – qualificado e desqualificado – como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual, este corpo foi integrado, sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação): a Mãe, com sua imagem em negativo que é a ‘mulher nervosa’, constitui a forma mais visível desta histerização” (FOUCAULT, 1989, p. 99).

Esta foi uma forma encontrada pela sociedade moderna para considerar a mulher como um perigo sexual eminente, sem desobrigá-la das tarefas relativas à conservação e organização da família. O senso comum reforça os estereótipos sexuais e, entre muitos,

destacamos o rótulo da mãe aflita e freqüentemente nervosa. São três séculos de inculcação destes papéis.

Também a sexualidade da criança, segundo Foucault (1989, p. 99), sofreu intervenção objetiva, daí a **Pedagogização do sexo da criança** ser uma...

[...] dupla afirmação, de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo 'natural' e 'contra a natureza', traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais 'liminares', ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou, sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente.

Percebemos a mesma preocupação em reprimir e conferir um sentido negativo à sexualidade da criança e à sexualidade da mulher, objetivando um cuidado externo e uma culpabilização e desconfiança interna, criando-se uma vulnerabilidade que facilitava o controle, dentro da mesma lógica da produção e em tempos de crise de mão-de-obra para o trabalho industrial. O sentido de preservação e multiplicação da família continua a ser da mãe e a intenção disciplinadora da criança, que será o adulto de amanhã, só terá continuidade se nascerem mais e mais crianças.

Conforme Foucault (1989, p. 100) **a socialização das condutas de procriação** se traduz pela,

[...] socialização econômica por intermédio de todas as incitações, ou freios, à fecundidade dos casais, através de medidas 'sociais' ou fiscais; socialização política mediante a responsabilização dos casais relativamente a todo o corpo social (que é preciso limitar ou, ao contrário, reforçar), socialização médica, pelo valor patogênico atribuído às práticas de controle de nascimentos, com relação ao indivíduo ou à espécie.

As medidas sociais são também medidas de controle. A sociedade moderna não tardou a criar instituições de trabalho e apoio social que passaram a se empenhar em fazer cumprir os objetivos capitalistas em fase de consolidação. Neste momento, a sociedade já aprendia, sob duras penas, a classificação do normal e anormal para o comportamento sexual humano.

Assim, os que não se encontravam dentro dos preceitos de normalidade, sofriam o efeito do dispositivo de **psiquiatrização do prazer perverso**, definido por Foucault (1989, p. 103) como:

[...] o instinto sexual que foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo: fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afeta-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias.

Sobre a maternidade, esta se constitui na qualidade mais importante da mulher em todas as culturas, visto que a sexualidade feminina lhe permite sua função na reprodução da espécie. Werebe (1998) ressalta que na maioria das sociedades, a mulher sem filhos ou estéril é estigmatizada e acrescenta que na maioria das culturas, a esterilidade da mulher é motivo de divórcio ou abandono.

Na análise da história da sexualidade, é produzida uma história explicando como a sociedade ligou o sexo à verdade, considerando os mecanismos de poder. Com isso, Foucault (1999, p. 229) questiona:

Como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ele tenha sido considerado como o lugar privilegiado em que nossa “verdade” profunda, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer “Para saber que és, conheças teu sexo”. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente como o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano.

Assim, as sociedades humanas produziram dois tipos de abordagem da sexualidade e do sexo, que chamou de “*procedimentos para produzir a verdade do sexo*”. A abordagem da “*ars erotica*”, ou arte erótica, destacando as sociedades da China, Roma, Índia, as nações árabes-muçulmanas e Japão, estariam em um pólo diferenciador da ciência sexual. Nestas sociedades a grande experiência do sexo é o prazer.

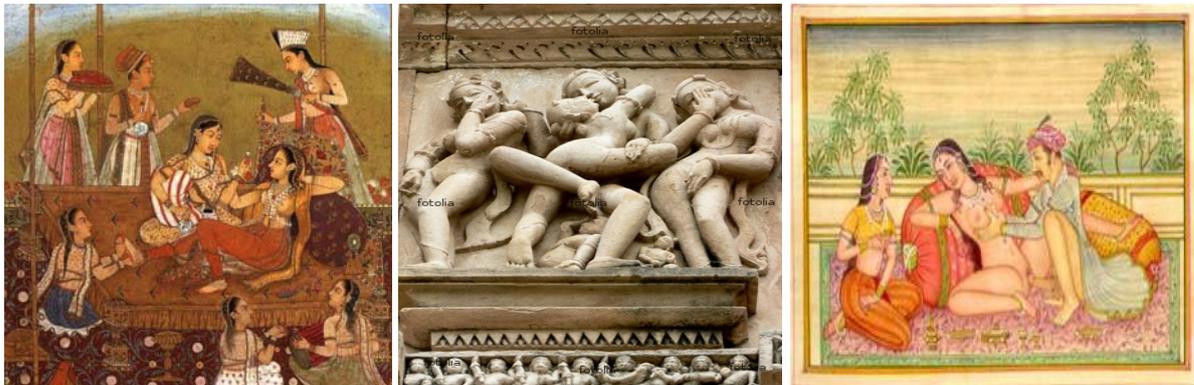


Figura 5 – Representações de *Ars erótica* – *Kama Sutra*

A verdade, destarte vem do prazer – é importante ressaltar o que se sente nele, buscar formas de intensificá-lo e fazer com que as novas gerações possam valorizá-lo. Praticar a relação sexual é aperfeiçoar o prazer, que constitui sua influente justificativa para a arte erótica. Nesta perspectiva, as sociedades que vivem a arte do erotismo, não discursam sobre o sexo, mas o trazem em sigilo, passando-o culturalmente para as gerações mais novas, como conhecimento de vida. Foucault (1993, p. 57) enfatiza esta concepção ao afirmar que:

Dessa forma constitui-se um saber que deve permanecer secreto, não em função de uma suspeita de infâmia que marque seu objeto, porém pela necessidade de mantê-lo na maior discrição, pois segundo a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado. [...] Os efeitos dessa arte magistral, bem mais generoso do que faria supor a aridez de suas receitas, devem transfigurar aquele sobre quem recaem seus privilégios: domínio absoluto do corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, elixir de longa vida, exílio da morte e de suas ameaças.

Com isso, afirmar que nas sociedades que possuem em sua cultura a arte erótica, a vivência da sexualidade não sofre repressão, seria fazer uma tola interpretação daquelas culturas. O que ocorre nessas sociedades é que o sexo não é visto como pecado ou como vertente má do ser humano. A sensualidade e a erótica sexual devem sensorialmente ser os princípios da expressão do desejo das pessoas que se unem pelo casamento, com todas as peculiaridades culturais próprias das sociedades em questão.

Na abordagem chamada de “*scientia sexualis*”, ou ciência sexual, destacando toda a sociedade ocidental, como vimos até agora, a grande experiência do sexo tem sido a reprodução, e fora dela, historicamente, o pecado ou a “suposta” loucura. Esta antinomia entre *arte e ciência*, é a base da história da sexualidade, no tocante às abordagens anteriormente descritas.

As questões postas são: por que se colocou o sexo em discurso? Por que a partir da Idade Moderna se constituiu uma ciência sexual, que nos incita a falar/calar? Como e de que forma o poder controla o desejo, o prazer, o cotidiano e a cama? Através de que canais? A afirmação do sexo em discurso fez com que em vez de fazê-lo se retraindo, o tenha incitado a aparecer, a falar de si. Tanto que sobre o Ocidente Foucault (1993, p. 76), faz as seguintes colocações:

Escondido, o sexo? Escamoteado por novos pudores, mantido sob o alqueire pelas mornas exigências da sociedade burguesa? Incandescente, ao contrário. Foi colocado, já há várias centenas de anos, no centro de uma formidável "petição do saber". Dupla petição, pois somos forçados a saber a quantas anda o sexo, enquanto que ele é suspeito de saber a quantas andamos nós.

A ciência sexual refere-se historicamente à significação normatizadora e controladora da sexualidade, produzindo tanto os condicionantes da normalidade como o reconhecimento das anomalias e aberrações sexuais. Trata-se de ordenar o que é patológico, mórbido, passível ou não de tratamento, com a finalidade de estabelecer dispositivos de verdade, controle e segregação. Complementando, Fischer (2001, p.217) afirma: “[...] o que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal”.

Em relação, por exemplo, à higienização da mulher-mãe brasileira no século XIX, eram ditos e vistos como verdade que a fragilidade física da mulher diante do homem é um

retrato de sua delicadeza e de sua constituição moral, o que a tornava uma “vítima” dos homens. Gondra (2004, p. 245) ressalta:

Ao representar a mulher como vítima dos “sedutores”, ajuda a construí-la como objeto e não como responsável pela gravidez, caracterização que, dessa forma, justificaria o “perdão” e a proteção da mulher e da criança sob o manto da religião e da medicina, insatisfeita com os índices de mortalidade infantil, sobretudo junto a população pobre.

Dessa forma, a mulher é tida como um ser sensível, sentimental, dócil, submissa, além de não ter disposição para os trabalhos intelectuais. Por outro lado, o homem é racional, autoritário, ativo e propenso ao trabalho intelectual. “A mulher é formada para sentir, e o homem para pensar” (SEIXAS, 1998, p. 83). Assim, a mulher higiênica, atrelada à família e à maternidade, passiva, deve estar distante dos prazeres do corpo e do sexo.

Entendemos que, desde o fim do século XVIII até o fim do século XIX o investimento sobre a família, em especial, na mulher e na criança, foi fundamental para a consolidação da burguesia. Não era ao filho do povo a quem se deveriam ensinar as disciplinas do corpo. Não era o filho do povo que preocupava médicos e educadores por suas práticas onanistas¹³. Quem estava ameaçado por esta "doença" era o colegial, a criança cercada de criados, de preceptores e de governantas. Este comportamento ameaçava a capacidade física e mais ainda, a capacidade intelectual, comprometendo o futuro sadio de sua família e de sua classe social. Era necessário se constituir uma descendência sadia, para uma sociedade sadia.

Em relação a mulher, os higienistas diziam que não possuíam capacidade intelectual. Eles defendiam que mesmo aquelas que possuíam tal competência, a apresentavam de forma inferior à dos homens. Para eles, o papel de pai e mãe no casamento constituía o elo unificador destes dois seres e a educação dos filhos surgia como imperativo, como um ato de amor natural e não como obrigação.

Nesse momento, o dispositivo de sexualidade recaiu sobre a mulher “ociosa” nos limites de seu lar e da família. A ela era atribuída novas obrigações conjugais e parentais, tais como o fortalecimento do papel de mãe. A mulher passa a ser vista como “sexualizada”, sendo qualquer diferença considerada desvio. Assim apareceu a mulher “nervosa”, sofrendo de “vapores” (FOUCAULT, 1993, p. 114).

¹³ **Onanismo** – Termo usado como sinônimo de masturbação. Mas isso é tido pelos estudiosos como uma falta de distinção histórica. No livro do Gênesis, capítulo 38, Onã (de onde deriva onanismo) é obrigado a manter relações sexuais com a cunhada após a morte de seu irmão, tudo para gerar um descendente. Mas ele preferiu ejacular fora da vagina da cunhada. Portanto, onanismo é distinto de masturbação, sua utilização como sinônimo, se estabeleceu pelo fato de ambas às práticas levarem à perda do sêmen (tanto no caso de Onã quanto na masturbação o sêmen ejaculado seriam "desprezados") (BIBLIA SAGRADA, 1993).

Foucault abandona esta concepção e analisa a sexualidade através da noção de dispositivo de poder que "normaliza" a sociedade, permitindo, com isso, regular e julgar, tendo em vista a "norma" instituída como verdade; estes dispositivos podem ser pedagógicos, religiosos, terapêuticos, médicos, jurídicos, entre outros. Nas práticas discursivas, em geral, encontra-se presente a supremacia do masculino e a inferioridade do feminino, como ressalta Perrot (2007, p. 63) sobre a representação do sexo feminino na História da humanidade:

De Aristóteles a Freud, o sexo feminino visto como uma carência, um defeito, uma fraqueza da natureza. Para Aristóteles, a mulher é um homem mal-acabado, um ser incompleto, uma forma mal cozida. Freud faz da "inveja do pênis" o núcleo obsedante da sexualidade feminina. A mulher é um ser sem concavidade, esburacado, marcado para a possessão, para a passividade. Por sua anatomia. Mas também por sua biologia.

Com essas análises, entendemos que a identidade feminina é um constructo histórico, que para Fagundes (2003, p. 63), resulta "[...] da interação entre a consciência que uma pessoa tem de pertencer ao sexo feminino e as conseqüências sociais concretizadas na relação com o outro". Sendo que o outro, neste caso, é o homem.

Na cultura ocidental, as meninas aprendem desde cedo que ser mulher é exercer funções associadas à maternidade, aos cuidados com o lar, do marido e dos filhos. Aprende dentre as características da mulher, a docilidade, a paciência, a emoção, a sensibilidade, dentre outros atributos femininos, em oposição aos masculinos.

O termo sexualidade, conforme Foucault (1993) é constituído em relação a fenômenos, como desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos, estabelecimento de um conjunto de regras e de normas amparadas no poder, a exemplo as instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas. A sexualidade compreende mudanças no modo pelo qual somos levados a dar sentido e valor a nossa conduta, desejos, sentimentos, prazeres, sensações, medos e sonhos.

Pois os corpos são sexuados, possuem características e seguem leis de funcionamento biológico, porém a construção da sexualidade é um processo complexo que envolve aspectos individuais, sociais, psíquicos e culturais, e seu significado contém relações de poder¹⁴ bem como influenciados pelos dispositivos¹⁵. Seus elementos sociais encontram-se

¹⁴ Foucault (1999), admite que o termo **poder** não deve ser entendido de forma unitária, estável, mas sim como **relações de poder** que supõem condições históricas, que implicam múltiplos efeitos, no qual se cruzam às práticas, os saberes e as instituições.

¹⁵ **Dispositivos** – São os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizados pelo poder. Conforme Foucault (1999, p. 244) é “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito [...]. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”.

implicados, por um lado, na constituição do sujeito e na construção de sua identidade e, por outro lado, pelos inúmeros discursos e diversidade de representações.

A sexualidade envolve, segundo Chauí (1984), a intencionalidade humana, a expressão, a vivência dinâmica, processual e o crescimento global. Condutas sexuais, relacionamentos afetivo-sexuais, concepções, atitudes e troca de prazer são manifestações históricas e sociais. Para ela é possível, também, perceber a sexualidade a partir de uma dimensão simbólica e considera...

[...] a sexualidade como prisma ampliado [...] e, portanto, como atmosfera difusa e profunda que envolve toda nossa vida (nossas relações com os outros, com nosso corpo e o alheio, com objetos e situações que nos agradam ou desagradam, nossas esperanças, nossos medos, sonhos, reais e imaginários, conscientes e inconscientes). Como dimensão simbólica (individual e cultural) que articula nosso corpo e nossa psique, suas máscaras, disfarces, astúcias e angústias. (CHAUÍ, 1984, p. 30)

Portanto, abordar a temática sexualidade é tarefa complexa, principalmente para nós mulheres, por sermos historicamente reprimidas sexualmente. Entretanto as vivências sexuais são inerentes à pessoa humana e esta complexidade se faz presente em nossas vidas, inclusive pelos inúmeros mitos, tabus, preconceitos e discriminações existentes nas culturas, contribuindo com os diversos mecanismos de controle da sexualidade. Fato que convém compreender os seus significados:

- Em relação ao **Mito**, este é um fenômeno com sentido difuso, pouco nítido. *Mithos*, tem origem grega, significando “fábula”. Possui diversos conceitos, com uma variedade de idéias, nos diversos contextos. Ferreira (2004, p. 558), destaca que significa:

1. Relato sobre seres e acontecimentos imaginários, acerca dos primeiros tempos ou de épocas heróicas.
2. Narrativa de significação simbólica, transmitida de geração em geração dentro de determinado grupo, e considerada verdadeira por ele.
3. Idéia falsa, que distorce a realidade ou não corresponde a ela.
4. Pessoa, fato ou coisa real valorizados pela imaginação popular, pela tradição etc.
5. Coisa ou pessoa fictícia, irreal; fábula.

Dessa forma, o mito esconde alguma coisa, guardando uma mensagem cifrada, não é verdadeiro no seu conteúdo expresso, mas possui um valor e, mais que isto, uma eficácia na vida social.

Sobre o **mito sexual**, Furlani (2007, p. 18) resgata o conceito de Goldenson & Anderson, o qual “[...] pode ser compreendido como o conjunto de ‘concepções errôneas e falácias criadas a partir de rumores, superstições, fanatismo ou educação sexual falha’”. Acrescenta que tais mitos são reforçados por antecederem a informação científica, permitindo que o senso comum determine “verdades” sobre as práticas sexuais humanas.

São exemplos de mitos sexuais em relação à mulher: “Sexualmente, a mulher é passiva e o homem é ativo”, “A mulher não deve ter a iniciativa no ato sexual”, “As mulheres não se masturbam. As que se masturbam sentem-se culpadas”, dentre outros. Assim, muitos são os mitos que desfiguram o significado de ser mulher e de ser mulher na vivência de sua sexualidade.

- Já **Tabu**, constatamos ser de origem polinésia e significa “sagrado”, “invulnerável”. Para Ferreira (2004, p. 752), “[...] entre certos povos, refere-se a imposição ritual e religiosa” quando dizem que “certos indivíduos, objetos, atos são considerados sagrados, ou impuros, ou perigosos”. Dessa forma, é revestido de proibição em razão de pretensa natureza sagrada a eles inerentes.

Em relação à mulher e o tabu, Augras (1989, p.40-41) registra que “Lidar com mulher, é, por conseguinte, lidar com tabus. É ter de proteger-se contra os incríveis poderes da ambigüidade. Tudo que pertence ao mesmo tempo a dois reinos opostos, junta em si o poder de ambos e, mais ainda, o poder intrínseco da contradição, da desordem, da marginalidade”. Acrescenta que a mulher é marginalizada e assume mais do que o homem, uma dupla característica: de ser humano e de animal. A gestação, o parto, a amamentação sublinham de forma concreta que os seres humanos são animais, e, a menstruação manifesta a dupla natureza da mulher, “como ser cultural e animal ao mesmo tempo”. Para este autor, é nessa duplicidade que reside à força da ambigüidade e o poder da feminilidade.

Quanto ao significado de **preconceito**, este se constitui em conceitos prévios a respeito de algo ou de alguém, uma idéia ou opinião formada sem reflexão. Conceito é o resultado da análise e da síntese, o que pressupõe, para Saffioti (2004, p.28) “[...] a utilização de um instrumental teórico que permita o entendimento do fenômeno, o *pré-conceito* nasce do jogo de interesses presentes na vida social, da defesa de privilégios, da correlação de forças políticas”. Desta forma, não possui caráter científico, sendo vinculado a falsas idéias. Isso acontece com as mulheres, com os negros, com os portadores de necessidades especiais, com os pobres, com os homossexuais, entre outros, marginalizados socialmente.

Essa idéia previamente concebida faz com que se criem jargões e estereótipos do tipo “lugar de mulher é na cozinha”; “mulher no volante, perigo constante”; mulher que não tem um companheiro é “mal amada”; por “falta” de homem, é estressada; e muitos outros que apresentam a mulher como ser inferior em relação ao homem e dependente do mesmo, inclusive na vivência de sua sexualidade.

Quanto à **discriminação**, esta pode ser provocada pelos sujeitos e pelas instituições, enquanto o preconceito é apenas pelo sujeito. Segundo Ferreira (2004, p. 321) discriminação

significa o “ato ou efeito de discriminar [...]; distinguir, separar, estabelecendo graus de diferença de qualidade; tratamento preconceituoso a indivíduos de certos grupos sociais, étnicos etc.”. A discriminação viola direitos humanos, com base em critérios não justificados e injustos, tais como: o sexo, a identidade sexual, a idade, a opção religiosa, a etnia e outros.

Quando se diz que a mulher sabe lidar melhor com as crianças por serem dóceis, pacientes, enquanto os homens são mais agressivos, insensíveis, estamos discriminando, acreditando que haverá maior qualidade na educação das crianças se esta for desenvolvida por mulheres e, ao mesmo tempo estamos sendo preconceituosos, ao legitimar os estereótipos sexistas, ou seja, preconceituosos em relação ao sexo.

Na História, temos diversos exemplos de discriminação contra mulher, como os testemunhos de Santo Agostinho (354 – 430) e de São Tomás de Aquino (1227 – 1274), registrados por Simone de Beauvoir (1980): o primeiro diz que a mulher é um animal não seguro, não estável, cheia de maldade e o princípio das disputas, caminho das iniquidades, por isso, era melhor casar do que se consumir no pecado; o segundo assegurava um lugar social discriminado, quando disse que se deveriam eliminar as mulheres públicas do seio da sociedade. Para este, as prostitutas são como uma cloaca num palácio, ou seja, um lugar sujo e infecto.

Logo, para compreendermos esses termos e suas relações com a sexualidade, recorreremos a Chauí (1984) quando diz que o problema não está na sexualidade, mas na maneira como ela é tratada pela cultura, o que nos leva a admitir que vivemos em uma sociedade sexualmente repressiva. Portanto:

A repressão pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diversas sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos – estar ‘perdido de amor’, ‘cair de amores’ ser ‘fulminado pela paixão’, beber o ‘filtro do amor’, receber as ‘flechadas do amor’, ‘morrer de amor’ (CHAUÍ, 1984, p. 9).

Nesse sentido, o que é permitido e o que é proibido passa a ser interiorizado em cada sujeito através dos diversos mecanismos de controle e dispositivos de verdade. Quando a repressão é bem-sucedida, a aceitação ou recusa por um determinado tipo de comportamento é como se fosse uma escolha livre da própria pessoa.

Uma outra verdade em relação à sexualidade da mulher, refere-se à virgindade, vista como um valor supremo para ela e para o casamento. Durante algum tempo, as mulheres que escolhiam se manter “virgem”, eram pressionadas pelos namorados a darem “provas de amor”, caso contrário, buscariam prazeres sexuais com outras mulheres. Assim, muitas

iniciaram sua vida sexual por pressão e não por opção, o que assinala mais opressão contra as mulheres. Por outro lado, quando a mulher opta por deixar de se manter “virgem”, enfrenta inúmeros obstáculos, como por exemplo, não engravidar, ou o medo de ser “usada” apenas como “objeto de prazer”.

Temos outro discurso de verdade, resgatado por Perrot (2007, p. 65), quando diz que a sexualidade das mulheres é um mistério, sua representação oscila entre a avidez e a frigidez.

Avidez: o sexo das mulheres é um poço sem fundo, onde o homem se esgota, perde suas forças e sua vida a beira da impotência. É por isso que para o soldado, o atleta, que precisam de todas as suas forças para vencer, há a necessidade de se afastarem das mulheres.

Frigidez: a idéia segundo a qual as mulheres não sentem prazer, não desejam o ato sexual, uma canseira para elas, é bastante difundida.

Com isso, os homens justificam outra verdade: a necessidade de procurar o prazer em outros lugares: com amantes e prostitutas, mulheres cuja sexualidade “não tem freios”, além disso, são vistas como perigosas, assemelhando-se às feiticeiras, chamadas de “vulvas insaciáveis” que durante a Idade Média sofreram diversas atrocidades pelos inquisidores.

Há também, a mulher histérica, “nervosa”, doente de seu sexo que se torna quase louca, objeto das clínicas psiquiátrica e considerada até Freud, como uma doença exclusivamente feminina. Atualmente o discurso em relação à mulher, que contribui para que continue sendo estereotipada, é o da histérica, não mais o da mulher nervosa e sim o da sedutora que despreza.

Vale ressaltar, segundo Foucault (2006, p. 8-9) que “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Destarte, a verdade do sexo, tão propalada pela Ciência dos séculos XVIII e XIX, foi uma verdade parcial. Assim a ciência sexual, na interpretação de Foucault (1993, p. 55), ocultou características importantes do sexo. Vejamos sua declaração:

É inegável que o discurso científico sobre o sexo, no século XIX, era transpassado de credulidades imemoráveis e também de ofuscações sistemáticas: recusa de ver e ouvir; mas – e, sem dúvida, nisso está o ponto essencial – recusa que se referia àquilo mesmo que se fazia aparecer, cuja formulação se solicitava imperiosamente.

No decorrer do século XX, o amor torna-se a base do casamento e a base do modelo cristão de vida conjugal, mas as diferenças no comportamento sexual de homens e mulheres foram mantidas. Dentre essas diferenças, destacamos algumas apresentadas na obra de Tucker; Money (1981):

- **Quanto ao homem:**

- ✓ O homem pode brigar, reivindicar seus direitos, superar os colegas; não pode chorar para não demonstrar fraqueza ou admitir derrota;
- ✓ Pode seduzir garotas para provar a sua masculinidade, mas tem direito a uma noiva virgem.
- ✓ Ele pode fazer qualquer tipo de trabalho, por mais servil que seja, fora de casa, sem prejuízo nenhum para o seu orgulho, mas não assume cozinhar, fazer limpeza, lavar roupa, nem tomar conta das crianças.
- ✓ Numa emergência doméstica pode até fazer algumas atividades, mas deve executar até mesmo as tarefas mais simples de forma displicente, para anunciar que se trata de algo estranho para ele.
- ✓ Assume a responsabilidade financeira de sustentar a mulher e os filhos da sua família; a sua esposa pode sair para trabalhar, se quiser, mas o verdadeiro serviço dela é em casa.
- ✓ O homem pode demonstrar afeto pela sua mulher e filhos pequenos, mas por mais ninguém e, especialmente, por nenhum homem;
- ✓ Se um homem quer mostrar a outro que gosta dele, pode atacá-lo com alguma brincadeira: dá tapinhas, pequenos socos ou leves empurrões.
- ✓ Ele pode gabar-se do prazer e das proezas sexuais em qualquer grupo de homens, e usa um vocabulário pudico e especial com mulheres, até mesmo sua esposa, e qualquer outra parceira sexual.

- **Quanto à mulher**

- ✓ A luta da mulher é pelo casamento e será considerada um fracasso se não conseguir casar e ter filhos.
- ✓ A competição com outras mulheres é uma obrigação, deve competir (não abertamente demais) pela atenção dos homens, mas deve apegar-se ao seu hímen, permanecendo virgem até o casamento.
- ✓ Não fica bem para a mulher demonstrar interesse aberto por um homem enquanto ele não tiver revelado interesse por você.
- ✓ Depois do casamento a obrigação da mulher é ser boa esposa e mãe, não devendo prestar atenção a outros homens.

- ✓ A astúcia e o artifício são as armas da mulher e a manipulação é a sua tática;
- ✓ não se espera que a mulher tenha uma estratégia ou que seja consistente, mas se sua inconsistência – ou seus filhos – lhe causarem problemas, a culpa é dela.
- ✓ Pode ler e escrever, mas não muito bem, e sabe menos ainda de matemática.
- ✓ Se a mulher ganha um pouco de dinheiro, ótimo, mas isso não deve interferir nos afazeres domésticos; mas superar o seu marido ou seus colegas em qualquer tipo de ganho fora da esfera doméstica coloca todo mundo em grave risco psicológico.

Essas “verdades” foram e ainda são transmitidas de geração a geração. Assim, os discursos sobre sexualidade, tanto em seus aspectos práticos quanto morais, foram tecendo uma rede de significados, valores e códigos altamente complexos e difusos.

Seus aspectos variáveis mudaram ao longo do tempo e em relação a diferentes culturas e sociedades, mas não impediram que cada grupo humano tendesse a acreditar fortemente que as suas próprias concepções acerca da sexualidade devem ser tomadas como referência geral e irrestrita.

Ao longo da história, a educação, a sexualidade e as relações de gênero têm deixadas ora em segundo plano, ou reforçado algumas dessas verdades, constituindo-se muitas delas como objetos de distorções, discriminações e preconceitos por parte dos homens e das mulheres.

Historicamente a sociedade, através de suas instituições, vem nos educando e atualmente os meios de comunicação aparecem fortemente como um "agente educador". No que diz respeito à sexualidade e ao sexo, a informação chega com uma "velocidade estonteante".

A sexualidade, especialmente após o século XX, tem sido encorajada a se exprimir e apresentar-se nas distintas instituições e saberes que a permeiam, como forma efetiva de uma política de controle do sujeito e da população, caracterizando assim a sociedade moderna.

Na década de 1980, surge a Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH). Esta vem organizando discussões, encontros, congressos e diversas publicações nesta área, entretanto, em relação a Educação Sexual, ainda se referem mais ao aspecto médico do que político-educacional.

