

MARIA CECÍLIA TAKAYAMA KOERICH

**HISTÓRIA DE UMA PRESENÇA-AUSENTE:
SEXUALIDADE E GÊNERO EM CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA**

FLORIANÓPOLIS
2007

MARIA CECÍLIA TAKAYAMA KOERICH

**HISTÓRIA DE UMA PRESENÇA-AUSENTE:
SEXUALIDADE E GÊNERO EM CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof. Dr. Wladimir Antônio da Costa Garcia

FLORIANÓPOLIS
2007

(local da Folha de aprovação)

Dedico este trabalho a minha querida tia Alice.

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas que contribuíram para este trabalho que tenho receio de não conseguir deixar registrado nesse fragmento de texto o meu afeto a cada pessoa que esteve junto a mim nesse percurso. Mesmo assim, tentarei expressar o que sinto por alguns daqueles(as) que estão aqui pela sua extensão em mim.

Como já disse Saint-Exupéry, cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Assim como cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa só, pois leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. As pessoas com quem compartilhei este momento de pesquisa e trabalho são amigos da Universidade, amigos da época do colégio, amigos que encontramos no decorrer da nossa vida e que de alguma maneira permaneceram em mim. Minha gratidão a todos vocês, e mesmo àqueles que não se encontrarem aqui citados, saibam que tenho vocês guardados comigo e não foram esquecidos, estão tão perto que é como se estivessem aqui dentro do peito e assim ficam escondidinhos no segredo da nossa amizade.

Com muito amor e carinho àquela que tem sido um anjo na minha vida, àquela que nunca deixou de acreditar nos meus sonhos, mesmo quando tudo o que possuía eram apenas os sonhos, àquela que aposta no meu melhor, grande amiga e companheira, minha amada tia Alice.

Aos meus pais e irmão, companheiros de passagem e amigos.

Às minhas amigas Luciana, Aninha, Juliana, Daniela, Meimylane, Débora, Heloisa e Carol, prova de que a amizade é uma conquista. Sei que sempre torceram por mim e sempre estiveram ao meu lado mesmo que distante fisicamente, a nossa amizade sempre irá nos unir.

À minha amiga Karin, que foi minha maior leitora durante o processo de escrita, sempre doce... Sempre perto... Sempre disposta a ajudar.

À minha amiga Cris, companheira do Mestrado, de orientação, de dúvidas e de risos... De sonhos e de planos... A melhor escritora que conheço.

Gostaria de lembrar da Professora Débora Sayão que foi muito importante no campo da educação aqui na UFSC, principalmente ao discutir sexualidade e gênero na formação docente, também foi ela que, mesmo por e-mail, corrigiu a primeira versão do meu projeto de pesquisa, quando ainda estava participando da seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Sou grata ao meu orientador, Professor Wladimir Garcia, que soube me conduzir nesse mundo no qual estava sendo inserida; seu auxílio foi fundamental. Tenho uma admiração pelo seu trabalho, grande crítico, grande Mestre, uma pessoa muito especial.

Ao Fernando que trouxe a música que faltava a minha escrita, que intercalou minha vida com sons variados e múltiplos... Menino que traz na mão a luz dourada com a melodia que fascina quem cruza seu caminho. Uma pessoa encantadora que esteve ao meu lado durante a fase final deste trabalho. Sou grata pela sua paciência, pelos conselhos, por estar sempre próximo e por ter me ajudado em muita coisa que aqui está apresentado, agradeço pelo carinho e amor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e CAPES pelo incentivo e pela oportunidade de cursar o Mestrado com bolsa.

Gostaria de agradecer à Professora Sônia Melo e ao grupo de pesquisa da UDESC sobre Formação de Educadores e Educação Sexual, principalmente Dhilma, Rosa e Vera. Lembro também das minhas colegas de profissão Gisele, Fabiana e Vanusa.

Mas sou grata acima de tudo a Deus que me permitiu estar aqui.

Se não fosse por cada um de vocês este trabalho não seria assim, talvez nem seria, sou grata pelo carinho de todos, por compartilharem deste processo de pesquisa, pelo amor e pela amizade. Acredito que vocês poderão se perceber dentro deste texto seja no silêncio das entrelinhas, seja nos signos das palavras.

*O homem é uma corda estendida entre o animal e o
super-homem – uma corda sobre o abismo.
Perigosa a travessia, perigoso o percurso,
perigoso olhar para trás, perigoso o tremor e a paralisação.
A grandeza do homem está em ser ponte e não meta:
o que nele se pode amar é o fato de ser
ao mesmo tempo transição e declínio.
(Zaratustra de Nietzsche)*

RESUMO

O presente trabalho resulta da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Ensino e Formação de Educadores, que teve como tema sexualidade e gênero no curso de Pedagogia. Analisa o discurso dos cursos de duas Universidades Públicas em Florianópolis, sabendo que essas instituições são destinadas à formação inicial de professores(as) da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial, da Orientação e da Supervisão Escolar. Destaca como elementos fundamentais para este trabalho a investigação e aproximação com os cursos analisados, por meio da análise da grade curricular e das entrevistas com a coordenação e com egressas dessas Universidades. Sabendo que a sexualidade assim como as relações de gênero estão implicadas em processos de aprendizagem e de educação é que esta pesquisa estruturou-se com a finalidade de investigar a formação de professores(as) que vivenciam sua formação a partir da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Estadual de Santa Catarina. A pesquisa procura analisar não apenas a presença ou ausência dessas temáticas na formação desses profissionais, mas também o modo como sexualidade e gênero é discutido no campo da educação, problematizando o currículo institucional, a forma como as disciplinas são apresentadas e implicações para a formação dos educadores(as). Trabalhou-se com pensadores como Foucault e Freud, assim como autores feministas pós-estruturalistas na tentativa de definir esses temas investigados sem limitá-los.

Palavras-chave: Formação de educadores. Sexualidade. Relações de gênero. Currículo.

ABSTRACT

The following work is a result from the research developed in the Teaching Thread Education and Educators' Development Post Graduation Program, which had as its main subject the sexuality in Pedagogy course. By analyzing the speech of the Pedagogy courses among Public Universities in the city of Florianópolis, keeping in mind that these institutions have as their goal the primary development of teachers for Kindergarten, Elementary School, Special Education, Orientation and School Supervision. We highlight as essential elements for this work both the investigation and the closer contact with the analyzed courses, through examination of the courses' subject grids and also through interviews with the course coordination and with scholars who just graduated from these Universities. Since we are aware that both sexuality and gender relations are implied in the learning and education processes, we were able to structure this research in order to investigate the development of educators who experience their formation from the Federal University of Santa Catarina and the University of the State of Santa Catarina. Trying to analyze not only the presence – or absence – of these aspects during the development of these professionals, but the way that sexuality and the gender relations are discussed in the Pedagogy field as well, questioning the subject grids of these institutions, the way these subjects are displayed and any possible results to the formation of the educators. We deal with the works of thinkers like Freud and Foucault, as well as feminist post-structuralist authors on an attempt to define these investigated themes without refraining them.

Keywords: Educators' Development. Sexuality. Gender Relations. Curriculum.

SUMÁRIO

<i>A PULSÃO INICIAL</i>	11
1 INTRODUÇÃO	15
2 FEIXE DE IDÉIAS: PLANO METODOLÓGICO	17
2.1 Tecendo a pesquisa	17
3 CORTANDO AS LINHAS PARA TECER A INVESTIGAÇÃO	21
3.1 Definir é limitar? Gênero e sexualidade sem limites demarcados	26
4 SEXUALIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT E FREUD PARA A EDUCAÇÃO	36
4.1 Teorias da sexualidade: entrelaçando as linhas	36
4.2 Sob o olhar de Foucault: a fábula das jóias indiscretas	38
4.3 Por uma <i>Scientia Sexualis</i> e não a <i>Ars Erótica</i>	43
4.4 Causando a desordem na pesquisa: seguindo com a história das jóias indiscretas	48
5 FREUD: AS JÓIAS INDISCRETAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O SUJEITO	52
5.1 Pulsão: vida ou morte?	53
5.2 Além da razão	54
5.3 Sublimação: transição de energia	56
5.4 Transferência: ação do inconsciente	57
5.5 Freud e educação: isso é possível?	58
6 SEXUALIDADE E GÊNERO EM CURSOS DE PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS DE IDENTIDADE	63
6.1 Qual é o “caminho” a ser seguido?	63

6.2 O que diz o curso de Pedagogia: discurso curricular e sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	68
6.3 Currículo e diversidade: uma combinação possível?	78
7 O DISCURSO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANALISANDO AS ENTREVISTAS	84
7.1 Entrevistas e análise das informações: as vozes dos cursos de Pedagogia.....	86
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A - Entrevista realizada no dia 08 de dezembro de 2006

APÊNDICE B - Entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2006

APÊNDICE C - Entrevista realizada no dia 07 de dezembro de 2006

APÊNDICE D - Entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2006

APÊNDICE E - Entrevista realizada no dia 20 de novembro de 2006

ANEXO A - Desenho feito por Francesco Tonucci

ANEXO B - Grade curricular dos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDESC e os planos de ensino das disciplinas citadas

ANEXO C – LDB – Título VI – Dos profissionais da educação

A PULSÃO INICIAL

*[...] A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.*

*[...] Ele dorme dentro da minha alma
E às vezes acorda de noite
E brinca com os meus sonhos.
Vira uns de pernas para o ar,
Põe uns em cima dos outros
E bate palmas sozinho
Sorrindo para o meu sono.
(Alberto Caetano)*

Observo o mundo com os olhos de contemplação: percebo o movimento que agora é novo em minha vida. Assim, como tudo começa, tudo se finda (anel de *Moebius*), mesmo que este fim seja um novo início, uma nova jornada. Começo que é um desafio, começo um pouco delicado, sentimentos invadem a mente, dominam o corpo: tenho medo, sinto receio, parece que a certeza de outrora me pregou uma peça, deixando-me sozinha.

Vivo este instante em que estou finalizando o Mestrado em um Programa de Pós-Graduação, isto me perturba. Não só pelos medos deste desafio, também pelas problemáticas que pretendi investigar. Mas não era isso o que tanto queria? Não era esse o meu desejo maior? Desejo... O que é o desejo... Como o encontrar?

Mil perguntas estão na minha mente, são tantas dúvidas... E nenhuma certeza. Será que este trabalho é relevante? Será que ele não vai se tornar apenas mais um entre tantos outros? As perguntas ficam soltas a minha volta, ecoando, ecoando... No silêncio da minha escrita, sempre escuto as minhas dúvidas... Quando será que elas vão me deixar?

A incerteza é algo constante, a insatisfação também, mesmo porque vivemos um momento em que as certezas são deixadas de lado e o conhecimento se torna algo transitório.

Como acadêmica, sou o sujeito da minha própria história, da minha trajetória e, portanto, responsável pelo meu caminho, mas minhas escolhas estão mergulhadas em um contexto que vai além da minha própria vontade...

Estamos passando por um momento histórico em que os paradigmas estão em crise, seja a ciência, a vida, o mundo, parece que tudo está “fora do eixo” (*out of joint...*), sem uma lógica pré-determinante, talvez porque, na realidade, não deveria nunca ter existido uma lógica dada, mas apenas uma forma de entender e viver certas concepções. É evidente que todos estes transtornos pelos quais o mundo está passando influenciam minha vida seja de modo benéfico ou não. É estranho quando temos que falar de nós mesmos: acabamos ficando com medo de encarar nossa história, acredito que temos receio em sermos falsos... Falsos ao relatarmos a nossa experiência de vida, falsos por tentarmos dizer aquilo que talvez gostaríamos de ser... Falsos por só mencionarmos as coisas boas, as coisas que consideramos interessantes, seria como se buscássemos na nossa memória, no nosso corpo, na nossa vida acadêmica, sentimental, cósmica, enfim, algo que fosse capaz de agradar a quem lê; buscamos no fundo, mesmo sem saber, algo que nos faça próximo, algo que cativa, emocione, seduza, envolva aquela pessoa que vai ler, porque no fundo, lá no fundo, bem escondidinho, nós não sabemos ao certo quem realmente somos, nem sabemos ao certo em que “canto do corpo adverso” está ou deveria estar a nossa verdade, para lembrar Barthes, grande leitor de si, mas incapaz de ler em si uma verdade única - não tenho, pois a pretensão de fazê-lo em relação a mim.

Deixarei neste texto apenas um fragmento de mim, uma porção mínima do que sou, do que fui, ou do que gostaria de ter sido, portanto falarei de uma ilusão ou de uma invenção que sou.

Quero falar fácil... Já que nasci e cresci em uma cidade pequena e passei boa parte da minha infância brincando na rua juntamente com meus vizinhos. Neste espaço raro, descritivo, memorialístico, como apresentação, quero apenas registrar por meio dessa ebulição de palavras a percepção de um quadro.

Sabe, sempre achei as *brincadeiras dos meninos* bem mais interessantes, eles também pareciam ser. Correr, subir em árvores, estar na rua, andar de bicicleta até tarde... eram práticas que me davam muito prazer. Adorava poder gritar bem alto, correr e empurrar aqueles guris...

As meninas... Quanto às meninas, elas ficavam mais em casa, no domínio do privado, enquanto os garotos tinham o mundo para explorar. Eu não sei como elas conseguiam ficar tanto tempo dentro de um único espaço, dentro de casa, onde só tinha parede, bonecas e nenhuma diversão. Sei que existem casas que são grandes e que também existem crianças com muitos brinquedos, mas nada substituía as brincadeiras na rua.

Estar no lado de fora de casa era muito mais do que poder brincar com meus colegas, era poder enxergar o mundo de outro lugar – pensar de um fora; era poder estar em relação ao universo particular da minha casa; era entender que por mais interessante que fosse a minha família, as minhas coisas, o meu quarto, o meu mundo... existiam outras coisas que se colocavam diante de mim e que desde sempre me permitiam dialogar com o outro... O outro mundo, amigo, casa, brinquedo, praça, cachorro, gato, mato... O outro que se faz da extensão de si mesmo e daquilo que não sabemos, o outro que nos permite olhar de modo diferente a nossa própria vida. Identidade é uma questão de alteridade, disse-me meu orientador.

Nunca entendi por que os meninos podiam tudo, as meninas muito pouco, elas sempre tinham que se comportar, tinham que ficar arrumadas, tinham que cuidar disso ou daquilo e brincar na rua que era bom... Nada... Foi desagradável ouvir das pessoas que minhas brincadeiras eram de meninos, e que meninas não deveriam se comportar *assim e assado*. Em nenhum momento deixei de ser Maria por gostar de correr para além dos muros da minha casa (como naquele conto do Caio Fernando Abreu...), muito pelo contrário, acredito que sou mais Maria por assim ser. Fui montando com críticas e outras coisas as minhas brincadeiras e relações, fui sendo Maria de verdade, não Maria por agrado a alguém, fui crescendo para além de certos limites, mas nem por isso deixei de sofrer por não ser o que gostariam que eu fosse. Sou Maria, isso não basta? Foi então que descobri que não se nasce Maria, constrói-se Maria, e não é qualquer tipo de Maria não! Tem que ser - conforme certa lógica dada - uma Maria que tenha as medidas dos sonhos de seus pais, do ideal do seu namorado, que se estruture conforme as medidas das escolas por onde passar; que responda de modo preciso a todos, que queira ser boa e doce sempre, mesmo quando no seu íntimo assim não se encontrar, ser Maria é tão difícil que às vezes nem sei se é isso mesmo que desejo ser... Ser Maria, às vezes, pesa muito, será que se fosse João seria tão pesado assim?

A criança eterna no poema de Alberto Caeiro (Fernando Pessoa) é a mesma que corre dentro de mim, é aquela que me lança e que me faz perguntar o porquê de tantas coisas, é quem não deixa morrer a curiosidade (por mais que tentem matá-la), é quem tenta ir para além dos limites. Esta criança que brinca com meus sonhos e me provoca que sempre encontro no riso e na gargalhada está tão próxima que faz parte do que sou, guia-me e aponta o caminho. É quem me desafia e conforta. É a criança eterna que observo refletida no espelho sempre que me vejo por inteiro. É quem nunca vai me deixar, porque somos feitas da mesma substância, de sonhos somos nós. É aquela criança que recebe crítica, tem medo do escuro, adora doce e é capaz de fazer de uma gota de tinta um mundo de sonhos e fantasia; é quem não se cansa de brincar, pois a vida não seria isso? Uma grande brincadeira? Pena que

algumas pessoas já deixaram de brincar e agora insistem em fazer da vida outra coisa. Talvez o retorno àquela pulsão tenha sido o pontapé inicial deste trabalho. Este acordar no meio da noite e revirar as coisas a nós impostas.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelos estudos de gênero e de sexualidade na formação docente surgiu durante a formação no Curso de Pedagogia na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) nos anos de 2001 a 2004. Em alguns momentos essa temática era abordada, porém de modo superficial, pois o curso não possuía uma disciplina curricular específica que trabalhasse o tema.

Durante os estágios de docência, tanto o das séries iniciais, na sexta fase, como o da habilitação escolhida, na oitava fase, os questionamentos a respeito da formação dos educadores intensificavam-se ainda mais, levando-nos a problematizar o próprio curso e a nossa formação como educadoras¹. A prática do estágio de docência, de certa maneira, evidenciou a precariedade da nossa formação na temática, pois o cotidiano da escola apresentava questões complexas acerca da sexualidade e das relações de gênero, exigindo-nos um posicionamento.

Iniciar o Programa de Mestrado em Educação representou a possibilidade de investigar o curso de Pedagogia da UFSC e da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) a relação com os estudos de gênero e de sexualidade.

O envolvimento nos cursos do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSC foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, as disciplinas oferecidas pelo programa e as orientações ajudaram a delinear o projeto de trabalho, buscando a complexidade do tema e o seu relacionamento com a Educação.

Como mencionada anteriormente, a escolha desta temática estruturou-se durante a própria vivência no curso de Pedagogia na UFSC, os questionamentos a respeito de sexualidade e estudos de gênero ganhavam materialidade no cotidiano escolar, portanto, a temática ganhava vida à medida que atuávamos na prática docente. Desta experiência de uma falta veio o interesse em investigar o curso de Pedagogia nas instituições superiores públicas de Florianópolis, já que estas formam os(as) professores(as) que atuam ou que irão atuar nas escolas, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, assim como na Orientação e na Supervisão Escolar.