Em 1983 é realizado o 1º Encontro Nacional de Sexologia, com a participação de médicos, educadores e cientistas sociais, organizado pela Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO).

Este Encontro marca o surgimento dos "sexólogos" e de uma nova ciência - a sexologia, propriamente dita, no Brasil, dicionarizada da seguinte forma: ciência que estuda os problemas concernentes à sexualidade. E sexologista: especialista em sexologia; sexólogo. Por volta da década de 1980 entramos na "era" dos sexólogos.

A sexologia receita como fazer sexo, qual a melhor posição, fala-se nas revistas, na televisão, no cinema, no teatro, as proibições são minimizadas ou até mesmo inexistentes, o que era uma aberração no século XIX, hoje não é mais. Liberdade sexual? Repressão sexual? Ou proliferação de um discurso explícito sobre sexo?

Fala-se em sexologia para crianças, adultos, velhos e que os sexólogos resolvem qualquer problema, ou, pelo menos, esclarecem. Atualmente, se deixa falar para melhor controlar, o que não significa reprimir, o que se regula é o "irracional sexual". Segundo Foucault (1993, p. 109), no século XX:

[...] passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré-nupciais ou extramatrimoniais; a desqualificação dos perversos teria sido atenuada e, sua condenação pela lei, eliminada em parte; ter-se-iam eliminado, em parte, os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças.

Com a sexologia no final do século XX, passou-se do "falar sobre sexo" para o como fazer sexo. Os "preconceitos" estão minimizados. Vende-se sexo "imaginário", um vender que não é prostituição, pois não toca o corpo físico, apenas o corpo imaginário. O orgasmo passa a ser "democrático", portanto dizem que é necessário alcançá-lo.

Para ser sexualmente realizado e feliz é necessário se conseguir muitos e bons orgasmos, estes passam de um direito, a um dever: o "dever do orgasmo". Portanto, é dever de todos, visto tratar-se de "democracia sexual" (CHAUI, 1984, p. 21). Se este direito/dever de ser feliz não ocorre tem-se o cientista, o sexólogo para salvar, prescrever, receitar, orientar e ensinar.

O perigo da prática onanista que rondava principalmente a partir do começo do século XVIII, quando a masturbação infantil, foi "perseguida como uma epidemia repentina, terrível, capaz de comprometer a espécie humana" (FOUCAULT, 1999, p. 232), deixa de existir para os sexólogos, passa de doença para prática salutar, até mesmo necessária. De condenada passou a ser pedagogicamente recomendada.

A sexologia considera que só é possível amar outra pessoa, amando a si mesmo. De "zonas erógenas"¹⁶ da simbolização sexual imaginada pelos psicanalistas, temos agora as

¹⁶ São determinados pontos ou trechos sensíveis da pele que, ao toque, desencadeiam uma reação de excitação, como por exemplo, o pescoço, a nuca, o lóbulo da orelha, os lábios e a língua, os mamilos, as nádegas, além dos próprios órgãos sexuais são comumente apontados por homens e mulheres como zonas erógenas.

"zonas estratégicas"¹⁷ (CHAUI, 1984, p. 21). Em seguida, acrescenta que o discurso propagado na atualidade é mais ou menos este: "Vocês têm uma sexualidade, esta sexualidade está ao mesmo tempo frustrada e muda, proibições hipócritas a reprimem. Então venham a nós, digam e mostrem tudo isto a nós, revele seus infelizes segredos a nós...".

Este tipo de discurso é, na verdade, um formidável instrumento de controle e de poder. Ele utiliza, como sempre, o que dizem as pessoas, o que elas sentem, o que elas esperam. Ele explora a tentação de acreditar que é suficiente, para ser feliz, ultrapassar o umbral do discurso e eliminar algumas proibições. E de fato acaba depreciando e esquadrinhando os movimentos de revolta e liberação... (FOUCAULT, 1999, p. 233).

Ao mesmo tempo em que se diz que a mulher do século XXI conhece seu corpo e sua mente; domina seu destino e seu clitóris; ressalta-se que sentir prazer é uma conquista da mulher e não um motivo de vergonha. Vemos que isto não é fato, pois encontramos, durante esse estudo, mulheres que se recusam, por medo, ou vergonha, de tratar a temática sexualidade em sala de aula, ou mesmo responder questões a ela relacionadas para nossa pesquisa.

Convém ressaltar que ao mesmo tempo em que a mulher vem conquistando diversos espaços na sociedade, no mercado de trabalho, na política, ao lado da suposta liberdade sexual, temos ainda espalhados pela mídia (TV e internet, principalmente), mecanismos que ressaltam o papel da mulher "prendada" para o lar, bela e sedutora para "agarrar" e "prender" seu homem, dentre outros. O que encontramos nos sites e programas de TV femininos, por exemplo, são: receitas de culinária, dicas de beleza, lições de moda, dicas para noivas, consultório sentimental, dentre outras formas de demonstrar que a passividade e submissão da mulher em relação ao homem continuam vigente.

Os conflitos existentes vão promovendo uma série de alternativas de desenvolvimento posterior, tornando difícil presumir ou mesmo prever que rumos serão trilhados. Entre estes conflitos, destacamos a polaridade da integração ou a des-integração da pessoa humana cultural perante a natureza.

Podemos observar neste percurso que tratar da sexualidade da mulher é antes de ser imprescindível, de difícil conciliação. Estamos vivendo em uma época em que muito rapidamente se transformam as condições em que se configuram as verdades sobre a sexualidade, as condições atuais são muito distintas das de apenas duas décadas atrás. Com práticas discursivas se alterando muito mais rapidamente, que os tempos de adaptação,

¹⁷ Termo utilizado pelos sexólogos em substituição às zonas erógenas.

surgindo um cenário complexo e contraditório no qual as teorias mais lineares se tornam reducionistas.

Mesmo que não haja, de forma explícita uma educação sexual nas escolas, as pedagogias da sexualidade perpassam as práticas educativas e estas práticas estão diretamente relacionadas ao disciplinamento dos corpos, à regulamentação dos comportamentos e aos discursos que acompanham tais processos, ou seja, estes são os mecanismos de controle da sexualidade utilizados pela escola.

As formas como são vistas ou trabalhadas a sexualidade feminina e seu desenvolvimento nos processos de escolarização, ou seja, no ensino formal, é o que veremos a seguir.





3 O ENSINO FORMAL, A ESCOLA E O TRATAMENTO DADO À SEXUALIDADE FEMININA

Se a educação modifica a mulher, assim como todos os seres humanos, a mulher também modifica a educação escolarizada, enquanto sua principal veiculadora.

Jane Almeida

Neste capítulo, trazemos alguns argumentos teórico-históricos por nos oferecer subsídios para discutir nosso tema com a participação da mulher, buscando reconhecer o tratamento dado à sexualidade feminina na escola e de que maneira o ensino formal atua como mecanismo de controle. Dessa forma, procuramos verificar a exclusão e a inserção da mulher no processo de escolarização e no exercício da docência.

Na História da Educação constatamos que o percurso da mulher na conquista de direitos elementares, como o de ser alfabetizada, poder freqüentar escolas, ou simplesmente ser considerada como dotada de inteligência, foi difícil, tortuoso, carregado de opressão e repressão.

Destarte, identificamos alguns fatos, que vinculam a escola como um dos mecanismos de controle da sexualidade, sua função e estrutura na incorporação de mulheres nesse ambiente.

Apresentamos elementos que caracterizam a mulher professora quando aluna, ressaltando que outrora fora “aprendiz de freira”, devendo ser devota e recatada, chegando, na atualidade, a ser vista como “aprendiz de feiticeira”, não aquela da Idade Média, condenada à tortura e até à morte pelos inquisidores, mas a que encanta, ou “enfeitiça”, com sua “sensibilidade”, “docilidade”, as pessoas ao seu redor.

Finalmente, destacamos a mulher professora, demonstrando que a “feiticeira” se vira contra o “feitiço”. Ela que por sua “sensibilidade” “enfeitiça” as pessoas, embora diante de inúmeras adversidades, vem conquistando espaços na sociedade com sua luta por igualdade de oportunidades, a exemplo no exercício do magistério, que inicialmente era uma ocupação dos homens. Atualmente, são as mulheres quem detêm a maioria desses espaços e estão conquistando muitos outros.

3.1 A escola como mecanismo de controle da sexualidade

A entrada das mulheres no espaço escolar aconteceu de forma expressiva a partir do século XIX, mas desde o século XVII, percebemos defesas em prol de uma educação que não se restringisse ao espaço doméstico.

A modernização da cidade passa pela família, tendo por alvo a mulher, tornando-a o centro de interesse e a responsável pela vida sexual saudável. As mulheres eram ao mesmo tempo as figuras a serem educadas para uma prática sexual menos danosa e as agentes propagadoras dessa educação em suas famílias e, porque não, também, em sua função no magistério.

Assim, a sexualidade está inserida entre as disciplinas do corpo e participa da regulação das populações, sendo um tema de interesse público. Isto é, na medida em que a sexualidade é tratada como mecanismo de controle e regulador da população, configura-se como algo que poderá ser ordenado socialmente por meio de políticas específicas. A população passa a ser um novo objeto de poder e saber. De acordo com Foucault (1993, p. 28):

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da “população”, como problema econômico e político (...) os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um “povo”, porém com uma “população”, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência de doenças, forma de alimentação e de habitat.

Tal mecanismo regulatório é denominado de biopolítico¹⁸. A escola, portanto, enquanto uma instituição que possui uma série de mecanismos, dispositivos e estratégias, constrói múltiplos discursos “verdadeiros” sobre as pessoas. Além das questões populacionais, Foucault em suas análises demonstrou que a estrutura arquitetônica das escolas do século XVIII era fundamental para que a disciplina regulamentar surtisse efeito.

A escola era planejada para proporcionar às crianças em formação conforto e bem-estar, pensada de modo a não estimular “vícios” solitários nocivos ao desenvolvimento físico, moral e intelectual, dentre outras práticas consideradas prejudiciais. Buscavam incutir “a idéia da necessidade de conhecimentos médicos que pais e educadores deveriam ter para se tornarem aptos a cuidar das crianças” (FOUCAULT, 1993. p.14).

A escola passa a ser o lugar ideal para difundir comportamentos sanitários e higiênicos, voltados a um conjunto de hábitos e atitudes sadias, físicas e morais adequadas ao sistema político da época. Assim, torna-se alvo das preocupações do Estado e das políticas públicas que trazem por referência os ideais de civilidade e utilização produtiva. O ritual da escola é repetido diariamente: cada funcionário no seu posto, fazendo cumprir os horários, as atividades e garantindo que as pessoas mantenham-se ajustadas ao costume pré-estabelecido.

A distribuição desses agentes fiscalizadores, nos espaços nos quais circulam alunos e professores, nos oferece uma analogia perfeita do *Panóptico* descrito por Foucault (2000, p.160). Para ele:

Panótipo é um local privilegiado para tornar possível a experiência com **homens**, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles. [...] pode até constituir-se em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. [...] Funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de

¹⁸ Para Foucault (1993), a *biopolítica* é uma técnica de poder que se exerce positivamente sobre o corpo social, gerindo-o, majorando-o e multiplicando-o.

observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos **homens**. (grifos nossos)

É importante destacar que a referência é somente aos homens, agregando a estes, as mulheres. Entretanto, a vigilância e o controle sobre as ações, que estão na base do panóptico, também fundamentam a organização da escola, desde o seu aspecto físico até as definições sobre os conteúdos e saberes a serem ensinados e as hierarquias que classificam o aprendiz e o instrutor, que na sua maioria são mulheres.

A escola também delimita espaços, determinando o que pode e o que não pode; o lugar das crianças maiores e das menores; dos meninos e das meninas, educa os corpos e produz a sexualidade “normal”.

Os estudos de Foucault (1989; 2000) mostram-se fundamentais na nossa busca de compreensão de como as escolas estão fortemente baseadas na disciplinarização dos corpos e mentes, orientando para a aquisição das formas normalizadas dos comportamentos e dos modos de pensar.

Todas as práticas e linguagens produzidas na escola constituem e formam sujeitos masculinos e femininos, determinando comportamentos e atuando fortemente na construção das identidades. O autor explora, nos seus escritos, as formas como o poder soberano e o poder disciplinar, se instala nas relações sociais.

O poder soberano “permite transcrever em termos jurídicos obrigações descontínuas e distribuídas no tempo; possibilita fundamentar o poder na existência física do soberano, sem recorrer a sistemas de vigilância contínuos e permanentes” (FOUCAULT, 1999, p. 105), como acontece no poder disciplinar.

Tais discursos atuam, ao mesmo tempo, sobre as falas e sobre os silêncios, questionando a suposta repressão ao sexo e à sexualidade, argumentando que tal repressão não se dá pela proibição do sexo em si, mas pela interdição das palavras utilizadas para falar socialmente sobre ele.

A intencionalidade do capital estabelece sua efetiva dominância pela instituição da normalidade, para os hábitos que visam o interesse do mercado. Em relação à sexualidade, é instaurada a banalização, especialmente pela influência da mídia. Entra em cena, então, o discurso mediador, com a função de interagir entre o discurso soberano e o disciplinar, produzindo novos saberes. Sintetizamos a seguir, o funcionamento da sociedade de normalização, partindo de nosso objeto de estudo e do discurso mediador, em Foucault (1999).

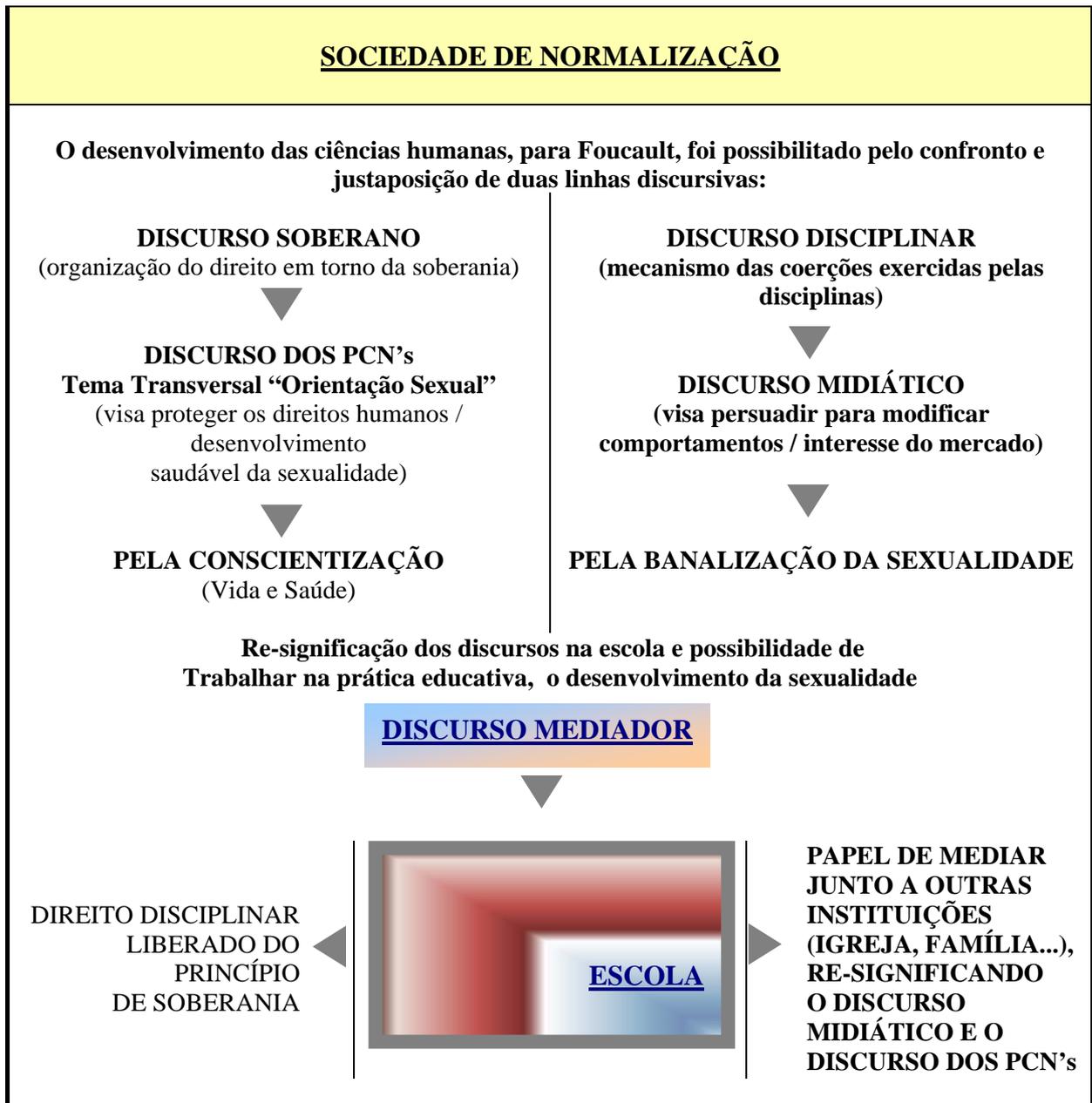


Tabela 1: A sociedade de normalização e discurso mediador sobre a sexualidade.

Esse discurso delimita o que é certo, o que é errado, o que é normal, o que é patológico, o que pode ser vivido e o que pode ser dito sobre o sexo. Neste ponto focalizamos algumas questões centrais no nosso estudo: o problema que as professoras enfrentam, hoje, quanto às suas práticas educativas na inclusão das sexualidades.

Atualmente, o discurso sobre sexualidade nas escolas continua sendo limitado por saberes de natureza médico-jurídicos, a exemplo, as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), dentre elas a AIDS, a gravidez precoce, os métodos contraceptivos, o aborto, a pedofilia, a prostituição, ou ainda, como acontecem as modificações biológicas e psicológicas da adolescência.

Não podemos negar a importância dessas discussões, no entanto, a própria forma de organização dos temas e as suas abordagens na escola, além de superficiais, são tratados muito próximo daquilo que Foucault (1993) denominou de “vontade de saber”.

Esse discurso foi materializado nos PCN’s, dentre os Temas Transversais que devem ser trabalhados na escola. O documento, ou melhor, o dispositivo, esclarece que o desenvolvimento da sexualidade é determinado pela História e pela Cultura, isso porque as sociedades criam suas próprias regras que são tidas como parâmetros essenciais para regulamentar o comportamento sexual.

A sexualidade, segundo Foucault (1993) não é uma característica inerente às pessoas, ela é produto das relações de poder-saber que se instalam no seio das diferentes práticas sexuais/sociais.

Destarte, nas escolas e nas práticas educativas, os discursos sobre a sexualidade objetiva disciplinar e controlar os comportamentos sexuais das crianças e jovens, entretanto, seus agentes, podem ressignificar o discurso dos PCN’s e da mídia, introduzindo, em suas aulas questões que busquem o posicionamento crítico sobre o desenvolvimento da sexualidade no decorrer da História: suas formas de opressão e repressão; os diferentes mecanismos de controle sociais; a criação dos mitos, tabus, preconceitos, discriminações; o porquê da banalização da sexualidade nos dias atuais; dentre outros dispositivos que controlam o comportamento humano.

3.2 **A mulher quando aluna:** de aprendiz de freira a aprendiz de feiticeira

Atualmente, o predomínio feminino no espaço escolar é resultado, como veremos a seguir, de um processo histórico denso e heterogêneo. Em nossas leituras emergiram diversos tabus, na maioria das vezes, marcados pelas relações de poder que discriminam, assujeitam e segregam, não somente a mulher, mas diferentes grupos sociais marginalizados: grupos étnicos, religiosos e de determinadas classes.

A mulher, durante séculos, foi excluída da história da educação escolarizada. Quando se tratava da mulher branca, filhas da elite eram relegadas a uma instrução voltada aos cuidados do lar, do marido e dos filhos. Para isso, bastava que ela apenas aprendesse a ler e contar de forma elementar. À mulher pobre restava os aprendizados junto à família, ou seja, a educação informal (LOURO, 2001).

A associação entre a igreja e a classe mais favorecida economicamente contribuiu fortemente para a criação das primeiras escolas. As primeiras discussões sobre a educação da

mulher surgiram da necessidade de expandir a nova camada emergente que precisava da mulher para assumir as funções domésticas, especialmente a educação das crianças, pois a consolidação do lar e das famílias era o foco da nova classe social.

Almeida (2003) em sua análise demonstra que a mulher vivia em permanente reclusão, num ambiente “monótono”. Acrescenta que embora a reclusão fosse um projeto para a mulher em geral, eram as abastadas quem mais viam cerceada a sua liberdade. E, entre todas as categorias de mulheres, as solteiras abastadas e as solteiras em geral eram as que, tinham menos liberdade.

O ideal de mulher religiosa apontava para o projeto de clausura, o projeto para a mulher na sociedade ocidental cristã na Idade Média, até o Iluminismo. Convém ressaltar que as mulheres enclausuradas nos conventos, as freiras e suas aprendizes, tinham mais chances de se alfabetizarem do que as que permaneciam nos lares, pois aquelas tinham que aprender a ler a Bíblia Sagrada.

Na Europa, somente no século XVII, através dos postulados de Comênio (1997, p. 91) a mulher fora citada como apta ao saber e defende que toda a juventude, de ambos os sexos, deve ser enviada à escola:

[...] Também as mulheres, assim como os homens, são imagens de Deus, participam da graça divina e do reino do século futuro; também são dotadas de inteligência aguçada e aptas ao saber (frequentemente mais do que nosso sexo); também para elas, como para os homens, estão abertas as portas de postos elevados, porque muitas vezes foram destinadas por Deus ao governo dos povos, a aconselhar sabiamente reis e príncipes, à ciência médica e às outras ciências úteis ao gênero humano, bem como ao dom da profecia e a censurar sacerdotes e bispos. Por que então permitimos que se alfabetizem e depois as afastamos dos livros? Temos medo da sua falta de reflexão? Mas quanto mais ocupada estiver a mente menor será o espaço destinado à imprudência, que nasce de mentes vazias.

Essa postura se constitui em um certo avanço, visto que às mulheres, até então, era negada a instrução, contudo, Comênio (1997, p.92) expressa que esse ensino não é para aguçar-lhes à curiosidade, mas sim “[...] à honestidade e à bem aventurança. Sobretudo para administrar bem a casa e para promover seu próprio bem, o do marido, dos filhos e de toda família”. Sua proposta de educação, ainda que, avançada, perpetuava a condição de opressão e de submissão da mulher em relação ao homem, restringindo sua atuação ao espaço doméstico.

Em 1687, François Fénelon escreve a obra *Traité de l'éducation des filles*, destinada ao Duque e à Duquesa de Beauvilliers, portanto voltada à elite da época, evidenciando a importância de educar as jovens. Suas idéias foram resgatadas na obra de Rosa (2003, p.182) que demonstra:

[...] a maneira de combater nelas a timidez, o falso pudor, ensinando-as a ser discretas e precavidas [...]; combate à vaidade [...] e quer que elas se preparem para seus deveres de mulher: educar os filhos, vigiar os serviços, ser econômica no lar, etc. [...]

devem aprender, ainda, a Gramática, a Aritmética, um pouco de Direito, História, Eloquência, Poesia, Pintura e Música [...]. Os pais deverão escolher uma boa governante, mas, sobretudo, ocupar-se eles próprios de seus filhos.

Defende a educação para a mulher, mas de forma limitada ao lar, apesar de avançar nos conhecimentos oferecidos que contemplam as artes, o direito e a história. Essa educação voltada principalmente para os cuidados do lar, inova ao atribuir com o marido a responsabilidade com os filhos. Entretanto, acrescenta que as meninas não precisam ser sábias, elas precisam aprender a governar a casa e obedecer aos maridos sem questionar, destaca ainda a experiência de algumas mulheres que se transformaram em “sábias ridículas” com sua ciência. Por essa e outras razões, defende que a mulher precisa ser educada, mas não com estudos que possam “enfastia-las”, e sim com aqueles que ensinarão a desempenhar seus deveres na sociedade.

Tal percepção nos remete a Foucault (1993) quando diz que as práticas sociais são atravessadas de relações de poder que defendem certos discursos, especialmente para as pessoas oprimidas e excluídas na sociedade, e que admite a utilização de alguns termos em detrimento de outros, com vistas a legitimar aquilo que se acredita ser verdade. O que não se discute é o contexto político e as próprias instituições, produzem certos saberes, elaboram conceitos, ou mesmo selecionam estratégias de domínio. Através dessas colocações, podemos inferir que tais discursos são permeados de relações de poder.

No século XVIII temos a proposta de educação de Rousseau (1990), apresentada na obra *Emílio ou da Educação*, esta, inspirada nos princípios do Iluminismo se constituiu numa espécie de revolução do pensamento moderno. Rousseau põe em relevo a natureza da criança e transforma o método de ensinar em um procedimento natural (Pedagogia naturalista); valoriza a experiência e a educação ativa; podendo ser considerado como aquele que pôs fim aos textos que conduziam a educação apenas religiosa; elaborou e discutiu modelos de educação para o cidadão livre e qual o lugar que a mulher ocupa nessa formulação.

Contudo, em seus estudos a mulher perde em importância e valor social. O homem é quem deve “mandar”, cabendo à mulher apenas obedecer. A educação feminina proposta por Rousseau torna-se ainda mais deficiente quando comparada com estudos precedentes, como destaca Leif; Rustin (1960, p. 83):

Depois das ousadias de Comenius a esse respeito, e até mesmo das indicações de Fénelon, tornamos a dar aqui com uma concepção estreita e tradicional. A mulher é feita para agradar ao homem, e para servi-lo. Cultivam-se nela o sentimento de dependência e as distorções à obediência. São desenvolvidas suas aptidões para a ternura e para o encanto. E é educada para as funções domésticas e maternas. Só isso.

Evidenciamos que as idéias de Rousseau são inovadoras com referência à educação de meninos, pois sugere uma educação diferenciada para homens e mulheres, confirmando que as diferenças biológicas constituem-se em diferenças sociais e culturais e que as mulheres devem ser aprisionadas no imaginário de seu lar.

Também Fagundes (2005, p. 48) ao analisar essa questão evidencia que para Rousseau, “[...] na família aparecem condições que possibilitam as manifestações de características que vão sendo gradativamente introjetadas como pertencentes aos gêneros masculino e feminino, tais como: a existência do amor, do zelo e da divisão sexual do trabalho”.

Em relação ao Brasil, o processo de ensino formal originou-se com os franciscanos, depois com os jesuítas, com o sistema escolar que seguia as normas do *Ratio Studiorum*¹⁹. Os colégios jesuítas ensinavam os pequenos índios a ler e escrever, além de convertê-los à fé cristã e os filhos dos colonos eram preparados para prosseguirem seus estudos na Europa.

As primeiras exigências pela instrução feminina partiram dos indígenas na segunda metade do século XVI. Eles consideravam a mulher uma companheira, por isso, não havia razões para não terem oportunidades educacionais. Ribeiro (2000, p. 80) resgata essas reivindicações quando ressalta: “[...] condená-las ao analfabetismo e à ignorância lhes parecia uma idéia absurda. Isso porque o trabalho do homem, como o da mulher indígena, eram considerado eqüitativos e socialmente úteis”.

Portanto, podemos perceber que entre os indígenas havia maior respeito à figura da pessoa mulher. Contudo, tais reivindicações não tiveram êxito, pois a rainha de Portugal, dona Catarina, negou a iniciativa dizendo que tal ensino causaria “conseqüências nefastas”. Mesmo porque as próprias portuguesas eram, em sua maioria, analfabetas.

A educação das mulheres se restringia às atividades que fossem úteis no ambiente doméstico, desprovidas de valor no mercado de trabalho da época, como costurar, aprender música ou desenvolver habilidades artísticas.

¹⁹ O *Ratio Studiorum* é um documento produzido pelo militar espanhol Inácio de Loiola (1491-1556) com o objetivo de consagrar a educação da juventude católica. Seguia os princípios cristãos e insurgia-se contra a pregação religiosa protestante. O criador da Companhia de Jesus imprimiu uma rígida disciplina e o culto a obediência a todos os componentes da ordem. O *Ratio Studiorum* é o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica (GADOTTI, 1998, p. 72).



Figura 6 – A educação de mulheres da elite colonial

A educação feminina no Brasil colônia, tanto para as mulheres brancas, negras ou indígenas era restrita aos cuidados com a casa e a família, ou seja, não tinham acesso à arte de ler e escrever como os meninos, e segundo Fagundes (2005, p. 50):

Até então, a educação informal da mulher mantinha-se atrelada às concepções de ser feminina, reforçadas desde a mais remota antiguidade: mulher é aquela que cuida da casa e da preparação dos alimentos, reproduz a espécie – dá origem e cuida dos filhos, cozinha, tece, é fraca, inferior ao homem, por isso, subjugada, oprimida, etc.

O poder patriarcal, também, foi determinante na cultura, no comportamento do povo brasileiro, nos modelos esperados, até então, para homens e mulheres (papéis sociais) e nas práticas eróticas, conforme relata Araújo (2001, p.45):

Das leis do Estado e da Igreja, com freqüência bastante duras, à vigilância inquieta de pais, irmãos, tios, tutores e à coerção informal, mas forte, de velhos costumes misóginos, tudo confluía para o mesmo objetivo: abafar a sexualidade feminina que, ao rebotar as amarras, ameaçava o equilíbrio doméstico, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas. A todo-poderosa Igreja exercia forte pressão sobre o adestramento da sexualidade feminina. O fundamento escolhido para justificar a repressão da mulher era simples: o homem era superior, portanto cabia a ele exercer a autoridade.

Nessa ocasião havia, também, algumas filhas de senhores de engenho, dos marechais, capitães-mores, dentre outras que pertenciam à elite da época, que eram enviadas aos conventos de Portugal e das Ilhas Atlânticas ou aos recolhimentos femininos, as poucas que escapavam do analfabetismo e que não estavam destinadas ao “mercado matrimonial” (SILVA, 2005, p.133).

O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil como demonstra Ribeiro (2000, p. 79) ao resgatar um verso declamado nas casas de Portugal e do Brasil: “[...] mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”.

Este verso nos fez lembrar um dito popular, frequentemente ouvido, durante nossa adolescência por nossos familiares, no final da década de 1970: “Moça de família não precisa estudar muito, basta aprender a cuidar da casa, do marido e dos filhos”. Com esse discurso tido como verdade, fomos estimuladas a deixar a escola e preparar-nos para o casamento.

Assim, no final do século XX e até o início do século XXI, podemos encontrar fragmentos do discurso opressor e excludente, que vem perpassando, durante séculos, sobre a educação feminina.

Em relação à sexualidade, muitas das mulheres brancas eram ignorantes. Casavam e iam para a lua-de-mel sem nenhuma informação sobre sexo. Em alguns casos conheciam o noivo dias antes do casamento. O prazer na relação sexual era proibido pela Igreja católica, pois o orgasmo era entendido como coisa do demônio. O corpo da mulher servia apenas para a reprodução. Ribeiro (2000) acrescenta que muitas vezes a relação sexual entre os portugueses, eram verdadeiros estupros. Estes podiam buscar o prazer, mas entre as escravas.

Na sociedade brasileira do século XVIII, muitas mulheres se opunham às regras sociais com sinais de resistência, como demonstra Almeida (1998) em sua tese de doutoramento, ao analisar as novas necessidades vivenciadas na sociedade pernambucana da época, demonstrando que apontam para a formação de uma nova mulher, que vai lentamente ampliando seu espaço de ação, conquistando, assim, um novo lugar na sociedade.

Ela também apresenta os recolhimentos, como espaços onde se acolhia às moças menos favorecidas e as órfãs para uma educação direcionada, tendo em vista sua formação como cidadã, de acordo com os ideais da época. Diz que os recolhimentos foram instituições que, tanto em Portugal quanto no Brasil colônia, se colocaram a serviço da manutenção da virgindade das donzelas e da honra feminina. Podiam ser encontrados espalhados por todo o reino, prestando os mais variados serviços às famílias dos “homens bons”.

Eles tinham como finalidade alojar e, ao mesmo tempo, formar, longe dos perigos do mundo, as jovens que se preparavam para o casamento, pois a honra feminina na época estava totalmente articulada às questões da sexualidade, e um desvio do padrão social aceito poderia inviabilizar o projeto de uma família inteira.(ALMEIDA, 2003, p. 22)

Portanto, o casamento era uma preocupação constante para as famílias brasileiras. Além desses recursos, ainda havia o de permitir que a moça se mantivesse junto à família, mesmo carregando o estigma de solteirona, ou até transformando-se a própria casa em “convento”.

Ao analisarmos os discursos sobre o recolhimento, nos aproximamos de Foucault (2006, p. 71) quando diz que os “discursos [...] dão lugar a certas organizações de conceitos a

certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias [...]”. Os pensadores portugueses, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, produziram textos que evidenciavam um perfil de mulher e como ela deveria comportar-se na sociedade. Os recolhimentos, tidos como instituições de ensino também produziavam tais “verdades”.

Em relação à instituição disciplinar, Foucault (2000) defende que todas incorporaram em sua dinâmica interna a disciplina e a normalização do convento. Isso se aplica a uma instituição como o recolhimento, que teria de reproduzir muitas das práticas de um convento tradicional que abrigava, no Brasil, candidatas a freiras; educandas que seriam direcionadas para uma vida matrimonial; ou àquelas que seriam destinadas para a instrução no próprio recolhimento.

O que diferencia o recolhimento do convento é a ótica da instituição, que não se volta somente para a vida cristã, mas para a realização de um papel no espaço do lar, a construção de um novo lugar para a mulher como educadora, que seria ali proporcionado a medida que, através de seu programa educacional, prepara as mulheres para exercer uma função que vai além da contemplação divina (ALMEIDA, 1998).

No Maranhão, a primeira instituição feminina, de acordo com estudos realizados por Motta (2004), foi o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios criada durante o século XVIII. Este também objetivava a formação de bons costumes, a educação e a doutrina cristã para as jovens brancas, donzelas, católicas e procedentes de boa família, ou ainda senhoras viúvas ou esposas abandonadas pelos maridos. O artigo de Motta, (2004, p. 57-58) ressalta que:

[...] devido a pouca escolarização das mulheres maranhenses, naquela ocasião, e as recolhidas não fugiam à regra, foi construído no terreno do fundo [...] um colégio sob a inovação de N. Sr^a da Assunção para a educação do sexo feminino. Além das **meninas honestas** do Recolhimento, **as senhoras virtuosas** participaram desse novo movimento, fundando-se em 25 de março de 1864 o ensino regular para mulheres da província do Maranhão. Pois até então as moças cozinhavam, rezavam e cantavam, mas não dominavam o ‘ler e escrever’, apesar de o Recolhimento, já se encontrar em funcionamento há mais de um século. (*Grifo nosso*).

Depreendemos que o tratamento dado às “meninas honestas” e “às senhoras virtuosas” são discursos ideológicos utilizados na época para designar questões relacionadas à sexualidade, ou melhor, à repressão dessa vivência. Contudo, a autora acrescenta a inegável contribuição dos Recolhimentos para o ensino formal das mulheres do século XVIII.

A partir deles, e após o fim de algumas dessas instituições, muitos se transformaram em conventos e outros em escolas para atenderem o público feminino, especialmente da elite brasileira, “[...] a exemplo do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios no

Maranhão, hoje colégio Santa Tereza, que se tornou misto na década de 1990” (MOTTA, 2004, p.60).

Convém ressaltar que os primeiros documentos de que se tem notícia sobre a educação feminina no Brasil, segundo Araújo (2001) são os estatutos elaborados para dois recolhimentos, em Pernambuco, pelo bispo Azeredo Coutinho, publicados em 1798. Estes professavam os princípios da religião para as meninas, no intuito de protegê-las dos “[...] defeitos ordinários de seu sexo”, pois, segundo o bispo “[...] elas nascem com uma propensão violenta de agradar, ao que logo se segue o desejo de serem vistas; os homens procuram pelas armas ou letras conduzir-se ao auge da autoridade e da glória, as mulheres procuram o mesmo pelos agrados do espírito e do corpo”. (*ibid*, p. 50).

Portanto, a Igreja impunha um olhar panóptico sobre o comportamento sexual das moças. Dentre os valores morais nelas inculcados desde tenra idade, estão a obediência, delicadeza, recato, pureza, controle de impulsos e desejos. A confissão servia, também, para reprimir os seus desejos, bem como para fazê-las refletir sobre os maus pensamentos. Os casamentos precoces eram aceitos, pois legitimavam os impulsos sexuais femininos.

Além disso, todas as regras referentes ao ensino das meninas assentavam para os papéis femininos, claramente definidos, como cita Silva (2005, p. 134): “[...] elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude”. A autora assinala que os vícios da “[...] educação doméstica eram descritas pelo bispo de Pernambuco em torno do conceito de ociosidade [...] e, sem ter nada que fazer dormia demais, o que a tornava mole e ‘mais exposta às rebeliões da carne’”.

Sobre a educação feminina no Brasil Colônia, Araújo (2001) afirma que com a educação, acentuava-se a realização das mulheres pelo acesso ao casamento, tornando-as afinal capazes “[...] na arte de prender a seus maridos e filhos como por encanto, sem que eles percebam a mão que os dirige nem a cadeia que os prende” (*ibid*, p. 51). O mesmo autor comenta que a educação das meninas era diferente daquela dos meninos. Eles tinham um aprendizado amplo que os induzia às conquistas; elas aprendiam somente o que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, costurar e bordar.

Naquela época, era comum que as meninas estivessem prontas para casar com doze anos completos e, caso não casassem até os quinze anos, tanto os pais quanto elas se inquietavam, pois o casamento era arranjado pelos primeiros, inclusive como forma de garantir o futuro da filha e, às vezes, o patrimônio das famílias.

Acerca da educação da mulher e da criança no Brasil Colônia, Silva (2005) afirma que a partir de 1808, com a presença da Corte no Rio de Janeiro e a influência dos

estrangeiros, começam algumas mudanças significativas na educação feminina. Dentre estas, a presença de preceptoras e professores particulares que se deslocavam até os sítios ou chácaras para ensinar as crianças de ambos os sexos. Em relação aos colégios no centro da cidade destinada à educação das meninas, existiam no início do século XIX, alguns que ensinavam a coser e a bordar, outros ensinavam a ler e escrever, outros a contar e uma minoria ensinava aulas de inglês e francês.

O estudo de Silva (2005, p. 137) registra que, em 1813, D. Catarina Jacob inaugura uma “[...] academia para instrução feminina”, onde seria ensinada a língua portuguesa e inglesa, “toda a qualidade de costuras e bordados e também o ‘manejo da casa’; em outras aulas eram as escravas e as crias que recebiam os ensinamentos práticos de que precisavam para melhorar o serviço doméstico de seus senhores”. Confirma, portanto, que neste período a educação oferecida às meninas também era dualista, uma para a elite, voltada à preparação para a vida em sociedade, outra para suprir as necessidades do mercado de trabalho, sendo que esta educação era custeada pelos seus senhores. A partir daí, foram surgindo novos colégios privados, destinados exclusivamente à educação das meninas, especialmente as filhas da elite economicamente privilegiada.

Louro (2001) ao tematizar a história das mulheres na sala de aula nos oferece um panorama histórico com elementos necessários ao nosso debate. Ela propõe um retorno ao período da Proclamação da Independência, momento em que havia forte necessidade de se construir uma outra imagem do Brasil. Com isso, houve a associação entre a burguesia e a igreja, o que muito contribuiu para a criação das primeiras escolas, bem como as discussões sobre a educação da menina e de meninos de outras classes sociais e etnias. A entrada da mulher no magistério ao longo do século XIX foi acompanhada pela escolarização aberta a outros grupos, que não pertenciam à elite da época, os segregados pela sociedade.

Também o vínculo com a maternidade marca fortemente a entrada das mulheres no ensino formal, ressaltando os cuidados afetivos e a formação de bons hábitos, atributos valorizados ainda hoje em nossas instituições escolares. Embora o ensino formal para as meninas suscitasse resistências e questionamentos, já não mais podiam voltar atrás, permanecendo, contudo o respaldo pelo destino de ser mãe e na sólida formação cristã.

Louro (2001) utiliza como fonte escrita o decreto que regulamenta a Lei da Instrução do Brasil de 1827, dispositivo que insinua que as mulheres precisam mais de instrução do que os homens, isso porque são elas as primeiras educadoras dos seus filhos; são elas quem farão as pessoas boas e más, além de serem as origens dos grandes bens e das grandes desordens e moldarem a conduta dos homens aos seus sentimentos.

No início do século XIX, a Constituição do governo imperial prescrevia o ensino primário gratuito para todo o cidadão, e determinava uma escolarização diferenciada para as mulheres, como analisa Manoel (1996, p. 23):

[...] desde o decreto de 15 de Outubro de 1827, o governo imperial havia estabelecido um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltado para a formação de donas-de-casa, compostas das seguintes disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica e prendas domésticas. Porém, se o Estado instituiu um currículo para a educação feminina, e outro mais completo para a educação masculina, não possibilitou, ao mesmo tempo, as condições práticas para a execução desses currículos, ou seja, não criou as escolas.

Depreendemos assim as diferenças curriculares no tratamento dos meninos e das meninas. Para os meninos, noções de geometria, cálculo e latim; para as meninas, bordado, costura e algumas vezes música e etiqueta.

A mulher do final do século XIX e início do XX precisava ter características que a tornem “desejável” como esposa, o que cria uma teia complexa e tão emaranhada que suas práticas tendem a se perpetuar e se reproduzir nas mais diversas famílias que têm “filhas mulheres”. Naquele momento, não bastava a mulher possuir os atrativos necessários e a atenção de candidatos porque era a família quem detinha o poder de “arranjar” os casamentos. “A mulher era escolhida”, ao mesmo tempo em que era “comandada”. A que tinha muitos pretendentes, os pais e irmãos decidiam com quem deveria se casar.

Às meninas cabia a educação dos bons modos e não a instrução, pois, a mulher na família era considerada a primeira educadora das crianças. As meninas aprendiam as prendas domésticas, devendo ser obedientes e recatadas, conforme figura abaixo.



Figura 7 – Aulas de bordado para as meninas no início do século XX

Na primeira metade do século XIX começaram a ser criadas as primeiras Escolas Normais e para a grande maioria das moças de classe média, estas eram seus destinos, e ser professora era a carreira lógica, seguida sem contestações. Por outro lado, Chamon (2005) ressalta que essas moças eram consideradas zelosas, acreditando-se que podiam desempenhar

bem seu papel de “boa mulher”, conseqüentemente, podiam “cuidar bem” da educação das crianças. Segundo Fagundes (2005, p. 53):

É um contexto que mantém estreitas as associações entre profissionalização da mulher e o mundo doméstico; as mulheres que se destinam a uma profissionalização tendem a fazê-lo através do exercício de funções ligadas à esfera privada: cuidar de crianças, ensinar e servir.

A autora relembra que a escola tende a reproduzir as diferenças sociais de gênero, construídas histórica e culturalmente, de acordo com o modelo de dominação masculina, além de modelar comportamentos das mulheres, ao ponto de elas “optarem” por profissões vistas como propriamente femininas. Dessa forma, inicia-se a trajetória das normalistas, em meio as tentativas de equilibrar valores tradicionais as mudanças que se processavam naquele período, “em que os discursos e ações dirigidas as mulheres, principalmente no referente a sua instrução, assumiram grande visibilidade” (TOURINHO, 2008, p. 48).

Fagundes (2005) acrescenta que a entrada das mulheres na educação formal se intensificou a partir do século XX, ao mesmo tempo em que alcançou também o mercado de trabalho. Todavia, seu exercício profissional devia ser compatível às suas “obrigações domésticas”. A seguir apresentamos uma foto das primeiras normalistas do Colégio Santa Izabel, em Petrópolis – RJ.



Figuras 8 – Normalistas da primeira década do século XX

O Curso Normal surge com o objetivo de formar profissionais para atuarem no ensino primário. Ao analisar o contexto da época e olhar a História da Educação no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, pode-se verificar que havia poucas Faculdades no país; somente nos grandes centros, sobretudo no eixo Rio – São Paulo segundo Almeida (1998).

No entanto, existiam muitos colégios, a maioria confessionais, herança dos Jesuítas, mas, também, de outras congregações religiosas que vieram para o Brasil, trazendo os seus padres e suas freiras, com a preocupação em educar para Deus e a sociedade, “os filhos e filhas da terra”. Proliferaram os colégios para meninos e meninas das classes abastadas e tornou-se cada vez mais comum que a “moça de família”, depois de aprender em casa as “primeiras letras”, fosse enviada a um colégio interno, preferencialmente, de freiras “para ser educada” e preparada para o casamento.

Na figura 11, demonstramos alunas e professoras, religiosas, do colégio dos Santos Anjos em Minas Gerais.



Figuras 9 – Normalistas na década de 1960

Portanto, se de um lado, os valores eram importantes, havia então uma prática capaz de fazer com que eles acontecessem. Neste contexto, a religião desempenha um papel importante, sobretudo para a manutenção dos valores vigentes, na medida em que acrescenta restrições e temores (sobrenaturais) ligados às conseqüências do “Pecado da Desobediência”, que não só leva ao inferno, mas transtorna toda a vida e atrai desastres e miséria como “Castigo Divino”.

Em outras palavras, o discurso da religião (com predomínio quase absoluto da Católica, até a década de 1960) apenas confirma e enfatiza o que a família está dizendo, ou seja, as restrições são no mesmo sentido e se reforçam. Após duas ou três décadas, muitos desses valores desapareceram, foram substituídos por outros ou foram mantidos de forma “encoberta” enquanto a mulher conquistava o direito à escolarização e a exercer atividades profissionais. Ou será que foram mantidos? Nossas análises demonstram que muitas das diferenças no tratamento, educação da mulher e a vivência de sua sexualidade permanecem

muito grandes entre as expectativas da família em relação à vida escolar e profissional de seus “filhos homens” e a das “filhas mulheres”.

Contudo, a educação da mulher se configura como mudança social e política, além de ser espaço de promoção da equidade de gêneros, desde a época em que as primeiras normalistas começaram a questionar sobre a discriminação da mulher, até o final do século XX e início do século XXI, quando se inicia maiores reivindicações por igualdade de oportunidades, melhores condições de vida e de profissionalização e a articulação crítica sobre a consciência de gênero e da sexualidade transformando-se de “aprendiz de freira” a “aprendiz de feiticeira”.

3.2 Mulher professora: a feiticeira contra o feitiço

Após séculos de exclusão, repressão e opressão, o grito das mulheres pela igualdade de direito à educação e ao mercado de trabalho, tomou grandes proporções. Dentre os espaços nesse mercado, citamos sua participação no magistério, principalmente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, nos dias atuais estas etapas do ensino são de responsabilidade essencialmente feminina, além de serem especialmente discriminadas, devido, por exemplo, à necessidade de dupla ou tripla jornada, vivenciada pelas mulheres, muitas vezes mantenedora do lar, necessita trabalhar em diversos turnos. Isso porque essa etapa do magistério, de predominância feminina, a partir do final do século XIX, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade, o “dom” do cuidado com as crianças e a submissão da mulher. Estes são alguns dos fatores que contribuem na construção da identidade da mulher-professora, em contraponto com o homem-professor.

Sobre a construção da identidade da mulher – professora, percebemos que quando a mulher conquista espaços no ensino formal e no exercício do magistério, o discurso vigente começa a ser o que considera a mulher como um ser que possui uma espécie de dom natural para o magistério, visto serem elas as responsáveis, em casa, pela educação dos filhos.

Para compreendermos a construção dessa identidade, buscamos aporte, nos estudos realizados por Nunes (2006), em sua tese de doutoramento, na qual resgata o percurso da mulher professora na história da educação maranhense, bem como o processo de redefinições e reconstrução da identidade feminina relacionada à docência, embasada especialmente na Virgem Maria e no ideal mariano difundido pela igreja católica.

Este ideal possuía um cunho ideológico “[...] com que qualidades como: docilidade, ternura, abnegação, foram e são utilizados para apresentar um jeito submisso de ser mulher, e referendar sua inferioridade em relação ao homem” (NUNES, 2006, p. 173). O magistério assim podia ser visto como “extensão da maternidade” e as crianças como os “*filhos espirituais*”, numa espécie de sublimação²⁰ da função feminina na docência, como sacerdócio. Assim, o magistério primário, passa a ser demarcado como um “lugar de mulher”.

Por isso, compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aulas, é fazer um esforço teórico à luz de estudos que trabalham as relações de gênero, para identificar as representações que cercavam e cercam o universo feminino, e como os lugares sociais previstos para cada um dos sexos são integrantes de um contexto histórico e cultural em que a interpretação tem que ir além de si mesma.

A partir da terceira década do século XIX, começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para formação de docentes com a pretensão de preparar professoras e professores que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Atualmente há o predomínio feminino no espaço escolar e este fato é decorrente de um longo processo histórico como analisaremos a seguir.

Segundo Louro (1997), tais escolas foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, em turnos e até escolas diferentes. Entretanto, aos poucos os homens foram deixando este espaço e foi aumentando o número de mulheres. Presume-se que isto se deu devido o magistério ser concebido como uma extensão do lar.

O menosprezo feminino, ocultado no discurso, mas revelado, por exemplo, na desvalorização cultural e social e mais tarde na questão econômica, marcaram o processo de feminização do magistério. As mulheres, cuja aptidão natural considerava-se a educação, entravam nos espaços escolares não só como alunas, mas para cumprirem, segundo os preceitos da época, uma verdadeira vocação.

Discurso esse que, possivelmente, também contribuiu para a saída dos homens das salas de aula. Com a crescente evasão dos homens, as mulheres professoras foram assumindo as salas de aula, o que lhes impôs diversas alterações nos dispositivos legais, como por

²⁰ **Sublimação** - É o mais eficaz dos mecanismos de defesa, na medida em que canaliza os impulsos libidinais para uma postura socialmente útil e aceitável. Os objetos da sublimação são os desejos pré-genitais. Se estes, porém, tiverem sido reprimidos e se permanecem no inconsciente, competindo com a primazia genital, não podem ser sublimados. Há casos em que a diversão se limita a inibição do objetivo; a pessoa que haja feito a sublimação faz, precisamente, aquilo que o seu instinto exige que faça, mas isso depois que o instinto se dessexualize e se subordine à organização do ego, este que faz parte da pessoa que está em contato direto com a realidade externa, consciente. Ele existe no pré-consciente sob a forma de memórias, juntamente com os impulsos e influências que foram aceitas e estão sob controle, ou seja, sublimados. (FREUD, 1982).

exemplo, para assumir classes masculinas, de crianças até 10 anos, deveriam ter mais de 23 anos.

Além disso, foram criados diversos arranjos para não tratar de questões relacionadas a sexo e sexualidade na escola. Casamento, gravidez ou qualquer contato físico eram recebidos por uma espécie de censura por explicitar a vida sexual e afetiva da mulher professora e provocar a curiosidade da criança. As professoras deviam estar acima de qualquer suspeita no que se refere à compostura.

A atriz de cinema Doris Day, representando, na fotografia abaixo, uma discreta professora da década de 1950, teria de se apresentar de modo ainda mais discreto, caso estivesse duas ou três décadas antes, conforme podemos observar no “Contrato de Professora” elaborado pelo Conselho de Educação no início do século XX, em Minas Gerais.

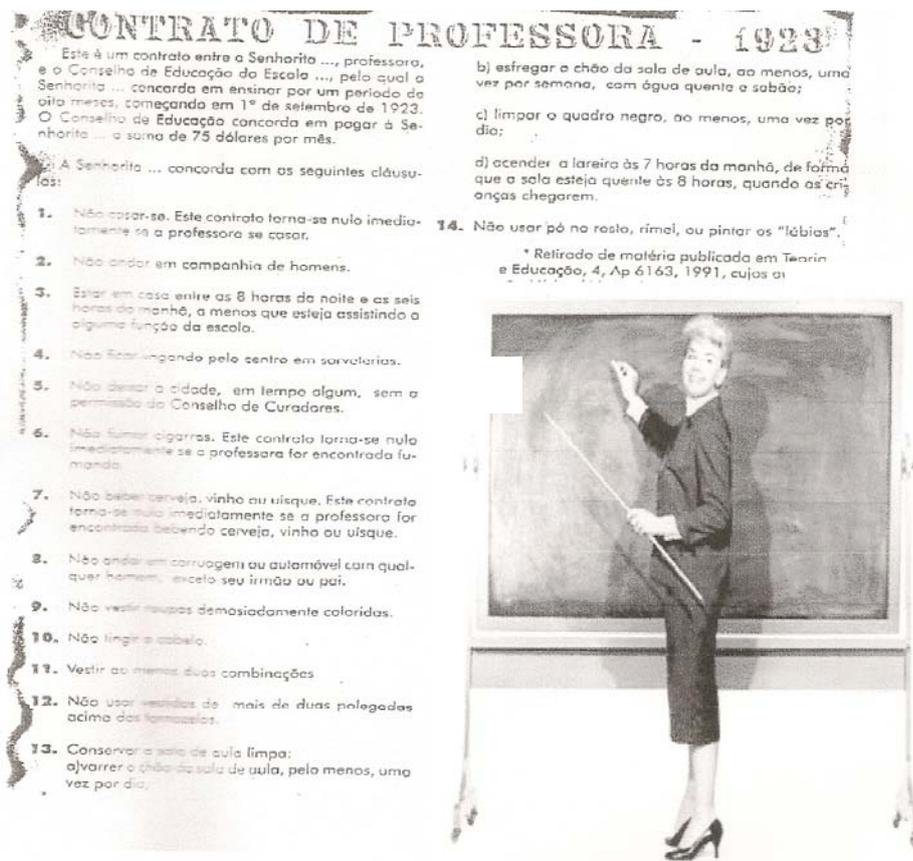


Figura 10 – A compostura e contrato de professora do início do século XX

Buscava-se assim acautelar a sexualidade dos meninos e a da professora. Se as professoras infligissem esse regulamento, seriam desligadas da instituição, o que contribuía com a negação de sua sexualidade, como destaca Louro (2001, p. 463):

Sem dúvida, a responsabilidade de manter-se acima do comportamento comum representou um encargo social pesado e teve profundos efeitos sobre as vidas de mestres e mestras. Para bem poder exercer o papel de modelo para as crianças e jovens, eles se viram obrigados a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações.

As representações que se tinha a respeito das mulheres professoras, foram cada vez mais se dirigindo às que não se casavam, as consideradas feias e retraídas, que abdicaram dos cuidados do lar e da família, o que nos permite acreditar que embora as professoras fossem cercadas de diversos preconceitos e olhares panópticos com relação à sua conduta e estilo de vida, o trabalho fora de casa lhes permitiu a conquista de sua autonomia financeira, possibilitando um maior nível de instrução, além de adentrar em um universo até então masculino.

Nas primeiras décadas do século XX, o magistério já era demarcado como lugar próprio para as mulheres e as normalistas já sentiam os efeitos dessa transformação. As pioneiras da educação viam o direito de exercer uma profissão como uma saída para romper com os mecanismos de subordinação feminina, como destaca Almeida (1998). Contudo, a profissão que acabaram de conquistar revelou-se “[...] como mais um mecanismo de opressão”, pois o magistério de crianças era o espaço ideal para que os detentores do poder (os homens) pudessem exercer o controle das mulheres:

A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foi um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, elas eram a grande maioria nesse nível de ensino [...], mesmo assim, a concepção implícita na frequência das mulheres nas escolas normais pelas mulheres, e na educação feminina de modo geral, continuava atrelada aos princípios veiculados de ela ser necessária não para seu aperfeiçoamento ou satisfação, mas para ser a esposa agradável e a mãe dedicada [...] (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Esse fenômeno consolidou-se de forma significativa nas primeiras décadas do século XX, ganhando mais força na década de 1930 com o escolavovismo, pois acreditava-se no poder da educação para o crescimento do país, o que repercutiu na política educacional e na criação de novas escolas. De acordo com Almeida (1998, p.66):

[...] a retirada dos homens em busca de outros empregos mais bem remunerados teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres, e alguns autores, aliás, arriscam a hipótese de que era desonroso e até humilhante para os homens exercer essa profissão.

Até então, a profissão de professor propiciava um certo prestígio, visibilidade social, o exercício do poder e influência nas esferas públicas. Mas, quando as mulheres começaram a

conquistar esse espaço no Brasil, os homens foram se afastando. No entanto, segundo Saffioti (1987, p.22), em todas as classes sociais e em todas as religiões observa-se à subordinação da mulher pelo homem e, “em nenhuma classe social, o homem abre mão espontaneamente de seus privilégios”.

Com o afastamento parcial dos homens dessa profissão, iniciou-se outra configuração social: a remuneração e a valorização foram reduzindo-se para as mulheres. Com isso, presume-se que as mulheres procurariam outras ocupações e, atualmente, cerca de um terço da mão-de-obra constitui-se delas. Dessa forma, a “[...] discriminação contra a mulher faz engordar os patrões”, analisa Saffioti (1987, p.23), reforçando a dominação do Estado capitalista.