Sabemos que a formação do(a) professor(a) não se limita ao espaço institucional da Universidade, pois são múltiplos os ambientes que contribuem para a atuação profissional,

¹ Uso o termo educadoras pela amplitude em relação à “professoras”, além disto, a turma era composta exclusivamente por mulheres.

mas é responsabilidade da Universidade capacitar indivíduos para trabalhar questões que são latentes na nossa sociedade, tais como preconceitos, sexualidade, estudos de gênero e outras demandas conflitivas. Entendemos então o processo de formação docente como algo “complexo, ambíguo, inacabado e repleto de facetas captadas e inscritas em dimensões diversas” (VEIGA, 1997, p. 14). Estamos atentos para o fato de que a formação do educador não é oferecida exclusivamente no Ensino Superior, exigindo-nos um olhar reflexivo e contextualizado. Isso nos leva a investigar documentos, fazer entrevistas, formular hipóteses e até mesmo a possibilidade de rever conceitos e teorias. Entendemos então, que a formação de educadores é um processo contínuo e dinâmico, exigindo de quem pretende investigá-lo a construção de um método que comporte a sua complexidade.

Este trabalho de pesquisa também busca uma aproximação com o currículo do curso de Pedagogia dessas instituições. Nossa investigação não está centrada na análise documental do currículo, mas não podemos deixar de mencionar a sua importância para o curso, já que este pode ser um documento de identidade e de subjetividade de determinada instituição, diz Thomaz Tadeu da Silva (2002, p. 15). Currículo vem do latim *curriculum* que significa *pista de corrida*, esboça uma trajetória a ser percorrida por aqueles que estão inseridos em um curso. Neste caso, o currículo estaria implicado naquilo que somos, ou naquilo que nos tornaríamos, já que percorremos um caminho traçado por ele. Silva (2002, p. 14-15) lembra-nos também que sempre há uma intencionalidade em qualquer teoria do currículo, sempre há algo que gostaríamos de ensinar ou que devemos aprender, implicando em formar critérios de seleção, valorizando determinado assunto em detrimento de outro. Temos assim, o currículo como um pano de fundo para esta pesquisa, pois investigaremos de que modo duas das instituições superiores públicas de Florianópolis, UFSC e UDESC, que têm o curso de Pedagogia como formação inicial para professores(as) tratam a questão de sexualidade e de gênero em seus cursos.

2 FEIXE DE IDÉIAS: PLANO METODOLÓGICO

2.1 Tecendo a pesquisa

Pesquisar a respeito de sexualidade e estudos de gênero nas Ciências Humanas e, particularmente, no contexto da formação de educadores(as) é um desafio, pois nos leva a pensar o próprio estatuto epistemológico das Ciências Humanas. Foucault em *As Palavras e as Coisas* tenta fazer uma análise das Ciências Humanas e busca a sua definição como saber. Investiga o aparecimento do “homem” no campo de investigação do próprio homem.

Esse autor escreve que as Ciências Humanas são constituídas a partir do entrelaçar de três saberes: a filologia, a economia e a biologia, sendo que,

desse triedro epistemológico, as ciências humanas são excluídas, no sentido ao menos de que não podem ser encontradas em nenhuma das dimensões, nem a superfície de nenhum dos planos assim delineados. Mas, pode-se também dizer que elas são incluídas por ele, pois é no interstício desses saberes, mais exatamente no volume definido por suas três dimensões, que elas encontram seu lugar. (FOUCAULT, 1992, p. 364)

Foucault continua sua argumentação dizendo que

é talvez essa repartição nebulosa num espaço de três dimensões que torna as ciências humanas tão difíceis de situar, que confere sua irredutível precariedade à localização destas no domínio epistemológico, que as faz parecer ao mesmo tempo como perigosas e em perigo... Sua precariedade, sua incerteza como ciências, sua perigosa familiaridade com a filosofia, seu apoio mal definido sobre outros domínios do saber, seu caráter sempre secundário e derivado, como também sua pretensão ao universal, não é, como freqüente se diz, a extrema densidade de seu objeto; não é o estatuto metafísico ou a indestrutível transcendência desse homem de que elas falam, mas, antes, a complexidade da configuração epistemológica onde se acham colocadas, sua relação constante com as três dimensões que lhes confere seu espaço. (FOUCAULT, 1992, p. 365)

Com a leitura de Foucault entendemos as limitações e as precariedades das Ciências Humanas, assim como a sua possibilidade de ampliar saberes, pois se ela está situada na região fronteira destes saberes, também está em relação com as demais formas de saber,

podendo dialogar entre elas, ou seja, esta situação nebulosa e não definida que coloca em dúvida a sua veracidade como Ciência pode também privilegiar a sua situação relacional, expressando a sua própria condição epistemológica. Daí a dificuldade em se pesquisar questões como sexualidade e gênero em educação, pois é em um campo de pesquisa que está mergulhado nas Ciências Humanas e implicada com os demais saberes, sendo necessária a junção e o diálogo entre este outro triedro do saber para o desenvolvimento deste trabalho.

A reflexão feita a partir das leituras de Foucault nos possibilitou o entendimento de que não há um saber “neutro” ou “puro”, mas a construção de conhecimento que é implicado na ação de um poder. Foucault evidencia que o poder constitui campos de possibilidade para produção de saberes que acabam reforçando o próprio poder. Há uma relação contínua e mútua entre saber e poder: um saber-poder e um poder-saber.

Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (...). Não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria o saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que atravessam e que constituem que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 1993, p. 30)

Com essa perspectiva, Foucault ajudou-nos não apenas por tratar a questão da sexualidade e a sua tentativa de construir uma história que relatasse a vontade de saber a seu respeito, mas também colocou-nos diante da preocupação na produção de saberes referente a isso e a relação com o poder.

Neste caso, percebemos a capacidade positiva do poder, ao produzir conhecimentos ou saberes, porém todos implicados em objetivos específicos, destacando a não-neutralidade das pesquisas e da vontade de saber.

Seguindo com o pensamento deste autor, notamos que o sujeito (pesquisador) não é externo a esta relação entre poder e saber, ele está inserido no interior desse campo de tensão.

Outro autor que nos ajudou na elaboração deste trabalho foi Thompson (1981) em *A Miséria da Teoria*, que também oferece elementos importantes para quem pretende investigar questões complexas como a formação dos educadores. Ele diz que existem fenômenos que estão sempre em movimento, possuindo manifestações contraditórias e particulares, sendo possível encontrarmos definições apenas dentro desse contexto particular, o que obriga a quem os investiga estar em permanente movimento também, pois se o objeto de estudo modifica-se constantemente, serão permanentes as modificações dos instrumentos de pesquisa. Desta maneira, pesquisar a formação de professores(as) exige a construção de uma

metodologia de pesquisa que desenvolva as hipóteses de investigação de modo a testá-las, fugindo da idéia de confirmação de uma verdade, ou seja, o trabalho investigativo não consiste em buscar no campo de pesquisa a confirmação da hipótese do pesquisador. Por meio da leitura desta obra de Thompson, percebemos um cuidado com o nosso universo de pesquisa, pois se iniciamos um trabalho investigativo com o intuito de apenas verificarmos algo na realidade, reduzimos nossa pesquisa a um instrumento ilustrativo de uma teoria ou conceito.

A idéia inicial de que os cursos de Pedagogia, tanto da UFSC quanto da UDESC, não possuíam uma disciplina específica que trabalhasse essa temática foi deixada de lado, pois como nossa própria formação acadêmica deu-se dentro de um destes espaços (UFSC), tomando como um dos campos a ser pesquisado, a confirmação desta hipótese já seria algo previsto. Seguindo as indicações desse autor problematizamos as nossas hipóteses e deixamos de buscar a verificação de um fato. Desta maneira não nos importa tanto verificarmos a presença de uma disciplina específica que tratasse o tema, mas como está sendo constituída ou não essa temática dentro do curso de Pedagogia. Não que a presença ou a ausência deste tema seja algo irrelevante, muito pelo contrário, mas não nos limitamos apenas em perceber isso, porém buscamos entender como o processo de construção do currículo (grade de disciplinas) dessas instituições foi instituído e porque algumas questões tinham destaques e outras não.

A hipótese que apresentamos, conforme inserida no título da pesquisa, é que há uma presença dispersa da temática de sexualidade e de gênero no curso de Pedagogia, mesmo que não esteja de modo destacado em uma disciplina específica no curso; mas, como percebemos, a sexualidade como parte integrante do ser humano e as relações de gênero como relações sociais construídas a partir do encontro promovido pelos sujeitos sociais são implícitas na dinâmica do ensino: é evidente que estas questões estão configuradas dentro do curso que forma professores(as), porém de que modo ela está colocada? Há uma intencionalidade ou não em tratar a sexualidade e as relações de gênero nos cursos de Pedagogia? Não basta encontrarmos a materialização da temática no curso, mas o modo como a sexualidade e as relações de gênero aparecem, ainda que nominalmente ausentes, é algo importante para se ler. A tradução que estas marcas sofrem, sua posição intersticial.

Assim como Thompson (1981), entendemos o conhecimento como algo que é provisório e incompleto, limitado e definido por meio das perguntas feitas às evidências históricas investigadas, sendo verdadeiro apenas dentro de um universo definido. Thompson também atenta para “julgamentos” ou “significados” dado as informações obtidas no campo de pesquisa, pois se o tema investigado é complexo, a nossa relação com ele também é,

exigindo certo distanciamento do objeto de pesquisa, mesmo que seja algo do nosso cotidiano e de total familiaridade, pois o ato de pesquisar deve provocar estranhamento ao pesquisador.

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa discute a educação, a formação docente, os estudos de gênero e sexualidade, tentando levantar não apenas críticas à formação dos educadores, mas à especificidade do seu trabalho e às possíveis perspectivas das instituições acadêmicas dentro da temática mencionada, consultando autores como Foucault, Freud, autores pós-estruturalistas e feministas, assim como buscando uma visão contextualizada do curso de Pedagogia. Procuramos desvendar não uma verdade a respeito da formação de educadores, mas o entendimento sobre o processo em que estes(as) vivenciam nas instituições UFSC e UDESC, destacando elementos para uma reflexão a respeito da sua própria formação.

Como esta pesquisa busca perceber como se dá a formação dos educadores, privilegiamos aspectos qualitativos na tentativa de compreendermos de modo mais aprofundado certos fenômenos que ocorrem na formação de professores(as), sabendo que os dados estatísticos, neste caso, seriam insuficientes para o desenvolvimento e análise, também optamos investigar instituições superiores públicas de Florianópolis devido a nossa formação ter iniciado em uma delas, e com o intuito de observarmos o discurso que estas instituições apresentam sobre sexualidade e gênero, já que representa o ensino público superior em um local determinado.

Utilizamos a análise de *documentos de identidades* dessas instituições (grade curricular, ementa do curso e de disciplinas) e a entrevista² como elemento de aproximação ao universo de pesquisa. Sabendo que a entrevista é apenas uma leitura do real investigado, estando presos entrevistador e entrevistado a um roteiro de questionamentos, servindo como um instrumento de coleta de dados, exigindo atenção às suas limitações, mas também pensando a partir do seu aproveitamento.

² Entrevistas semi-estruturadas com o coordenador do curso na UDESC e com a coordenadora do curso de pedagogia da UFSC. Algumas professoras formadas por essas instituições e a professora responsável por essa disciplina na UDESC.

3 CORTANDO AS LINHAS³ PARA TECER A INVESTIGAÇÃO

Foucault (1988), em *História da Sexualidade I*, inicia um estudo a respeito da sexualidade como elemento social importante e faz uma investigação arqueológica, isto é, ele propõe, segundo Chauí (1984, p.181), um estudo dos vestígios escondidos que sugerem a arquitetura teórica e as práticas sociais, na qual se encontram entrelaçadas idéias, instituições, atitudes, condutas (filosóficas, científicas, políticas, econômicas, artísticas) que estão presentes na sociedade através do silêncio que as tornou possível.

Este pensador acredita que a sexualidade se faz presente no discurso da sociedade moderna (e também contemporânea) fugindo da concepção de uma repressão sexual, porém este discurso estaria *sujeito*, ou amarrado a interesses diversos, isto é, o discurso verdadeiro sobre a sexualidade estaria preso a certas instituições e pessoas (como médicos, líderes religiosos, educadores, psicólogos, etc.). Surge então, a partir do século XVIII, na sociedade ocidental moderna, uma *ciência sexual*, ou seja, “um conjunto de disciplinas científicas e de técnicas relativas ao comportamento sexual: pedagogia, medicina, direito, economia, demografia, psiquiatria e psicanálise seriam suas principais componentes” (CHAUÍ, 1984, p. 182). Seria necessária para a ciência sexual a relação poder-prazer, ou prazer-poder, já que haveria prazer em exercer certo poder sobre o sexo, isto é, ao estabelecermos limites às práticas, regulando comportamentos, vigiando ações, fiscalizando corpos, produziríamos um saber específico sobre este ato, estabelecendo limites e demarcando as regras entre normalidade e anormalidade. Analogamente, transgredir a regra, escandalizar, fugir do padrão esperado, escapar, também rerepresentaria uma certa ação ao poder do discurso verdadeiro a respeito da sexualidade, isto é, a capacidade de transgredir a regra, proporcionando prazer e poder a quem o fizesse. Marilena Chauí diz que por meio destas dessas práticas de poder-prazer e prazer-poder surge uma manifestação (ela chama de trânsito) da sexualidade, estando presente nos mais variados espaços, desde quartéis, igrejas, escolas, e nas mais diversas

³ Usamos o termo *linha* ao referir-nos justamente ao trabalho de pesquisa como algo que é tecido, feito, constituído a partir de elementos escolhidos pelo pesquisador, de acordo com a perspectiva e sob a luz de determinada concepção em relação ao objeto de pesquisa. As linhas com suas cores, texturas, formas e detalhes expressariam, no campo teórico, as inúmeras correntes de pensamento a respeito da educação e das pesquisas nesse sentido. Este trabalho investigativo esboça a escolha de algumas dessas correntes de pensamento, dando forma a partir de sentidos, revelando que não são casuais. Reconhecemos que o trabalho de pesquisa é, antes de qualquer coisa, constituído por escolhas de referências teóricas, pensadores que já investigaram a problemática da pesquisa e também de instrumentos capazes de ajudar na elaboração do trabalho investigativo que se propõe. Inspirados pelo conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, acreditamos que o termo *tecer* dá um significado de propriedade ao texto.

relações. Esta relação entre poder, saber e prazer é fundamental para o pensamento de Foucault a respeito da possibilidade de uma construção de uma história da sexualidade.

Na leitura de Foucault, percebemos que existe uma preocupação social acerca da sexualidade, podendo ser observada de modo mais evidente ou não, para o autor, a sexualidade sempre esteve em destaque, mesmo quando silenciada. A idéia de repressão sexual, neste caso, não seria a mais adequada para iniciarmos uma pesquisa sobre sexualidade, pois para Foucault, o discurso sobre da sexualidade sempre existiu e a idéia de repressão faz parte do seu regime de poder-saber-prazer.

Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se lhe formular interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo, mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “coleção do sexo em discurso”. (FOUCAULT, 1988, p. 16)

Foucault continua sua busca arqueológica na *Histórica da Sexualidade: a vontade de saber*, deixando de lado a idéia de repressão sexual, ao afirmar que

é necessário deixar bem claro: não pretendo afirmar que o sexo não tenha sido proibido, bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época clássica; nem mesmo afirmo que a partir daí ele o tenha sido menos do que antes. Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna. Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso. (FOUCAULT, 1988, p. 17)

As contribuições desse autor para essa temática são muitas, por meio de seus trabalhos podemos obter um outro olhar a respeito da sexualidade, oferecendo novas problemáticas e relacionando-a com o poder e o saber.

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de

ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (FOUCAULT, 1988, p. 98)

Guacira Lopes Louro no texto “Pedagogias da Sexualidade”, em *O Corpo Educado*, mostra dois pontos importantes, “o primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; o segundo, ao fato de que a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2001, p. 11). Entendemos então, a sexualidade de modo mais amplo e fugimos da visão que a percebe como algo dado pela natureza ao homem (mulher), percebemos a sexualidade como processo que evidencia as construções dos sujeitos, explicitando seu caráter múltiplo.

Mas como se dá o processo de desenvolvimento da sexualidade dentro da escola? Os professores estão preparados para trabalhar as questões de gênero e suas problemáticas no cotidiano da sala de aula? Guacira Lopes Louro (1997, p.63-64) faz alguns questionamentos importantes a respeito do que acontece dentro da instituição escolar:

afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? E de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas. E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam às atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é um indicador de que esses(as) alunos(as) estão apresentando “desvios” de comportamento?

Por meio destes questionamentos percebemos como as relações de gênero são atuantes nas práticas do cotidiano escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Isso gera preocupações em relação ao comportamento desenvolvido pelos sujeitos que estão inseridos no processo de escolarização e seus papéis sociais, sejam estes crianças, adolescentes ou adultos.

Guacira Lopes Louro (1999, p. 57), ao falar da instituição escolar, deixa evidente que ela exerceu uma ação distintiva desde o seu princípio. A escola separou os sujeitos, distinguindo aqueles que nela entravam, daqueles outros que a ela não tinham acesso. Também separou internamente os que lá se encontravam usando múltiplos mecanismos. A instituição escolar que nos foi dada pela sociedade moderna tem seu início marcado pela

separação entre adultos e crianças, católicos e protestantes; assim como se faz diferente para as classes abastadas e para os pobres, também se coloca segregando meninos e meninas. Ou seja, produziu-se um saber em torno da organização por gênero, e isto implica num poder sendo exercido.

Percebemos então que a escola, muitas vezes, reproduz o que ocorre na sociedade, assim como pode reforçar hábitos, atitudes e valores, um bom exemplo seria o binarismo masculino e feminino e a concepção dos estereótipos esperados, ou seja, a existência de um padrão comportamental ideal para homens e mulheres, e quem não correspondesse a esta concepção correria o risco de ser tido como anormal, desviante e marginal.

Considerando a instituição escolar como um espaço de encontro e construção dos sujeitos sociais, não podemos deixar de problematizar a formação dos educadores como agentes responsáveis pelo processo da educação formal, assim como a própria perspectiva do que entendemos por escola.

Mario Sergio Cortela (2001), em *A Escola e o Conhecimento*, apresenta a escola sob um olhar *otimista*, mas *crítico*, notando

a natureza contraditória das instituições sociais, e, aí, a possibilidade de mudanças; a Educação, dessa maneira, teria uma função conservadora e uma função inovadora ao mesmo tempo. A escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças.