Além dessa discriminação, Fernandez (1994) destaca que nosso sistema educativo sanciona as diferenças sexuais de toda ordem e exige das professoras esconderem sua sexualidade e anular sua corporeidade, e a situa em um lugar paradoxal de "senhorita virgem e mãe", ou seja, ao “ideal mariano”, equiparando, por um lado, passividade, dedicação e capricho com feminilidade, e por outro, atividade, agressividade, rapidez e relaxamento com masculinidade.

Para Fernandez (1994, p.110) “[...] a tarefa docente suporta uma sobrecarga depreciativa. Por um lado por ser uma tarefa considerada dirigida principalmente às crianças, desqualifica-se quem a exerce”. Considera que não apenas as crianças são infantilizadas, as professoras também o são, “pois são usadas pelo sistema como agentes mantenedoras da infantilização do espaço educativo”.

Por outro lado, ao considerar o ‘cuidado’ das crianças e sua educação como inerentes à ‘natureza’ feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico.

Surge ainda, o estereótipo da donzela austera e sisuda. Sobre esta questão, destacamos Nunes (2006, p. 207), quando fala do “ideal mariano” para o exercício da docência, este “ancorado na valorização da virgindade [...] como meio de reabilitar as mulheres solteiras, as chamadas ‘solteironas’”. Acrescenta que paralelo ao discurso da Igreja Católica sobre o valor moral da mulher, o celibato pedagógico passa a ser exigido em diversas instituições educativas, ressaltando que:

A importância dada ao celibato por esta sociedade decorreu do recolhimento do magistério como um sacerdócio, com exclusiva dedicação ao serviço da educação e da instrução, sem quaisquer outras preocupações que pudessem afetar o desempenho profissional de suas sócias (NUNES, 2006, p. 213).

Dessa forma, a sexualidade da mulher professora era negada sob alegação de incompatibilidade profissional e suposta necessidade de manter a moral e a virtuosidade cristã. Todavia, a incompatibilidade da professora com qualquer manifestação de sua sexualidade, foi ainda associada à homossexualidade conforme alude Louro (2001, p. 469):

A sexualidade da professora podia ainda ser representada como homossexualidade. Restrita a conversas reservadas, a sexualidade de algumas professoras, principalmente das solteiras e viúvas, foi alvo de condenação quando dirigida a outras mulheres e, de modo especial, às próprias estudantes.

Muito provavelmente as mulheres que ousassem contrariar as normas, que tivessem seu próprio sustento ou um nível mais elevado de instrução eram percebidas como desviantes, uma ameaça à hierarquia dos gêneros. De certa forma isso contribuía para escaparem da representação do ser feminino na época – mulher submissa, dócil e dependente do homem – o que podia levar a outra representação: à de mulher-homem. Frente à sexualidade aprisionada, omitida, enclausurada, a proposta de bem-estar passa por reconhecer a diferença como diferença e não como carência; não se excluir; legitimar o modo de produção de saber e conhecer típico das mulheres, fazer visível sua produção invisível e pública sua produção doméstica. Em síntese: autorizar-se a ser mulher.

Contudo, temos também a mulher professora audaciosa, conceito trabalhado, por Motta (2003), quando desenvolveu uma pesquisa histórica, resgatando a memória de quatro professoras maranhenses – Laura Rosa, Rosa Castro, Zoe Cerveira e Zuleide Bogéa – ressaltando suas capacidades no enfrentamento de adversidades, “sem se tornarem passivas, dependentes ou submissas”²¹.

Outra questão que nos chamou a atenção foi o fato de nenhuma das professoras desse estudo terem casado. Rosa Castro, por exemplo, sequer teve algum namorado, que se tenha conhecimento, como fora constatado nas entrevistas concedidas durante o estudo. Em evidência, portanto, o ideal mariano presente em algumas delas.

Ao que Motta (2003, p. 108) sugere a “[...] partir do ‘ideal mariano’ para refletirmos sobre a antinomia da submissão da mulher é o caminho que precisa ser problematizado pelos estudos das mulheres, para que suas particularidades sejam evidenciadas. E a audácia possa emergir”. Daí constatar que “[...] nenhuma mulher nasce audaciosa, ela se torna audaciosa. E

²¹ Dentre as características dessas professoras apresentadas por Motta (2003) destacamos algumas: Laura Rosa, professora de inglês na escola normal e poetisa, era descrita como mulher frágil que deve ter enfrentado muitas dificuldades por ser afro-descendente e filha ilegítima numa sociedade preconceituosa; Rosa Castro, professora e conselheira, ingressou na política partidária e foi candidata à deputada, embora não tenha sido eleita e atuou com muito destaque nos colegiados do Estado; Zoe Cerveira, era uma mulher letrada que lia latim e francês, além de ser excelente pintora e Zuleide Bogéa, mulher forte, muito religiosa e à primeira deputada eleita no Maranhão, com uma atuação “melhor do que muitos homens”.

essa construção só é possível dentro de suas relações com o todo, ou seja, no seu espaço familiar, social e cultural”. Assim, podemos entender que o exercício do magistério, é um dos espaços para essa construção, além de ser uma forma de ascensão profissional da mulher, conforme constatamos em nosso trabalho monográfico desenvolvido para o Curso de Especialização, quando estudamos as relações de gênero no Curso de Pedagogia da UFMA (SILVA, 2004).

Neste estudo evidenciamos que, ainda hoje, o exercício do magistério é relacionado à maternidade, pois uma das discentes entrevistadas respondeu-nos que “a área da educação é identificada na vida das mulheres, na educação familiar, no mercado de trabalho, tem a ver com a maternidade, com a sensibilidade, com a preocupação com o outro”. (SILVA, 2004, p. 53).

A história do magistério primário feminino brasileiro é também uma história das mulheres que lutaram “[...] consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade [...]” (ALMEIDA (1998, p.77). Parte do feminino até então confinado aos afazeres domésticos, com uma educação centrada numa cultura supérflua, passou a ter chance de fazer parte da economia do país, modificando, de certa forma a cultura da sociedade do início do século XX, até inícios do século XXI.

Mas, ao percorrermos algumas décadas da história das mulheres, quando alunas e como professoras, reconhecemos o tratamento dado a sexualidade feminina no ensino formal e as diversas representações e práticas sociais que instituíram homens e mulheres em nossa sociedade, demonstrando-se que tais práticas constituem-se em relações de poder, que produzem e reproduzem discursos diversos e desiguais, controladores, passíveis a resistência e transgressão.

Apesar dos inúmeros preconceitos em relação à mulher e à mulher professora, fomos e somos capazes de subverter comportamentos, construir outras e novas histórias, podemos e devemos viver nossa sexualidade da forma que melhor nos convier. Dessa forma, a feiticeira se virou contra o feitiço, vencendo desafios e conquistando espaços, outrora masculinos.

No capítulo seguinte, será evidenciada a influência da sexualidade na prática educativa das mulheres professoras, momento em que apresentamos as escolas onde as professoras sujeitos desse estudo atuam, bem como suas histórias de vida, suas representações sobre sexualidade e de que forma essas representações influenciam as suas práticas educativas.



4 A SEXUALIDADE E A PRÁTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS: entre travessões e reticências

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

Michel Foucault

4.1 A trajetória nas escolas UEBSV e ESVP: breve contextualização

Estivemos nas escolas, no turno matutino, durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2009, observando as práticas e entrevistando os sujeitos. Convém ressaltar que a escolha pelo turno matutino se deu por dois motivos: primeiro, por ser esse o turno, nas duas escolas, com maior número de docentes que participaram da realização dos mini-cursos e do debate; segundo, pela nossa disponibilidade nesse horário.

Simultaneamente, fizemos uma breve análise de seus Projetos Político Pedagógico (PPP), procurando perceber aspectos relacionados à inserção do Tema Transversal “Orientação Sexual”, de que forma desenvolvem a formação continuada de seus docentes, com ênfase em aspectos relacionados à educação em sexualidade.

A opção pelo PPP é devido ser o plano mais abrangente numa instituição educacional, que deve servir de instrumento para intervenção e mudança da realidade. É através dele que são traçadas os objetivos, a filosofia, os fundamentos didáticos pedagógicos, dentre outros elementos que podem demonstrar a identidade da escola.

4.1.1 A escola UEBS:

Ao chegar à escola UEBS em janeiro de 2009, fomos recepcionadas pelo especialista da educação, aqui denominado APOLO, o deus da luz e do sol, da verdade e da profecia, além de ser o deus que ajuda os rapazes mais jovens na transição para a fase adulta e ser invocado nos casamentos.

Escolhemos este pseudônimo pelas características associadas ao trabalho por ele desenvolvido na escola e na Pastoral Familiar da igreja católica, junto aos adolescentes e no grupo de casais, além de ser um militante político que luta em favor dos marginalizados na sociedade, em busca de uma “luz para iluminar seus caminhos”.

Para iniciar as investigações nas escolas, precisávamos da autorização, para isto, apresentamos o objeto e os objetivos do estudo a Apolo e ele demonstrou bastante interesse pela temática, prontificando-se a contribuir, com isso, agendamos um outro dia para o entrevistarmos.



Figura 11: Representação do deus Apolo

Em seguida, apresentamo-nos a diretora da escola, entregamos o ofício do Mestrado em Educação, solicitando o apoio da escola na realização do estudo. Prontamente ela concordou, apenas fez ressalvas em relação às professoras, dizendo que elas teriam total liberdade para aceitar, ou não, contribuir com o estudo. Também nos repassou alguns dos documentos da escola: o PPP, construído em 2006 e o demonstrativo docente (2009).

O PPP foi construído com a participação da diretora geral, dois diretores adjuntos, dois especialistas em educação e de alguns professores/as. Trata-se de um documento “[...] norteador de todas as ações desenvolvidas no espaço escolar [...]”. Apresenta um breve histórico da escola, criada no ano de 1967, a partir de um abaixo assinado feito pela comunidade, reivindicando uma escola que atendesse alunos/as até a 8ª série do antigo “ginásio”, hoje ensino fundamental; as atividades dos profissionais, que atendem um total de 2.204 (dois mil, duzentos e quatro) alunos/as nos três turnos: o matutino com 833 (oitocentos e trinta e três) alunos/as; o vespertino com 707 (setecentos e sete) alunos/as e o noturno com 664 (seiscentos e sessenta e quatro) alunos/as.

Destaca como Missão “propiciar uma educação gratuita, laica e de qualidade social, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade”. Ressalta considerar as diferenças existentes entre os alunos e alunas, “frutos do processo de socialização e do desenvolvimento individual”. Sobre o desenvolvimento individual, a sexualidade deveria encontrar-se em destaque, visto ser intrínseco em cada indivíduo.

A escola propõe, dentre os objetivos gerais “contribuir para a formação de cidadãos que saibam apreender e resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas pretendidas nas mais diversas situações da vida”. Quando deseja formar sujeitos que saibam “resolver problemas” nas “mais diversas situações da vida”, também, podemos relacionar ao desenvolvimento da sexualidade, dessa forma, a educação sexual deveria estar presente na proposta curricular, o que não se encontra explícito e, por conseguinte, não acontece.

Embora destaque que os objetivos da escola estão concernentes às propostas apresentadas pela LDBEN, Lei 9394/96 e pelos PCN’s, não foi percebido a inserção dos Temas Transversais no currículo da escola. Entretanto, durante a entrevista com Apolo, nos foi relatado que esses Temas foram incluídos posteriormente, em anexos, e apresentados ao MEC. Contudo, acrescentou:

[...] para a nossa tristeza esses Temas não são trabalhados da forma como deveria. Talvez por conta do investimento feito. Você, por exemplo, esteve aqui em 2007 falando do Tema Orientação Sexual. E, a partir daí, os professores atentaram para a importância de se trabalhar essas questões e hoje já fazem esse trabalho.

Em relação aos fundamentos didáticos pedagógicos, ressalta a pretensão de que todos os/as alunos/as incorporem os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Logo, o professor e professora “deve exercer o papel de facilitador na construção de uma nova concepção de mundo, oferecendo acesso aos diferentes saberes”. Entretanto, para que isso aconteça, os mesmos devem superar diferentes desafios, dentre eles o tratamento de questões da sexualidade em sala de aula. Mas, será que isso acontece na escola? É o que veremos mais adiante.

No turno matutino, a escola possui atualmente 52 professoras/es, todos com curso superior, sendo 32 do sexo feminino e 20 do sexo masculino. Deste total, 14 professoras e 2 professores estão afastados do exercício docente, seja por licença saúde, gestante ou qualificação (mestrado), ou por estar em processo de aposentadoria. Dentre as professoras com atividades em sala de aula, selecionamos 8 delas para serem sujeitos deste estudo.

Na sala da coordenação, encontramos alguns professores e professoras que estavam no intervalo entre as aulas, ocasião em que começamos nossas observações causais, pois entendemos ser “bastante útil na tomada de decisões sobre a melhor situação para desenvolver diferentes tipos de categorias necessárias a uma observação sistemática” (VIANNA, 2007, p. 48), procurando perceber fatores relacionados a gênero e sexualidade que poderiam favorecer a escolha das professoras sujeitos do estudo.

No estabelecimento dos vínculos para a obtenção dos dados e informações junto às professoras, inicialmente procuramos desenvolver um diálogo não formalizado com as mesmas. E, certamente, a compreensão de significados brotaram de seus silêncios, suas atitudes e de suas falas, pois como diz o poeta Drumond de Andrade (1998, p. 11), “em cada silêncio do corpo identifica-se a linha do sentido universal que a forma breve e transitiva imprime a solene marca dos deuses e do sonho”. Encontramos oito professoras que nos chamaram especial atenção, sendo escolhidas, também pela área de conhecimento em que atuam:

- Uma professora de Matemática, casada, 49 anos, especialmente pela sua área de atuação, pouco comum as mulheres e pela discriminação que sofrem nas Ciências Exatas, pois, historicamente estas áreas são tidas como especificamente masculina, por acreditar-se que os homens, sejam “objetivos” e possuidores de “mais habilidades com os cálculos”, enquanto as mulheres, “subjetivas” estariam mais relacionadas as áreas das Ciências Humanas.

Além de licenciada em matemática, esta possui especialização em Psicopedagogia e em Gestão escolar.

No momento em que fizemos o convite para participar da pesquisa, mostrou-se um tanto apreensiva, mas concordou. Aqui ela será denominada AFRODITE, porque esta deusa teve o poder de transformar-se sozinha, não se deixou vitimizar, buscando o prazer de viver e a beleza no cotidiano.

Quando termina um projeto, logo surge outro que a envolve. Exemplo de força e determinação femininas, que neste caso não deixou de refletir o que atribui a mulher a séculos: nutrir e cuidar.



Figura 12: Representação da deusa Afrodite

- Uma professora de Arte, por sua fala, quando retratou ser “despudorada”, com seu jeito irreverente, suas brincadeiras com os colegas e quando destacou que havia trabalhado questões relacionadas a sexo e sexualidade com seus alunos e alunas.

Nesse estudo, terá o pseudônimo de BAUBO, a deusa do riso, energizadora, conhecida pela irreverência e pelos maus modos. Além do que a professora aceitou, inicialmente, participar do estudo, infelizmente, após inúmeras tentativas de agendamento da entrevista, ela se recusou, alegando “falta de tempo”. Entretanto, nas muitas de nossas visitas na escola, constatamos que estava ociosa, na sala da coordenação.

Todavia, com as observações, presume-se demonstrar fatores que influenciam a prática educativa dessa professora, apesar do seu aparente discurso, sua atitude contém resquícios da opressão, através do “temor” de falar sobre a questão fora da sala de aula.

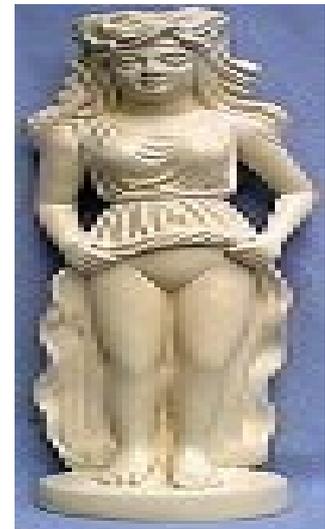


Figura 13: Representação da deusa Baubo.

- Uma professora de Religião e Filosofia, 33 anos, que se mostrou, também muito interessada em participar do estudo, sem mesmo solicitar quaisquer esclarecimentos sobre o mesmo. Prontamente ela aceitou agendar a entrevista, sugerindo apenas que esta fosse realizada no domingo, pois era o único dia da semana com tempo livre.

Aqui será chamada de HERA, a deusa do compromisso, a esposa que procura, com coragem, o melhor caminho para ser feliz junto aos seres amados.

Muito falante, enriqueceu nosso estudo, demonstrando viver intensamente o amor e a busca por novos horizontes, embora tenha evidenciado desconhecer questões básicas sobre a temática. Presumimos que a sua atuação no campo filosófico lhe desperta a curiosidade pelo saber, entretanto, a religião oprime seu aprofundamento, daí o desconhecimento dos fundamentos da temática.

- Uma professora de Ciências, com 45 anos, denominada aqui de PERSÉFONE, a deusa que representa a mulher que sofre pelos conflitos nas interações humanas, possui os papéis tradicionais de esposa, mãe e filha, além de ser orientada para as relações significativas e seu bem estar depender dessas analogias.

Percebemos essas necessidades na professora. A princípio, Perséfone mostrou-se apreensiva em relação ao objeto de estudo, mas, após algumas conversas informais, aceitou conceder entrevista. Contudo, demonstrou contradição em alguns momentos de sua fala e desviou do assunto em outros.

- Uma professora de História, 38 anos e 10 de magistério, divorciada, denominada THEMIS, por suas características relacionadas à justiça.

Procura em suas dificuldades a força necessária para buscar a justiça para todos, demonstrando ser uma grande guerreira, representa a ordem, sendo uma grande mediadora em situações conflituosas.



Figura 14: Representação da deusa Hera



Figura 15: Representação da deusa Perséfone



Figura 16: Representação da deusa Themis

- Uma professora de Geografia, 47 anos, casada, 2 filhos. Aqui será chamada GAIA, a deusa Mãe, da Terra, do planeta vivo. Escolhemos este nome, por dois motivos: primeiro pela sua área de atuação, voltada à busca do conhecimento sobre a Terra, a natureza e o planeta; segundo, pela construção dos significados e representações voltadas à geração da vida, à reprodução humana. Gaia demonstra coragem no enfrentamento da dor e na superação de problemas ditos difíceis.

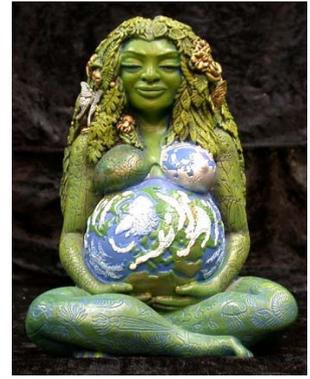


Figura 17: Representação da deusa Gaia,

- HESTIA, professora de Português, 29 anos, assim chamada pelo altruísmo e dignidade. Muito alegre, sentimental, valoriza as atitudes individuais e os laços familiares. A deusa grega é simbolizada pelo fogo da lareira, adorada como protetora das cidades e das famílias.

Embora valorize os sentimentos e as atitudes individuais, é muito recatada, demonstrou muita resistência em participar do estudo, especialmente quando perguntamos se trabalha e de que forma trabalha questões da sexualidade, evidenciando pudor e até mesmo pavor diante da questão, silenciando-se em diversos momentos.



Figura 18: Representação da deusa Héstia

- Finalmente, encontramos na UEBS, uma mulher, em seus 38 anos, professora de Informática. Aqui será chamada ARIADNE, a deusa senhora dos labirintos.

Uma das características do trabalho que desenvolve na escola, é conduzir os alunos e alunas pelos “labirintos” das tecnologias da comunicação e da informação, da Internet, tida como um labirinto moderno. Ariadne ensina a rota a percorrer, demonstra a importância do registro para o caminho de volta e no vai e vem das navegações na Web.



Figura 19: Representação da deusa Ariadne e a Pantera

A seguir apresentamos os caminhos percorridos na ESVP na busca das representações construídas na escola sobre sexualidade e a prática educativa de suas

professoras, além de caracterizarmos os encontros com os sujeitos: uma coordenadora pedagógica e três professoras.

4.1.2 A escola ESVP

Estivemos na escola em janeiro de 2009, a convite da coordenadora pedagógica para ministrar um mini-curso no Congresso sediado na mesma. Após esse momento, escolhemos a escola e suas professoras para integrarem nosso estudo, mas, para isso, precisaríamos da autorização da diretora, Irmã Maria. A mesma já tinha apresentado resistência quanto à temática Sexualidade que seria discutida no evento.

Retornamos à escola com o ofício do Mestrado, solicitando que disponibilize informações necessárias a realização da pesquisa. Inicialmente, a Irmã não concordou, alegando que como se tratava de uma escola particular, não poderia colocar em risco a reputação da mesma, pois, com nossas observações podíamos comprometer a escola.

Explicamos nosso objetivo, mostramos o texto apresentado na Qualificação e dissemos que nosso intuito era conhecer as práticas educativas das professoras no que se refere ao trabalho com questões da sexualidade e como era desenvolvida a educação sexual em sala de aula, através de entrevistas com a coordenadora e as professoras, buscando-se conhecer suas concepções e práticas em relação a temática. Enfatizamos que não iríamos realizar observações durante as aulas, pois isto era o que temia a Irmã.

Ela concordou pela participação da escola, desde que apresentasse nosso Plano de Trabalho. Foi o que fizemos. No dia seguinte, o plano foi entregue e, autorizou a coordenadora a nos acompanhar e dispor o PPP para que pudéssemos conhecer a história, filosofia e práticas curriculares desenvolvidas na mesma.

Acerca da história da escola, esta iniciou suas atividades em agosto de 1941, apenas com o “Jardim de Infância”, denominação a época da Educação Infantil, atendendo apenas meninas. Posteriormente instituiu o curso Ginásial, e em 1959, criou o Curso Normal. Durante o período dos governos militares, passou a oferecer, além do 1º e 2º grau, também o ensino profissionalizante em duas habilitações: Habilitação Básica em Administração e Técnico em Laboratório Médico, entretanto, estas duraram apenas três anos.

Contextualiza a ESVP, como instituição que sofre as influências da realidade atual profundamente marcada pela violência, insegurança, preconceito, impunidade, consumismo desenfreado, desgaste das relações familiares e dos valores, desrespeito ao ser humano, perda da autoridade dos adultos e dificuldades na educação das crianças e jovens.

Considera que estas demandas afetam diretamente as questões pedagógicas da Escola, como por exemplo, “o despertar para a sexualidade cada vez mais cedo [...]; as lacunas na formação acadêmica dos professores e a luta pela sobrevivência atropelando a formação continuada destes, dentre outras”.

Percebemos, no entanto, que a escola tem a preocupação com o desenvolvimento da sexualidade das crianças e adolescentes e com a formação inicial e continuada de seus professores e professoras.

Todavia, embora o PPP tenha sido uma construção coletiva, a atual coordenadora pedagógica das séries finais do ensino fundamental, nossa mediadora tanto no momento do mini curso, quanto na realização das entrevistas, possui grande interesse no tema da sexualidade, foi quem ficou responsável em reorganizar a fundamentação e a estrutura do Projeto. Ao que inferimos serem essas questões por ela apresentada.

Com isto, a coordenadora pedagógica aqui será chamada IRIS. A deusa mensageira, com a incumbência de unir o Céu e a Terra, os deuses e os seres humanos. O arco-íris é o símbolo universal do caminho entre o céu e a terra. Foi ela o nosso guia e a defensora do estudo na escola.

Durante a entrevista, procuramos saber sobre o processo de escolha do tema a ser trabalhado durante o congresso: a princípio, “o desenvolvimento de valores”; posteriormente, o “desenvolvimento da sexualidade”. Ela nos relatou:

Na época foi meio conflituoso. A irmã, a princípio não entendeu muito bem o objetivo do trabalho e não concordou, dizendo: “isso não vai dar certo”. Nós dissemos que a abordagem seria justamente o como tratar essas questões com as crianças, de forma que se respeitem os valores. A gente percebe que os professores também tem muitos tabus, não sabem tratar essas questões, até mesmo pela formação que tiveram. Então dissemos que seria importante que eles vissem como abordar essas questões de acordo com a faixa etária da criança.

Com os argumentos de Íris, a irmã concordou com a temática e, também, com a participação da escola na pesquisa. Temos muito que agradecer a Íris, ela enriqueceu nosso estudo e nossa vida, com sua energia, sua contribuição, atenção, disponibilidade, sua coragem e acima de tudo sua perseverança junto a diretora e as professoras da escola, conduzindo e “convencendo” três delas a participarem do estudo, concedendo entrevistas, mas, solicitaram antecipadamente o roteiro com as questões.



Figura 20: Representação da deusa Íris

Sobre esse fato, Foucault (2006, p. 9) destaca que toda sociedade possui uma série de procedimentos de controle, de seleção, de organização e de redistribuição de enunciados²², procedimentos estes que fazem com que os sujeitos afastem os poderes e os perigos do discurso, para dominar seu “acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Com isso, algumas das professoras optaram por não participar do estudo, as que participaram, fizeram imposições, como forma de escamotear seus discursos, interditarem as palavras. E, é nas regiões da sexualidade, “que esse jogo de interdições se manifesta de forma privilegiada” (*ibid*, p. 75).

Sobre as professoras da ESVP que concederam entrevistas, apresentamos:

- Uma licenciada em letras, com Pós-graduação *latu sensu* na área, solteira, 30 anos de idade, trabalha como professora de Português na escola há 5 anos, no Ensino Médio. Aqui será chamada ARTEMIS, representada como uma jovem virgem, a deusa caçadora. Dentre as características dessa professora, destacamos a timidez e o conservadorismo religioso, demonstrando preconceitos e interpretações “ultrapassadas” sobre sexualidade e sua vivência.



Figura 21: Representação da deusa Artemis

- Uma professora de História, 59 anos, casada, três filhos, leciona na escola há 18 anos, atualmente nas 6ª e 7ª séries. Tida como a mãe protetora, recebe neste estudo o pseudônimo DEMÉTER, a mãe terra que sempre permaneceu em contato com os mortais a quem concedeu os benefícios da civilização. Possui características marcantes, por ser direta e precisa em suas respostas, mulher de poucas palavras que procura escamotear seu discurso e o interdita em diversos momentos, o que demonstra pavor em relação a temática.



Figura 22: Representação da deusa Deméter

²² Para Foucault (1972), os enunciados não são frases ou proposições, mas condições que as possibilitam e possibilitam também a transformação de sentido. Um enunciado é uma função que incide sobre um conjunto de signos e possui quatro características que o definem: um referencial, um sujeito, um campo enunciativo e uma materialidade.

- Finalmente, apresentamos uma pedagoga e professora de Ensino Religioso, 48 anos, solteira e sem filhos. Aqui será chamada ATENA, adorada como a deusa da guerra e por sua inteligência prudente. Foi objeto de um culto especial. Escolhemos esse pseudônimo por sua inteligência, sensatez e prudência em suas ações, exercendo com paciência e sabedoria o domínio de suas habilidades. Sua contribuição foi primordial em nosso estudo.



Figura 23 : Representação da deusa Atena

Apresentamos neste quadro o perfil dos sujeitos do estudo:

Pseudônimo	Escola	Formação	Licenciatura	Faixa etária	Estado civil	Religião	Filhos/as
Apolo	UEBS	Graduação	Pedagogia	41	Casado	Católica	2
Íris	ESVP	Pós-graduação	Pedagogia	32	Casada	Católica	2
Afrodite	UEBS	Pós-graduação	Matemática	49	Separada	Evangélica	2
Baubo	UEBS	Graduação	Ed. Artística	44	Divorciada	Católica	3
Hera	UEBS	Graduação	Filosofia/Ens. Religioso	33	Casada	Católica	1
Perséfone	UEBS	Graduação	Ciências	45	Casada	Católica	1
Themis	UEBS	Graduação	História	38	Divorciada	Católica	1
Gaia	UEBS	Graduação	Geografia	47	Casada	Católica	2
Héstia	UEBS	Graduação	Português	29	Casada	Católica	1
Ariadne	UEBS	Graduação	Informática	38	Casada	Católica	1
Ártemis	ESVP	Pós-graduação	Português	30	Solteira	Católica	-
Deméter	ESVP	Graduação	História	59	Casada	Católica	3
Atena	ESVP	Graduação	Ens. Religioso	48	Solteira	Católica	-

Quadro 2: Perfil sócio-profissional dos sujeitos envolvidos no estudo

As deusas Afrodite, Baubo, Hera, Perséfone, Themis, Gaia, Hestia, Ariadne, Íris, Ártemis, Atena e o deus Apolo, foram pessoas sempre prontas a contribuir, socializar suas experiências, estabelecendo, de forma instantânea, a interação conosco; nos deparamos com uma delas, que *a priori*, demonstrou interesse pelo estudo, mas recusou-se, em seguida, a conceder entrevista e, também, encontramos algumas delas que se moveram mais lentamente nas reflexões sobre suas representações e práticas, mas, que no decorrer da entrevista revelaram importantes questões sobre a temática.

4.2 O “olhar” pedagógico do coordenador e coordenadora: a sexualidade em foco

- **Apolo:**

Iniciamos esse “olhar” com a fala do Especialista da Educação, Apolo, trabalhando na UEBS há três anos, licenciado em Pedagogia pela UFMA, em movimentos sindicais e na pastoral familiar da Igreja católica. Foi ele quem nos convidou, no ano de 2007 a realizar um mini curso sobre sexualidade na escola.

No momento da entrevista perguntamos o porquê do convite à época e o objetivo da escola em trabalhar a temática sexualidade com seus professores. Apolo respondeu-nos: “primeiro, seria para compreender a aplicabilidade desse tema, em demonstrações práticas para sala de aula; segundo, foi para tentar compreender um pouco melhor a própria discussão”. Ressaltou que lidavam com adolescentes entre 11 e 16 anos de idade, “um momento de explosão hormonal, sei lá, e os meninos ficam com a questão da sensibilidade em relação à sexualidade muito aguçada”.

Percebemos que Apolo procurava enfatizar o papel da escola, como conciliadora e cumpridora de sua função social. Além disso, acrescentou que alguns dos alunos das 5^a e 6^a séries apresentavam manifestações homossexuais e, muitos professores não sabiam lidar com a questão. “Com o trabalho desenvolvido naquele momento, muitas dessas questões foram amenizadas”, pois,

[...] começamos a perceber que os próprios meninos estavam com uma indefinição com referencia a sua sexualidade e que precisavam de uma orientação mais especializada, para que independente da sua **opção**, pudesse conviver bem com isso. Hoje, alguns desses alunos, concluintes do ensino fundamental, apresentam comportamento social bem mais tranquilo... (grifo nosso).

Apolo refere-se a “opção sexual” e não identidade ou orientação sexual dos meninos na faixa etária de 11 e 12 anos, como se as pessoas, e, neste caso as crianças, pudessem optar

por uma identidade, ou seja, ser homossexual. Isto seria o mesmo que dizer que se opta por ser discriminado.

Além disso, durante nossas observações, na sala da coordenação, presenciamos um comentário sobre a festa de carnaval da escola e o concurso “menino e menina mais alegre”. Apolo destacou, com ar irônico: “você tinham que ver o menino que ganhou o prêmio, deveria ser chamado de ‘menina alegre’”. Percebemos, portanto, a comparação com um modelo de comportamento, apresentado na sociedade como “normal”, o que Moscovici (2007, p. 66) destaca como classificação, dizendo que “nós sempre fazemos comparações com um protótipo, sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele e tentamos responder a questão: ‘É ele como deve ser, ou não?’”.

Nessas comparações pairam preconceitos e discriminações. Estes, segundo Moskovici (2007) só podem ser superados pelas representações sociais da cultura e da “natureza humana”.

Embora Apolo tenha procurado evidenciar que procura tratar questões da sexualidade com tranquilidade, conversando com os pais e com os/as professores/as, percebemos em seu discurso, a articulação entre manifestações do poder e os “dispositivos de verdade”, visto sua fala e suas ações oscilarem entre o verdadeiro e o falso. Trata-se, portanto, como defende Foucault (1985) de analisar os “jogos de verdade” através dos quais o ser humano se constitui como experiência. No espaço público, aqui destacando a escola UEBS, as representações que são construídas podem ser relacionadas com o que Jovchelovitch (2000, p. 26) apresenta:

De forma mais silenciosa e talvez menos brutal do que nas ruas, mas com a mesma eficiência, a arena política tem sido uma das maiores fontes de desconfiança e desencanto com a vida pública [...]. A lacuna entre a retórica pública e privada é enorme e a **distância entre a palavra e o ato** atravessa grande parte das relações sociais. Um discurso autonomizado, onde tudo pode ser dito e onde a palavra veicula significados autônomos, desligados do que realmente acontece, marcam a produção discursiva. E quando explicações para estas lacunas são discutidas em público, elas aparecem expressas através de razões privadas. O que soa como realismo mágico torna-se, de fato, a realidade. (*grifos nossos*)

Dessa forma, Apolo, como agente de uma instituição pública, atua como mecanismo de controle social, da sexualidade, das atividades, dos ditos e não ditos, com dispositivos que determinam possibilidades, regendo relações entre pessoas, suas representações, suas atitudes, comportamentos... Como não poderia deixar de ser, por mais que tentasse demonstrar seus anseios, suas dúvidas, criticando e questionando seu posicionamento e o das professoras e professores, acaba construindo representações, produzindo saber e gerando “distância entre a palavra e o ato”. Tais discursos e práticas são condizentes com a realidade em que atua.

- **Íris:**

Em relação ao “olhar” pedagógico de Íris, coordenadora da ESVP, licenciada em Pedagogia há seis anos, com Especialização em Coordenação Pedagógica, apresentamos algumas de suas falas sobre o trabalho desenvolvido na escola durante o tempo que lá atua, procurando destacar questões referentes à temática em estudo e a relação entre coordenação, direção, professores/as e alunos/as.

Íris tem uma relação bem diversificada na escola. Ela e a diretora possuem muita afinidade e destaca que sempre que é preciso, uma pede ajuda para outra; quanto aos professores e professoras, ressalta ser difícil o trabalho, por “terem enraizado uma relação bem arcaica. Isso porque muitos estão na escola a mais de 10 anos, enquanto que a direção sempre muda. A atual diretora, como não se preocupa muito com a questão administrativa da escola, por isso é criticada, ela dá mais importância à parte pedagógica”.

Devido ao convívio amistoso com a diretora e a importância dada às questões pedagógicas, dentre elas a formação continuada de seus professores e professoras e a preocupação demonstrada desde o PPP sobre o desenvolvimento “precoce” da sexualidade, embora com certa resistência, foi permitida a participação da escola em nosso estudo.

Logo, perguntamos o entendimento de Íris sobre o tema, ela demonstrou clareza, relacionando a sexualidade à **construção social e cultural**:

A sexualidade é todo o desenvolvimento afetivo, social e cultural a respeito da própria identidade da pessoa, masculino ou feminino. Porém eu penso que isso se desenvolve em cada pessoa, de acordo com o ambiente cultural em que ela foi criada. Eu, por exemplo, fui criada num ambiente religioso, com um pai e uma mãe que criaram os filhos para o casamento e diziam, pela própria filosofia religiosa, que os filhos deviam casar virgem. Alguns fugiram a essa regra, inclusive eu (risos). Eu também queria casar, mas, pensava: e se eu não gostar dele, depois de casar não tem mais jeito. Quando eu conheci meu atual marido, estava noiva de outro.

A interpretação cultural dos acontecimentos, especialmente sobre a sexualidade, nos auxilia para o cuidado com a pessoa, permitindo vislumbrá-la como um ser social, cultural e único. No que se refere à sexualidade, é importante não acentuar o anormal e o patológico, não falar de risco e sim de prazer, não reduzi-la ao ato sexual e à reprodução, já que tais atitudes podem transformar indivíduos com vivências e histórias singulares, em números, em dados, em problemas.

Com essa concepção, cada indivíduo possui sua visão de mundo, reforçada pela compreensão cultural que possibilita a expressão das diferenças, das características; valoriza o

indivíduo, enquanto sujeito de sua própria vivência; permite sua contextualização e promove um olhar dialético em relação ao nosso agir.

Entretanto, quando perguntamos sobre os PCN's e se o Tema Transversal "Orientação Sexual" é trabalhado e de que forma é estudado na escola, Íris respondeu que NÃO se trabalha tais temas de forma transversal, nem mesmo são pensados quando da preparação dos Planos de Ensino. Ressaltamos que para as escolas atingirem os objetivos propostos pelos PCNs, o trabalho com "orientação sexual" deve ocorrer de duas maneiras: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes disciplinas do currículo; e, como extra programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

Este tema deve ser tratado ao longo de todos os ciclos de escolarização, todavia, "a partir da quinta série, além da transversalização [...], a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico (BRASIL, 2000, p. 308)". Isso indica uma intensificação dos trabalhos com educação sexual na escola a partir deste ciclo, visto que devem ser organizados em torno de três eixos norteadores: "Corpo: matriz da sexualidade"; "Relações de gênero"; e "Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS".

No entanto, na escola, segundo Íris este Tema é trabalhado "[...] apenas no oitavo ano, como conteúdo curricular (pois estão integrados no livro didático) através das questões biológicas, nas aulas de ciências". Dessa forma, os únicos conteúdos estudados na escola são os relacionados ao corpo, à reprodução e prevenção de DST's para adolescentes na faixa etária entre 13 e 15 anos. São deixados de lado, como questão inferior, não necessária, por exemplo, "as relações de gênero" e o trabalho com as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, professores de Biologia e o de Ciências têm arcado sozinhos com a responsabilidade de lidar com as dúvidas que surgem em sala de aula, principalmente aquelas relativas à prática e ao prazer sexual.

Muitas vezes sem preparação adequada, faltando-lhes formação específica e respaldo institucional, voltam-se para as ações informativa, higienista e biológica da sexualidade, vinculando a educação sexual somente às questões do sistema reprodutivo, à prevenção de DST/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência.

Em seguida, Íris destacou: "sempre que há a necessidade, esses temas são trabalhados, mas de maneira informal. As questões da sexualidade, não estão incluídas no currículo escolar. Quando sentimos a necessidade de trabalhar essas questões são realizados projeto extra-classe". Contudo, não explicou que projetos são esses.

Perguntamos também o que entende por educação sexual e ela respondeu:

Entendo como toda uma formação e uma preparação psíquica e biológica para enfrentar vida a dois com sentimento de prazer. Não só para o homem, como a sociedade impõe, mas para a mulher também. Nesse sentido, eu penso numa preparação mais sedimentada para a mulher não ter a sensação de culpa, porque normalmente quando a mulher perde a virgindade e não casa, a sociedade impõe que ela tem que casar, enquanto mulher. E ela fica com aquele medo: e se eu não casar com aquela pessoa? E como vai ser a relação com outro? Pelo menos, eu vivi isso na minha adolescência, e, não está muito longe, porque hoje tenho colegas que vivem a mesma situação.

Portanto, para que a educação sexual atinja um processo de formação individual, ela necessita ser contínua, sistemática e duradoura. Precisa de tempo, de reconhecimento, de vínculo, precisam ser trabalhadas as questões de gênero e as imposições da sociedade. Dar uma palestra sobre sexualidade, isolada e ocasional, ou desenvolver um projeto apenas quando se “sente necessidade” é passar informação descontextualizada e em pequenos fragmentos.

Embora as representações construídas por Íris sobre sexualidade e educação sexual estejam relacionadas à construção social e cultural, de forma crítica e transformadora, a própria escola e sociedade, com seus mecanismos de controle e discursos de poder impõem práticas que legitimam a negação da sexualidade.

O enfoque no prazer, nas práticas sexuais, no aprendizado da relação sexual, nas emoções e na reflexão sobre os papéis sexuais é dificilmente adotado como objetivo do trabalho no espaço escolar.

4.3 Mulheres professoras e suas representações da sexualidade

Embora a vivência da sexualidade não possua caráter meramente procriador, em diversos momentos de nossa história, este devia ser o único objetivo da relação sexual, especialmente para a mulher.

Além disso, em diversas culturas, nem sempre a mulher fora tratada com racionalidade no que concerne à decisão de ter, com quem ter, ou não ter relações sexuais como vimos anteriormente.

Na construção de representações sociais sobre sexualidade, foram destacadas algumas de suas características. Vejamos as apresentadas por Silva (1986, p. 1114):

- a) É contida em um processo de seleção, regido por normas, e controlada por ele.
- b) São formadas uniões emocionalmente intensas e mais ou menos permanentes.
- c) O comportamento sexual não é forçosamente procriador.
- d) O comportamento sexual é parcialmente racional no que concerne à decisão de ter ou não ter relações sexuais; essa decisão abrange os dois participantes.

e) A sexualidade humana é sujeita a variações culturais entre sociedades e subgrupos de sociedades.

f) Em todas as sociedades humanas, a sexualidade se manifesta, até certo ponto, em formas que contrariam os valores da sociedade.

Entendemos a sexualidade como possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, por isso não podemos nos fechar, com medo, aos mistérios dessa vivência e na busca por sua compreensão, o que nos motivou a conhecer as representações das professoras sobre sexualidade e como elas desenvolvem esse tema em suas práticas educativas.

O discurso obtido por meio das entrevistas em relação ao tema **sexualidade** foi significativo para conhecer as representações sociais das professoras. Para isso, classificamos e categorizamos os exemplos apresentados pelas mesmas.

Conforme define Moscovici (2007, p. 66-68): “[...] quando nós classificamos, nós estamos sempre fazendo comparações com um protótipo, sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal [...]”. Da mesma forma, para classificar é preciso “dar nomes” e, “[...] dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações”. Categorias e nomes partilham da chamada “sociedade de conceitos”.

Assim, partilhamos algumas das categorias construídas a partir de nossas comparações, lembrando que “o resultado é sempre algo arbitrário, mas, desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária” (MOSCOVICI, 2007, p. 67). Fato que nos levou a selecionar, agrupar e apresentar algumas das representações de professoras sobre sexualidade, neste quadro:

<u>CATEGORIAS</u>	<u>EXEMPLOS</u>
Ato sexual	<p>“Uma necessidade de dar e receber afeto e contato é uma sensação prazerosa para cada indivíduo, que pode ser um abraço, um beijo, um carinho, relação sexual” (ARIADNE).</p> <p>“É o despertar do desejo sexual” (GAIA)</p> <p>“É tudo o que abrange a relação sexual” (DEMÉTER)</p>
Materialidade biológica	<p>“[...] envolve todo o desenvolvimento físico do corpo”. (HÉSTIA)</p> <p>“É o conjunto de características, comportamentos, acontecimentos fisiológicos próprios do indivíduo”. (PERSÉFONE)</p> <p>“São características físicas apresentadas por indivíduos de acordo com o sexo a qual pertence”. (ATENA)</p>

Gênero	“É toda uma manifestação do corpo, são fatores internos e externos, é como homens e mulheres se comportam, se vestem, vivem [...]” (THEMIS)
Sentimentos	“É também um conjunto de sentimentos, emoções [...]”. (HÉSTIA)
Identidade sexual	“[...] para mim sexualidade é uma questão opcional, que vai determinar se um indivíduo é gay, ou não”. (AFRODITE)
Prazer	“[...] é uma coisa que se não fosse para proporcionar prazer, Deus não tinha criado o ‘clítoris’ na mulher” (HERA)
Construção social e cultural	“Conhecimento do fenômeno sexual em seus aspectos diversificados como: orientação para uma vida saudável físico – psicológico – emocional, auto conhecimento, aceitação própria e do outro, todas as manifestações construídas através de informações e práticas sociais, coerentes com o bem estar individual [...]” (ARTEMIS)

Quadro 3: Representações de professoras sobre Sexualidade

A representação da sexualidade como **ato sexual**, expressa nas falas de Ariadne, Gaia e Deméter, mostram-nos uma rede de significados – transar, genitalidade, cópula, orgasmo, prazer, proibição, heterossexualidade, homossexualidade. Esses significados estão dentro de uma lógica da sexualidade reprodutiva, legitimada pelo moralismo vigente em nossa sociedade que privilegia o ato sexual entre um homem e uma mulher.

Outra representação enfoca a questão da **materialidade biológica** através de Héstia, Perséfone e Atena. O corpo é concebido como pura anatomia, em que a sexualidade se reduz ao conhecimento das estruturas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Nestes discursos, ela é concebida como genitalidade – um atributo biológico – compartilhado por todos os seres humanos independentemente de sua história e cultura. Héstia também relaciona sexualidade ao “conjunto de sentimentos”. As representações de **sentimentos** relacionadas aqui, fazem alusão ao amor e a sexualidade como algo sublime, divino, emocionante.

A representação de sexualidade como **gênero** emergiu na fala de Themis. Nela podemos perceber o caráter hegemônico das representações de masculino e feminino nas quais o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos. Noção reafirmada por Louro (2000, p. 90), visto que:

[...] esquecemos-nos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, constituírem-se em “marcas” definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes.

Essas representações nos mostram a equivalência entre o corpo e as **identidades sexuais** ditas "normais" como a heterossexualidade. Tanto que Afrodite representa a sexualidade como “uma questão opcional”, exemplificando o caso de uma menina da escola que possui trejeitos masculinos, destacando ser “[...] um caso seríssimo e o problema dela é sexual. A gente diz que é uma questão de opção, a gente tenta ser moderno, mas, o nosso tradicional não deixa... não estamos preparados para admitir que nosso filho é gay”.

Podemos notar em sua fala, o desconhecimento acerca da sexualidade como toda e qualquer atividade que proporciona prazer e que se encontra nas mais variadas formas de atividades do ser humano, como: a amizade, a relação entre pais e filhos, o amor a si e a outra pessoa, além de todas as sensações físicas agradáveis. Sexualidade também se refere as formas como os indivíduos se relacionam sexualmente, as opções que fazem e diz respeito às identidades sexuais, que estão a todo tempo em construção. Contudo, Afrodite faz apenas esta relação.

Hera relaciona à sexualidade ao **prazer** e referiu-se ao ‘*clítoris*’ e não clitóris, como se este fosse o único órgão que proporciona prazer. Convém ressaltar que a sexualidade não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento dos órgãos genitais, mas sim de todas as atividades que proporcionam prazer e que se encontra nas mais variadas formas de atividades do ser humano, como: a amizade, a relação entre pais e filhos, o amor a si e a outra pessoa, além de todas as sensações físicas agradáveis, segundo Roudinesco e Plon (1998). Sexualidade se refere às maneiras como os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais; as formas como se relacionam sexualmente que estão a todo tempo em construção.

A sexualidade percebida como **construção social e cultural** foi destacado na fala de Ártemis, quando diz que são “as manifestações construídas através de informações e práticas sociais [...]”. Essa narrativa mostra a perspectiva do caráter construído, histórico e cultural da sexualidade que, segundo Weeks (1999, p. 43) tem a ver com a “série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas”.

Logo, somos levadas a referência à sexualidade como o conjunto de fenômenos relacionados à vida sexual da pessoa humana, constituindo-se em aspecto de sua identidade. Trata-se de uma maneira de estabelecer relações com os outros, ter a possibilidade de amar,

sentir prazer, procriar. Não se restringe apenas aos órgãos genitais, envolve aspectos psicossociais, que reconstrói constantemente a vida, sendo singular em cada indivíduo e universal, porque é vivida por toda a humanidade. Sintetizamos abaixo a sexualidade como construção cultural e social.



Organograma 1: A construção social e cultural da sexualidade
Fonte: Adaptado de Jurberg, 2001.

O organograma demonstra a complexidade de que se revestem as diferentes condições dos quais podemos estudar a sexualidade. Constatamos a multiplicidade de determinações da construção da sexualidade. Esse estudo, portanto, não pode deixar de ter um olhar interdisciplinar, podendo ser estudada por diversas áreas do conhecimento: desde a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a História, dentre outras.

Discutir sexualidade sugere instigar debates na sociedade, envolvendo as identidades das pessoas e suas práticas sexuais. Como aponta Louro (2000, p. 86),

A sexualidade, não há como negar, é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado. Na atribuição do que é certo ou errado, normal ou patológico, aceitável ou inadmissível está implícito um amplo exercício de poder que, socialmente, discrimina, separa e classifica.

O conhecimento da sexualidade entrelaça dados da história dos indivíduos e dos grupos sociais, envolvendo valores construídos socialmente e culturalmente. Mas, trata-se de assunto presente no cotidiano, devido a sua relação com valores, tabus, crenças, cultura, religião, visto que de acordo com Foucault (1993, p. 67):

A 'sexualidade' é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a *scientia sexualis*. As características fundamentais dessa sexualidade não traduzem

uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade.

A maioria das professoras falou da importância em se trabalhar a temática na escola, mostrando interesse em aprofundar a questão para melhor abordá-la no universo escolar. Porém, apresentam como grande entrave, as famílias, que muitas vezes, “não concordam com a discussão do tema”.

De modo, também, explícito aparecem os tabus e preconceitos nas próprias professoras, tendendo a reforçar estereótipos e posturas que não contribuem para a reflexão abrangente do assunto.

Os preconceitos sexuais, como todo e qualquer pré-conceito, acabam por prejudicar as pessoas às quais eles são atribuídos. Conforme Jusberg (2001, p. 15):

Representam eles, no entanto, cognições baseadas em evidência, da mesma forma que qualquer julgamento que venhamos a fazer, mas, no caso dos preconceitos, tais evidências estão baseadas em informações inadequadas (ou mesmo imaginárias), resultantes de nossa falta de conhecimento sobre o assunto e/ou devidos à sua disseminação na sociedade. Em função desses preconceitos, que vêm carregados ou aos quais atribuímos valorizações positivas ou negativas, é que avaliamos e comparamos os diversos grupos que formam a sociedade. E serão eles que nos induzirão à ação, que nos darão prontidão para agir. Nossas ações, portanto, serão dirigidas em função de nossas valorizações.

Por isso, falar sobre sexualidade não é uma tarefa fácil para qualquer pessoa. Falar da sexualidade do outro é falar de si, é se colocar dúvidas, é repensar as próprias concepções, valores, preconceitos, dentre outras normas e formas de controle sociais utilizadas para “reprimir” nossa sexualidade.

No entanto, precisamos ter clareza que o/a professor/a, sendo agente de poder dentro da escola, nem sempre aceita mudanças. Com isso, a educação sexual no âmbito da instituição educativa deve ser aceita inicialmente pelos/as docentes, que precisam quebrar barreiras sociais e pessoais impostas.

Com essa preocupação, procuramos perceber quais representações às professores têm construídas sobre **repressão sexual**. Entretanto, Afrodite diz não ter conhecimento do assunto, isso porque não há repressão em sua família:

[...] porque na minha família, eu sou a tia maravilhosa, sou muito liberal, mas quando precisa eu “puxo a orelha”... na minha família eu tenho certeza que não tem nenhum tipo de repressão sexual. Os filhos namoram na época certa, que eles acharam que tinham que namorar, meus sobrinhos também [...].

Com essa fala, desviou do assunto e não respondeu a questão. O quadro abaixo demonstra algumas das representações das demais professoras:

<u>CATEGORIAS</u>	<u>EXEMPLOS</u>
Pecado	“É ver a sexualidade como algo sujo, “pecaminoso”, é quando não se pode viver algo de forma livre [...]”. (THEMIS)
Tabu / proibição	“Tratar a sexualidade como tabu, algo proibido [...] ”. (HÉSTIA) “É não conversar sobre sexo e trata-lo como tabu, como coisa proibida [...]”. (DEMÉTER) “[...] é a inibição, a proibição por parte da família, religião [...] a mulher sem dúvida se reprime mais e isso leva a mesma a ter certos limites e controles [...]”. (HERA)
Desrespeito ao indivíduo	“[...] desrespeitar e obstruir a possibilidade de autoconhecimento da sexualidade do indivíduo [...]”. (ARTEMIS)
Limites e normas	“É um conjunto de normas estabelecidas ao longo da História para controlar o comportamento sexual [...]”. (ARIADNE) “É a luta contra os próprios desejos sexuais [...]”. (GAIA) “[...] Qualquer atitude inibidora da sexualidade [...]”. (PERSÉFONE) “Algo que leva ou faz as pessoas determinarem certos limites em relação ao sexo e sua sexualidade”. (ATENA)

Quadro 4: Representações de professoras sobre Repressão Sexual

As categorias descritas acima foram classificadas de acordo com as narrativas das professoras, procurando-se comparar suas falas com as idéias de estudiosos discutidas no decorrer desta investigação. Ao ouvir Themis, associamos sua fala a institucionalização do cristianismo e do catolicismo, especialmente da Idade Média, quando a associação de sexo a **pecado** ficou bem mais evidente. Daí inferirmos que a Igreja, é um dos agentes fundamentais da repressão sexual presente até os dias atuais, através dos escritos na Bíblia Sagrada.

A Igreja determina comportamentos sexuais que oprimem a humanidade, classificando-os como pecado: não se masturbar; não praticar sexo antes do casamento; não desejar a mulher do próximo; não ter relações sexuais com pessoas do mesmo sexo, dentre outros, são alguns dos pecados que as igrejas impõem à humanidade, que lhes é servil. A

grande muralha que as religiões levantam contra o sexo está contida na palavra pecado, e o preço da desobediência aos preceitos é a perda de um virtual paraíso após a morte, prometido nas escrituras. Nas análises de Chauí (1984, p.86):

O pecado original possui duas faces: é o de deixar-se seduzir (tentação) pela promessa de bens maiores do que os possuídos (como se houvesse alguém mais potente do que Deus para destruí-los) e é transgressão de um interdito concernente ao conhecimento do bem e do mal. Seu primeiro efeito: a descoberta da nudez e o sentimento de vergonha, de um lado, e o medo do castigo, de outro. Seu segundo efeito: a perda do Paraíso.

Dessa forma, passa-se a vincular sexo com a morte, o que faz com que a religião cristã restrinja a sexualidade à função reprodutora. Assim, todas as atividades relacionadas ao sexo que não tenha a função procriadora são consideradas pecado mortal e luxúria.

É importante destacar que esses mecanismos têm efeitos de verdade, que podem alcançar diferentes formas de aceitação em determinada sociedade. Logo, nos vêm a tona alguns questionamentos: Como o discurso religioso conseguiu alcançar efeitos de verdade a ponto de assumir uma posição dominante frente as políticas e práticas sociais do século XX? Como esse discurso chegou a ser dominante dentro de uma instituição (a igreja Católica) que teve/tem internamente que lidar com várias divergências e conflitos?

Ao lado da Igreja, as famílias, a escola, dentre outras instituições, atuam com seus mecanismos de controle para dizer o que pode e que não pode falar e fazer em relação a sexualidade.

Durante os séculos XVIII e XIX, a sexualidade tornou-se objeto de investigação científica, de controle administrativo e de preocupação social, segundo os estudos de Silveira (2004), passando receber uma importância exagerada, transformando-se em discurso, produzindo efeitos de poder em suas falas, criando-se mecanismos de coerção e proibição. Contudo, essa proibição era apenas para determinados lugares. De acordo com Foucault (1993, p. 16):

Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos em primeira instância) não é tanto saber o que dizer sobre sexo, sim ou não, se lhe formulam interdições ou permissões, afirmam sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designarmos; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que se diz, em suma, o fato discursivo global, a colocação do sexo em discussão.

Temos a repressão sexual vista como **tabu / proibição** nas falas de Héstia, Deméter e Hera quando afirmam que o tratamento dado à sexualidade como algo proibido, demonstra-se a repressão sexual contida nas pessoas, especialmente na mulher como destaca Hera, prevalecendo “o comportamento da discriminação e do preconceito para as palavras, atitudes,

práticas e valores morais que a sociedade não aceita, conferindo-lhes significados negativos” (FURLANI, 2007, p. 87).

Para esta autora, a existência de tabus sexuais, pode servir de fortificante para o desenvolvimento da sexualidade de muitos indivíduos, isso porque as pessoas possuem um grande potencial em transgredir as normas e valores morais impostos, constituindo-se muitas vezes em fantasias sexuais. Aquilo que está socialmente definido como proibido, pode ser fator de estímulo a “uma sexualidade mais criativa, menos monótona e mais prazerosa” (*ibid*, p. 88).

Durante a entrevista com algumas das professoras, tivemos momentos de descontração e de uma maior abertura, o que nos possibilitou, por exemplo, perguntar sobre “fantasia sexual”, solicitando exemplos. Aqui destacamos um trecho da fala de Afrodite,

[...] num grupo de amigas, estávamos comentando e falando das fantasias sexuais, que toda mulher tem vontade... eu contava uma fantasia, elas contavam outra... nossa supervisora geral contava uma fantasia que tinha vontade de fazer e até disse: Nós somos pervertidas mesmo! Ela tava dizendo que não perde pra essas meninas de hoje, porque ela faz com o marido... ela dá todo tipo de prazer que o marido quer, todas as fantasias que o marido imagina... Estava até contando que foi uma dessas boates... veio uma menina sem calcinha, sentou entre ela e o marido, mas ela não se sentiu incomodada com aquela situação, ela viu aquele momento, como uma coisa boa, que ela se sentiu muito bem juntamente com o marido.