Por meio dessa concepção temos a escola não apenas como reprodutora⁴ de desigualdades e preconceitos, mas como *locus* de mudança. Em relação à sexualidade e ao gênero, muitas outras combinações são necessárias. Na tentativa de ampliarmos a perspectiva desta temática deveríamos estar

dispostos(as) a implodir a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias(os) envolvidas(os) nesse arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas(os) e que, portanto, também nos dizem respeito. (LOURO, 1997, p. 64)

⁴ Segue no Anexo A um desenho feito por Francesco Tonucci que representa a escola como uma máquina capaz de produzir sujeitos idealizados deixando de lado ou à margem aqueles que não se encaixam nele. Este desenho representa uma percepção a respeito da escola, porém não é única.

Louro acredita que somos sujeitos de muitas identidades colocando assim, estudos de gênero, sexualidade, questões raciais, étnicas e de classe, como elementos interligados e que devem ser analisados em conjunto, formando uma teia de problematizações e conhecimentos, no qual todos nós somos chamados à responsabilidade.

No cotidiano do processo de escolarização do corpo, na qual a vida escolar se faz, somos inseridos em mais um espaço de socialização e de convívio, ampliando laços e vivenciamos novas experiências. Tanto o educador(a) quanto os(as) educandos(as) são mergulhados dentro deste espaço e sofrem as imposições sutis ou mais profundas dos estereótipos e dos preconceitos existentes na sociedade. Neste caso a escola pode ser muito *pesada* para ambos, professores (as) e alunos (as),

um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2001, p. 21)

Com a intenção de investigar o processo de formação dos educadores e o modo com a temática de sexualidade e gênero está sendo trabalhada pelas instituições superiores públicas de Florianópolis (UFSC e UDESC) no curso de Pedagogia, à luz dos problemas teóricos elencados, é que este trabalho se desdobra. No horizonte há um leque de desejos: que a sexualidade fosse entendida como parte integrante da vida e da formação dos sujeitos, fugindo da visão caótica que a perceber como algo pecaminoso e sujo; que os conflitos de gênero não se limitem a representar a divisão entre meninos e meninas, azul e rosa, agitados e quietinhas, falantes e caladas, mas que tenha espaço para ser discutido juntamente com as outras combinações já mencionadas como raça, etnia e classe; que a escola não seja apenas a reprodutora de padrões ideais de homens e mulheres, onde o comportamento normativo é o estimado, mas um espaço de emancipação para a vida, um lugar de alegria e felicidade⁵, onde as diferenças e as limitações de cada sujeito fossem respeitadas, que a diversidade pudesse estar sempre presente, e que os preconceitos fossem trabalhados cotidianamente.

⁵ Apresento a alegria ou mesmo felicidade como elementos necessários à vida. Rubem Alves diz que “O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: “Sou pastor da alegria...” Mas, é claro, somente os seus alunos poderão atestar da sua declaração...”. Há espaço para a alegria dentro da escola?

Existe um horizonte de possibilidades, temos a certeza apenas de que representa uma pequena porção do muito que a problemática de gênero e de sexualidade significa na formação docente e na educação. Sabemos das limitações e da situação provisória deste trabalho, mas pretendemos desenvolvê-lo de modo processual, contextualizando seus apontamentos.

3.1 Definir é limitar? Gênero e sexualidade sem limites demarcados

A definição do que seja a *sexualidade* e o seu entendimento por meio de uma teoria do *gênero*, bem como a conceituação deste com as suas representações, ainda não está constituída de modo pleno no campo de pesquisa e do conhecimento. Isto se deve às diferentes posições teóricas a seu respeito e também devido à sua própria construção histórica, pois ao sugerirmos o gênero como uma *categoria útil de análise*, como mencionado no texto de Joan Scott (1995), muitas vezes lançamos um olhar ou uma perspectiva que coloca a mulher ou as mulheres como o objeto deste estudo, porém as problemáticas que se referem aos estudos de gênero não se limitam a isso. É evidente que os estudos de gênero iniciaram sob forte influência feminista, por meio das lutas sociais, das reivindicações destas mulheres, mas não se configurou apenas por meio do movimento feminista.

Este movimento organizado e estruturado que atentamos surge no século XX com o objetivo primeiro de reagir a uma opressão vivida pelas mulheres, desejando que o voto fosse um direito estendido a elas. Ele foi chamado, inicialmente, de sufragista, e pode ser caracterizado como uma primeira onda do movimento feminista teve reflexos e amplitude em diversos países ocidentais. Meyer (2003, p. 11) menciona que no Brasil este movimento teve início com a Proclamação da República, em 1890, e findou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres por meio da constituição de 1934. Meyer continua argumentando que não foi apenas o direito ao voto que este movimento reivindicava, mas também direito à educação, a melhores condições de trabalho e de igualdade. Esta mesma autora (2003, p. 12) chama atenção para o caráter multifacetado do movimento, isto é, desde seu início eram múltiplas as vertentes políticas que faziam dele algo plural e heterogêneo.

Nos anos de 1960 e 1970 as preocupações destas militantes não se limitavam às questões políticas e sociais, havia uma preocupação e uma necessidade de fundamentos teóricos a respeito do próprio movimento, surgindo o termo *gênero* como conceito e problema de pesquisa. A visibilidade da mulher continuava sendo fonte de estudos e pesquisas nessa área, sendo uma tentativa de não mais deixar a mulher à *margem* ou na *região periférica* dos estudos, mas incorporando-a no discurso histórico como foco dessas pesquisas.

Meyer (2003, p. 13) fala que

essa trajetória rica e multifacetada do feminismo também foi, e é, permeada por confrontos e resistências tanto com aqueles e aquelas que continuam utilizando e reforçando justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens, quanto com aqueles que, desde perspectivas marxistas, defendiam a centralidade da categoria de classe social para a compreensão das diferenças e desigualdades sociais.

É neste contexto que as feministas prescrevem o termo gênero, para tentar fugir de uma olhar referente exclusivamente a diferenças anatômicas e fisiológicas como justificativa para as desigualdades sociais que se configuravam entre mulheres e homens. Meyer (2003, p. 15) comenta que com a introdução do termo gênero pretendia-se romper com a concepção que colava um determinado sexo anatômico a um gênero específico que seria *naturalmente* correspondente.

O termo gênero foi e é ressignificado por vários autores e autoras, ampliando a discussão e trazendo um outro olhar para a problemática. O conceito de gênero passa então por modificações sofrendo alterações como qualquer outro conceito, porém continua a possuir influência de concepções históricas.

Deborah Tomé Sayão, em sua tese de doutorado, trabalha esta questão ao investigar a prática docente na educação infantil em instituições de Florianópolis, buscando identificar locais onde este trabalho era realizado por homens. O trabalho docente é uma tarefa quase que exercida exclusivamente por mulheres, sendo isso evidenciado no cotidiano da escola e principalmente nas instituições de educação infantil que são destinadas às crianças pequenas com idade entre zero e seis anos. Este universo de educação e cuidado é um local aonde o trabalho docente vai além do ensino formal, pois está implicado no binômio *educar e cuidar* que, neste caso, é entendido quase como sinônimos, pois a educação é feita também de cuidado e o cuidado é um ato que promove a educação. No trabalho de pesquisa de Sayão observamos como a problemática relacionada ao gênero está presente no cotidiano da escola. Neste caso específico ela se configura pelo trabalho docente realizado por homens, colocando

em destaque a profissão como algo que é ou deveria ser direcionada a determinado gênero, exigindo de quem o tem como escolha profissional características marcadas por isso, ou seja, a educação das crianças pequenas geralmente foi realizada por mulheres, seja na creche ou no espaço privado da casa, as mulheres quase sempre são responsáveis pela educação das crianças, e quando *o papel é invertido*, quer dizer, quando o cuidado e a educação se tornam responsabilidade masculina quais as implicações desta *inversão* para a sociedade?

Sabendo que existem duas concepções a respeito de gênero que são marcantes no pensamento ocidental moderno temos que olhar com cuidado nosso próprio modo de interpretar e trabalhar com esta questão. Sayão (2005) menciona essas concepções: uma *essencialista* que acredita em uma identidade universal feminina marcada pela maternidade e tendo como origem a diferença sexual entre homens e mulheres e uma outra concepção que seria *racionalista* e referente à idéia de que todos os humanos são iguais e que o sexo não é fator determinante de uma diferença, já que ela é uma construção social.

Essas concepções são as mais presentes nos estudos referentes ao gênero, porém não são inexoráveis. Temos encontrado variações destas concepções e também influências de outros campos do saber como a antropologia, a sociologia, a psicologia que vem contribuir com esta discussão.

Louro (1998, p. 86) atenta para a fragilidade de concepções que polarizam os gêneros distintos como homens e mulheres, pois somos sujeitos constituídos de várias identidades (classe, raça, etnia, nacionalidade, sexualidade, idade, etc.) e não devemos nos prender a idéia de uma dicotomia, ou segmentação fixa entre os gêneros, que geralmente apresenta a condição masculina como a dominante e a feminina como dominada, esta seria uma compreensão simplificada e desrespeitosa em relação ao gênero.

A concepção de gênero quase sempre esbarra no que entendemos sobre o sexo, ou do que classificamos sendo biológico, natural ou social, cultural. O sexo pode ser colocado como aquilo que é dado pela natureza, aquilo que é biológico e sobre o qual é constituído o gênero, masculino para os que são classificados sexualmente como homens e feminino para aquelas que são mulheres. Porém essa configuração não é tão simples, nem mesmo nosso entendimento do que é sexo ou gênero pode ser.

Thomas Laqueur (2001), em *Inventando o Sexo*, demonstra em seu texto como o sexo foi tratado ao longo dos anos e de que modo o discurso a seu respeito é marcado pelo gênero. Para ele, o conceito de sexo ou o que entendemos por ele é uma invenção social. Laqueur (2001, p. 23) versa sobre a criação do sexo argumentando que não tem interesse em negar a realidade do sexo ou do dimorfismo sexual como um processo evolucionar, mas tem o

desejo de apresentar, com base em evidências históricas, que quase tudo que se pretendia dizer sobre sexo, levando em consideração todas as formas que o termo pode ser compreendido, já denota gênero; já traz em si uma discussão sobre gênero. Para Laqueur, sexo só pode ser explicável dentro de um contexto, seja de luta, de poder ou de gênero. Para ele o sexo, como o próprio ser humano, é contextual e as tentativas de isolá-lo são fadadas ao fracasso e o pensar a seu respeito como incluso, privado, estável, controlado, natural, é um produto do momento histórico no qual se está inserido. A teoria a respeito do sexo, da sexualidade e de gênero é uma construção social e cultural, determinada historicamente também.

Judith Butler (2001, p.153) diz que o sexo pode ser entendido como um ideal regulatório, idéia sugerida por Foucault, servindo não apenas como uma norma a ser seguida, mas como prática regulatória que produz os corpos que governa. Desta maneira o sexo para Butler (2001, p. 155) não é uma descrição daquilo que *alguém* tem ou o que *alguém* é, mas uma das normas pelas quais o *alguém* simplesmente se torna viável, é aquilo que pode qualificar um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural.

Esta mesma autora acredita que identidade de gênero e a identidade sexual são concebidas por um meio que, através de repetidos atos enunciados, os faz performáticos, isto é, a identidade cultural nada mais é do que um tipo de apresentação, uma encenação, estando assim, como a linguagem, caracterizada por sua *citacionalidade*⁶. Neste sentido é no período pós-moderno que as narrativas científicas são julgadas não mais a partir de uma idéia de produção de verdade, mas a partir de critérios de performatividade, assim como os sujeitos sociais que nesse período se fazem (SILVA, 2000, p. 90).

Louro (1997, p. 20) diz que

o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social.

Não podemos deixar de mencionar a relação que surge a partir das problemáticas do gênero, ou seja, uma relação de poder que se faz dentro da construção social dos sujeitos ao

⁶ De acordo com Derrida, no ensaio “Assinatura, acontecimento, contexto”, o que caracteriza a escrita – concebida como marca ou traço material – é a possibilidade que ela tem de ser repetida ou “citada” independentemente da presença, seja do referente ou do significado, seja do emissor ou, ainda, do receptor. Em outras palavras, o que caracteriza a escrita é sua “citacionalidade”.

longo de toda sua trajetória de vida, colocada em diferentes locais e situações; o problemático seria classificar os mesmos em sujeitos masculinos ou femininos, não observando o fato de que existem múltiplos modos de entendimento e de vivenciar a masculinidade e a feminilidade, assim como há diferentes modos de ser homem e de ser mulher, cada sujeito possui sua maneira singular de viver a sexualidade, o que amplia a discussão do tema. Ao invés de buscarmos uma identidade fixa binária de masculinidade e feminilidade, a preocupação em ter uma definição teórica para gênero e sexualidade nesses últimos tempos vem tentando uma abertura para o entendimento e para uma possibilidade de olhar o complexo, o múltiplo e que se configura a partir de combinações como raça, etnia, classe social que constituem a identidade dos sujeitos.

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais. (LOURO, 2001, p. 12).

Louro (1997, p. 21) considera sobre para a necessidade de percebermos que não são as características sexuais puramente que refletem quem é o homem ou a mulher na sociedade, mas a forma de representação ou a valorização destas características na sociedade em um determinado período histórico que constitui o que é feminino ou masculino, e que para compreender o lugar e as possíveis relações entre homens e mulheres é fundamental notarmos como a sociedade constrói os sexos.

O termo *gender* (gênero) foi utilizado no sentido de uma fuga ou de uma negação do termo *sex* (sexo) pelas feministas do contexto anglo-saxão. Servindo como fundamental na estrutura da linguagem para destacar o caráter social do termo. O conceito de gênero não possui um modo singular de interpretação e aceitação, ele difere nas sociedades, também nos diferentes momentos históricos e dentro de uma mesma sociedade, podendo ter diferentes modos de interpretação. Gênero pode referir-se às construções dos papéis sociais desenvolvidos por homens e mulheres, porém não se limita a isso. Gênero está amarrado à identidade dos sujeitos, o que o faz deste termo algo mais complexo e dinâmico. Meyer (2003, p.16) fala que o termo gênero destaca principalmente o processo de construção das distinções entre homens e mulheres, seja através da sociedade e da cultura, com as instituições, símbolos, normas, leis, política ou até mesmo através da linguagem sabendo que essa perspectiva de gênero, focaliza não apenas os papéis sociais dos indivíduos, mas as

diversas instituições, práticas sociais, onde há convívio e encontro. Demonstrando nessa perspectiva, como o processo de construção do gênero não é algo simples, rápido, fixo e completo, isto é, estável.

A sexualidade também não possui um conceito único, pois comporta dimensões biológicas, psicossociais e culturais (WEREBE, 1998, p. 5). Uma visão moralista e conservadora ainda se mantém sobre a sexualidade, orientando-a como algo exclusivo para a reprodução. O fato de, muitas vezes, o termo sexual ser utilizado como sinônimo de genital também dificulta um entendimento real do seu significado. Não pretendemos mapear a sexualidade a partir de uma teoria ou concepção exclusiva, muito menos limitá-la dentro de um viés estruturado em determinado campo de saber, acreditamos que a sexualidade é algo que se opõe às fronteiras e exige pelo menos algumas observações iniciais, afim de pensar as teorias da sexualidade com a idéia de *movimento*, possibilitando desenvolver diferentes conceituações, compreendendo a sexualidade e a sua dinâmica. A questão é perceber a forma como cada um de nós *perambula* pelo mundo e a nossa visibilidade social (BRITZMAN, 2001, p. 88). Por isso a passagem por um currículo é relevante.

Os estudos sobre a sexualidade humana sempre passaram por obstáculos e turbulências. Seja pela falta de investimentos para a pesquisa, seja ao enfrentar preconceitos e barreiras culturais e sociais para a sua investigação. Mesmo porque o pesquisador que se compromete em investigar questões relacionadas à sexualidade traz em si o germe ou os valores da sua própria vivência que emergem, de modo mais evidente ou não, no seu trabalho.

Werebe (1998, p. 7) diz que

a pesquisa científica no campo da sexualidade humana teve início na Europa, em particular nos países anglo-saxões e germânicos, salientado-se os trabalhos de Krafft-Ebing (1886) de Havelock Ellis (1896-1928), de Magnus Hirschfeld (que realizou vários estudos a partir de 1930 e fundou o Instituto de Sexologia de Berlin) e Freud, que tiveram uma grande repercussão internacional e deram origem a inúmeros estudos e escolas em quase todos os países, sobretudo nos Estados Unidos.

As pesquisas sobre a sexualidade tiveram como berço a Europa, porém devido a questões políticas e com os transtornos da guerra, como problemas sociais e econômicos, as pesquisas, não apenas nessa área, mas de um modo geral, tiveram um desenvolvimento irregular.

Estruturaram-se as pesquisas sobre sexualidade nos Estados Unidos, principalmente depois da Segunda Guerra. Mesmo sendo uma sociedade marcada pelo puritanismo e com uma moral rígida, houve um grande impulso para as pesquisas sobre sexualidade. Kinsey

pode ser mencionado, por meio de sua famosa investigação publicada em 1948, assim como Masters e Johnson (1968, 1980). É nos Estados Unidos que encontramos ainda hoje um número elevado de revistas e estudos sobre a vida sexual dos indivíduos, e foi nesse país que Freud foi melhor aceito entre os estudiosos (WEREBE, 1998, p. 9).

O trabalho referente à sexualidade está quase sempre mergulhado em determinado campo do saber, isto é, mesmo sendo um tema que exige o comprometimento e a soma de várias fontes de conhecimento e da interdisciplinaridade para assim, ter uma aproximação do seu entendimento, a pesquisa sobre a sexualidade se estrutura seja na biologia, na psicologia, psiquiatria, antropologia e demais saberes, de modo marcado, ou demarcado, isto é, o lugar de onde se fala a seu respeito já representa qual perspectiva se tem da sexualidade e quais questões são importantes para investigação.

Nossa tentativa segue a tendência de um olhar mais teórico sobre a temática. Mesmo sabendo que somos marcados pela *scientia sexualis* e que não há neutralidade na pesquisa científica, tentamos como um desafio, pesquisar essa temática na formação docente, com todas as limitações formativas.

Jedrey Weeks em “O corpo e a sexualidade”, texto presente em *O corpo educado* (2001), fala que sexo pode simplesmente significar o resultado da divisão humana em *segmentos* como masculino e feminino, dando a idéia da diferença existente entre eles, porém não se faz apenas por meio dessa divisão, pois ao mencionar homens e mulheres, colocamos em evidência o modo como estes se relacionam, rompendo com a noção puramente anatômica e biológica, formulando questões culturais, psíquicas e sociais no centro da discussão.