Pudemos perceber momentos em que silenciava, momentos em contava exemplos de outras pessoas, mas não retratava suas próprias fantasias. Isso porque, segundo Foucault (1996), a produção do discurso em nossa sociedade é indissociável de outros procedimentos de controle e seleção dos enunciados dos sujeitos. Esses procedimentos visam afastar os poderes e os perigos do discurso, para dominar seu aparecimento aleatório, para esquivar-se da própria materialidade do discurso.

No momento em que Afrodite destacou a fala da colega: “nós somos pervertidas mesmo!”, percebemos o preconceito em relação à fantasia sexual, tida como algo proibido, que não se podia nem falar, muito menos fazer. Demonstra ainda, o homem como um sujeito com direitos ao prazer, deixando transparecer que à mulher cabe proporcionar esse prazer, o que reforça a dominação masculina, tratada por Bourdieu (2003).

As representações sociais engendradas pelo capital simbólico, traz como consequência, a crença de que a mulher é o ser menos capaz, o “sexo frágil” que precisa a todo tempo de um protetor. Assim, o homem é visto como a norma, partindo desta suposição, as construções simbólicas. É posto pela sociedade que o simbólico avança para o político e passa a ser a realidade objetivada. Em outras palavras, a imaginação objetivada torna-se subjetiva por meio das instituições formadoras de consciência, fornecendo o nosso modo de

viver e ver a realidade, como se esta fosse formada por uma unidade de sentido inquestionável.

Perséfone destacou que a mulher é bem mais reprimida sexualmente do que o homem, nesta fala:

Ainda há muitos tabus sobre a sexualidade feminina. A sociedade continua machista, ou seja, o que é permitido ao homem ainda não é para a mulher. Além do que, a mulher está muito mais preocupada com o trabalho e filhos do que com a própria sexualidade.

De acordo com o Bourdieu (2003, p. 16) esses esquemas são de aplicação universal, pois acham-se...

[...] inscritos na objetividade das variações e dos traços distintivos (por exemplo, em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo em que as ‘naturalizam’, inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos.

As análises do autor tornam-se importantes para apreendermos as questões de gênero, do sexismo presente na sociedade, e da própria repressão sexual em relação à mulher, visto que seus conceitos, relacionados à dominação masculina, oferecem oportunidade de uma posição epistemológica que não se situa no pólo dos determinismos estruturais como tampouco no dos subjetivistas. Assim, podemos inferir que a dominação está na base da violência simbólica e sua eficácia estaria nos dominados se integramos no processo de dominação, muitas vezes, sem ter consciência de sua própria dominação.

O que percebemos na fala de Afrodite e num comentário de Ártemis, quando diz que “o homem é orientado a não deixar transparecer aspectos ditos ‘somente femininos’, como, por exemplo, demonstração de sensibilidade, e passa a limitar a mulher como à condição de ‘sexo frágil’, numa demonstração de poder e aceitação social”.

O **desrespeito ao indivíduo** foi retratado na narrativa de Ártemis, quando relaciona repressão sexual à obstrução da possibilidade de autoconhecimento da sexualidade. Aqui entendemos que se referiu a masturbação, tida durante séculos como algo proibido e ainda cercada de tabus na atualidade.

De acordo com os preceitos religiosos, todas as práticas sexuais que não propiciassem a procriação passaram a ser reprimidas e passíveis de punição. Aí começa uma grande repressão às práticas homossexuais e a masturbação.

Até hoje encontramos uma série de mitos que muitas pessoas, apesar das descobertas científicas, ainda tendem a acreditar ou a temer que possam ser “verdades”, como por exemplo: a crença de que pode ficar viciado na masturbação; de que as pessoas idosas não se

masturbam; de que a masturbação é um sinal de homossexualidade; de que a masturbação é para pessoas que não tem parceiros; que o excesso de masturbação faz com que o homem fique com falta de esperma; que a masturbação é sinal de doença emocional; ou que a masturbação é sinal de que a pessoa é incapaz de manter relações sexuais. Como podemos ver, a possibilidade da masturbação é sempre muito carregada de culpa e medos, construídos pelos dispositivos de verdade no decorrer da História.

Esses são, portanto, dispositivos que criam **limites e normas** sociais que interferem no desenvolvimento natural da sexualidade, o que foi retratado nos discursos de Ariadne, Perséfone, Gaia e Atena. Foi demonstrado anteriormente que o conjunto de normas e regras constituídas no decorrer da História para controlar o exercício da sexualidade denomina-se Repressão Sexual.

Todas essas representações estão relacionadas aos **mecanismos de controle** construídos na sociedade, fazendo com que o sujeito lute contra seus próprios desejos, iniba suas atitudes relacionadas à sexualidade, impondo limites a si mesmo. A pessoa reprimida sente dor e culpa ao infringir as normas que acredita ser correta, tendo que “lutar contra seus próprios desejos sexuais” (GAIA); fazendo com que as pessoas determinem “limites em relação ao sexo e sua sexualidade [...], por várias razões a mulher sem dúvida se reprime mais” (ATENA); “controlando e inibindo seu comportamento sexual e sua sexualidade” (ARIADNE e PERSÉFONE).

Todas as normas e regras impostas pela sociedade, transformaram-se em discursos e provocaram um “contra-efeito”, valorizando e intensificando o “discurso indecente”. Segundo Foucault (1993, pp. 21-22):

Novas regras de decência, sem dúvida alguma filtraram as palavras: **polícia dos enunciados**. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais restrita onde e quando não era possível falar dele; em que situação, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e descrição; entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, padrões e serviços. (*grifo nosso*).

Esse assunto também foi tratado na entrevista com Afrodite. Abordamos que nas conversas relacionadas a prazer, fantasias sexuais, dentre outras, temos muito mais liberdade para tratar com amigos, mas o mesmo não acontece quando temos que lidar com os filhos, com os alunos, com o próprio marido. Perguntamos sua opinião, acerca do por que isso acontece? Sua resposta foi a seguinte:

Eu acho que tenha muito a ver com o **tradicionalismo**. Com os alunos, por exemplo, se uma mãe souber que estamos tratando um assunto desses dentro de uma sala de aula, ela vem dizer que estamos incentivando o filho a fazer sexo. Nós já tivemos um problema assim. Uma professora estava tratando dos órgãos genitais, da reprodução, o que o adolescente teria que fazer na hora do relacionamento para prevenir a gravidez,

uma doença. O menino da 6ª série contou em casa e a mãe veio até a escola, na coordenação, dizer que a professora estava incentivando o filho dela a transar (AFRODITE). (*grifo nosso*)

Entendemos tradicionalismo como o apego aos costumes e ideais do passado. Dessa forma, acreditamos que quando a professora refere-se ao termo, significa dizer que no passado essas questões não eram tratadas na família e na escola, e ainda hoje não são. Quando se trata da sexualidade, só são estudadas as questões relacionadas ao biológico. E, mesmo o trabalho com o biológico na escola, é mal interpretado por algumas famílias, através da chamada “polícia dos enunciados”, com suas regras de decência.

Chauí (1984, p. 182) mantém a idéia de que nossa sociedade é repressora em relação ao sexo, destacando que:

Embora tenhamos insistido no fato de que a repressão sexual não se realiza apenas pelo conjunto explícito de interdições e censuras, mas, sobretudo pelas práticas, idéias e instituições que regulamentam o permitido, mantivemos presente a idéia da repressão como um processo de mutilação, desvalorização e controle da sexualidade como pecaminosa, imoral, viciosa.

Posteriormente, ela assinala que a sociedade civilizatória depende da repressão sexual, devido ao “caráter agressivo e destrutivo das pulsões sexuais conflitantes e que embora fosse necessário diminuir a ignorância e os preconceitos sexuais, não seria possível, para o bem da humanidade e para a ordem social, eliminar toda a repressão” (CHAUÍ, 1984, p.20). Com isto ela mantém a perspectiva de que há uma repressão sexual na nossa sociedade, da qual para Foucault, devemos nos libertar.

A sexualidade, entretanto, é um fenômeno que faz parte da vida de todas as pessoas, como um evento singular e universal ao mesmo tempo. Singular quando se refere à individualidade humana e universal porque é desenvolvida e vivenciada por toda a humanidade.

As representações sociais sobre a sexualidade e repressão sexual podem contribuir para debates sobre a formação de educadores que lidam com o tema em seu cotidiano escolar e como reflexão para a prática educativa.

A preocupação de buscar aprofundar a temática sexualidade e seu trabalho no contexto escolar, a partir da Educação Sexual, levou-nos a resgatar um outro conceito apresentado nas obras de Foucault, em sua investigação sobre a verdade – a noção de cuidado de si – o que fornece a compreensão de alguns dos movimentos que apontam para a construção das sexualidades dos/as escolares.

Ao resgatar a discussão sobre a sexualidade e a educação sexual, após inscrevê-la nos fundamentos já descritos, inferimos que a chamada **pedagogização do sexo da criança** se

pode incluir no conjunto de estratégias relacionadas a toda uma *vontade de saber*, pois a dupla afirmação de que as crianças são naturalmente sexuadas, mas impedidas de sua prática, justifica todo um aparato de adultos com seus saberes (pais, psicólogos, professores, médicos, dentre outros), organizado para assumir o controle da criança, do jovem, sujeito ameaçado e perigoso em seu sexo.

Com esse entendimento, buscamos nas falas das professoras, conhecer os significados por elas construídos sobre **Educação Sexual**, com alguns exemplos no quadro abaixo:

<u>CATEGORIAS</u>	<u>EXEMPLOS</u>
Conjunto de normas e medidas educacionais	<p>“É um conjunto de normas que visa orientar, seja na escola, família e outros espaços”. (THEMIS)</p> <p>“São medidas educacionais que podem ajudar um jovem a compreender o processo de amadurecimento sexual e a se preparar para enfrentar os problemas relativos a esse processo”. (GAIA)</p>
Reprodução de informações (família / escola)	<p>“É a forma como vemos, lidamos e como repassamos aos alunos assuntos relacionados à sexualidade”. (DEMÉTER)</p> <p>“São maneiras corretas de passar informações a outros, sobre o sexo e sexualidade”. (ATENA)</p>
Materialidade biológica	<p>“Qualquer discussão e orientação sobre sexualidade que permitam ao jovem um entendimento maior do próprio corpo e suas modificações durante a puberdade e todo o processo de reprodução”. (PERSÉFONE)</p> <p>“Conscientização do nosso corpo”. (HÉSTIA)</p> <p>“É a busca por conhecer seu corpo, como ele funciona, saber questões, como: virgindade, homossexualismo, prevenção, reprodução...” (HERA)</p>
Construção social e cultural	<p>“[...] possibilidade em todos os espaços (escola, família, igreja, trabalho, amigos...) de orientações e discursos espontâneos e naturais, além de éticos, sobre o bem estar sexual e suas aplicações”. (ARTEMIS)</p> <p>“A educação sexual perpassa por vários aspectos do ensino: anatomia do corpo, psicologia, reprodução humana, comportamento do indivíduo em relação ao sexo, socioeconômico e cultural”. (ARIADNE)</p> <p>“[...] em primeiro lugar deve vir da família, com as primeiras conversas, primeiras brincadeiras [...]” (AFRODITE)</p>

Quadro 5: Representações de Educação Sexual

A representação da Educação Sexual como **conjunto de normas e medidas** expressa nas falas de Themis e Gaia nos remete aos mecanismos de controle social e ao *panoptismo* descrito por Foucault (2000), quando demonstra que a escola se inscreve em meio a uma rede de instituições disciplinares que além de permitir o aprendizado das interdições, das proibições e das punições, estabelece práticas de um *novo cuidado de si para si*, associado ao aprendizado da saúde, à higiene do corpo e asseio das roupas, aos jeitos de se comportar, à inocência da alma, dentre outros aprendizados relacionados, especialmente, ao controle da manifestação da sexualidade, estando estritamente inter-relacionado ao enfoque biologicista da sexualidade. Todavia, cabe indagar: trava-se uma luta contra a sexualidade a partir do esforço para assumir seu controle? Trata-se da tentativa de regulá-la para ocultar aquilo que ela tem de indiscreto, perigoso ou pecaminoso?

Uma outra questão que nos chamou a atenção foi o significado dado por Gaia, quando se refere sobre as medidas que podem “ajudar um jovem a compreender o processo de amadurecimento sexual [...]”. A professora não fala de crianças, o que remete à crença de que a sexualidade somente é desenvolvida a partir da puberdade, argumento que fora derrubado desde o século XIX com os estudos de Sigmund Freud (1982) e as fases do desenvolvimento psicosssexual da criança (oral, anal, fálica e genital), quando destaca que desde o nascimento, o indivíduo desenvolve sua sexualidade, conseqüentemente vivencia variadas formas de educação sexual, seja informal ou formal.

Sobre a representação da **reprodução de informações**, nas falas de Deméter e Atena nos deixa alguns questionamentos: estaria a escola e seus agentes, contribuindo na formação cidadã de seus alunos e alunas? Com essa concepção, será que a escola hoje, contribui na formação integral do sujeito? Entendemos a necessidade de a escola trabalhar de forma a contribuir na construção do conhecimento, com discussões e troca de experiências, e não como “reprodutora de informações”.

Os discursos de verdade são transmitidos às crianças, projetando sobre elas as características e estereótipos que socialmente são definidas de acordo com o sexo biológico, contribuindo na definição da masculinidade ou da feminilidade do sujeito. Para Werebe (1998, p. 26) “[...] a diferenciação entre os sexos não é simplesmente o resultado de uma distinção biológica nem, tampouco, o resultado de um fenômeno social, mas é modelada pela interação dos dois fatores, no contexto de uma cultura determinada”.

O que se evidencia nessa representação é a própria construção da sexualidade, enquanto dispositivo histórico que marca ao dizer respeito a uma ampla rede de significados, em que a excitação dos corpos, a formação de conhecimentos, a incitação dos discursos, o reforço dos mecanismos de controle, encadeiam-se de acordo com as intervenções presentes em dispositivos de saber e poder, reproduzindo interesses da sociedade de controle. Nesta dimensão se inscreve a Educação Sexual, enquanto vontade de saber sobre o sexual e questões que se articulam ao cuidado de si nos processos de construção dos sujeitos.

A representação da Educação Sexual como **materialidade biológica**, nos remete, mais uma vez, a reconhecer a escola como terreno fértil para a sementeira e difusão de comportamentos sanitários e higiênicos, voltados a um conjunto de hábitos e atitudes sadias, físicas e morais adequados ao sistema político da sociedade, tornando-se alvo das preocupações do Estado e das políticas públicas que trazem como referência os ideais civis e de utilidade produtiva.

Pensada dessa forma, a sexualidade estaria dissociada das outras dimensões humanas e sua composição e seu objetivo estariam reduzidos à dimensão biológica e do instinto, sem outras particularidades. Assim, a educação baseada nessa representação social da sexualidade teria como finalidade conhecer a anatomia e fisiologia dos órgãos reprodutores e a resposta sexual. O foco principal seria o da informação, a partir dos pressupostos biológicos.

No entanto, é importante resgatar o prazer e a garantia de que as crianças e jovens possuem um espaço, onde cada um possa falar de suas angústias, seus conflitos e medos. Já não se pode mais ter a idéia de que as questões sexuais passam apenas pela questão biológica. Hoje, se tem a certeza que um trabalho de sexualidade que não contemple as questões socioculturais, históricas, emocionais e de cidadania, entre outras, está fadado a se fragmentar.

A abordagem da sexualidade numa perspectiva reducionista, formal, curricular e restritiva, calcada em noções higienistas e médicas tem mostrado seus limites para uma mudança ético-comportamental de cunho emancipatório, capaz de inferir responsabilidade sobre seus desdobramentos e conseqüências. Noções de biologia, anatomia humana, comparações entre reprodução animal e o fenômeno humano de nascer revelam as incompreensões e desencontros de uma mentalidade fria e cartorial, retrato desfocado de uma sociedade mecânica e deserotizada (NUNES, 2000, p.108).

É preciso, ter a clareza de que a sexualidade humana é resultante tanto dos aspectos biológicos, quanto do meio em que vivemos, ou seja, da cultura, que influencia e seleciona o comportamento sexual de cada indivíduo.

Nesse sentido, torna-se indispensável que a professora tenha uma visão global de seu aluno e aluna, buscando responder suas dúvidas, suas curiosidades, possuindo assim,

papel fundamental no desenvolvimento de uma sexualidade ligada à vida, ao prazer, ao amor, à saúde, ao bem-estar, ou seja, contribuindo na formação integral do ser humano. Contudo:

Toda educação sexual implica uma reeducação da própria sexualidade. Só transmitimos com segurança aqueles conceitos e valores que nos convencem. Os que nos ouvem e conhecem nossas atitudes aprendem o envolvimento e o sentido que nos impulsiona a tratar a sexualidade humana. Não se faz educação sexual de maneira dogmática e doutrinária. Nem, todavia se pode sustentar um projeto de educação sexual sobre o voluntarismo espontaneísta, mesmo aquele carregado de boas intenções e altruísmo. A vontade deve ser o motor das práticas transformadoras, mas esta somente se completa com a consciência crítica, que deve ser sistematicamente buscada pela ciência e trabalho intelectual de pesquisa e aprofundamento (NUNES, 2000, p.106).

Dessa forma, para se iniciar o trabalho de Educação Sexual nas escolas, a professora deve reconhecer sua importância, tendo a clareza da reflexão sobre a sexualidade a partir das relações com a família, o mundo e a cultura, ou seja, em todos os segmentos da sociedade, a exemplo, as representações construídas por Ártemis, Ariadne e Afrodite, reconhecendo a Educação Sexual como **construção social e cultural**, devendo acontecer em todos os espaços sociais, através de discursos espontâneos, de forma natural, ética, levando-se em consideração os aspectos biológicos, psicológicos, econômicos, culturais, dentre outros.

As inter-relações entre os fatores biológicos e culturais da sexualidade podem ser consideradas como componentes com a função de adaptar o indivíduo ao ambiente. Se a cultura é um modo de adaptação, isso porque as manifestações culturais produzidas pela história da sexualidade puderam ser transmitidas através dos tempos, por um lado, e a cultura é construída sobre uma base biológica em permanente mudança, por outro lado. As interações que os sujeitos estabelecem entre si e com o outro são os fios que constroem a teia social e, conseqüentemente, a cultura.

Das muitas representações da sexualidade, vimos que ela está relacionada à natureza (materialidade biológica), portanto, devem ser naturais, tratadas com naturalidade aos seres humanos. Acreditamos que tratar com naturalidade não é uma atitude neutra, devendo buscar o seu sentido, superando-se e ressignificando-se.

Abordar a sexualidade da criança, do adolescente e do jovem de forma diferenciada do padrão comum, (apenas aspectos biológicos), questionando seus pressupostos e apresentando possibilidades de superação, criticando papéis “tradicionais” por práticas mais igualitárias, significa não intregar-se diante da realidade reprodutivista das instituições familiares, escolares, religiosas, dentre outras.

A educação sexual, como processo social poderá ser considerada como processo de mudança, que parte do coletivo e atinge o indivíduo, cada um buscando o sentido da

sexualidade, ou poderá permanecer como objeto de reprodução social, legitimando os mecanismos de controle sociais.

A tomada de decisão passa por uma determinação ética: cada professor/a tem a liberdade de agir para dar sentido a sexualidade, mas não pode interferir na liberdade e na ressignificação da sexualidade do outro. A sexualidade traz em si uma inércia garantida por suas formas culturais de reprodução que faz com que muitas das características do período colonial ainda estejam bastante arraigadas.

A partir desse entendimento, do olhar e das representações das professoras em relação à sexualidade, repressão sexual e educação sexual, podemos constatar que é preciso rever velhos conceitos, muitas vezes já consagrados, e suas possibilidades de explicação na realidade contemporânea.

Na construção dessas representações, temos a Educação, seja ela formal ou informal, como forte mecanismo de controle, preservação e reprodução da cultura dominante. Demonstramos a seguir como são desenvolvidas as práticas educativas quando o assunto é sexualidade na escola.

4.3.1 Representações sobre o comportamento sexual na atualidade e o papel da escola nesse processo

A escola, como espaço de normas, constituída por diversos mecanismos de controle, também, é sustentada pelo sistema curricular, extracurricular, pelos profissionais que coordenam e “orientam” suas práticas pedagógicas. Além disso, precisa estar em consonância com as mudanças sociais. Dentre elas destacamos as relacionadas ao comportamento sexual de homens e mulheres, a influência da mídia para a banalização da sexualidade, “induzindo” crianças, jovens e adultos a se comportarem de acordo com as “leis do mercado”, produzindo homens e mulheres “bombados” e “siliconadas” e propagando a tão sonhada “liberação sexual”, dentre outras mudanças no comportamento humano.

Com isso, solicitamos que as professoras comentassem essas mudanças, especialmente no que se referia às questões sexuais. No entanto, mais uma vez, algumas professoras preferiram não responder, outras enfatizaram a importância da família e da escola no controle mais rigoroso da questão com as crianças e jovens. E, a materialidade biológica, continuou como foco principal nas entrevistas:

Com o aparecimento da AIDS, notou-se uma mudança de comportamento sexual, as pessoas ficaram mais seletivas em relação aos parceiros. A escola e a família buscaram uma discussão mais rigorosa sobre o assunto [...]. (ARIADNE)

[...] parece que há muita liberdade na escolha dos parceiros, porém pouco envolvimento e preocupação com sentimentos. Em relação aos jovens, continuam despreocupados com a gravidez e as DST's [...]. (PERSÉFONE)

[...] Podemos considerá-las boas, porque trazem conhecimento, informações, porém percebe-se uma banalização do corpo e de práticas sexuais, apesar das mudanças, existem ainda muitas desinformações, principalmente por parte da juventude. (THEMIS)

Há bem pouco tempo, sexo era tabu, assunto proibido, reprimido. Agora, a impressão que se tem é que já não é mais assim, pois se fala de sexo a toda hora. “Virou assunto público – ou publicável. A mídia apresenta se esbalda. Nos jornais e revistas há sexo para todos os gostos, desde a pornografia pesada a nus artísticos, colunas de sexo, especialistas dando conselhos...” (EGYPTO, 2002, p.8), entre outros; na TV, cenas de sexo nas novelas, reportagens escandalosas e sensacionalistas; na internet, uma diversidade de erotismo e pornografia.

Tem-se a impressão de que o sexo está liberado, que as pessoas estão mais felizes, que estão mais bem informadas, que se passou de nada pode ao tudo pode sem nenhum critério. Alguns até acreditam que a repressão foi substituída pelo excesso. No entanto, o que existe de fato é um obscurecimento da verdade sobre o homem, a banalização do sexo e o conceito individualista de liberdade, fazendo com que se crie um profundo contraste. De um lado, a superexposição do corpo e da sexualidade humana; de outro, um moralismo exacerbado impedindo a discussão, a formação de consciência e de opiniões.

Por outro lado, temos professoras que se preocupam com os valores repassados na sociedade, e vêem as mudanças sociais em relação a sexualidade como algo positivo e como libertação de “velhos” conceitos, de tabus, e da prática reflexiva sobre as questões sexuais, ou seja, entendem as transformações, especialmente as relacionadas à sexualidade como construção social e cultural.

Percebemos que hoje o ser humano está mais à vontade para falar, demonstrar e se expor em relação à sexualidade. O ser humano está se libertando de conceitos, tabus, em relação a sexualidade. (HÉSTIA)

Independente de transformações, o homem é um ser predisposto à adaptação mediante a prática reflexiva sobre si mesmo e o outro. Portanto, potencializar essa habilidade é permitir-se condutas que proporcionem o espaço para o respeito dos valores individuais e coletivos, visando o bem-estar de todos. (ARTEMIS)

As pessoas estão tratando com mais espontaneidade assuntos relacionados a sexualidade e vendo que o sexo é natural e inevitável. (DEMÉTER)

Apesar desses discursos, voltados a construção cultural, tratando da “libertação” de (pré) conceitos acerca da sexualidade, faltam atitudes. A sexualidade ainda é tabu; o diálogo sobre o assunto continua ausente ou superficialmente tratado na família e na escola, como foi

demonstrado no decorrer do estudo. Em contrapartida, os meios de comunicação muito informam, mas, pouco educam.

A sexualidade continua sendo representada como algo meramente biológico; os padrões de comportamento, as “verdades”, se tornaram mais permissivos em relação ao sexo, trazendo como resultados o sentido do sexo apenas pelo prazer, dissociado da responsabilidade conjugal, fato este que se expressa no alto índice de gravidez na adolescência, na espantosa disseminação da AIDS, no abuso sexual, no sexo comercial, entre outros problemas vivenciados na sociedade.

Nas informações repassadas através da mídia – um mecanismo de controle social – falta clareza, objetividade, não são desvinculadas de preconceitos, concepções moralistas, mitos, credices sobre a anatomia e a fisiologia da sexualidade. Procura demonstrar como “verdade” a legitimação do amor livre; as campanhas de esclarecimento aconselham simplesmente a prática do sexo com poucos parceiros, no entanto sabe-se que nessas práticas há pouca segurança e muita liberalidade e risco. Nesse sentido, o que sempre se impediu e continua sendo interdito, é a reflexão crítica sobre o tema, buscando entendê-lo, discutir os mecanismos de controle e as relações entre poder – saber – verdade sobre sexo e sexualidade.

Há a necessidade de que a escola e seus agentes desenvolvam de fato a tomada de decisões reflexivas e responsáveis em torno da educação sexual. Daí a importância de a professora procurar desenvolver uma prática educativa que busque superar seus limites, possibilitando uma educação afetivo-sexual, não através de discursos “biologizantes”, “moralistas” ou de cunho totalmente “liberal”, mas sim devendo ter a clareza de que seu papel na escola, contribuindo na formação integral das crianças e jovens.

É preciso ter a consciência de que a Educação Sexual se dá desde o nascimento, ou mesmo antes dele, e os pais são a principal fonte de informação. Cada toque, carícia, beijo, sorriso dirigido à criança não é recebido apenas como uma estimulação mecânica, mas sim como sinal de que a criança é respeitada, valorizada, é atraente e digna de ser querida. Assim se promove à auto-estima da criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua sexualidade. (PIRES, 2002)

Paralelamente a esta Educação Sexual, deve haver uma educação que se ocupe em desenvolver e fortalecer os sentimentos, a “vontade de saber”, o “cuidado de si” e o “uso dos prazeres”. A formação intelectual deve ser acompanhada de formação moral, formação do caráter e da personalidade.

E, na escola? Como se daria essa educação? Favorecendo a reflexão sobre a sexualidade, contemplando não só a informação, mas também a discussão sobre os valores,

crenças, preconceitos, experiências individuais, entre outras. Não basta trabalhar apenas os aspectos biológicos da reprodução humana e a informação científica, é necessário estabelecer pontes entre afeto e características individuais.

4.4 A prática educativa das mulheres professoras e sua relação com a sexualidade

Em primeiro lugar é preciso fazer referência ao que se configura **prática educativa**, entendendo-se que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação Teoria / Prática, buscando-se, sobretudo, reconhecer o/a professor/a como sujeito de produção de saber e ter a clareza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25).

Dessa forma, a prática educativa deve ser apreendida como reflexiva e a intervenção pedagógica constitui peça fundamental nesse processo, não podendo ser entendida sem uma análise que leve em conta “[...] as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados” (ZABALA, 1998, p. 17),

De acordo com o autor, a prática educativa pode ser interpretada não somente a partir da relação que se faz a uma teoria, mas também como decorrência da adequação às possibilidades reais do meio em que se realiza. Entretanto, é comum encontrar professores e professoras que argumentam sobre a impossibilidade de “realizar mudanças”. Tais argumentos são apoiados, para Zabala (2001, p. 23) na...

[...] desvalorização dos referenciais teóricos que aconselhariam estas mudanças. Esta forma de atuar, que evita considerar os condicionantes contextuais que impedem a mudança, se converte numa renúncia implícita para questionar as condições que o tornam inviável. Nega-se a finalidade do ensino ou a concepção psicopedagógica em vez de identificar claramente quais são os motivos que dificultam a mudança.