Dessa maneira tratamos da sexualidade segundo perspectivas diferentes, uma que a faz subjetiva, particular, única e singular guiada pelos desejos dos sujeitos e uma outra voltada para a sociedade e o discurso desta a seu respeito. Nunes (1987, p. 17) ainda que possua uma idéia histórico-crítica da sexualidade menciona que para uma compreensão mais aprofundada a seu respeito é necessário definir a sua significação, mas sem limitá-la. Para este autor, a sexualidade não está sujeita ao determinismo biológico e legada ao mundo natural apenas a sexualidade estaria em uma amplitude maior do que essa, pois encontramos nela uma dimensão existencial, original e criativa em sua expressão e vicissitude sendo ela dinâmica e processual, estando aberta a novas significações e novas possibilidades de sentido.

Então como definir sexualidade? Por que um interesse em demarcar o que é sexual e o que não é? Como nossa formação foi constituída dentro de um curso que tem como objetivo formar educadores, não podemos deixar de perceber a forte influência e a necessidade de

definir, limitar, estabilizar significados, e isso não seria diferente em relação a gênero e sexualidade.

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas. (BRITZMAN, 2001, p. 85).

Consideramos a definição de sexualidade e de gênero como algo muito complexo, implicado não apenas às falas conceituais puramente, pois são categorias não só de análise, mas dizem respeito também à materialização dos corpos e da sua dinâmica. Representada pelos sujeitos de modo dual, isto é, ao mesmo tempo em que se relaciona com a singularidade e o modo único dos sujeitos viverem e entenderem estas questões, estas vivências num dado momento destacam os desejos, as fantasias, os medos e todas as possibilidades do inconsciente já revelado por Freud e mais ainda se pensarmos a sexualidade como um discurso social e cultural, relacionada com as mais diversas práticas deste sistema. O que torna inviável a formulação de um conceito estável que represente toda a multiplicidade da sexualidade e do gênero. Com muito esforço nos lançamos às leituras possíveis para entender estes termos

Como já destacamos, nosso olhar tenta se desvincular das amarras de um determinismo biológico, assim como busca uma possibilidade de alteridade, não só com as manifestações da sexualidade e de gênero, mas as próprias teorias a seu respeito. Britzman (2001, p. 89) insiste em dizer que a sexualidade é a própria alteridade e se nos permitimos investigar isto devemos possuir um olhar que respeite a sua complexidade.

Seguindo o pensar de Foucault que acredita na historicidade da sexualidade a partir da relação saber-poder-prazer, vemos que a sexualidade não é uma *identidade* dos sujeitos sociais nem mesmo o *próprio* desenvolvimento, mas uma construção histórica carregada de relatividade e implicações. A sexualidade assumiria um discurso para este pensador que segue a *desconstrução* da hipótese repressiva, pois, segundo sua ótica, a sexualidade sempre esteve em destaque, mesmo quando silenciada. O mesmo autor (1988, p. 34) diz que desde o século XVIII, o sexo não deixou de promover ou provocar uma espécie de *erotismo discursivo* generalizado, ou um prazer discursivo. Para ele, o sexo foi colocado no discurso e vinculado a um saber que representa um certo poder e que oferece prazer também. Foucault, conforme nos lembra Nunes (1987,p.41), indica que

por volta do século XVIII, nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo. E não tanto sob a forma de uma teoria geral da sexualidade, mas sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou casuais. Levar “em conta” o sexo, formular sobre ele um discurso que não seja unicamente o da moral, mas da racionalidade, eis uma necessidade suficientemente nova para, no início, surpreender-se consigo mesma e procurar desculpar-se.

A abordagem de Foucault sobre a sexualidade possui um caráter histórico e filosófico. Ele atenta não apenas para as características individuais dos sujeitos, mas para uma exigência externa, social, ética, política e cultural. Já o entendimento da sexualidade a partir de uma concepção freudiana diz tanto para a questão da corporalidade como para a *fantasia*. A sexualidade, neste sentido, estaria em *tudo* e em *todos*. O lugar da sexualidade seria encontrado em qualquer lugar, já que não está demarcado pelos limites corporais, mas está na amplitude do *inconsciente*, na força do *Id*, na nossa capacidade de encontrar prazer. Ao denominar a sexualidade como pulsão e representar através de *Eros* o desejo pela busca infinita do prazer, ou seja, a capacidade humana de ser *perverso e polimorfo* representa já em si a complexidade do tema proposto, assim como explicita o seu caráter instável. O termo perverso é utilizado várias vezes por Freud, o que causa certa estranheza quando o relacionamos a sexualidade, mas este termo não traz em si uma visão preconceituosa, apenas representa o indeterminado diante de determinado período histórico, cultural e social. Deborah Britzman (2001) usa a palavra *perversidade* para dizer simplesmente *prazer sem utilidade*, retirando todo preconceito que poderia ser representado por ele. Se levarmos em conta a investigação de Freud a respeito da *psique* humana, saberíamos que para ele a perversidade é algo inerente a todos nós e através dela, ou da sua sublimação, é que alcançamos feitos socialmente importantes, encontrando exemplos em diversas áreas como música, poesia e arte. Isto implica na relevância da sexualidade, já que está colocada como base do desenvolvimento humano, sendo significativa desde a infância.

São muitas as linhas de interpretação da temática proposta pela sexualidade e de gênero. Não desejamos nos prender a esta ou aquela conceituação, ou limitar a sexualidade e o gênero a determinadas concepções, como que se fechando a sua definição aos moldes de uma teoria específica. Ao longo deste trabalho sugerimos o nosso entendimento a respeito deste tema de diferentes formas. Acreditamos que é interessante pensarmos os conceitos de sexualidade e de gênero, mesmo porque a sexualidade já nos é colocada à medida que nos entendemos; não negamos a necessidade do conceito e aprofundamento, nem a

intencionalidade das pesquisas a respeito, mas não temos como objetivo construir um *locus* ou uma *caixa forte*, para ali estruturarmos nosso entendimento de gênero e de sexualidade. Já que qualquer lugar é lugar para a sexualidade e nas relações de gênero encontramos não só questões do sexo, ou do corpo, mas de poder, de desejo e de força, a busca por sua conceituação deveria estar pautada nestes aspectos também, destacando as diferentes fontes teóricas a seu respeito, as implicações de seu entendimento e porque temos resistência em elaborar uma fala a seu respeito. Sexualidade e gênero escrevem-se pois, como tema de pesquisa na linha de ensino e formação de educadores. É um desafio, mas também é um prazer. E sem correr risco não vale a pena escrever.

4 SEXUALIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT E FREUD PARA A EDUCAÇÃO

... *Que será que será*
Que dá dentro da gente e que não devia
Que desacata a gente, que é revelia
Que é feito uma aguardente que não sacia
Que é feito estar doente de uma folia
Que nem dez mandamentos vão conciliar
Nem todos os unguentos vão aliviar
Nem todos os quebrantos, toda alquimia
Que nem todos os santos, será que será
O que não tem governo, nem nunca terá
O que não tem vergonha, nem nunca terá
O que não tem juízo...

(Chico Buarque)

4.1 Teorias da sexualidade: entrelaçando as linhas

No primeiro capítulo deste trabalho seguimos com algumas reflexões de pensadores que problematizaram a questão da sexualidade e, de certa maneira, de gênero também. Destacamos Foucault e Freud e suas possíveis relações com a educação. Não buscamos em suas obras uma categoria de gênero ou de sexualidade, mas as discussões e a tentativa de definição científica e epistemológica dentro da análise desses pensadores. Seguimos outras categorias como diferença, singularidade, minorias sexuais em Foucault, assim como o seu olhar sobre o discurso do sexo e a tentativa de construir uma história da sexualidade a partir de evidências históricas no surgimento da sociedade moderna do século XVIII, revelando o discurso produzido por essa sociedade a respeito da sexualidade e suas implicações.

Em Freud buscamos as possíveis contribuições deste pensador às problemáticas de gênero e de sexualidade, notamos a sua importância ao falar sobre a sexualidade das crianças e o papel da psicanálise na sociedade, além de possíveis relações com a educação.

A escolha por esses pensadores deu-se a partir das necessidades na formulação da própria pesquisa, Foucault com sua episteme desconcertante e com a proposta de fazer da sexualidade um elemento de pesquisa e investigação histórica, permitiu-nos contextualizar o

tema na sociedade moderna ocidental. Sendo ele um *rato* de arquivos institucionais e de bibliotecas (como mesmo se denomina), fica clara a importância como pesquisador e pensador. As leituras das obras de Foucault encorajam-nos a pesquisar, assim como obrigou-nos a desconfiar dos nossos métodos de pesquisa, das certezas teóricas e até mesmo do nosso olhar investigativo. Foucault faz uma análise genealógica das ciências humanas e nos coloca frente a problemáticas epistemológicas, não apenas servindo como referência para quem pretende investigar sexualidade, mas também a todos que estão comprometidos com pesquisas nas ciências humanas.

Foucault, desta maneira, permanece vivo em seus textos, falando-nos constantemente a respeito dos discursos obliterados. Ele oferece pistas e dúvidas a quem deseja pesquisar não apenas a sexualidade, mas pesquisar de modo aprofundado questões complexas da sociedade moderna ocidental, convidando-nos a uma aventura arqueológica, genealógica, não convencional, na qual a questão analítica seria o imperativo em relação a tudo ou quase tudo. Foucault desafia e provoca sempre. Exige uma leitura rigorosa, faz-nos hesitar e provoca inquietações. Por uma vontade de saber, ele nos faz ir além.

As leituras das obras de Freud ainda que basilares para o pensamento de Foucault aconteceram de modo a complementar as questões por ele levantadas. A psicanálise e a sua possível relação com a educação e com os estudos de gênero e sexualidade nos permite avançar no sentido de entendermos esta temática no campo individual e singular dos sujeitos.

Freud foi um estudioso muito importante para a sexualidade no início do século XX, está situado dentro do campo da *scientia sexualis*, dita por Foucault, e traz contribuições pertinentes a este campo do saber.

Foucault faz uma arqueologia do saber, faz da sexualidade um elemento histórico como discurso da sociedade moderna ocidental e é em Freud, justamente, que encontramos o estudioso, o especialista, porém que não se limita a classificar e tratar seus pacientes, mas que tenta produzir uma teoria a seu respeito, que busca na infância os fundamentos da sexualidade e faz descobertas que chocam e escandalizam sua época, demonstrando que no campo da sexualidade e na própria condição humana, não encontramos sempre a razão como regente.

Como este trabalho não deseja se aprofundar em questões específicas da psicanálise, que é outro universo de pesquisa, apenas contamos com algumas problematizações freudianas para a educação, sexualidade e as relações de gênero.

Seguimos com elementos que consideramos importantes para esta pesquisa e assim, buscamos auxílio neste saber. Tomamos a psicanálise como elemento interdisciplinar à

educação, para somarmos conhecimento e fazermos uma reflexão mais profunda do processo de formação de educadores e a temática de sexualidade e gênero.

Reconhecemos nosso limite e precariedade frente aos estudos da psicanálise, mesmo que esta seja usada de modo “inconsciente” na educação, porém sem um real aprofundamento do seu saber. Encontramo-nos como educadores não como psicanalistas, mas buscamos nos estudos e na teoria freudiana auxílio para nossa própria formação humana.

4.2 Sob o olhar de Foucault: a fábula das jóias indiscretas

A busca de Foucault a respeito de uma história da sexualidade é uma busca que nos lança em meio a muitos questionamentos. Este autor possui um modo muito particular de perceber a sexualidade com sua postura diferenciada em relação aos estudos desta temática, desafia e ao mesmo tempo incita quem pretende investigar sexualidade e gênero. Ele nos faz mergulhar em um meio muito mais complexo do que imaginamos, faz-nos desconfiar até mesmo das nossas certezas teóricas e científicas passamos a duvidar das nossas opiniões a respeito do mundo que nos cerca e também o que nos instiga a pesquisá-lo.

Perceber as idéias de Foucault não é algo muito simples, ele exige uma interpretação aguçada e em permanente desconfiança. Em *História da Sexualidade: a Vontade de Saber* temos o início de uma saga que pretende esboçar a sexualidade moderna e contemporânea, temos elementos que nos permitem uma reflexão a respeito das diferenças, das sexualidades periféricas e das variadas formas de ação do poder nas normas sociais que se faz à sexualidade.

Um começo para entendermos as idéias de Foucault é tentarmos nos aproximar da sua concepção de poder. Logo no começo de *A Vontade de Saber*, este autor já coloca em questionamento a idéia de repressão sexual ou hipótese repressiva e levanta a problemática em relação à questão: de que repressão estamos falando? E também por que afirmamos com tanta convicção de que somos menos reprimidos do que outrora?

Foucault apresenta em *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade: a Vontade de saber* uma forma de perceber o poder e sua ação um pouco diferenciada daquela que a interpreta como unilateral e de ação centralizadora, específica e singular. Para o pensador o poder não

possui esta ação global em que uma classe, ou alguém se impõe sobre outro, o que encontramos nas obras desse autor é um poder múltiplo, polimórfico, que é construído a partir de uma prática social, sendo historicamente demarcado.

Dizendo poder, não quero significar 'o poder', como um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos a um estado determinado. Também não entendo poder como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 88-89)

O poder moderno, descrito pelo autor, basear-se-ia nas disciplinas e no disciplinamento ou normalização dos indivíduos tornando, neste caso, a sexualidade de todas as pessoas - das crianças, das mulheres, dos pobres e, de modo mais, acentuado, daqueles que possuíam uma sexualidade anormal para a cultura ocidental cristã - um objeto de investigação e de se fazer saber. Dessa maneira o poder não seria resumido a uma simples ação de proibição ou de limite, ele seria capaz de estimular, incitar, promover o discurso, a fala, a explicitação verbal das manifestações da sexualidade. Com esta interpretação, Foucault faz-nos pensar não apenas a respeito dos fatores nefastos do poder, mas também na sua capacidade geradora.

Para o autor (2001, p. 161) temos que deixar de descrever o poder e principalmente seus efeitos de modo negativo. Acabamos produzindo uma fala que exprime o poder como algo que exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde, destrói. Sendo que, muitas vezes, o poder produz seja uma realidade um campo de objetos e rituais de verdade ou mesmo pontos de tensão, além dos indivíduos e do conhecimento que se originam dessa capacidade de produção de poder.

Esta forma de poder é diferente daquela exercida pelo Estado. Este poder citado por Foucault é um poder muito mais sutil e envolvente, estaria articulado de modo mais complexo no tecido social moderno, agindo em todos os lugares e de muitas maneiras, atuando sob os corpos, individualizando e marcando todo um comportamento útil e desejado para o

desenvolvimento da sociedade moderna. Surgem, então, mecanismos de poder que a partir do século XVIII atuam no sentido de gerar uma população qualificada, na qual a sexualidade teria um papel de destaque, tanto no sentido individual dos membros da sociedade, como para o seu bem coletivo.

O poder, para Foucault, está em todas as partes e pessoas, está sempre em relação com um ponto e outro, envolvendo sujeitos nesta dinâmica e refletindo esquemas que reforçam e mantêm uma ação dominadora ou mesmo destroem suas possibilidades e constituem pontos de resistência. As relações de gênero sob esta análise seriam relações envolvidas e movidas pelo poder. Não um poder único e dominador, um poder que pode representar uma idéia de dominação, mas que sofre constantemente uma ação contrária de resistência, como se fosse um contraponto, uma resposta do dominado sob o dominador.

Foucault, na sua história da sexualidade, desmonta a idéia de que a sexualidade da sociedade moderna cristã ocidental é constituída pela idéia de repressão, assim como que a ação do poder em relação a sexualidade seria a da coerção e do silêncio.

A partir do século XVIII haveria um incentivo para que as pessoas falassem, de modo geral, a respeito de suas práticas, medos, dúvidas, segredos em relação ao sexo assim, as ciências como a psicologia, a sociologia, a medicina, a pedagogia, ganhariam destaque no intuito não apenas de descrever e classificar uma realidade social, mas principalmente pelo objetivo de criar estratégias e instituições destinadas a certas diferenças sexuais e de comportamento. Vemos então, uma grande capacidade do poder no ocidente moderno em criar verdades e até mesmo uma epistemologia sobre singularidades humanas, o que a hipótese repressiva não seria capaz de formular, pois se limitaria a negar, esconder e silenciar as sexualidades periféricas. O poder moderno, sob esta ótica, fez justamente o oposto, promove uma ebulição de discursos a respeito da sexualidade para, assim, diagnosticá-lo e tratá-lo conforme a norma ocidental moderna propunha.

Outra questão interessante para análise diz respeito ao fato de não necessariamente termos a partir do século XVIII um real entendimento da sexualidade, pois a produção de discursos variados e constantes não significa o total domínio e saber deste fenômeno. Ao definir suas causas, diagnosticar as sexualidades periféricas, cuidar e vigiar as crianças para protegê-las da sua própria sexualidade, assim como estudar e teorizar o corpo e o comportamento humano, não traz em si o entendimento do que é sexualidade e o que ela representa. A sociedade contemporânea produziu vários discursos sobre o sexo, mas não consegue conhecer as suas múltiplas possibilidades de comportamento, seus gêneros variados e nem mesmo a natureza que o faz tão importante. O que foi marcante nesse início de

modernidade foi justamente o surgimento das preocupações em relação à sexualidade (não um desejo de conhecer e saber puro e simplesmente sem fundamento). A vontade de saber elaborada por Foucault mostra-nos claramente que no fim do período clássico no século XVIII emerge o desejo de investigar a vida de toda uma sociedade, buscando nos corpos, nas práticas particulares, nos hábitos íntimos do comportamento sexual de certas singularidades, uma investigação cuidadosa e detalhada na qual o discurso se destacaria e os especialistas seriam aqueles capazes de classificar as práticas de comportamento como normais ou não.

Foucault (1983, p. 53) diz que o fato de falar de sexo, de descobri-lo reduzido, classificado e especificado, significa, no fundo, uma tentativa de mascarar, isto é, ao promover um discurso-tela, de dispersão-esquiva até o surgimento de Freud, os cientistas e os teóricos modernos teriam feito não mais do que ocultar continuamente o que dele se falava. Ao considerar todas as coisas ditas a seu respeito e o simples fato de se ter pretendido falar de sexo do ponto de vista purificado e neutro da ciência leva-nos a indícios de que há um significativo em si mesmo. Ele atenta para a não neutralidade da ciência e dos desejos e anseios que estão imbricados nos estudos da sexualidade e do seu comprometimento social.