Essa “desvalorização”, em relação ao trabalho com questões da sexualidade, constatamos através de nossas observações nas escolas, convertida em renúncia no estudo da temática e em seu desenvolvimento durante as aulas, alegando diversos fatores, dentre eles a não aceitação da família. Mas, em nenhum momento, as professoras mostraram a preocupação em buscar alternativas para modificar o quadro, como veremos a seguir.

Através de conexões formadas pelas dimensões biológicas, psicológicas e sócio-culturais. Em meio a elas, exemplificamos os traços hereditários, o desenvolvimento anatômico, os níveis hormonais, os afetos familiares, o modelo político e econômico de nosso país, a religiosidade, as características individuais e culturais, entre outros aspectos que dão

forma ao comportamento sexual de cada um, ao lado do desenvolvimento psicosssexual único e pessoal, que o/a professor/a normalmente tem contato na sala de aula, buscamos conhecer de que forma as professoras de nosso estudo desenvolvem as questões da sexualidade em suas práticas educativa.

Em outros casos, professores/as de Biologia e de Ciências têm arcados sozinhos/as com a responsabilidade de lidar com as dúvidas que surgem em sala de aula, principalmente aquelas relativas à prática e ao prazer sexual. O enfoque nas práticas sexuais, nas emoções e na reflexão sobre os papéis sexuais é dificilmente adotado como objetivo do trabalho no espaço escolar.

4.4.1 Práticas educativas das professoras em Educação sexual

Atualmente as práticas em educação sexual nas escolas têm sido propostas, conforme já assinalado, para enfrentar os problemas relacionados às mudanças nos comportamentos e atitudes de crianças e jovens em relação à sexualidade. Nesse estudo buscamos perceber algumas das atitudes de professoras diante da temática.

Dentre as entrevistadas, apenas Héstia diz se sentir envergonhada quando uma criança ou jovem lhe faz algum questionamento sobre sexo, relação sexual ou apresenta algumas manifestação da sexualidade. Por isso, não trabalha essas questões com seus alunos e alunas. Héstia, Hera, Deméter e Atena, também, disseram não trabalhar com a temática na escola, embora as demais tenham relatado tratar com naturalidade quando abordadas sobre a questão, seja na família, entre amigos ou na escola. Embora Baubo não tenha concedido entrevista, ouvimos relatar na sala da coordenação ter trabalhado com questões relacionadas aos órgãos reprodutores e à prevenção das DST's.

Perguntamos às que trabalham a questão, os conteúdos e as formas de abordagem da temática, vejamos as respostas:

<u>CATEGORIAS</u>	<u>EXEMPLOS</u>
Materialidade biológica	<p>“Trabalho com temas relacionados a sexualidade: doenças, comportamentos e saúde”. (ARIADNE)</p> <p>“[...] relacionada ao conteúdo sobre reprodução nas aulas de ciências e biologia”. (GAIA)</p>

<p>Mecanismos de controle</p>	<p>“[...] trata algumas questões relacionadas a reprodução, prevenção de DST’s e AIDS (AFRODITE)</p> <p>“Sendo professora de Ciências, além de uma boa exposição sobre o assunto, apresento vídeos, abro espaço para discussão sobre o tema, pesquisas na Internet [...]”. (PERSÉFONE)</p> <p>“Quando existe a possibilidade, quando algo relacionado ao assunto é mencionado [...]”. (THEMIS)</p> <p>“Quando questionamentos duvidosos e prejudiciais servem de instrumentos de constrangimentos ou interpretação equivocada da sexualidade entre os alunos”. (ARTEMIS)</p>
--------------------------------------	--

Quadro 6: Práticas educativas em educação sexual

Em ambas as escolas, na maioria dos casos, as professoras tendem a (re) produzir e a representar a sexualidade, restringindo-a à sua dimensão biológica (genital) e higiênico – sanitária, de maneira restrita, ou enfatizam, em seus discursos os elementos conservadores de uma cultura repressiva, controladora e negativista do sexo, da sexualidade e suas dimensões. Vejamos alguns exemplos, de professoras das duas escolas:

Eu tento dizer pra eles que sexo é coisa séria [...] se permitir que comecem depois não conseguem parar [...] e, daí, podem pegar doença, perder a virgindade sem querer, e até engravidar. (THEMIS)

Nós sabemos que é preciso orientar estes alunos, para que não peguem doenças, para que as meninas não fiquem grávidas [...] mas, é sempre importante saber que tem idade pra tudo, que não pode deixar os meninos agarrar, beijar muito, porque senão... não demora muito e aparece “buchuda”. (ARTEMIS)

Arelada a essas representações, as escolas e seus agentes tendem a reproduzir em suas práticas, uma atitude de vigilância, não só em relação aos alunos e alunas, mas como um espaço onde todos são responsáveis em garantir o controle sobre qualquer ação, seja de alunos/as, de professores/as, dos/as funcionários e mesmo da família.

Uma outra questão que chamou-nos atenção foi a “negação” de algumas professoras em relação a sexualidade, a educação sexual e ao próprio corpo: Afrodite e Hera, por exemplo, apesar de enfatizar não ter problema algum em tratar essas questões com seus alunos/as ou filhos, quando têm a oportunidade, tratam apenas dos órgãos genitais, da reprodução e da prevenção de DST’s e AIDS. Nunca abordaram o prazer, o desejo, a diversidade, dentre outras dimensões da sexualidade, embora Hera tenha destacado o *clítoris* como órgão de prazer; Baubo, ao mesmo tempo em que se diz “despudorada”, fala de “sexo selvagem” com os colegas de trabalho, mostra-se contraditória, pois não aceitou conceder entrevista para nosso estudo e apresenta-se receosa quando estamos na escola.

Acreditamos que talvez tenha “medo” ou pense que iremos “invadir” sua privacidade. Inclusive, Hera destacou, em sua fala, que algumas professoras dizem que com este estudo, estamos sendo “invasivas”. Talvez, por esse motivo, muitas delas silenciaram diante de algumas questões, ou responderam de forma contraditória, não revelando seu posicionamento, o que nos faz ter a clareza de que este é um assunto complexo, que influencia na prática educativa na sala de aula e no espaço escolar.

Com esse entendimento tentamos apreender de que forma a sexualidade ou repressão sexual pode influenciar na prática docente, tratando essa questão durante as entrevistas. Convém ressaltar que sentimos o desconhecimento ou o não entendimento da questão pela maioria das entrevistadas: Afrodite disse não saber responder e Gaia falou que não há influência de “nenhuma forma”; as demais falas foram classificadas de acordo com as duas categorias que julgamos mais se aproximar.

<u>CATEGORIAS</u>	<u>EXEMPLOS</u>
Comportamento	<p>“[...] como a mulher é mais reprimida do que o homem, acredito que isso faz que tenha certos limites e controles em sua prática docente”. (HERA)</p> <p>“O professor é um referencial para os alunos, portanto, o seu comportamento perante a sexualidade é um fator relevante dentro da sala de aula”. (ARIADNE)</p> <p>“[...] quando alunos querem saber ou tirar dúvidas, quando não aceitam comportamentos de outros em relação ao sexo ou sexualidade”. (ATENA)</p> <p>“Caso esse professor tenha sido vítima de repressão sexual, ele não desenvolverá determinados conteúdos de forma integral, portanto não poderá amenizar a carência de seus alunos”. (THEMIS)</p> <p>“Acredito que as pessoas (docentes) bem resolvidas sexualmente conseguem transmitir uma imagem positiva e incentivadora de relações humanas saudáveis que envolvem, principalmente, sentimentos, afeto, prazer [...]”. (PERSÉFONE)</p>

<p>Conhecimento</p>	<p>“A sexualidade de forma geral pode influenciar na prática docente, no sentido de conscientização do corpo, do sexo e do prazer, quebrando o tabu em volta desse assunto”. (HÉSTIA)</p> <p>“O auto conhecimento acerca da sexualidade pode representar, para o docente, a segurança no sentido de suprir a carência na orientação saudável e natural de eventos corriqueiros provenientes das dúvidas dos alunos”. (ARTEMIS)</p> <p>“Professores esclarecidos em relação a sexualidade podem contribuir mais com a educação e orientação sexual dos alunos”. (DEMÉTER)</p>
----------------------------	--

Quadro 7: Influências da sexualidade na Prática educativa

- **Comportamento:**

O **comportamento** é definido como o “modo de agir, em geral, ou em uma determinada situação” (AULETE, 2008, p.241). De acordo com a Psicologia, comportamento é conduta, procedimento, ou o conjunto de reações que podem ser observadas nos indivíduos, em determinadas circunstâncias, inseridos em ambientes controlados. Podendo ser descrito como uma contingência tríplice composta de antecedentes-respostas-consequências, ou respostas de um membro da contingência (BOCK et al, 2002). É também a expressão da ação manifestada pelo resultado da interação de diversos fatores internos e externos que vivemos, tais como: personalidade, cultura, expectativas, papéis sociais e experiências.

Em primeiro lugar, destacamos nas falas das professoras um comportamento relacionado à cultura e a linguagem: a linguagem sexista utilizada pela maioria das professoras, o que remete ao forte impacto cultural de “dominação masculina” que ainda está presente na atualidade. Com exceção de Hera e Perséfone, as demais professoras referiram-se apenas ao masculino para tratar das professoras e das alunas, o que irá influenciar seus alunos e alunas a também reproduzirem a linguagem e o comportamento sexista.

Hera relata que por ser mais reprimida, a mulher apresenta mais dificuldade para tratar a questão em sala de aula, apresentando “certos limites” quando o assunto é sexo, relação sexual. Conhece professores que respondem, sem problemas, perguntas “das mais cabeludas”, enquanto as professoras, “fogem do assunto”.

Ariadne destaca que “o professor é um referencial para os alunos”, por isso deve ter um comportamento adequado perante a sexualidade e seus alunos. Inferimos tratar-se de comportamento “recatado”, que se aproxime do “ideal mariano”, de cunho ideológico, cuja

ternura e abnegação são questões essenciais para referendar o comportamento da professora, embora tenha mencionado apenas a figura masculina.

Quando perguntamos a Atena de que forma a sexualidade influencia na prática educativa, ela faz um relato do tempo em que trabalhava com jovens e adultos, dizendo que no grupo, havia pessoas que tinham uma vida sexual ativa, “praticando naturalmente sua vida sexual” e havia, também, alunos/as que ainda não estavam definidos em relação a sua sexualidade, “tinham trejeitos homossexuais”. Para ela, “essas questões e situações influenciam no seu trabalho em sala de aula”, especialmente quando “querem saber ou tirar dúvidas, quando não aceitam comportamentos de outros em relação ao sexo ou sexualidade”.

Atena fez referência a comportamentos de alunos e alunas, não mencionou a sexualidade do/a professor/a e sua influência na prática educativa. Themis disse “[...] caso esse professor tenha sido **vítima** de repressão sexual [...] não poderá amenizar a carência dos alunos [...]”. Entretanto sua representação acerca da repressão sexual é como algo “sujo”, “pecaminoso”, relacionamos esse discurso à crença de que caso o/a docente tenha sofrido algum tipo de agressão física ou moral em relação a sexualidade, terá dificuldades em tratar a temática com seus alunos e alunas.

Quando Perséfone diz acreditar que “as pessoas (docentes) bem resolvidas sexualmente conseguem transmitir uma imagem positiva e incentivadora de relações humanas saudáveis que envolvem, principalmente, sentimentos, afeto, prazer [...]”, entendemos que esse/a docente desenvolve sua sexualidade em consonância com Lins (2002, p. 4), quando diz:

[...] que quanto mais a pessoa amplia, aprofunda e diversifica sua vida sexual, mais corajosa se torna. Vive com mais vontade, mais alegria, esperança e decisão. Pode vir a representar perigo do ponto de vista da ordem estabelecida. Por ser arriscado, a maior parte das pessoas renuncia à sexualidade e fica quieta no seu canto e vai se apagando de vida, de corpo e de espírito.

Diante dessas representações, presumimos que o comportamento do/a docente pode influenciar em sua prática em relação a sexualidade. Observamos, entretanto, que reconhecer a situação sexual como algo que interfere em sua ação docente constitui-se em tarefa difícil, devido aos valores culturais impostos pela sociedade.

Dentre os elementos relacionados ao comportamento docente que devem ser pensadas na intervenção pedagógica, destacamos aqui, especialmente, o papel das professoras e as relações que produzem entre elas e seus alunos e alunas. Os tipos de comunicação e os vínculos que fazem na construção da aprendizagem nem sempre estão de acordo com as

necessidades das crianças e adolescentes aprendizes (especialmente quando se trata da educação em sexualidade).

A abordagem da temática, muitas vezes, entra no campo dos “interditos”. Essa interdição está relacionada com o jogo do poder, que segundo Foucault (1993, p. 82) oprime o sexo e joga com a alternativa entre duas inexistências: “a lógica da censura” e a “unidade do dispositivo”. A primeira supõe que a interdição tome três formas:

[...] afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista. Formas difíceis de conciliar [...]: o que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que anuncia sua existência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito da excelência. A lógica do poder sobre o sexo seria a lógica paradoxal de uma lei que poderia ser enunciada como injunção de existência, de não manifestação, e de mutismo.

Na segunda, o poder sobre o sexo seria exercido do mesmo modo a todos os níveis:

[...] Essa forma é o direito, com o jogo entre o lícito e o ilícito, a transgressão e o castigo [...]. Em face de um poder, que é a lei, o sujeito que é constituído como sujeito – que é “sujeitado” – é aquele que obedece. [...]. Quer se trate do súdito ante o monarca, do cidadão ante o Estado, da criança ante os pais, do discípulo ante o mestre – a forma geral de submissão. Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente do outro.

Nas escolas, apresentadas, aqui e nas falas das professoras, também nos deparamos com as duas formas de interdição: por um lado, não há em suas propostas curriculares a inserção da temática, o que reforça a negação da sexualidade, a não conciliação nas diversas áreas de conhecimento e não abordagem durante as aulas; por outro lado, temos a escola como mecanismo de controle social e o discurso mediador entre o poder soberano, aqui entendido como a proposta dos PCN’s e o poder disciplinar.

- **Conhecimento:**

Héstia, Ártemis e Deméter relacionaram o **conhecimento** que a/o docente construiu no decorrer de sua formação, com as influências em suas práticas educativas. Entretanto, precisamos entender o que significa **conhecer** e **conhecimento**.

Sabemos que o ser humano, diferente dos outros animais, esforça-se para entender a natureza e, embora possua limitações, tenta dominar a realidade, agindo sobre ela, tentando modificá-la para que possa adequá-la às suas próprias necessidades. É justamente esse processo de acúmulo de conhecimentos capaz de transformar a realidade que se denomina “ciência”. Contudo, a ciência está sempre limitada às condições de cada época. O que era tido como verdade há tempos atrás, já não o é hoje.

De acordo com Galliano (1986, p. 17), **conhecer** é “estabelecer uma relação entre a pessoa que conhece e o objeto que passa a ser conhecido” (1986, p. 17). Assim, quem conhece algo, transforma o objeto em conceito, reconstituindo-o em sua mente.

O conhecimento que construímos, nasce através dos sentidos (conhecimento sensível) e se desenvolve através do pensamento (conhecimento intelectual). Ambos nos levam a apropriação da realidade, permitindo que atuemos nela para modificá-la em nosso benefício, ou em benefício daquilo que desejamos. No entanto, a realidade é tão complexa que para o ser humano apropriar-se dela, foi preciso aceitar diferentes tipos de conhecimento: o vulgar (senso comum), o filosófico, o teológico (religioso) e o científico.

Nas falas das professoras, percebemos a prevalência do conhecimento do senso comum atrelado ao conhecimento científico biologicista. Héstia, por exemplo destaca a “[...] conscientização do corpo, do sexo e do prazer, quebrando o tabu em volta desse assunto”. Percebemos mais uma vez a representação relacionada ao conhecimento da materialidade biológica, voltando-se à quebra de tabus sobre o corpo, o sexo, o prazer. Mas, não deixa claro de que forma esse entendimento influencia na prática docente.

Artemis e Deméter enfatizam a importância do conhecimento, neste caso o científico, para que possam contribuir na “orientação sexual dos alunos”. Aqui, convém ressaltar que os PCN’s fazem uma distinção entre os termos Educação e Orientação, apontando que o termo Educação não seria adequado para tratar do sexual, como descrito abaixo:

A orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associadas. Tal intervenção ocorre no âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando a dimensão sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (BRASIL, 1998, pp. 299-300).

Nesse ínterim, entendemos que a opção pelo termo orientação põe a escola num lugar “neutro” em relação aos valores e determinações relacionadas à sexualidade, ou seja, enquanto à responsabilidade da família é educar a partir de seus valores, à escola cabe apenas orientar, problematizando e ampliando as informações, isentando-se da responsabilidade desse processo em relação aos discentes, docentes e suas práticas pedagógicas.

Assim, o discurso dos PCN’s também deve ser trabalhado de forma a reprimir o sexo, o que de acordo com Foucault (1993, p. 83) se “trataria de um poder pobre em seus

recursos, econômico em seus procedimentos, monótono nas táticas que utiliza, como incapaz de invenção e como que condenado a se repetir sempre”.

Compreendemos o silenciar, o omitir, o proibir, como formas de reprimir a/s manifestações da sexualidade no espaço escolar, além de proporcionar algum prejuízo pessoal a outrem, ou mesmo um problema social, pois, o conhecimento e o controle que uma pessoa tem de seu corpo, de sua sexualidade, norteia suas relações com a sociedade, delineando inclusive o seu papel como cidadão e cidadã na sociedade. A professora que não consegue se libertar dessas dificuldades, acaba por refletir na eficiência de seu trabalho, necessitando, estar atento:

A sua vida pessoal, aos seus conceitos morais para que, ao obter, ou transmitir uma informação, seja o mais isento possível de preconceitos. É importante que os educadores procurem se informar, amar a vida, acreditar nas alegrias que podem vir do amor e do sexo, que seja capaz de trocar emoções, inspirações e respeito e que não agrida os conceitos morais e religiosos do educando (BOECHAT FILHO, 2000, p.39)

Nesse sentido, para que a professora possa desenvolver um trabalho que leve em conta a educação sexual na escola, precisa refletir acerca de sua própria sexualidade, precisa trabalhá-la, rever seus próprios valores, conceitos, tabus, entre outros. E, isso, não apenas a nível racional, mas ao nível do emocional. Isso porque as professoras possuem suas próprias limitações, medos, vergonha, conflitos, ou seja, suas próprias representações, construída a partir da diversidade e das contradições sociais.

4.4.2 Manifestações da sexualidade no espaço escolar

A partir da preocupação em relação ao tratamento dado às manifestações da sexualidade no espaço escolar, solicitamos que os/as sujeitos do estudo relatassem alguma manifestação da sexualidade na escola, contando-nos de que forma agiram naquele momento. Convém ressaltar que Héstia optou por não responder a pergunta, destacando apenas que atualmente às crianças, “estão mais atentas, curiosas, aguçadas em relação à sexualidade. Isso acontece principalmente em relação ao desenvolvimento do corpo e as alterações hormonais que acontecem”.



Organograma 2: Manifestações da sexualidade nas escolas

Através de seus ditos, elencamos algumas categorias, apresentadas no organograma e comentadas a seguir, separando-as por escolas e destacando as falas dos sujeitos:

- **Escola UEBS**

- **Gravidez na adolescência:**

No relato de Apolo, destacou que na escola aconteceu um caso de **gravidez na adolescência** que gerou, segundo ele, uma discussão interessante, especialmente quando,

Os meninos queriam fazer na escola um *baby chá*. O que parecia uma ação solidária acabou gerando polêmica. Na discussão gerou o seguinte: fazer um *baby chá* em sala de aula para meninas que são adolescentes, e todos contribuírem, darem presentes... não seria também uma forma de incentivar... as outras meninas, no caso, ou os outros jovens? Isso gerou uma polêmica e foi dissolvida depois de uma longa discussão. Fizeram o *baby chá*, mas foi na casa da menina. O ponto positivo nessa questão foi a abertura dos olhos para a questão da sexualidade de forma mais clara.

Apolo ressalta que o fato de a escola permitir que se fizesse o *baby chá*, em seu espaço, com contribuição dos colegas, com presentes, poderia incentivar outras meninas a engravidarem. Entretanto há na escola outras atividades festivas, com a contribuição,

organização e envolvimento de alunos e alunas. Então refletimos: não seria essa atitude também uma forma de exclusão, discriminando à adolescente, ou tentando puni-la por uma ato “impensado”? Sabemos que não existem subsídios e conhecimentos suficientes para uma adolescente compreender a complexidade da maternidade.

Vemos neste caso “o poder disciplinar” da escola, descrito por Foucault (2000). Este poder tem a função maior “adestrar” os comportamentos, procurando ligar as forças para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Naquele momento, todo o corpo docente e gestor da escola uniram suas forças para impedir o suposto “incentivo” para a gravidez na adolescência. Ou, seria uma forma de evitar maiores discussões sobre o assunto? Visto que o poder disciplinar, segundo Foucault (2000, p. 143):

[...] separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição às singularidades necessárias e suficientes [...]. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.

Portanto, a escola atua muito mais com a função de sentinela, ou trata essas questões ressaltando apenas o aspecto biológico ou dos valores, do que os sentimentos, conflitos, prazeres e desprazeres que o exercício da sexualidade proporciona aos sujeitos.

A gravidez na adolescência pode acontecer por diversos fatores, segundo as análises de Maia (2001), dentre eles, destacamos: por descuido; pela crença de que “não deve acontecer”; para legitimar a relação sexual; pelo desejo de “agredir” a autoridade dos pais; pelo desejo de “segurar” o parceiro; desejo de sair de casa; dentre outros fatores. Na adolescência ainda não se compreende a dimensão da responsabilidade em ser mãe.

A escola e seus educadores poderiam aproveitar a situação para desenvolver um trabalho que propiciasse a construção de posturas críticas em relação à gravidez precoce, a importância em se tomar decisões seguras acerca da sexualidade e da relação sexual, procurando assim evitar uma situação inoportuna e indesejável, destacando-se a responsabilidade do pai e da mãe diante de um novo ser que está por vir, os cuidados consigo e com o bebê, enfatizando-se as perdas que irão advir diante do peso social da situação.

Contudo, para Apolo, ficou um ponto positivo diante da questão, a “abertura dos olhos” para questões da sexualidade, encadeando outras discussões sobre o assunto. Então perguntamos: com quem ficou e quem se tornou responsável por essas discussões na escola? Ele respondeu:

Os **professores** em sala de aula. Algumas disciplinas trabalham essas questões de forma mais específica, a exemplo, a educação religiosa que vem gerando essa discussão por conta da construção do próprio comportamento dos jovens; a Educação

Artística, a professora tem feito uma discussão interessante e a própria professora de Ciências, não como tema transversal, mas a prática é essa. Alguns **professores** trabalham mais do que outros. Na verdade os **professores** trabalham muito mais a questão biológica e dos valores. Por exemplo, os alunos menores de 11, 12 anos tratam muito mais como curiosidade, então os professores aproveitam para tentar desmistificar isso. Já os meninos maiores, alguns professores já vêem como **comportamentos inadequados...** (*grifo nosso*)

Verificamos estar objetivado em sua resposta, algumas questões que merecem destaque: primeiro, o sexismo em sua fala, quando utiliza o masculino para designar professores e professoras. Além disso, as disciplinas mencionadas são trabalhadas por mulheres professoras, de acordo com o quadro docente da escola. Portanto, sua linguagem, construída pelos mecanismos de controle sociais, demonstra o consenso social e histórico na construção da imagem e mitos da identidade masculina e feminina, o qual desde os primórdios, é fator preponderante na continuidade do “poder do macho”, na concepção de Safiotti (1987). Não obstante temos as pressões para se modificar as estruturas linguísticas, mas, seu enraizamento é extremamente profundo, exigindo uma incidência maior de ações educativas.

Apolo destacou, dentre outras disciplinas, a Educação Religiosa como geradora de discussões acerca da sexualidade por conta da “própria construção do comportamento dos jovens”, entretanto, Hera, uma das professoras de Ensino Religioso, disse não trabalhar questões relacionadas a sexualidade com seus alunos, “por não fazer parte dos conteúdos propostos em seu livro didático”, mas ressalta não ter dificuldades para tratar a questão com crianças e jovens. Dessa forma, podemos associar sua fala e a de Apolo, ao que Foucault (1997, pp 173-174) apresenta:

[...] o discurso é o caminho de uma contradição a outra [...] fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é mostrar como ele pode exprimi-las, dar-lhe corpo ou emprestar-lhe uma fugidia aparência.

Hera acrescenta que ainda não teve “nenhuma oportunidade e nunca vivenciou manifestação da sexualidade entre os alunos”, o que é contraditório, visto que posteriormente comentou situações relacionadas a “posturas” homossexuais entre seus alunos.

○ **Atos obscenos – desenhos imorais:**

Quanto a referência feita por Apolo sobre “comportamentos inadequados”, pedimos que exemplificasse. Assim, acrescentou uma outra manifestação da sexualidade na escola: “**atos obscenos... desenhos imorais...** ou, coisas desse tipo...”. Mas, não completou a

resposta. Então questionamos: o que vem ser “moral”? E, “imoral”? Onde termina a moral e começa o imoral? O que pode ser definido como “ato obsceno”?

O Código Penal brasileiro, datado de 1940, no art. 233, “ato obsceno” é tido como crime com a seguinte redação: “praticar ato obsceno em lugar público, ou aberto ou exposto ao público”, com pena de três meses a um ano (BRASIL, 1940). Entretanto, “obscenidade” é um conceito estritamente subjetivo. Logo, em cada caso concreto é que poderemos decidir se o ato realizado pode ou não ser considerado ofensivo ao pudor de terceiros.

Na verdade, cada pessoa tem seu conceito de obscenidade, moralidade e imoralidade, de acordo com sua cultura e educação, sua religião, sua etnia, dentre outras. Entendemos que imoral é algo que agride a uns e outros não. Talvez o ato “imoral” tenha agredido certos professores ou professoras “conservadores”.

O discurso “ancorado” de Apolo pode ser relacionado por um lado, ao que Moscovici (2007, p.61), denomina “algo estranho e perturbador”, quando tentava comparar as manifestações das crianças e adolescentes a uma categoria que “pensava ser apropriada”, tentando “garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido”, conforme se expressa.

Por outro lado, pudemos perceber nesta colocação o que Foucault (1993), designou **regra da polivalência tática dos discursos**. Para o autor, é justamente no discurso que se articulam poder e saber, visto que admitir a complexidade e a instabilidade de um jogo em que o discurso pode ser simultaneamente, instrumento e efeito de poder e, também ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. Enfim, o que devemos ter como alvo são os efeitos recíprocos de poder e saber que os discursos produzem.

É essa distribuição que é preciso compor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variante e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra [...] e o de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. (*idem*, 96).

Ainda devemos perguntar qual é a conjuntura e correlações de forças que tornam imprescritível a utilização do discurso como articulação entre poder e saber. Assim, além da vontade de saber e da vontade de poder que atravessam os discursos, a vontade de verdade constitui e, simultaneamente, é constituída pelos discursos.

Durante a entrevista com Themis, ela também destacou haver encontrado “desenhos repassados entre alunos com gestos obscenos”, relatando que sua atitude foi “pegar o bilhete, falar do corpo humano, enfatizar que não se pode falar do nosso corpo de forma imoral...”.

Mais uma vez vemos a ênfase dada apenas a **materialidade biológica**, o corpo imóvel, com suas propriedades morais e eternas, dissociado das diferentes formas de prazer, sua história, sua estética, sua política, seu ideal, dentre outros aspectos relacionados ao corpo e a sexualidade. Isto porque, “[...] os significados que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser” (LOURO, 2003, p. 43).

o **Homossexualidade:**

A outra manifestação apresentada por Apolo, Afrodite, Hera e Gaia relaciona-se à **homossexualidade**. O primeiro comenta:

[...] um outro caso interessante é o de um grupo de meninos, com comportamento homossexual que gerou outro problema. Alunos da 5ª e 6ª série, com comportamento afeminados, que criavam tumultos em sala de aula com brincadeiras, do tipo: antes de o professor chegar em sala, ou na hora do recreio, subiam na mesa, dançavam, reboavam, aí criava o maior tumulto, porque todos os outros alunos iam à “loucura”.

A atitude da escola sobre o caso foi conversar com os pais e pedir orientação de uma assistente social, na tentativa, segundo Apolo de compreender o que estava acontecendo. Depois de muitas conversas com os meninos, perceberam que os mesmos estavam com uma “indefinição com referencia a sua sexualidade e que precisavam de uma orientação mais especializada, para que independente da sua **opção sexual**, pudessem conviver bem com isso”. Apolo destacou que hoje, alguns desses alunos, estão concluindo o Ensino Fundamental e apresentam um “comportamento social bem mais tranquilo”. Não explicou o porquê, mas, talvez, possamos dizer que não fazem mais as referidas “brincadeiras”.