Destacar a sua história da sexualidade, na qual a vontade de saber é sempre colocada como elemento necessário, é permitir a crítica como fator construtivo de uma análise a respeito da temática de sexualidade e de gênero nos discursos a seu respeito, pois, a partir do século XVIII, encontramos na sociedade moderna ocidental uma estratégia de atuação sob a sexualidade na qual o discurso se torna algo de destaque, sendo colocado de modo generalizado.

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-no, obrigando-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade de nossa civilização exigiu e organizou. Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discursos sobre o sexo. (FOUCAULT, 1988, p. 34)

Atentos a isto, percebemos que a sexualidade não é, ou não está sujeita apenas a uma idéia de repressão e de silêncio. Talvez este seja o grande desafio ao tentarmos entender o pensamento de Foucault em relação à sexualidade, já que ele despreza a repressão sexual como o elemento fundamental para delinear a sua história. Não que negue sua existência, nem

que afirme uma liberdade plena de expressão da sexualidade, mas usa a idéia de repressão (hipótese repressiva) como um elemento do grande e complexo mecanismo de poder, no qual a repressão e o discurso a seu respeito, apenas fazem parte, mas não o representam por completo.

Foucault, nos três volumes de *História da sexualidade*, discute a questão da norma, da instituição e da preocupação destas com relação à sexualidade, propondo uma leitura mais rica e mais complexa na dinâmica existente entre poder e prazer (poder e sexualidade). A idéia de repressão a que costumeiramente nos lançamos e que até nos oferece uma posição de conforto é desmistificada por esse autor, ele nos diz que o sexo sempre esteve presente no discurso, principalmente a partir do século XVIII.

Foucault (1988, p.76) pergunta se o sexo é realmente algo escondido, escamoteado pelos pudores da sociedade moderna ocidental? Ou mesmo se esses novos pudores e a burguesia conseguem manter e bloquear a sua ação? Muito pelo contrário, ele diz que o sexo foi colocado, já há várias centenas de anos, no centro de uma formidável *petição de saber*, nos forçando, a saber, *a quanta anda* o sexo, e a partir daí, sabermos como nós estamos.

Surgindo então uma preocupação em controlar a sexualidade, seja das crianças, das mulheres, mas principalmente em relação às sexualidades periféricas⁷.

Então a sexualidade é encerrada. Sendo colocada para dentro de casa. Restringindo-se à família e com a função apenas de reprodução. Seria um silêncio do sexo. Tornando-se legítimo apenas para o casal e com fins de procriação, dita a lei. Coloca-se a norma, se produz uma verdade, guarda o direito de falar e o reserva como princípio de segredo. O quarto dos pais é o único lugar para o sexo. E aos demais só resta encobrir-se; esconder-se. (FOUCAULT, 1988, p.10)

Assim, ao contrário da idéia de repressão, o que tivemos a partir desse século foi justamente o sexo posto em discurso. Foucault (1988, p. 26) diz que por volta do século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo. Não sendo uma teoria a seu respeito, mas sob outra forma, como se fosse uma análise, uma classificação, através de pesquisas quantitativas ou causais. Tentando levar “em conta” o sexo, não apenas do ponto de vista da moral, mas de tentar formular sobre ele um discurso da racionalidade, de uma ciência.

As mulheres, as crianças e os classificados como os de sexualidades periféricas se tornaram alvo dessa explosão de discursos. A histerização da mulher, a necessidade do cuidado e da atenção em relação às crianças e sua vigilância, seja feita pela família ou pela

⁷ O termo ‘sexualidades periféricas’ é usado por Foucault para apresentar as sexualidades que fugiam ao padrão heteronormativo da época.

escola, foram os principais pontos destacados pelos discursos produzidos pela sexualidade moderna. As escolas do século XVIII são descritas por Foucault como tendo seus espaços demarcados por preocupações em relação à sexualidade

Visto globalmente, pode-se ter impressão de que, aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda organização interior: lá se trata continuamente de sexo. Os construtores pensaram explicitamente nisso. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocaram num estado de alerta perpétuo... o espaço da sala, a forma das mesas o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separação, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala de maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ele profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. (FOUCAULT, 1988, p. 30)

A preocupação em relação à sexualidade estaria sempre presente, mesmo que de modo velado, “o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como segredo” (FOUCAULT, 1988, p. 96). A sexualidade estaria assim, na base do discurso moderno, sendo seguidamente chamada atenção para as suas práticas, servindo como parâmetro de classificação e ordenamento dos sujeitos sociais, seja na escola, no trabalho ou na igreja, todos são chamados a falar do sexo e assim falar de si mesmos.

4.3 Por uma *Scientia Sexualis* e não a *Ars Erótica*

Cada sociedade tem uma maneira muito particular de se preocupar com a sexualidade, sendo que em sociedades como China, Japão, Índia, Roma e outras, ela pode ser constitutiva e ligada diretamente ao próprio prazer, destacando a experiência como elemento fundamental. Foucault diz que

este saber deve recair, proporcionalmente, na própria prática sexual, para trabalhá-la como fora de dentro e ampliar seus efeitos. Desta 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. (FOUCAULT, 1988, p. 57)

Nesse sentido a *ars erotica* estaria mais relacionada ao silêncio, à própria discricção em relação à sexualidade e às práticas sexuais, seria um modo mais amplo de perceber a sua verdade, mantendo-o na própria idéia de experiência e da sua singularidade, pois somente o mestre seria o detentor dos segredos dessa arte.

Na sociedade moderna, a sexualidade não passaria propriamente por uma *ars erotica*, nem mesmo é concebida em meio ao segredo ou silêncio. Possuímos um modo diferente de relacionarmos com a sexualidade, temos a *scientia sexualis* como referência e com ela surgem os discursos que marcam as preocupações em relação ao sexo.

Foucault fala que a sexualidade não deveria ser entendida como um ímpeto rebelde indócil por natureza, mas como um ponto de passagem denso, no qual há relações de poder, seja entre homens e mulheres, jovens e velhos, pais e filhos ou mesmo entre educadores e educandos. Também diz que a sexualidade não é o ponto mais rígido nas relações de poder, porém é o mais dotado de instrumentalidade e articulado as mais variadas estratégias (FOUCAULT, 1988).

O surgimento dos discursos a respeito da sexualidade na sociedade moderna do século XVIII foi marcado pela necessidade de uma *scientia* que a dominasse ou, ao menos, assim o tentasse fazer. Como se fundasse na ciência do sexo a capacidade de entender e apresentar esse aspecto à humanidade, produziu uma verdade sobre o sexo.

A *scientia sexualis* foi marcada pela necessidade da confissão dos seus atos e, através disso, ocorreria uma produção de saberes a respeito do sexo, como se emancipasse a sexualidade pela fala, levando a sociedade moderna ocidental a explicitar tudo, discursar sobre seus prazeres, sobre suas práticas secretas e apresentar à *scientia* a sua sexualidade. A confissão, neste caso, estabelece uma relação de poder entre aquele que confessa e se expõe, produzindo um relato de si, em relação àquele que ouve e interpreta a sua fala, tendo por meio do seu papel dentro do campo de poder da *scientia sexualis*, a capacidade de diagnosticar o seu discurso e, assim, condenar ou redimir quem o produz.

Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessada. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, nas esferas mais cotidianas e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se o maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico,

àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios no prazer e na dor, confissões, impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se ou se é forçado a confessar... O homem, no ocidente, tornou-se um animal confidente. (FOUCAULT, 1988, p. 59)

A confissão, muito utilizada na Idade Média como instrumento de controle da Igreja sob seus fiéis com a capacidade de livrá-los da condenação durante toda a eternidade, torna-se agora, na sociedade moderna, um procedimento que extrapola a penitência e vai além do domínio religioso. A confissão, neste caso, torna-se a possibilidade de interdição de um especialista que poderia ajudá-lo na sua conduta, livrando-o de problemas físicos e mentais. Ocorreria assim, uma superprodução de discursos, entre a confissão como procedimento da *scientia sexualis* e a avaliação científica do especialista como discurso da verdade sobre isso.

A prática médica foi vinculada ao discurso da verdade em relação à sexualidade como se através da descoberta das aberrações, perversões, extravagâncias e com a sua anulação patológica, teríamos finalmente liberdade em relação à sexualidade sadia e desejada. O discurso médico do século XIX, firmado na vontade de saber em relação à sexualidade, torna-se o discurso da verdade e detém em si um poder sob os sujeitos sociais.

Para Foucault o que é mais importante neste acontecimento,

é que o sexo não tenha sido dito e mostrado pelos doentes, e também visto, solicitado, ou pedido pelos próprios médicos e que as observações públicas elidem quase inteiramente. O importante nessa história não está no fato de terem tapado os próprios olhos ou ouvidos, ou enganado a si mesmos: é, primeiro, que tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele, um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha-se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade. Deve-se, portanto, considerar, não o limiar de uma nova racionalidade, que a descoberta de Freud ou de outro tenha marcado, mas a formação progressiva (e também transformações) desse “jogo da verdade e do sexo”, que o século XIX nos legou, e do qual nada prova, mesmo que o tenhamos modificado, estarmos liberados. (FOUCAULT, 1988, p. 56)

Com a *scientia sexualis* do século XIX a nossa sociedade começou a produzir um rito de confissão sobre a sexualidade, a pedagogia, a psiquiatria e a medicina de modo geral, através da escuta clínica e atenta e o registro das falas forma-se um grande arquivo a seu respeito.

A confissão então constitui um esquema de regularidade, delimitando os procedimentos pelos quais à vontade de saber se afirmava (FOUCAULT, 1988, p. 64). O que

está em pauta é uma representação das estratégias usadas para tornar à prática da confissão em uma verdade sexual científica:

- Através de uma codificação clínica do “fazer falar”: entrelaçar confissão e exame, tornar entendível a sua fala, formulando observações científicas e aceitáveis;
- Através dos postulados de uma causalidade geral difusa: necessidade de falar tudo e de interrogar tudo, pois o sexo representaria um poder causal inesgotável, podendo representar uma doença ou distúrbio. Os perigos ilimitados do sexo são a justificativa para a confissão e o interrogatório;
- O princípio de uma latência intrínseca à sexualidade: necessidade da confissão do sexo, não apenas por ser difícil dizer dele, mas por sua característica obscura. A confissão como prática científica;
- Através do método de interpretação: o trabalho de produzir uma verdade é validade através dessa relação de confissão;
- A medicalização dos efeitos da confissão: a questão patológica do sexo se evidencia, o sexo antes colocado como pecado, ou registrado pela culpa, neste momento se torna normal ou patológico. (FOUCAULT, 1988, p. 65-66)

A *scientia sexualis* surge no século XIX tentando diagnosticar a sexualidade como verdade do sexo e de seus prazeres (FOUCAULT, 1988, p. 67) sendo considerada um domínio necessário à patologia dessa energia, precisando de intervenções médicas e terapêuticas. Os discursos científicos tornam-se sinônimos da verdade em relação à sexualidade. Portanto, para entendermos o que a sociedade moderna constituiu como verdade do sexo devemos nos prender nos discursos da sua época, para assim termos mais clareza a seu respeito. Foucault diz que através da *scientia sexualis* foi desenvolvido, a partir do século XIX, um modo muito particular que constituiu a confissão como ritual obrigatória e de exaustiva necessidade, e isto seria a produção no ocidente cristão, da primeira técnica para produzir a verdade do sexo (FOUCAULT, 1988, p. 66-67). Isto não quer dizer que no Ocidente a *arts erotica* não tenha sido encontrada ou representada.

O próprio ritual de confissão religiosa e o anseio em buscar uma direção espiritual e o exame de sua consciência em relação a Deus pode evidenciar uma aproximação a *arts erótica*. Também podemos nos perguntar se a *scientia sexualis* não possui em si alguns elementos da *arts erótica*. Na multiplicação dos discursos a respeito da sexualidade, de certa maneira, amplia-se o modo de prazer, pois a ciência sexual acaba desenvolvendo uma forma de prazer, que está relacionado com o saber.

Foucault (1988, p. 69) diz que não fomos capazes de imaginar novos prazeres, mas, ao menos, inventamos um outro prazer: o prazer da verdade do prazer, prazer de saber, exhibir, descobrir, de fascinar-se ao vê-la, dizê-la, cativar e capturar os outros através disso, de fazermos, através da astúcia, um prazer específico do discurso verdadeiro sobre o prazer.

A questão de termos acumulados discursos sobre a sexualidade, de termos feito dela algo profundamente investigado e mexido, está relacionada a um dispositivo que engloba a relação entre poder e saber, produzindo assim um prazer.

Foucault ao fazer uma busca genealógica a respeito das ciências humanas e também de certas problemáticas complexas como sexualidade e a sua importância na sociedade moderna, apresenta-nos um modo particular de perceber essa temática e a sua ação social.

Ao desprezar a hipótese repressiva como elemento essencial para produzir uma história da sexualidade ele demonstra uma outra possibilidade de entendimento. Foucault fala de poderes múltiplos, fala da sua capacidade positiva, isto é, do poder de produzirmos coisas a partir de uma vontade de saber. O poder, neste caso, seria maior do que aquele sugerido pela força da repressão, pois não se limitaria ao ato de proibir ou negar; o poder ou poderes, para Foucault, teriam uma ação muito produtiva, aquela de gerar discursos, formar ideais, estabelecer uma relação de tensão, entre a norma e o seu desvio, entre os que falam e detêm o poder de discursar a respeito da sexualidade e produzir uma verdade ao seu respeito e aqueles que dela são excluídos, produzindo uma força de resistência ou um outro poder.

Foucault fala de um dispositivo que atua sobre a sexualidade. Deleuze (apud FOUCAULT, 1990, p. 155-161) diz que a idéia de dispositivo presente nas obras de Foucault se aproxima ou pode ser comparada a um novelo composto por múltiplos elementos, formando uma teia que não possui um modo muito bem definido, mas com grande ação social. Como se representasse uma máquina de fazer e pensar com grande amplitude.

Este dispositivo estaria em relação à sexualidade tanto no sentido restrito dos corpos, como também nos meios sociais, desenvolvendo-se através da Pedagogia que teria como intuito atuar sobre a sexualidade infantil a medicina que estaria relacionada ao controle e ao objetivar da sexualidade da mulher e a demografia como interesse em regular a natalidade. O dispositivo da sexualidade é constituído de forte valor científico e propõe uma norma como padrão.

As linhas que constituem este novelo, ou o dispositivo são linhas de tensão e de força, e nem sempre se encontram em total equilíbrio. Elas se cruzam e constituem um emaranhado onde o poder se encontra. O dispositivo não precisa necessariamente ser um elemento discursivo, pois ele é a própria teia da relação entre elementos heterogêneos.

Através desse termo, tento demarcar, em primeiro lugar, 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 são os

elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1990, p. 244)

A função do dispositivo é predominantemente estratégica, de acordo com determinado momento histórico estando submetida a sua emergência ou não.

No surgimento da sociedade moderna ocidental, o dispositivo da sexualidade estaria relacionado à preocupação acerca do homem como objeto de investigação do próprio homem. A vontade de saber representaria a necessidade de vigilância em relação aos corpos e o surgimento da norma ao poder disciplinar.

No século XIX essa emergência em relação à sexualidade tem sua representação em quatro conjuntos estratégicos que acabam ilustrando a relação de saber e poder: a idéia da mulher histórica, da pedagogização do sexo da criança, da socialização das condutas de procriação e do psiquismo do prazer perverso.

4.4 Causando a desordem na pesquisa: seguindo com a história das jóias indiscretas

O entendimento de Foucault a respeito da sexualidade como discurso produzido por uma sociedade é fundamental para a nossa investigação. Seu olhar aguçado, sua constante dúvida e questionamento são pertinentes e desafiadoras para quem deseja investigar as ciências humanas. Mexendo e vasculhando até mesmo nas certezas científicas, ele surge como um grande ponto de interrogação, problematizando e, ao mesmo tempo, revelando coisas que dão novo sentido às palavras e suas implicações, nos provocando a ir além.

Em uma simples leitura de *A vontade de saber* vemos posto em dúvida todo nosso trabalho de pesquisa. A idéia da identificação de uma repressão sexual, de uma verdade sobre o sexo, do discurso correto e da necessidade de uma fala conceitual e científica desse tema na formação de educadores era um desejo constituído a partir de uma leitura menos complexa do que essa oferecida por ele.

É evidente que o nosso entendimento sobre a sexualidade venha de um discurso que tenha como ponto de partida a *scientia sexualis*, por ele mesmo denominada. Nossa posição

frente à temática da pesquisa seria justamente aquela oferecida pela ciência da sexualidade, já que nos formamos e nos produzimos dentro deste campo de saber e controle.

Perceber esse movimento não foi e não é algo fácil, pois permitir que o trabalho de pesquisa esteja sujeito a críticas tão profundas como estas feitas por Foucault, ou mesmo entender que a intencionalidade dos trabalhos relacionados à pesquisa nas ciências humanas são constituídos a partir de uma vontade de saber, implica em si, uma relação de tensão entre saber-prazer, não estando apenas ligado a um discurso emancipatório da sexualidade.

Frente a essas questões o trabalho investigativo se tornou-se antes de qualquer coisa um trabalho de reflexão de colocar em evidência as precariedades e as limitações do nosso entendimento e também das possibilidades de investigação em um tema tão complexo, principalmente quando o relacionamos com a formação de professores(as).

Ao esboçar uma história da sexualidade, Foucault mexe com um discurso que ainda se faz atuante no campo das ciências humanas. Destaca a existência de múltiplos poderes, esboça, através da arqueologia do saber, estratégias de como fundamentar os trabalhos de pesquisa nas ciências humanas, assim como, chama as discussões a respeito da sexualidade para o campo filosófico e político, tentando percebê-la de modo diferenciado em relação aos estudos que a tratam como sujeita a uma repressão e a uma ação coerciva puramente.

Ao criticar o pensamento ocidental moderno, Foucault faz surgir novas possibilidades de interpretação dessa sociedade e propõe uma análise dos discursos a respeito da sexualidade para, assim, percebermos como foi se estruturando todo um saber e o porquê da relevância desse tema na nossa sociedade.

O pensador destaca a preocupação acerca da sexualidade moderna ocidental ao ponto de produzirmos uma *scientia* que fosse capaz de diagnosticar, nomear e tratar os sujeitos e a sua sexualidade, medicar aqueles que sofressem de algum desvio de conduta e, neste caso, proporcionaria formulações de variados discursos em nome da necessidade de investigar e se aprofundar no tema da sexualidade pois, desta forma, seriam eficazes e conseguiriam gerenciar essa energia.

Foucault destaca a necessidade da confissão e de especialistas capazes de atuar sobre a sexualidade dos indivíduos, de modo a orientar, diagnosticar e oferecer uma leitura clínica disto. Para ele a relação entre saber e prazer é fundamental na sociedade moderna ocidental.

O saber estaria naqueles especialistas que ofereceriam o alívio ou tratamento à sexualidade doentia, e o prazer se centraria nessa relação, pois ao produzir um saber (verdade) sobre algo, o prazer estaria colocado como presente tanto àquele que foge da regra e

transgride a norma da verdade, quanto àquele que ouve, classifica e produz um discurso a seu respeito.

Continuando com a história da sexualidade oferecida por Foucault, nossa leitura se lança a outro pensador que se tornou importante nesse universo de pesquisa. Sigmund Freud, através dos relatos de seus pacientes e da sua experiência clínica, produziu um discurso sobre a sexualidade. Os seus trabalhos ganharam destaque na sociedade moderna ocidental, assim como escandalizaram por apresentar certas concepções acerca da sexualidade e da *psique* humana.

Como o intuito desta pesquisa não é produzir uma verdade sobre a sexualidade e gênero, nem mesmo sobre a formação dos educadores (as), optamos em usar esses autores como referência para uma possível análise a respeito dos cursos de Pedagogia das Universidades UFSC e UDESC que são responsáveis pela formação dos(as) educadores(as) que atuam ou irão atuar nas escolas, desde a educação infantil, no ensino fundamental, na educação especial, assim como na orientação e na supervisão escolar.

Primeiramente focamos nosso olhar na investigação arqueológica de Foucault que propõe uma história da sexualidade enquanto elemento discursivo da sociedade moderna ocidental e oferece, de certa maneira, uma desconfiança ao discurso científico desta sociedade. Seguiremos então, com os ensaios de Freud que tenta montar uma teoria da sexualidade e do processo de compreensão da mente humana.

Freud que se constituiu como psicanalista dispõe de uma grande relevância nas pesquisas em sexualidade: ele trata deste tema como pulsão e nos atenta para a infância e sua relação ao desenvolvimento humano. Freud, assim como Foucault, dialoga com o seu tempo, já que suas pesquisas se iniciam no final do século XIX e ganham maior amplitude no século XX. Muitas questões levantadas por ele são trabalhadas até hoje, mas sob novo olhar, sob novas perspectivas e sempre sujeitas à críticas e alterações.

O pioneiro na reflexão sobre sexualidade humana no século XIX foi, sem dúvida, Sigmund Freud. Educado sob forte influência religiosa, de família judaica, e ainda sob pressão da filosofia positivista e fortemente determinista do seu tempo, ele acaba por constituir um pensamento e uma teoria nova sobre o homem, sua existência e seus processos de educação e compreensão da realidade. Como base na observação de si mesmo, de sua própria família e de seus pacientes, Freud estabelece uma maneira de compreender os aspectos motivacionais do comportamento humano. (NUNES, 1987, p. 47-48)

Segundo Foucault, Freud estaria contextualizado dentro da *scientia sexualis*, produzindo um discurso normativo para a sociedade moderna que se estabelecia, na qual

existiriam sujeitos normais e regulados e outros desviantes. Teria sido o especialista preocupado com a saúde mental dos sujeitos e teria encontrado na fala de seus pacientes elementos para análise, que ocorreria através das associações livres, o que implica uma abertura no esquema de saber-poder.

Contudo, Freud também chama atenção ao que não está expressamente apresentado, isto é, faz menção a algo que nos é oculto, escondido mas, que tem força e nos guia, muitas vezes. Chama de inconsciente o lugar do desejo, o que nos é esquecido, mas que tem valor. Freud através das análises clínicas faz muitas descobertas a respeito da sexualidade e coloca a pulsão como tema de seus estudos.

Usamos esses pensadores no sentido de uma aproximação e de contextualização da temática de gênero de sexualidade. Trazemos Foucault para discutir como o discurso do sexo foi se destacando na sociedade contemporânea e Freud para problematizar estas questões no âmbito particular de cada sujeito. Estaríamos ligados à arqueologia do saber, sugerida por Foucault e à fascinação da *psiquê* vivida por Freud. Tentamos então, utilizar os estudos destes autores no campo da educação e mais especificamente na formação de educadores, tendo o currículo institucional como pano de fundo para essa análise.

5 FREUD: AS JÓIAS INDISCRETAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O SUJEITO

*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.
(Foucault)*

Freud destaca-se não apenas pelo seu trabalho clínico como psicanalista, mas também por apresentar uma possível ligação e entendimento entre psicanálise e educação. Freud conseguiu com suas pesquisas realizar feitos de destaque para sua época, pois neste período da história os especialistas (neurologistas e psiquiatras) sabiam muito bem descrever sintomas e classificar as doenças nervosas, mas não tinham entendimento de suas causas efetivas (KUPFER, 1989, p. 34). Ele buscou nas suas práticas clínicas desvendar os mistérios a respeito das doenças nervosas e pela sua vivência como psicanalista, percebeu problemáticas bem mais profundas do que as que eram apresentadas pelos seus pacientes.

A própria origem do termo psicanálise é impregnada de subjetividade, entendemos isso por meio da sua significação, *psique* representa a alma, que é lugar dos sentimentos e emoções, *análise* é a própria concepção da observação e da constatação de algo pela decomposição e estudo que o constitui. Freud seria então o criador deste método de estudo ou de atuação terapêutica, no qual a alma seria analisada, escutada, trabalhada de modo delicado e ao mesmo tempo profundo.

Se fizermos uso da mitologia grega para entendermos o termo *psique* encontraremos um mito capaz de nos aproximar do que a psicanálise representava para Freud. *Psique*, na mitologia, era uma bela garota capaz de encantar não apenas os mortais com sua beleza, mas provocar a ira e o ciúme até mesmo da deusa *Afrodite*. Esta dá ordem ao seu filho *Eros* para acertá-la com uma de suas flechas e fazê-la se apaixonar pelo mais horrível mortal, mas *Eros* é encantado pela beleza de *Psique* e acaba se apaixonando por ela. Ao nos lançar a este mito, podemos fazer uma possível relação deste termo usado por Freud para denominar o seu trabalho e o seu desejo em investigá-lo, já que a sua investigação a respeito da mente humana

foi incansável e suas contribuições marcaram e chocaram a sociedade moderna ocidental. Um trabalho grandioso como este só pode ser realizado por alguém que é seduzido pelo que faz. Freud seria então mais um sujeito enfeitiçado por *Psique*, assim como *Eros*... Seria um sujeito amarrado nas teias de sua própria descoberta pela capacidade de oferecer uma teoria a respeito de fenômenos da mente humana que, de certa maneira, não tinham uma explicação tão elaborada até aquele momento.

Freud ao se aproximar das psicopatologias apresentadas por seus pacientes pôde entender que se colocava diante de “vasos quebrados” (KUPFER, 1989, p. 40) e seria por meio desses estilhaços, por menores que fossem, que ele estruturaria sua teoria a respeito da sexualidade e da *psique* humana, como se ao analisar esses fragmentos ou elementos desconectos, conseguisse montar a estrutura completa e real da sexualidade e da própria mente.

Esse pensador trabalha a sexualidade⁸ como pulsão, sendo isto algo intrínseco, pertencente aos humanos, como a nossa própria existência. Esta pulsão é para ele, o que nos faz vivo, é também através dela que conseguimos realizar feitos e ter prazer na própria vida.

5.1 Pulsão: vida ou morte?

Pulsão para Freud pode ser entendida como a tradução de *Trieb* (1997), isto é, substantivo que corresponde ao verbo *treiben* que significa impulsionar, impelir. Ele busca fugir do termo instinto, pois considera que a ação pulsional que está presente nos humanos e se faz justamente na interseção entre o que é somático e o que é psíquico. Freud, não usa o termo instinto por considerá-lo compromissado diretamente à questão biológica. Freud buscou em seus trabalhos tratar justamente dos estudos dessas pulsões e das relações entre elas.

Ao fazer suas análises, ao investigar de modo clínico o relato de seus pacientes, Freud percebeu uma relação muito importante entre os eventuais problemas desses sujeitos e

⁸ Sexualidade para Freud não significa ou se relaciona diretamente com algo genital. Ele entende a sexualidade como uma questão muito mais ampla do que o coito ou relação sexual. Freud inclui como sexualidade as fases de desenvolvimento da criança (oral, anal, fálica), as perversões, as experiências sensuais desde a infância com o próprio corpo ou em contato com a mãe ou outro objeto. Sexualidade não implica para ele o ato sexual, nem apenas os órgãos genitais.

suas infâncias. A partir desta reflexão ele constituiu um referencial que sugere a sexualidade como elemento presente no desenvolvimento humano desde a infância.

Esta percepção com relação à sexualidade foi algo muito questionado, seus estudos escandalizaram sua época, mexendo com problemáticas relacionadas à concepção da criança e da infância. Não que inicialmente ele buscasse isto como tema de investigação, mas com as análises de seus pacientes foi lançado à infância como momento importante da formação dos sujeitos. Temos em sua obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* um capítulo inteiro sobre a sexualidade infantil, demonstrando a sua preocupação em relação à sexualidade e à infância.

Pulsão sexual para Freud é uma energia existencial que nos motiva a vida e ao prazer, não necessitando previamente de objeto de desejo ou de estímulo. O objeto⁹ neste caso pode ser constituído de modo múltiplo, como uma necessidade, uma libido que está presente e não se pode perder. Seria um convite a vida, a viver e saciar-se nisso (FREUD, 1997, p. 13). Para Freud, o processo de educação passa pelo controle e pela sublimação das pulsões.

A pulsão sexual que é denominada de *Eros* seria a pulsão para vida, que nos faz ter desejos, motiva-nos ao prazer. *Eros*, como na mitologia grega, seria uma representação do amor, do prazer. Segundo este pensador existiria também uma outra pulsão, porém de força contrária, esta pulsão Freud chamou de *pulsão de morte*, ou *Tanatos*. A pulsão de morte seria alcançada apenas no repouso ou no descanso promovido pela morte ou ausência da vida seria um desejo pela harmonia. *Tanatos*, que quer dizer morte ou violência, tem na mitologia sua representação como alguém de coração de ferro e revestido de bronze, faz ponto de resistência a *Eros*. A vida seria então marcada entre essas duas pulsões. *Eros* e *Tanatos* estariam medindo força em nosso interior.

5.2 Além da razão

Para Freud somos dotados de um sistema muito complexo denominado de inconsciente. Esta seria uma “região” mais profunda, mais delicada do ponto de vista cultural, social e psicológico e que não estaria clara ao próprio sujeito.

⁹ Freud usa o termo objeto ao referir-se à pessoa ou algo que provoca o desejo, algo como a própria ação para a qual a pulsão impele.

O inconsciente revelar-se-ia então, por meio de resistências, símbolos, desvios, projeções, transferências, atos falhos, erros e até mesmo no comportamento estereotipado das pessoas. Esta seria uma região da mente humana mais profunda, uma região no qual o controle não estaria presente, onde o impulso seria a regra.

Ao perceber a existência do inconsciente e da sua força, Freud nota que a consciência não está no centro ou no controle do psiquismo e a razão não atuaria de modo pleno nos sujeitos. Ao fazer essa colocação Freud tira o homem do centro de sua própria consciência, coloca o inconsciente como algo que existe independente da racionalidade humana, fazendo uma grande descoberta para a sociedade moderna ocidental. Desta maneira, ao dar sentido ao inconsciente, Freud rompe com a epistemologia hegemônica do século XIX.

O que Freud nos apresenta é a idéia de que não somos “senhores em nossa própria casa”, e acrescenta mais uma “ferida narcísica” aquelas anteriormente trazidas por Copérnico e por Darwin: a terra não é o centro do sistema solar, o homem não é o centro da criação. Agora a consciência não é o centro de nosso psiquismo, não reina soberana sobre nossa vontade. (KUPFER, 1989, p. 52)

A relação entre consciência e inconsciência seria uma relação de tensão, para o inconsciente o que seria mais interessante seria o próprio prazer ou necessidade de realizar a pulsão que está presente, desconhecendo regras, valores e tempo.

Freud usa então os termos *Id*, *Ego* e *Superego* para representar a *psique* humana. *Id* seria a busca da satisfação, sem regras, sem ação da cultura e da sociedade sob o sujeito, seria uma força sem limites. *Ego* seria a razão, a parte consciente, o controle. E *Superego* seria uma força coerciva e repressora que atuaria sob o *Id*. Esta seria a estruturação da teoria psicanalítica de Freud, encontrando, repetimos o aparelho psíquico dividido de modo metodológico em: *Id*, como sendo a fonte primária, dotada de instinto e baseada na libido, operando segundo o princípio do prazer, desejando a satisfação imediata de suas necessidades; *Ego*, como parte mediadora, na qual a razão se colocaria e o *Superego*, como estrutura relacionada aos aspectos morais, com regras e valores, seria a interiorização dos princípios sociais do contexto do sujeito (NUNES, 1987, p. 48).

Existiria então uma constante tensão entre *Id* e *Superego*, já que são antagônicos em suas características. O primeiro seria o impulso descontrolado e o segundo o controle total e sujeito à cultura e a sociedade. Neste sentido o *Ego* seria o ponto mediador destes elementos. Estaria entre a pulsão pura em realizar e obter prazer e a ação do controle e da norma social imposta. O ego, como consciência tentaria normatizar o *Id*.

Nunes (1987, p. 50) diz que não existe uma divisão clara, estanque entre esses sistemas, mesmo que tenham funções específicas e de mecanismos diferentes, esses sistemas estão fortemente ligados e entrelaçados e resultam na personalidade de cada indivíduo. O *Id*, o *Ego* e o *Superego* constituem a nossa personalidade.

Ao fazer menção ao inconsciente Freud abre caminho para outras problematizações, pois dá importância, neste caso, não mais a parte racional da mente humana, não questiona aquela porção que está exposta e nos é sabida, mas apresenta aquela parte que está camuflada, que nos é oculta, estranha e escondida.

O fato de essas regiões estarem em conflito permanente, seja através do princípio do prazer¹⁰, oferecido pela pulsão, ou pela presença da razão social sob os sujeitos, que se funda na linguagem e se determina o princípio de realidade, isto é, a realidade sociocultural em que o sujeito se constitui. Temos, assim, um conflito fundamental, no qual o sujeito se encontra a mercê da pulsão para viver o desejo e, ao mesmo tempo, está sujeito a forças racionais da cultura que tentam domar esta pulsão e transformá-la em favor das forças de socialização do indivíduo. Tais conceitos que formam uma instância crítica são importantes para a análise das relações discursivas relacionadas aos currículos de Pedagogia.

5.3 Sublimação: transição de energia

Podemos dizer que uma pulsão tem a capacidade de derivar, isto é, a pulsão sexual pode se lançar a um alvo não sexual (KUPFER, 1989, p. 42) Isto é possível devido ao fato de a pulsão não exigir inicialmente um objeto especificamente, apenas o prazer.

Na sublimação, a energia inicial se manteria, seria uma energia sexual, a libido, mas o objeto não seria sexual, podemos dizer então, que a pulsão foi sublimada.

O processo de sublimação permite que o foco da pulsão ou da libido seja um alvo não sexual, porém mantém em si o prazer, a satisfação da ação. Para Freud existe um excesso de libido, uma porção extra que deve ser sublimada, ou direcionada a isso, como uma

¹⁰ O princípio de prazer seria um dos princípios que regem a atividade mental no sentido de evitar o desprazer, assim como o princípio da realidade é o princípio regulador, no sentido que tenta formar um contra ponto em relação ao princípio de prazer e tenta impor-se como regulador. Cf. LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*, Lisboa, Moraes Editores, 1970.

transformação de energia talvez, por isso, o termo sublimação, ou sublimar, faz-nos pensar sobre o processo de transição de um elemento a outro.

Sublimação consiste na *dessexualização* do alvo sexual, podendo ser inibida ou desviada e é um dos destinos da pulsão.

Freud diz em *Mal estar na civilização* (1930) que

a sublimação das pulsões constitui um dos traços que mais sobressaem do desenvolvimento cultural; é ela que permite as atividades psíquicas elevadas, científicas, artísticas ou ideológicas, desempenhando um papel bastante importante na vida dos seres civilizados.

Para esse pensador o essencial seria buscarmos o equilíbrio entre o prazer individual, dependendo das pulsões sexuais singulares e as nossas demandas sociais, representadas pela necessidade da sublimação. Ele também acreditava que a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é de origem sexual, isto é, a matéria de que se alimenta a inteligência em seu trabalho investigativo é sexual. (KUPFER, 1989, p. 84). Desta maneira, percebemos a importância das perversões ou de ser perverso para a cultura e o quanto isto está implicado na humanidade, quer dizer, que sem perversão não existiria a sublimação e cultura.

5.4 Transferência: ação do inconsciente

O termo *transferência*, usado por Freud na sua obra *A interpretação dos sonhos*, refere-se, neste caso, à ocorrência da transferência de algo que nos diz respeito, mas que acaba sendo apresentado de modo diferenciado ao plano do inconsciente, por meio do sonho. A transferência seria uma ação do inconsciente sobre nós humanos, que estaria de modo imperceptível nas nossas relações também.

Para Freud a questão específica do aprendizado está fortemente centrada neste aspecto da nossa mente. A questão da transferência feita, tanto pelos educadores como pelos educandos, é que permeia, muitas vezes, o bom ou o não tão proveitoso processo de aprendizado.

Tanto os professores quanto os alunos acabam fazendo associações a respeito dos sujeitos que se encontram no espaço escolar, alguns professores seduzem e provocam o desejo

por determinado saber, por sua postura, maneira de agir, enquanto outros fazem justamente o contrário, seria esta transferência feita pelos educandos em relação ao professor que facilitaria ou não o processo de ensino, pois se partimos de um sentimento bom e agradável em relação à determinada pessoa, colocamos nossa atenção e dedicação em relação ao que ela propõe.

Os educadores também estão sujeitos a essa ação do inconsciente. Um educando pode ser mais sedutor ao educador, pode representar uma lembrança, talvez por isso que certos alunos se destacam em detrimento de outros que são deixados de lado.

Freud diz que ao ser feita a transferência, tanto o professor quanto o educando, tornam-se depositários de algo. Se o professor ocupar neste momento o lugar de pai para o educando, este colocará em relação ao seu professor as expectativas, lembranças, desejos que comumente depositaria em seu pai, assim como, se determinado educador se vê próximo demais em relação a um educando, em função deste lembrar a sua própria infância perdida, o mesmo estará a sofrer as expectativas do seu educador. O fenômeno da transferência é algo inconsciente, mas que pode facilmente ser observado.