Afrodite relata um caso de uma jovem que possui traços masculinos, dizendo: “[...] estamos com um problema seriíssimo com uma menina da escola [...] e o problema dela é sexual. A gente diz que é uma questão de opção, a gente tenta ser moderno, mas, o nosso tradicional não deixa... não estamos preparados para admitir que nosso filho é gay”.

Em sua fala, percebemos a ignorância sobre a sexualidade, baseando-se em mitos e preconceitos relacionados à heterossexualidade. E destaca ser uma questão de opção, opção é escolha e, escolher uma vida que leva a rejeição, à discriminação, tanto por parte da família, como dos amigos e da sociedade, nos parece uma idéia um tanto contraditória. A única escolha que o homossexual pode tomar é viver de acordo com a sua natureza, ou de acordo com o que a sociedade espera dele/a.

Hera, disse que soube por alguns professores que no ano passado havia meninos da 5ª série que “até queriam ser chamados por nomes femininos” e acrescenta que, também, tinha alunos da 7ª e 8ª séries com “tendência homossexual”, destacando: “[...] aqueles mais bagunceiros, aqueles que tentam parecer mais machões, estavam no final da sala agarrados, de braços dados, um com a cabeça no ombro do outro... isso me chamou a atenção, mas não falei nada para evitar chacotas na sala”.

Nessa fala, percebemos outra contradição, visto ser ela professora de Ensino Religioso e Filosofia, duas áreas do conhecimento voltadas à reflexão sobre o comportamento humano: a primeira, relacionada ao ensino e aprendizado dos valores religiosos, trabalhando o respeito a si e ao outro; a segunda, envolve análise e discussão sobre problemas da humanidade, devendo questionar e explicar nossa existência no mundo, baseada na vivência e nos anseios do ser humano, discutindo os porquês e tentando encontrar uma melhor resposta para os fenômenos, acontecimentos e comportamento das pessoas.

A professora não utilizou os conhecimentos adquiridos na universidade e na licenciatura durante sua formação, para conduzir uma discussão crítica do assunto. Preferiu silenciar, omitir, procedimentos estes “[...] que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2006, p. 9).

Gaia ressalta como manifestação da sexualidade na escola apenas ter ouvido um depoimento de um aluno sobre os colegas que estavam chamando-o de **homossexual**. Sua atitude foi conversar com os alunos, enfatizando que devíamos respeitar todas as pessoas e a sua “**opção**” **sexual**.

Convém ressaltar o porquê de termos grifado o termo homossexual e “opção” sexual: sobre o primeiro, inferimos que entre crianças ou adolescentes não são utilizadas termos científicos, como por exemplo, “homossexual” e sim, termos populares (“gay”, “bicha”, “qualira”, “viado”, dentre outros). Contudo, Gaia optou por não reproduzir o discurso dos/as alunos/as; o segundo, por entendermos, como ressaltado anteriormente, que “opção” refere-se à escolha feita pelo indivíduo. Assim, os objetos de desejo não pode ser resultado de uma simples opção, efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa.

O que vemos na escola é um tratamento uniforme, como se houvesse o desconhecimento da diversidade cultural e sexual, com isso, muitos alunos e alunas escondem dos professores, dos colegas de sala, dos funcionários, a sua religião, sua origem regional e principalmente, pelo receio de sofrer discriminação, por terem outra orientação sexual que

não a esperada pela sociedade. Muitos professores e professoras trazem consigo uma definição engessada e conservadora, de como os jovens deveriam ser e agir.

Um fato interessante refere-se à dificuldade de convivência, socialização ou angústia do/a aluno/a que não tem o comportamento esperado por esses professores e pelos colegas, sendo alvo de preconceito, proibidos de se expressarem, sofrem com os *bullies* homofóbicos, ou seja, de “brincadeiras” de mau gosto, tanto por parte dos colegas quanto dos professores, como aconteceu com o caso descrito por Gaia.

Nos quatro casos citados acima, podemos perceber que mais importante do que ouvir o que é *dito* sobre os sujeitos, é perceber o *não dito*. O que é silenciado, ocultado é destacado por Louro (1997, pp. 67-68) quando diz:

[...] os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos tributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola [...]. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confina-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

E, a escola ainda mostra certa ausência de conhecimento sobre a sexualidade, ela que deveria ser um lugar de construção do saber, produz, o seu ocultamento, evidenciando também, negligência em relação ao tema, que se apóia em mitos baseados na heterossexualidade.

o **Beijos e abraços**

Perséfone traduziu a manifestação da sexualidade através de “beijos e abraços” na escola. Embora não estivesse presente no momento, disse que “recomendaria que evitassem os beijos nas dependências da escola e conversaria sobre as atitudes responsáveis e o amadurecimento necessários para o estabelecimento de relações como o namoro”. Em momento algum, destacou os beijos e abraços como manifestação de carinho, afeto, e o namoro como algo natural na adolescência. Tratou a manifestação do beijo e abraço como atitudes irresponsáveis e o namoro, proibido antes do “amadurecimento necessário”.

Sabemos que o namoro é algo natural na adolescência, muitas escolas tentam estabelecer um limite que não atrapalhe seu funcionamento e, ao mesmo tempo, não gere constrangimento aos jovens, explicando a diferença entre o público e o privado e que é preciso respeito ao coletivo. Escola é um ambiente pedagógico e o namoro é algo extremamente natural, mas é preciso respeitar o limite da instituição, do local público.

Quando a escola proíbe, incentiva o namoro em locais não propícios. O papel da escola é disciplinar e não proibir.

- **Escola ESPV**
 - **Conduta negativa (permissividade sexual, homossexualidade, masturbação):**

As significações apresentadas anteriormente sobre Sexualidade e Educação Sexual por Artemis, demonstra sua preocupação com o desenvolvimento social e cultural do sujeito, entretanto, quando solicitamos que exemplificasse alguma manifestação da sexualidade na escola, relatou que em certos momentos existem “[...] brincadeiras acerca da **conduta e práticas sexuais negativas**, dentre elas a masturbação, a homossexualidade e permissividade sexual [...]”.

Embora a educação por si, não possua poder de modificar grande parte das condutas negativas relacionadas à sexualidade, como por exemplo, a prostituição, a pedofilia e o abuso sexual, considerar a **permissividade sexual**, a **homossexualidade** e a **masturbação**, como “conduta negativa” é algo que nos inquieta.

Sabemos que para grupos religiosos mais conservadores (como o Papa Bento XVI), “a permissividade sexual entre os jovens é condenável”, contudo estudiosos/as da área, a exemplo, Werebe (1998, p. 159) diz que esta pode ser aceita desde que não “[...] tenha conseqüências nefastas se estes jovens tomarem certas precauções (a contracepção evita as gravidezes precoces, não desejadas – e é para evitar tais conseqüências que a educação sexual pode contribuir)”.

Em relação ao homossexualismo, não há consenso entre cientistas sociais, antropólogos, médicos, psicólogos e outros especialistas acerca de suas origens e causas, apesar de haver inúmeras pesquisas científicas destinadas a encontrar uma resposta. Muito já se afirmou sobre supostas causas e origens do desejo homossexual, por meio de “teorias” que privilegiam, ora de forma isolada, ora combinando aspectos endocrinológicos, genéticos e ambientais, o que não justifica ser atribuído como “conduta negativa”.

Quanto à masturbação, sabemos que faz parte da vida das pessoas desde a infância, mas continua sendo tabu em qualquer fase. Na Idade Média, incutia-se nas crianças e jovens “males” causados pela prática, como loucura, isolamento, espinhas no rosto e até pêlos nas mãos. Mas, nem por isso deve-se considerar como “conduta negativa”, desde que a criança ou

jovem saiba a diferença entre o público e o privado, um dos objetivos da educação sexual. Em qualquer manifestação da sexualidade dever haver “diálogo centrado no respeito às opiniões, buscando a orientação saudável através do caráter natural da sexualidade para com o ser humano”, conforme aponta Ártemis.

o **Masturbação infantil**

Um outro relato, bastante interessante, foi feito por Atena, quando nos contou o caso de uma aluna do segundo período da educação infantil, com aproximadamente 5 anos, dizendo que ela,

[...] realizava um movimento rápido e constante na sala de aula, esfregando-se na cadeira. Aquilo me chamou a atenção, quando perguntei porque fazia aquilo, ela respondeu que gostava de brincar com a “cocota”, que era bom. Ela nem se importava com os coleguinhas que estavam ao lado e quando realizava o movimento, a mesma suava tanto que chegava a pingar. Sinto que era sem maldade e com pura inocência, pois estava se descobrindo através dos gestos realizados.

Dentre suas atitudes, inicialmente chamou a coordenadora para ver o que estava acontecendo e conversar com a menina. Atena acreditava que em conjunto poderiam resolver o problema. Em seguida, solicitou que convidasse a mãe para que fosse explicada a questão e ela relatou que a filha também realizava esses gestos em casa, demonstrando muita preocupação. Após muitas conversas, segundo a professora, a aluna deixou de realizar os gestos.

Sobre este caso, buscamos apoio em Adrião (2003), procurando alternativas de trabalho pedagógico na escola: em primeiro lugar, a professora deve explicar à criança que há coisas que não devem ser feitas na frente das pessoas, como cocô e xixi ou brincar com os órgãos sexuais, mostrando a diferença entre público e privado e não entre certo e errado.

Recriminar pode ser desastroso, pois é possível que a criança acabe por misturar sentimento de prazer e satisfação com complexo de culpa. Em segundo lugar, a professora deve desviar a atenção dessa criança para outros afazeres da escola, como pintar, tocar um instrumento, brincar, correr, dançar e jogar, valorizando a imagem e melhorando a auto-estima dela, elogiando suas tarefas e dando-lhe atenção.

Na entrevista com Deméter, ela disse que nunca havia sido abordada sobre este assunto na escola, o que também é contraditório. Além disso, acrescenta que não trabalha questões relacionadas à sexualidade com seus alunos e alunas e diz que “por conta de séculos

de repressão, a sociedade ainda vê com maus olhos a liberdade sexual da mulher”. Percebemos que quando diz que a sociedade vê “com maus olhos”, demonstra certo temor, talvez por isso tenha preferido silenciar diante da questão.

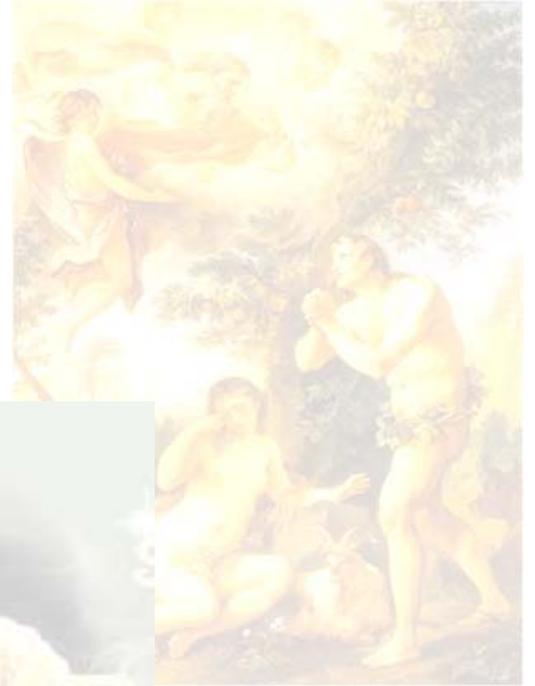
Podemos relacionar essa postura às análises feitas por Foucault (2000) ao destacar que quando uma atitude, mesmo que de forma sutil, como um gesto, um olhar, uma palavra em relação à sexualidade não esteja de acordo com a esperada pela escola, o/a agente do processo disciplinar, emprega-se a sanção normalizadora, a fim de torná-las cada vez mais próximo das regras impostas por ela.

Esse exercício tem dupla função: servir de castigo a comportamentos consideradas desviantes e exercitar a prática daquilo que estaria de acordo com a regra. Inferimos que o “medo” de aplicar a punição faz com que a professora prefira se omitir.

Ao pensar que essas profissionais possuem formação em nível de graduação e pós-graduação, e, “desconhecem” a importância do trabalho com educação sexual na escola, ou tratam a questão de forma superficial, enfatizando apenas questões biológicas, ou com atitudes preconceituosas em relação à homossexualidade, questionamos: Como as instituições de educação superior que formam profissionais para a educação, ensinam a sexualidade? (Se é que ensinam). Quais os conhecimentos dessas professoras para abordarem assuntos relacionados a sexualidade em sala de aula, refletindo sobre suas práticas educativas?

Temos o propósito de ao concluir este estudo, discutimos a questão da formação inicial e continuada de professoras/es, com ênfase na formação para a educação em sexualidade, visto que, para além dos valores individuais, é responsabilidade da escola e seus agentes, respeitar e promover o direito de cada pessoa viver, procurar sua felicidade e manifestar-se de acordo com seu desejo. Esta responsabilidade implica um trabalho de reflexão e aprendizado individual e coletivo, a partir de situações e conhecimentos sobre a sexualidade e as relações de gênero.





5 ENFIM... O PONTO DE CHEGADA...



*De tudo,
ficaram três coisas:
a certeza de que estamos começando,
a certeza de que é preciso continuar,
a certeza de que não podemos ser interrompidos
antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro.
Fica o desejo de boa sorte,
fica a vontade que lutes e venças.*

Fernando Sabino

5.1 As (in) conclusões...

O ponto de partida do presente estudo foi o trabalho realizado para a conclusão do Curso de Pedagogia e nossa inserção no GEMGe. A partir daí, sentimo-nos instigada em aprofundar a questão da sexualidade, tendo como parâmetro o cruzamento entre a educação, a sexualidade e a mulher professora em sua prática educativa voltada para educação sexual.

O viés histórico foi determinante para que pudéssemos nos aprofundar na questão e compreender como se deu e se dá a repressão sexual e a opressão da mulher na sociedade, bem como o porquê de muitas professoras, ainda hoje, se recusarem a tratar a questão, seja na família, em sala de aula ou mesmo participando de estudo científico, a exemplo quando da empiria desta dissertação de Mestrado.

Os conceitos construídos por Foucault sobre relações de poder, saber e dispositivo de verdade, além da Teoria das Representações Sociais foram os embasamentos teóricos metodológicos, nesse percurso. As representações dos objetos sociais se estabelecem e demonstram o compartilhamento de saberes, idéias e expectativas que podem ser devidamente expostas e analisadas.

Ao nos debruçarmos neste estudo, buscávamos encontrar concepções gerais sobre sexualidade e as práticas educativas das mulheres professoras e nos deparamos com o que procurávamos, reconhecendo que tais representações permanecem fortemente condicionadas a normas de conduta e à materialidade biológica.

Identificamos na História da Sexualidade e na História da Educação, os diversos mecanismos de controle sociais, dentre eles o religioso, o político e o escolar, que oprimem, reprimem e excluem a mulher, tanto para a vivência de sua sexualidade de forma mais autônoma, como na construção de sua identidade profissional, neste caso no exercício do magistério. Tais mecanismos impõem normas e impedem a reflexão crítica sobre a temática e sobre a “escolha” da profissão docente.

Reconhecemos que a mulher fora excluída da educação escolarizada durante séculos tendo acesso a escola, somente na segunda metade do século XIX, apesar da tímida defesa de estudiosos/as da educação, em prol da escolarização da mulher, das classes privilegiadas, a partir do século XVII. Entretanto, esta defesa era por uma educação diferenciada da oferecida para os homens, sendo voltada aos afazeres domésticos, preparando-as para o matrimônio, controlando quaisquer manifestações relacionadas à sexualidade.

Relacionamos algumas das representações de mulheres professoras acerca da sexualidade, repressão sexual e educação sexual, exemplificando-se manifestações da

sexualidade no espaço escolar e a/s formas como a escola e seus profissionais tratam à questão, ratificando-se que às mulheres professoras oprimidas e reprimidas sexualmente, não sabem lidar com a questão. Encontramos representações impregnadas por uma forte delimitação sexista, que apontam à mulher como um corpo a ser controlado, corpo este que deve ser julgado pelas instâncias sociais, como a religiosa, e, de tantos outros tabus voltados para a mulher ao longo da história da humanidade.

Confirmamos que embora os PCN's e os Temas Transversais, dentre eles a Sexualidade, tenham sido aprovados a mais de dez anos, ainda hoje é um tema pouco discutido nas escolas. E, quando há essa discussão, só são trabalhados as questões disciplinares, atuando como vigilância das práticas sexuais, de acordo com os ideais do Estado e da sociedade, utilizando-se de seus diversos mecanismos, dentre eles a escola, para controlar o exercício da sexualidade, tratando apenas questões biológicas, como reprodução, aparelho genital e prevenção da gravidez precoce, as DST's e AIDS.

Além de que o saber médico que expande suas fronteiras desde o século XIX, em aliança com o Estado, vai muito além do corpo biológico. É o corpo "moralizável" que está em questão, usando com essa finalidade a prerrogativa das doenças sexualmente transmissíveis para a propagação das normas de conduta.

O que observamos em nossas análises é a prevalência dos argumentos higienistas sobre os outros, como por exemplo, os sentimentos, o prazer. Este que é visto como sendo o prazer pelo prazer, sem medir as conseqüências, que reproduz, de maneira quase oculta, a ideologia católica, a qual fica mais pungente no debate a respeito das práticas contraceptivas. Isso ocorre até a atualidade, impedindo o saber crítico reflexivo sobre a construção social e cultural da sexualidade, também apontado pelas representações de algumas das professoras nas entrevistas.

A escola se constitui em espaço de poder onde se fala em sexo e sexualidade, porém, valorizando-o como **Q** segredo, falando-se do assunto de maneira (re) velada. A educação sexual escolar, quando acontece, geralmente no nono ano, devido fazer parte do conteúdo do livro didático de Ciências, apenas informa como se constitui anatomicamente a genitália feminina e masculina, suas funções biológicas e reprodutivas; destaca o uso de a prevenção da gravidez, das DSTs e da Aids. São questões que devem ser discutidas, mas não isoladamente, devendo ser associadas a uma análise crítica, questionadora e global.

Como a sexualidade é uma questão da própria sociedade, uma questão de cidadania, a educação sexual escolar deveria proporcionar uma reflexão voltada para as diferentes formas de manifestações da sexualidade humana e os lugares que estas manifestações ocupam

na sociedade: o sexo, o prazer, o desejo, o medo, as angústias, o corpo biológico, o corpo social, o corpo cultural, os sentimentos, a sensibilidade, os papéis e identidades sociais/sexuais. É necessário conhecer a perspectiva histórica, social e cultural sobre a sexualidade humana para se analisar as questões atuais de forma crítica, e assim, se repensar o espaço da educação sexual escolar; refletindo e questionando preconceitos, tabus, interditos e valores postos que, numa concepção foucaultiana, foram construídos e acumulados, em discursos nos últimos séculos.

Ainda há nos cursos que formam professores/as, nas universidades e nas faculdades de educação, certo mutismo sobre a questão. Pedagogas/os e professoras/es não se colocam como interlocutores com outros profissionais que de alguma forma falam sobre sexualidade. Dessa maneira, há omissão em refletir sobre uma das mais antigas e importantes formas de expressão humana – a sexualidade.

Convém ressaltar que a análise apresentada não visa esgotar todas as questões sobre a temática sexualidade, mas sim, contribuir para que seja repensada a prática educativa voltada à Educação Sexual e como ela vem sendo desenvolvida no espaço escolar, cabendo aqui “Certas palavras”:

Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacramente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
Não adivinha nem alcança.
Entretanto são palavras simples:
Definem partes do corpo, movimento, atos
Do viver que só os grandes se permitem
E a nós é defendido por sentença
Dos séculos.
E tudo é proibido.
Então, falamos.

Carlos Drummond de Andrade (1998) insere a sexualidade, em seu significado linguístico, apelando, chamando para que ela se desoculte da sociedade. É o que esperamos a partir da instituição escola, em todos os níveis.



REFERENCIAS

ADRIÃO, Silvia Maria de Freitas. Masturbação infantil: como lidar com a libido de crianças de pré-escola que se masturbam na sala? Educação infantil. São Paulo, SP: **Revista Nova Escola**. ed. 165, set. 2003.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro. **O sexo devoto: normatização e resistência feminina no império português – XVI- XVIII**. 2003. 332 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

ANDRADE, Carlos Drumond. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: PRIORE, Mary Del. **História da mulheres no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 45-77.

AULETE, Caudas. **Dicionário de língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008.

AUGRAS, Monique. **O que é tabu**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUM, Willian Card; JAVIERRE, Antonio. Sagrada congregação para a educação católica. **Orientações educativas sobre o amor humano: linhas gerais para uma educação sexual**, 1983. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. v. I. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BIBLIA SAGRADA. Trad. Centro bíblico católico. 75 ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1993.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 45-55.

BOECHAT FILHO, C; CASTRO, Heloisa. **Falando de sexo com amor**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Presidência da república. Casa civil. Sub-chefia para assuntos jurídicos. **Código penal**. Decreto-lei nº 2848, 7 dez. 1940.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BYINGTON, Carlos. Prefácio. In: SPRENGER, James. KRAMER, Heinrich. **O Martelo das feiticeiras**. 19 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2007. p. 19-41.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des) conhecida. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1977. p. 31-64.

COMENIO, João Amós. **Didática Magna**. Trad. BENEDETTI, Ivone Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Jurandir Freire. Sexo e amor em Santo Agostinho. In: LOYOLA, Maria Andréa. **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 133-158.

DEL PRIORE, Mary Murray. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Trad. Leandro Konder. 8 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.). **Ensaio sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003.

_____. **Mulher e pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6 ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. *Cadernos de Pesquisa*. nov. 2001, n.114, p.197-223.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **História da sexualidade II**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **História da sexualidade III**: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **História da sexualidade I**: A Vontade de Saber. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **A ordem do discurso**. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a Teoria da sexualidade**. Lisboa: Livros do Brasil, 1982.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986.

GONDRA, José. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1990.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JUSBERG, Marise Bezerra. A construção social da sexualidade: da identidade biológica à identidade sócio-cultural de gênero. **Revista Scientia Sexualis**. 7(2), 2001, p. 25-40. Disponível em: <http://www.sbrash.org.br/portal/index.php>.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. O martelo das feiticeiras: **Malleus malleficarum**. 19 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2007.

LEIF, J; RUSTIN, G. **Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1960

LINS, Regina Navarro. **Sexualidade x história mundo ocidental**. Disponível em: <<http://camarede.terra.com.br>> Acesso em fev. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. As mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 5 ed. São Paulo: 2001.

_____. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAIA, Mônica. **Conversando com o adolescente sobre sexo: quem vai responder?** Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

MANOEL. I. A. **Igreja e educação feminina. (1859-1910): uma face do conservadorismo**. São Paulo: EdUNESP, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento:** abordagem qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís: Imprensa Universitária – UFMA, 2003.

_____. Uma instituição feminina na modernidade do século XVIII no Maranhão. **Educação e emancipação.** Revista mestrado em educação/ Universidade Federal do Maranhão. Unidade de pós-graduação em ciências sociais, Mestrado em educação. v. 3. n.1/2. São Luis: EDUFMA, 2004.

MURARO, Rose Marie. Breve Introdução Histórica. In: SPRENGER, James; KRAMER, Heinrich. **O Martelo das feiticeiras.** 19 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2007.

NETO, Otávio Cruz (et. al). **Grupos focais e pesquisa social qualitativa:** o debate orientado como técnica de investigação, 2008.

NUNES, César Aparecido; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal mariano e docência:** a identidade feminina da proposta educativa marista. 2006, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

PLATÃO. **A república.** Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

- RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ROSA, Maria da Glória. **A história da educação através dos textos**. 21 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio**. Portugal: Europa/América, 1990.
- SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- _____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SALLES, Catherine. **Nos submundos da antiguidade**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade: gênero e educação**. Porto Alegre: UFRGS, v. 20. n. 2, jul/dez. 1995. p.71-99.
- SEIXAS, Ana Maria Ramos. **Sexualidade feminina: história, cultura, família, personalidade e psicodrama**. São Paulo: Editora SENAC, 1998.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Benedito (coord.); MIRANDA NETO, Antonio Garcia et al. **Dicionário de ciências sociais**. Instituto de documentação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 1114.
- SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **O curso de pedagogia e as relações de gênero**. 2004. 94 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. 1. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELES, Ligia Fagundes. **A disciplina do amor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. História oral. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TOCKUS, B. R. **O sexo sem preconceitos**. São Paulo: Agora, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCKER, P. & MONEY, J. **Os Papéis Sexuais**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ZABALA, ANTONI. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista com o especialista da educação

Dados de identificação:

Formação: _____ Tempo de formação: _____(anos)
Escola: _____ Tempo na Escola: _____(anos)
Faixa etária: _____ Estado Civil: _____ Religião: _____
Filhos (as): ()NÃO ()SIM, quantos: _____

Questões:

1. Sabemos que desde 1997, o MEC instituiu os PCN's, dentre eles os Temas Transversais que devem ser trabalhado nas demais disciplinas, entretanto analisando o PPP da escola não percebemos a inserção desses Temas no currículo escolar, dentre eles a sexualidade. Você pode nos dizer o porquê.
2. Qual o tratamento dado pela escola e seus docentes quando as crianças ou jovens apresentam alguma manifestação da sexualidade.
3. Você pode citar algum exemplo de manifestação da sexualidade e a atuação da escola.
4. O que você entende por SEXUALIDADE e EDUCAÇÃO SEXUAL?
5. Em sua opinião quem é mais reprimido atualmente: o homem ou a mulher? Comente:
6. Atualmente estamos vivenciando diversas transformações em nossa sociedade, dentre elas, citamos as mudanças relacionadas ao comportamento sexual de homens e mulheres. Comente:

Apêndice B - Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica

Dados de identificação:

Formação: _____ Tempo de formação: _____(anos)
Escola: _____ Tempo na Escola: _____(anos)
Faixa etária: _____ Estado Civil: _____ Religião: _____
Filhos (as): ()NÃO ()SIM, quantos: _____

Questões:

1. Nos PCN's a "Orientação Sexual" é apresentada como um dos Temas Transversais. As professoras (es) trabalham esses temas, incluindo-os em seus planejamentos de ensino?
2. O PPP da escola destaca alguns fatores que afetam as questões pedagógicas, como por exemplo, o despertar da sexualidade cada vez mais cedo. Você pode comentar alguma manifestação da sexualidade na criança ou adolescente e como as (os) professoras (es) trataram a questão.
3. Para você o que significa SEXUALIDADE e EDUCAÇÃO SEXUAL?
4. Em sua opinião, de que forma a sexualidade e / ou repressão sexual pode interferir na prática educativa das mulheres professoras?
5. Atualmente estamos vivenciando diversas transformações em nossa sociedade, dentre elas, citamos as mudanças relacionadas ao comportamento sexual de homens e mulheres. Comente:
6. Que sugestões você daria para as (os) professoras (es) em relação ao tratamento dado as questões relacionadas a sexualidade em sala de aula.

Apêndice C - Roteiro de entrevista com as professoras

Dados de identificação:

Formação: _____ Escola que trabalha: _____
Área de conhecimento: _____
Série que leciona: _____ Faixa etária: _____ Estado Civil: _____
Religião: _____ Filhos (as): ()NÃO ()SIM, quantos: _____

Questões:

1. O que você entende por sexualidade?
2. E por repressão sexual?
3. Sobre Educação sexual?
4. Qual a sua opinião acerca da Educação Sexual na escola?
5. Você trabalha questões relacionadas à sexualidade com seus alunos (as)? Como?
6. Destaque algum acontecimento relacionado à manifestação da sexualidade das crianças ou jovens na escola. Como lidou com a questão?
7. De que forma a sexualidade e a repressão sexual podem interferir na prática educativa das mulheres professoras?
8. Atualmente estamos vivenciando diversas transformações em nossa sociedade, dentre elas, citamos as mudanças relacionadas ao comportamento sexual de homens e mulheres. Comente:

Muito obrigada!

Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa “A SEXUALIDADE E MULHER PROFESSORA: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR” que objetiva “Analisar as representações de professoras sobre sexualidade, repressão sexual e educação sexual, destacando como os mecanismos de controle sociais e os discursos de verdade influenciam no trabalho por elas desenvolvido no cotidiano escolar”

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa”.

São Luís, ____ de _____ de 200____

Participante: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ e-mail: _____

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da/o Participante