Freud percebeu primeiramente esta ação através dos seus estudos sobre o sonho, depois em sua atuação como psicanalista, pois alguns de seus pacientes o tinham como um pai, mesmo ele não tendo as características dos pais de seus pacientes.

O estudo da psicanálise neste aspecto revela questões que são latentes no campo da educação, pois a relação educador-educando é algo muito forte e cercada de subjetividades que, de modo mais prático, são esquecidas no cotidiano escolar. Quando os professores são alvos de transferências, isto acaba refletindo no rendimento dos alunos. Os professores também fazem suas transferências em relação aos educandos, seja ao destacar alguns ou se desviar de outros, o processo de transferência é constante no espaço escolar.

5.5 Freud e educação: isso é possível?

Tentamos fazer de modo bem resumido alguns levantamentos a respeito de Freud e do seu trabalho em relação à sexualidade e à educação. Não temos a menor pretensão de questionar ou criticar o trabalho da psicanálise, mesmo porque, nossa formação não é nesse campo de saber e desejamos apenas propor algumas questões sobre psicanálise que possam

contribuir para a educação e para o processo de formação de educadores. Além disto, compõe na base teórica deste estudo um quadro com Foucault.

Freud surge como um estudioso da alma e busca pela análise de seus pacientes o porquê de tantas neuroses e traumas. Aproximando-se dos fragmentos, dos relatos de seus clientes, conseguiu estruturar uma teoria a respeito da sexualidade e da mente. Fez a seu modo uma arqueologia do sujeito, mexendo com o que existia de modo mais pleno e forte para a sociedade moderna ocidental, tirando a razão do seu lugar tão confortável de destaque e evidenciando algo que não pode ser totalmente controlado e que é responsável por muitas das nossas atividades. Freud deu o nome de inconsciente, fez dele objeto de estudo e análise, problematizando os atos falhos, os sonhos e o processo de transferência.

Para esse pensador, o professor deveria estar consciente desses saberes, como alguém que tem uma porção não explorada e não racional. Saber da impossibilidade de controlar o inconsciente pode proporcionar ao educador uma posição ética de grande valor, já que o coloca diante de limites verdadeiros, evidenciando sua impotência, mas também pode, entretanto, paralisá-lo diante desta descoberta como diz Kupfer (1989, p.75).

Em alguns momentos, Freud fala de modo direto aos educadores chamando a atenção a respeito da tarefa de educar. Primeiramente, ele acredita que as neuroses são fruto de uma ação educativa muito repressora, rígida demais, na qual os diques (asco, vergonha e moral) aparecem de modo muito rígido nos educandos ou nas crianças, causando um bloqueio e desenvolvendo em alguns deles sintomas psicopatológicos.

No momento de reflexão vivido por Freud, teríamos encontrado de modo fácil a cura para certos males psicológicos e sociais. Se o modo de educação repressora e rígida é a causa de todas essas pessoas problemáticas, o modo de se desvencilhar deles seria justamente propor uma educação livre, isto é, uma educação sem limites, e de certa maneira, sem referência, na qual tudo deve ser permitido. Essa seria a saída para a educação, ou para a ação de um educador atento às questões da psicanálise?

Freud percebe que não é este o caminho. Se uma educação rígida e repressora pode causar danos à mente humana, do mesmo modo uma educação não responsável e sem referência também pode provocar males.

A educação nesse sentido seria o ponto chave entre o sujeito (criança) e o mundo a sua volta. Por meio da educação o sujeito é colocado diante de uma sociedade, de uma cultura que existe antes mesmo do seu nascimento. Claro que a concepção freudiana respeita a condição social e cultural deste sujeito, reconhecendo-o não apenas como alguém que deve se

enquadrar a esse mundo, mas como alguém que deve ter conhecimento a seu respeito, podendo contribuir e modificar o mundo a sua volta.

Kupfer (1987) reflete o pensar de Freud, colocando-o entre a concepção tradicional da pedagogia que acredita nas crianças ou nos sujeitos como um mal original, sendo necessária a educação para libertá-los dessa situação, e a pedagogia proposta por Rousseau que percebe a criança ou os sujeitos como dotados de uma bondade natural e que a sociedade, através de seus feitos e ações, desmontaria esta docilidade inata. Para Freud, essas concepções são deixadas de lado quando percebe nos seus estudos a presença de uma ação que chama de *perversa*¹¹ e que é enraizada em todos os humanos, mas que pode ser sublimada e transformada em algo de grandeza social e cultural. Os sujeitos deixam de possuir uma classificação inata boa ou má e começam a ascender a uma possibilidade de construção de identidade. Para este pensador, ser perverso implica em ser humano, não podemos separar estes elementos. A humanidade seria perversa na sua essência, mas conseguiria através da sublimação da pulsão sexual alcançar feitos socialmente úteis.

O papel do educador seria de destaque nesse sentido, mas antes de tudo deveria estar atento a si mesmo, à sexualidade, ao entendimento dessas questões para, posteriormente, colocar-se em relação aos educandos, pois como pode um educador tratar de modo consciente as problemáticas que envolvem a sexualidade que afloram cotidianamente no espaço institucional de ensino se este educador não se reconhece como alguém que possui uma sexualidade, dúvidas a esse respeito, preconceitos e medos?

Nesse sentido, Freud fala sobre a necessidade de análise dos educadores, pois são responsáveis pelo ensino institucional, ficam boa parte do tempo com os sujeitos inseridos na escola. O educador necessita de formação para isso, precisa se perceber como sujeito sexual, para assim poder se colocar de modo mais adequado dentro da escola como profissional responsável pela educação.

O casamento entre psicanálise e educação não é algo muito simples. O olhar prático dos educadores que geralmente buscam nos referenciais teóricos uma aplicabilidade quase que instantânea para o seu cotidiano escolar esbarra, neste caso, em questões complexas da psicanálise como a ação do inconsciente, assim como está implicado nas dificuldades no entendimento de concepções deste novo saber e da precariedade na sua própria formação

¹¹ De acordo com Kupper (1987, p.40), perverso para Freud significa uma atitude puramente ligada ao prazer momentâneo, sem preocupação com questões de vergonha, medo ou relacionada a moral, seria uma atitude egoísta, pois está preocupado em satisfazer o seu desejo sem ter consciência disso. Não seria uma atitude negativa em si mesma, já que o sujeito não tem consciência do seu ato.

acadêmica, destacando que psicanálise e educação ocupam posições antagônicas muitas vezes.

Não buscamos transportar conceitos da psicanálise para educação ou fazer da prática de ensino um divã para os educadores ou educandos, mas é inevitável perceber que psicanálise e os estudos de Freud contribuem para uma educação mais responsável, na medida em que nos percebemos como sujeitos constituídos de singularidades, de subjetividades, dotados de um inconsciente, já podemos nos sensibilizar para uma ação educativa que está colocada não apenas sob os alicerces da razão.

Para Freud uma das três profissões impossíveis é a tarefa de educar, seja porque o educador deve promover a sublimação, sendo que ela é realizada por meio do inconsciente, seja pelo fato de que o educador deve se reconciliar com a criança que há no seu íntimo e que fora esquecida ou porque ele deve educar as crianças a respeito da sexualidade, mas estas talvez, não darão atenção (KUPFER, 1989, p. 50).

Freud com sua investigação da alma humana faz-nos questionar acerca de nós mesmos, dos nossos sonhos, desejos, metas e certezas, foi o que Foucault fez ao propor uma história da sexualidade, porém no sentido contrário, pois Freud buscou nos sujeitos, de modo singular, aquelas questões que não eram de destaque e de tradição em pesquisas, revelou ao se aproximar das psicopatologias questões relacionadas à sexualidade e à infância, formulando uma teoria a seu respeito.

Kupfer (1989, p. 59) diz que quando Freud menciona a idéia de que a educação é algo impossível, não quer dizer que ela seja irrealizável, mas o que este pensador indica principalmente é o fato de que a educação não pode ser alcançada integralmente, no sentido de exercitar uma dominação pura, assumindo a direção e o controle dos sujeitos.

A questão de gênero em Freud pode ser percebida pelos relatos de seus estudos quando este se refere aos casos clínicos de sua prática de psicanalista, seja ao tratar das mulheres históricas, seja na sua teoria sobre sexualidade ou mesmo nas palavras por ele utilizadas. Temos que contextualizá-lo para não fazermos um julgamento equivocado a respeito. Freud é um pensador do final do século XIX, portanto, usa termos e tem princípios da sua época; seria exigir demais que ele falasse de outra maneira a respeito das mulheres ou dos homens. Ao perceber que os casos históricos também poderiam ser vivenciados por homens, Freud acaba rompendo com um pensamento hegemônico da sua época, pois histeria era uma patologia exclusiva das mulheres, tanto que este termo deriva da palavra grega *hysteria* que significa útero, o que fazia dela uma doença de mulheres, até então.

Quando Freud fala a respeito da idéia de castração, ou da inveja que a mulher teria do pênis, acreditamos que esta seria uma fala metafórica a respeito do que este membro simboliza, o poder ou a materialização, já que a mulher não teria um órgão a ser comparado a ele.

Não podemos julgar ou criticar de modo incoerente Freud e seus estudos, pois diante da sociedade e da cultura a qual estava inserido, sua fala não poderia ser outra, pois a referência para esta sociedade era justamente a do homem branco, ocidental e burguês que servira de parâmetro para os demais sujeitos, seja para identificá-los ou desprezá-los.

6 SEXUALIDADE E GÊNERO EM CURSOS DE PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS DE IDENTIDADE

*Currículos sem dogmas e sem certezas, que avançam abertos ao futuro como advento da justiça. Avançam, em seu trabalho em processo, em suas estradas em andamento, em seus mares a fluírem.
Currículos nos quais todos os diferentes que trabalhamos, caminhamos, navegamos, possamos, então, viver neles com mais singularidade e leveza, liberdade e beleza, dignidade e alegria.
(Sandra Mara Corazza)*

6.1 Qual é o “caminho” a ser seguido?

Percebemos o currículo como um instrumento a ser analisado por este trabalho, mas não como fonte única de informações sobre as instituições pesquisadas, porém como um elemento que pode oferecer pistas em relação à formação dos educadores e à sexualidade e gênero que constituem o tema central desta investigação.

Optamos por trabalhar sob a luz de autores como Foucault e Freud, assim como com os(as) autores(as) feministas e pós-estruturalistas, tentando guiar-nos em duas frentes, uma que seria mais ampla e contextual sobre a sexualidade como discurso da sociedade contemporânea, onde encontramos Foucault e suas produções como fonte de análise e outra em relação às questões singulares dos sujeitos nesse processo de formação, no qual Freud se destacaria como pensador a respeito de sexualidade e da mente humana.

Usamos essas referências para as análises posteriores acerca da formação dos educadores no curso de Pedagogia nas instituições UFSC e UDESC, assim como para uma possível reflexão a respeito do currículo desses cursos.

Temos assim a possibilidade de através do currículo identificar uma instituição de ensino. Tomaz Tadeu as Silva (2002) já faz menção desta idéia no título de sua obra, pois a chama de *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* e propõe que

por meio do currículo conseguimos recolher impressões das instituições de ensino, seus objetivos pedagógicos e sua predisposição para ensinar algo a alguém.

Nessa obra, Tomaz Tadeu da Silva faz um resumo das principais correntes de pensamento a respeito do currículo, desde as teorias tradicionais, passando pelas teorias críticas e até as teorias pós-críticas.

No curso de formação de educadores o currículo seria algo que contempla, ou deveria contemplar, as questões referentes às problemáticas do cotidiano escolar. Interessante salientarmos que o currículo coloca-se duplamente para os educadores, seja na sua formação docente, no curso de graduação ou na sua atuação profissional.

Berticelli (1998, p. 160) fala que o currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer, estando presente dentro da instituição, tanto de educação fundamental ou superior.

Para Gimeno Sacristán (1995, p. 86-88) o currículo é constituído de todo o sistema de comportamento e de valores, ele é mais do que uma junção de áreas e temas que compreende todos os tipos de *aprendizagens ou ausências* que os alunos obtêm como consequência da escolarização; isto é, o currículo para este pensador é algo amplo e complexo, que representa toda e qualquer experiência vivida pelo educando no processo de escolarização.

Seguindo as análises feitas por Silva (2002, p. 16-17) as teorias tradicionais do currículo estariam atentas a questões neutras e científicas sem interesse ideológico aparente, focando-se mais nas questões técnicas do ensino. As categorias principais a serem trabalhadas pelas teorias tradicionais seriam aquelas referentes ao ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos a serem atingidos. Não que estas questões deixem de ser relevantes para as demais teorias, mas é que ao serem trabalhadas seguindo essa concepção do currículo, a ideologia, o poder e os interesses são deixados de lado, ou não são aparentemente questionados, pois essa forma de pensar o currículo estaria mais interessada em organizar e trabalhar de modo direto o conhecimento a ser transmitido, sem problematizar a seu respeito.

A própria maneira de trabalhar a idéia de conhecimento, como algo a ser transmitido a alguém, já esboça de que modo essas teorias conceituam os seus sujeitos, tanto educador quanto o educando, pois se o conhecimento é algo a ser transmitido puramente, o educador seria o elemento transmissor desse saber e o educando aquele para o qual o conhecimento se destina, fazendo desta relação apenas um momento de passagem, em que existiria alguém que detém o saber e alguém que anseia por ele.

Nas teorias críticas e pós-críticas do currículo esta questão do conhecimento e da relação entre os sujeitos inseridos no espaço institucional da escola se amplia. Se, para as teorias tradicionais, o currículo deve se restringir às questões didáticas e de organização do conhecimento, para as outras duas teorias, as questões de identidade, saber e poder se articulam e o conhecimento a ser trabalhado na relação de ensino e aprendizagem que ocorre na escola devem ser questionado, pois a teoria crítica e a teoria pós crítica colocam o conhecimento como algo que está implicado com uma ideologia e com sua ação social.

Para Silva (2002, p. 17) as teorias críticas são os referentes às categorias como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe, capitalismo, relações sociais, conscientização e libertação, resistência e outros. Já para as teorias pós-críticas questões como identidade, alteridade e diferença deveriam ser abordadas, juntamente com subjetividade, cultura, relações de gênero, raça, sexualidade e etnia.

Percebemos um movimento de proximidade entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, assim como um distanciamento destas em relação às teorias tradicionais. Enquanto as teorias tradicionais estão colocadas diretamente no sentido de uma aplicabilidade e funcionamento da ordem institucional, as teorias críticas e pós-críticas se posicionam no sentido de problematizar a própria idéia do que é conhecimento e oferecem outros elementos a serem trabalhados dentro da instituição escolar.

Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2002, p. 23) fazem uma análise do pensamento curricular no Brasil e destacam dentro de uma perspectiva pós-estruturalista que todas essas formas de entender e vivenciar o currículo constituem diferentes discursos a seu respeito e formam os regimes de *verdade* dentro de um contexto, em meio a um jogo de poder.

Sabendo dessas classificações a respeito do currículo, questionamo-nos sobre o currículo presente no curso de Pedagogia das Universidades investigadas nesta pesquisa. Em qual dessas teorias os currículos da UFSC e da UDESC estariam inseridos? Será que há como sabermos as possíveis implicações destas teorias se relacionadas com a formação do educador a partir do seu curso de graduação? Estas são questões documentais, a análise da grade curricular destas instituições, especificamente sobre a ausência/ presença de temáticas relacionadas à sexualidade e ao gênero. Não desejamos fazer uma avaliação no sentido de qualificar ou não determinado curso ou Universidade, apenas pretendemos nos aproximar do curso de Pedagogia dessas instituições que formam os educadores que atuam ou irão atuar na escola, sob a variante daquele ausente-presente.

Se tivermos a idéia inicial de que o currículo pode ser um documento de identidade e de representação da instituição de ensino, acreditamos que um olhar sobre esse documento

deve ser lançado para assim, obtermos mais informações acerca de como se dá a formação destes(as) educadores(as).

Como o tema de pesquisa é a respeito da presença-ausente da temática de gênero e de sexualidade no curso de Pedagogia da UFSC e da UDESC - ou mais especificamente da forma como ela se apresenta -, buscamos essa temática na grade curricular das instituições citadas. Tivemos um primeiro contato através da Internet, onde a grade curricular desses cursos pode ser acessada. Segue no Anexo B a cópia do material que é disponibilizado na Internet no *site* dessas instituições, lembrando que os mesmos estão em reformulação, tendo em vista as novas exigências do MEC.

Louro (1998, p. 88) diz que o currículo, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem dos materiais didáticos e o processo de avaliação constituem-se em espaços de *construção* das diferenças de gênero, de sexualidade, de etnia e de classe passando por mecanismos quase sempre imperceptíveis e *naturalizados*. Para a autora, o currículo fala de alguns sujeitos e ignora outros; conta determinadas histórias e saberes que, embora parciais, pretendem-se universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de toda a sociedade. Louro continua seu raciocínio que diz respeito aos processos que constituem a diferença dos sujeitos, indagando qual é, no entanto, a história que se inscreve na constituição das normas de linguagem? Qual a história da produção dessa Ciência, que é escrita em letras maiúsculas? Por que alguns saberes não podem integrar o currículo? E em que condições foram produzidas as teorias que sustentam o pensamento pedagógico?

Percebemos então, que o currículo está sujeito não apenas ao ensino, mas faz parte dos jogos de poder que tecem e amarram os programas de ensino, as leis, as normas e avaliações das instituições escolares. Foucault em *Vigiar e Punir* (1995, p. 29-30) menciona que devemos admitir que o poder produz saber (e não apenas favorecendo-o porque o serve ou porque é útil); que poder e saber estão diretamente comprometidos; que não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Nessa relação saber-poder encontramos a materialização da grade curricular sendo ela um caminho já delineado, traçado e que deve ser percorrido por todos que se inscrevem nele.

Berticelli (1998, p.160) fala que o currículo é o lugar da representação simbólica, da transgressão, do jogo de poder multicultural, lugar de escolha, inclusões e exclusões, é o

produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma *lógica clandestina*, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas a imposição do próprio discurso. O autor continua argumentando que o currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, de um tempo, de um lugar, mas também é *locus* de desejo, nem que seja de um desejo por outro currículo. E que as decisões tomadas a seu respeito afetam sempre vidas, sujeitos e por isso esta questão é importante a todos nós.

Outra questão de destaque quando trabalhamos com currículo é o termo muito usado para referir-se a aspectos de experiências educacionais não apresentados diretamente no currículo oficial escolar, grade curricular, isto é, o *currículo oculto*. Moreira e Silva (1995, p. 31) atentam para a necessidade de estudo do currículo oficial e da sua história e não negam a força e a atuação na formação a partir das múltiplas vivências dentro do espaço escolar, assim como a possibilidade de aprendizado.

Quando somamos ao debate sobre currículo questões como a sexualidade e as relações de gênero, imbricada na formação docente, percebemos que não basta ter uma disciplina ou um interesse por essa temática no curso de Pedagogia, não que isso não seja importante, mas não é suficiente para o real entendimento do que é a sexualidade ou de que modo as relações de gênero são construídas. Como já mencionamos, o currículo é um caminho a ser seguido, tanto pelo(a) professor(a), como pelo(a) educando(a), estando nele traçadas as trajetórias a serem percorridas, porém o currículo não é apenas um quadro de horário e de formulações. O fato de termos uma disciplina específica que discuta as relações de gênero e como a sexualidade pode ser trabalhada, fugindo do discurso do senso comum, pode ser fundamental, porém o fato de estas temáticas serem trabalhadas de modo isolado, como disciplina, também pode representar uma fragmentação do saber, pois se não relacionada com as outras práticas educativas estaríamos apenas selecionando um tempo para seu estudo, mas não compreenderíamos com profundidade sua relação com todo o processo humano de educação. De onde resulta, mais uma vez, que não se trata de uma questão formal, mas de modo de produção.

Moreira e Silva (1995, p. 7) que possuem uma perspectiva teórica crítica do currículo o retratam como

um artefato social e cultural. O que significa que ele é colocado em uma moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcende e

atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa maneira, ao analisarmos a grade curricular das instituições pesquisadas, pretendemos observar a *presença* ou *ausência* de alguma disciplina que tenha como título sexualidade e gênero. Entendemos então a grade curricular como sendo um discurso do curso de Pedagogia em relação à temática de sexualidade e de gênero na formação dos(as) educadores(as), seria um lugar específico para o debate e formação, mesmo porque não há como não falar de sexualidade já que ela está em todo lugar, em todas as pessoas, e a sua *não representação* em uma disciplina seria apenas mais um discurso a seu respeito, um silêncio que denunciaria algo.

Entendemos o currículo como algo que está para além da grade de horário do curso que estamos investigando. Optamos em percebê-lo com a ótica que o problematiza como algo que está estrategicamente no centro da formação dos sujeitos e de suas identidades. Compartilhamos com Sacristán a perspectiva que configura o currículo como soma de tudo que possibilita *aprendizagens ou mesmo ausências* no processo de inserção escolar. Sabemos dos limites desta pesquisa, já que não trabalha profundamente com o currículo e as bases de sua formação. Acreditamos que a complexidade do tema a respeito do currículo dos cursos de Pedagogia por si só oferece elementos para uma investigação mais detalhada e profunda, porém neste momento, limitamos-nos a pesquisá-lo neste sentido, o de relacioná-lo com a formação de educadores(as) e com a temática de gênero e de sexualidade. Lançamos nosso olhar sobre a grade curricular atual dos cursos de Pedagogia pesquisados tendo estes como *pistas* do discurso institucional a respeito do ideal de educador(a) que pretendem formar.

6.2 O que diz o curso de Pedagogia: discurso curricular e sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais

Para o nosso primeiro contato com a grade curricular dos cursos de Pedagogia foi necessário fazermos um exercício de estranhamento daquilo que, de certa maneira, era-nos familiar, devido ao fato da nossa formação ter iniciado por uma dessas instituições; como se

neste novo momento nosso olhar não fosse mais o de alguém que estava passando ou trilhando aquele caminho demarcado. Buscamos o estranhamento com o intuito de observar através de um olhar analítico e crítico o percurso a ser seguido por aqueles(as) que têm o caminho da docência e da sua formação traçado por uma dessas instituições.

Fez-se necessária também uma aproximação às leis que fundamentam o curso de Pedagogia, pois estas norteiam não só a grade curricular, como também apresenta pelas diretrizes os princípios necessários para a existência do curso, ou seja, explícita a estrutura desde a sua finalidade, os princípios que devem ser trabalhados, o objetivo do curso, assim como apresenta um perfil do licenciado em Pedagogia, a organização e a duração dos estudos (carga horária).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são, desta forma, uma tentativa de definir ou agrupar um eixo fundamental que contemple as necessidades e o sentido deste curso. O Conselho Nacional de Educação através da elaboração deste documento acredita estabelecer assim, propostas para nortear a formação de educadores(as). Não pretendemos fazer uma longa explanação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, mas o citamos no sentido de perceber que existem fontes, estratégias, normas e regras que estão implicadas na estruturação do curso que forma educadores(as), ou seja, a grade curricular do curso que estamos pesquisando faz parte de um processo político e elaborado, não se configura apenas no desejo de capacitar educadores e educadoras, o curso de Pedagogia está preso a uma teia de tensão e poder.

Os princípios que regem a educação no Brasil são apresentados por uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei número 9.394/96 surge no sentido de tentar organizar de forma normativa a estruturação geral da educação formal nacional. Esta Lei foi sancionada em 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e sofreu muitas críticas. A LDB, como vem sendo chamada, tem princípios que vão desde a educação infantil, ensino fundamental, médio, profissionalizante, educação especial, educação de jovens e adultos, no nível superior e até a formação dos educadores(as).

A LDB lista desde o artigo 61 até o artigo 67 como deve ser a formação dos profissionais. Segue no Anexo C esse texto da LDB. O artigo 62 fala especificamente sobre a formação dos(as) educadores(as) e o 63 sobre os institutos superiores de educação. Sobre a formação, o artigo diz que deve ser feita em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação e que é uma formação mínima para o trabalho do magistério na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, mas também, que esta formação pode ser realizada em nível médio com a

modalidade Normal. Esse artigo é contraditório, primeiramente fala da necessidade de uma formação em nível superior para atender a Educação Infantil e Fundamental, mas em seguida cita a modalidade normal em nível médio como outra possibilidade. Não dá uma especificidade ao educador(a) na sua formação, não atribui com ênfase a necessidade da formação em uma Universidade.

A LDB sofreu muitas críticas pelo modo como foi elaborada e pelos seus artigos. Estas críticas nos permitem entender que ela não é apenas um elemento para estruturar a educação nacional, mas implica em modos de perceber a educação e modos de organizá-la segundo um ideal. Não vamos nos aprofundar em discutir as leis em relação à educação, pois isso requer mais cuidado e investigação.

Assim como a LDB tem como objetivo estruturar a educação nacional, o curso de Pedagogia apresenta na sua ementa, no seu projeto pedagógico e em sua grade curricular os elementos que considera importante para a formação do sujeito que desejam seguir essa profissão, demonstrando através dele que caminho deve ser seguido pelos acadêmicos(as).

Analisando as informações disponíveis nos *sites* desses cursos, observamos a primeira fala a respeito do trabalho de formação de educadores(as). Tanto a UFSC como a UDESC possuem informações a respeito do curso de Pedagogia disponíveis em rede.

A formação destes profissionais nestes cursos de Pedagogia está voltada não apenas na perspectiva de contribuir para a prática da docência, mas também para que os profissionais formados possam atuar em outros espaços de difusão do conhecimento tendo a pesquisa como um instrumento de trabalho.

O curso de Pedagogia da UFSC sofreu uma reformulação curricular em 1995 e está passando por outro processo de reformulação neste momento, portanto, não encontramos muitas informações no site do Centro de Ciências de Educação, já no site da Faculdade de Educação da UDESC visualizamos mais informações.

Seguindo a análise da grade curricular dos cursos de Pedagogia pesquisados percebemos certa proximidade entre eles. Tanto a UDESC como a UFSC oferecem o curso de Pedagogia como formação inicial para aqueles(as) que desejam seguir a docência e possuem especificidades nas suas habilitações, isto é, na UFSC, onde o curso de Licenciatura em Pedagogia foi reconhecido pelo decreto 336 em 04/08/1983 e publicado do Diário Oficial da União em 08/08/1983, encontramos as habilitações para a Educação Infantil que atende crianças com idade de zero a seis anos; para as séries iniciais que corresponde ao Ensino Fundamental e que é estendido para qualquer pessoa que cursar Pedagogia nesta instituição, pois seria uma primeira habilitação; também formaria orientadores e supervisores escolares,

assim como professores destinados a Educação Especial. Tendo neste momento uma habilitação geral para todos(as), destinada ao Ensino Fundamental e mais aquela escolhida pelo(a) acadêmico(a) na sétima fase do curso.

Na UFSC encontramos as habilitações para o Magistério das Séries Iniciais que corresponde ao ensino fundamental, habilitação para a Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional.

O curso de Pedagogia da UDESC foi autorizado em março de 1964 e reconhecido pelo Decreto Federal nº 63615 em 13/11/1968, com aulas no período matutino ou noturno, com duração de quatro anos que corresponde a oito semestres com a carga horária de 3.150 horas/ aula, o ingresso é feito pelo processo seletivo do vestibular e oferece quarenta vagas em cada período.

Na UFSC, o ingresso também é feito por uma seleção realizada pelo vestibular, possui apenas um período para as aulas que é vespertino, tem o prazo mínimo de conclusão de oito semestres e máximo de quatorze, a carga horária obrigatória para a educação infantil é de 2880 horas/aula; para a docência no ensino fundamental é de 2664; para a educação especial temos a carga horária de 2952 e para a supervisão e orientação 2934 horas/aula, sendo que todas as habilitações devem possuir além dessa carga horária obrigatória mais 162 horas aulas de disciplinas optativas que ficam a critério do(a) acadêmico(a).

O curso de Pedagogia da UFSC está estruturado basicamente por dois departamentos que são responsáveis pelas disciplinas do curso, mas existem também aquelas disciplinas que são ofertadas por outros centros e compõem a grade curricular. O MEN que é o departamento de Metodologia de Ensino e o EED que corresponde aos Estudos Especializados de Educação são os dois pilares deste curso na UFSC.

Na UDESC encontramos os departamentos de Metodologia de Ensino, o de Estudos Básicos, o de Fundamentos da Educação e o de Estudos Especializados em Educação.

Nosso acesso à grade curricular desses cursos e à maioria dessas informações foi através da Internet. Isto de certa maneira facilitou nosso trabalho de pesquisa, pois não houve a necessidade de deslocamento até as instituições para obter essas informações, já que estavam disponíveis na rede. Segue anexada a grade curricular e os planos de ensino das disciplinas: Gênero, Infância e Educação do curso de Pedagogia da UFSC, que foi a disciplina optativa trabalhada no ano de 2002 pela professora Deborah Sayão e a de Sexualidade e Educação, que é uma disciplina curricular do curso de Pedagogia da UDESC. Destacamos que a disciplina que tem como título Gênero, Infância e Educação ofertada como optativa pelo

MEN¹² não está mais sendo ministrada, esteve disponível durante pouco tempo (dois semestres), mas foi de grande importância para o curso.

Não pretendemos traçar nenhum histórico do curso dessas instituições, nem mesmo nos lançar às reformas dessas grades curriculares, apenas iremos nos deter a algumas análises a respeito da temática de sexualidade e de gênero em relação à formação de educadores.

O curso de Pedagogia, tanto da UFSC como da UDESC apresentam primeiramente um ciclo que é chamado de básico pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, nele são apresentadas disciplinas fundamentais para o curso. Neste ciclo encontramos Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Introdução à Pesquisa etc., como os alicerces sobre os quais as futuras disciplinas irão se estruturar, servindo como base para a formação desses docentes, assim como para os estágios posteriores que são obrigatórios nesse curso. A grade curricular destes cursos de Pedagogia no momento é apresentada a partir de disciplinas isoladas, isto é, não possui uma transversalidade como modo produção de conhecimento. Não que não ocorra uma troca ou um entrelaçar dessas disciplinas, mas não encontramos elementos que apontassem para isso a partir do que encontramos disponível no site desses cursos.

Esses ciclos básicos, referentes às disciplinas fundamentais do curso de Pedagogia nos quatro primeiros semestres do curso, podem ser evidenciados na grade curricular anexada, tanto da UFSC quanto o da UDESC.

Já nesse primeiro ciclo encontramos na grade curricular da UDESC uma disciplina que tem como título Educação e Sexualidade equivalente a quatro créditos e com sessenta horas aulas, o que chama nossa atenção e leva-nos a pensar que existe uma preocupação em relação a esta temática, pois evidencia no seu primeiro ciclo, na sua formação comum que tem como eixo temático educação, cultura e sociedade (e na primeira fase) um momento para discussão e estudo desse tema. Isto provoca o questionamento que diz respeito não apenas à temática, mas à preocupação a partir da instituição que oferece o curso de Pedagogia, pois não apenas oferta uma disciplina que trata de sexualidade, mas a coloca como base, como fundamental, destacando-a no primeiro ciclo e mais ainda na primeira fase do curso, na qual os acadêmicos(as) têm o primeiro contato com as disciplinas do curso.

Não encontramos nenhuma disciplina específica que trate de sexualidade ou de gênero no curso de Pedagogia da UFSC, nem no ciclo básico nem em nenhuma outra fase posterior, mas isso não significa que este curso não tenha uma fala a seu respeito, seria precipitado pensarmos que não há a discussão sobre essa temática no curso de Pedagogia da

¹² MEN 5301, disciplina optativa com carga horária de 36 horas aula.

UFSC. O que não visualizamos foi uma preocupação aparente pelo curso, nem a intencionalidade específica em criar um momento de sensibilização para a temática dentro da grade curricular.

Ao analisarmos a grade curricular dessas instituições a partir das nossas referências teóricas percebemos a *presença* de uma disciplina ou mesmo a *ausência* que agrega em si valor, já que isso representa um lugar ou momento para se debater o tema, pois encontrar no espaço público de educação superior e principalmente em cursos de Pedagogia um *locus* para sensibilização, discussão e questionamentos a respeito de sexualidade e gênero já é uma grande conquista. Devemos porém, estar atentos aos aspectos que são tratados e de que ponto de vista e sobre quais influências a sexualidade e as relações de gênero são trabalhadas, pois existem muitas formas de discutir a sexualidade e diversas maneiras de vivenciar as relações de gênero.

Ao percebermos a *ausência* desse momento em cursos de Pedagogia notamos que o discurso promovido pelo silêncio pode ficar ecoando por muito tempo e de várias maneiras, ele pode promover outros discursos a partir da sua ausência, pois dá margem para falas equivocadas, como a do medo, preconceito e aos discursos que se fazem a partir apenas da opinião própria dos sujeitos (senso comum) sem levá-los a uma reflexão mais aprofundada. Foucault (1988, p. 96) diz que

não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (...) Os discursos como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Quando falamos de sexualidade e relações de gênero lançamo-nos em um meio muito conflituoso, já que a sexualidade pode ser confundida com sexo, e sexo pode ser reduzido a genitalidade, todo cuidado é necessário ao discutirmos sexualidade; assim como, relações de gênero também exigem certo zelo ao debatermos esse tema, pois elas podem se limitar a relações entre homens e mulheres e as suas anatomias e diferenças biológicas que podem representar assim as inúmeras desigualdades sociais entre eles, desta maneira é que a *ausência* de espaços de sensibilização e discussão desta temática na formação de

educadores(as) pode ser algo muito perigoso, pois abandonar o(a) professor(a) no seu momento de formação inicial apenas as suas concepções e vivências, representaria manter um modo de entender a sexualidade e gênero, que pode ser sexista, biologizante, preconceituoso e mais ainda, pode até mesmo representar o desejo de sua manutenção.

Para Freud a sexualidade faz parte da nossa condição humana, está relacionada a nossa subjetividade, com o nosso modo de ser e estar no mundo e, portanto, ele sugere a sexualidade como uma pulsão que seria uma energia existencial que nos motiva a vida e ao encontro com o prazer. Sendo uma pulsão, a sexualidade não necessitaria previamente de objeto para ser instigada ou de estímulo externo. A sexualidade seria um convite à vida, ao prazer, no qual o processo de educação seria realizado através do controle e da sublimação das pulsões. Com as contribuições de Freud podemos entender a sexualidade não mais como algo ligado ao ato sexual ou reduzido à determinada parte do corpo. A sexualidade estaria implicada na própria humanidade, estaria na base da nossa condição e envolvida em quase tudo que vivenciamos.

Ao percebermos a ausência de uma disciplina e até mesmo de uma intencionalidade pelo curso de Pedagogia em relação à sexualidade e as relações de gênero no percurso vivenciado por seus(suas) acadêmicos(as), notamos que isto representa algo muito forte, pois deixa à *margem* a temática de sexualidade e de gênero na medida em que silencia a sua discussão, isto é, a ausência neste sentido, representaria um discurso, uma fala que reflete o despreparo, a despreocupação, ou até mesmo uma tentativa de não visualizar a sexualidade dos sujeitos que se encontram no espaço escolar. Deixando neste caso, o(a) educador(a) sujeito apenas as suas vivências a respeito da sexualidade, já que não oferece outras fontes para interpretar aquilo que lhe é apresentado diariamente e que pode ser conflitante também.

A “ausência”, como já mencionamos, pode ser nefasta para a formação de educadores(as), pois se o curso de Pedagogia não sabe ou não trabalha com essa temática, como o(a) acadêmico(a) nela formado saberá como agir frente a situações do cotidiano escolar no qual se configuram as emergências diárias - nelas encontramos a sexualidade e as relações de gênero, seja através de brincadeiras, piadas, histórias, medos ou mesmo com atos de violência. A escola, nesse sentido, torna-se não apenas um espaço de socialização, de ensino e aprendizado, ocupa também um lugar estratégico de embates, de construção de saber, mas não apenas o saber referente às matérias ministradas em sala de aula, mas a saberes que têm relação direta com convívio social, o respeito e os direitos de igualdade e alteridade.

O discurso do silêncio pode reforçar o discurso dominante sobre sexualidade e gênero. Como não oferece outro modo de interpretar e analisar essas questões ele pode

compactuar com certos preconceitos. Usamos o termo discurso como idéia sugerida por Foucault e pelo pós-estruturalismo com foco ao conteúdo e ao contexto de que se fala, observando as relações de poder historicamente construídas (GORE, 1994. p. 9).

Na escola, a sexualidade está inserida em inúmeras situações cotidianas e encontramos através dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) a preocupação do estado em relação a esta temática, os Parâmetros que abordam a sexualidade como tema transversal são apresentados aos educadores como elementos norteadores da sua ação, no sentido de promover uma educação sexual saudável. O fato de existir PCN que coloquem a sexualidade em debate, destacando a necessidade da discussão no espaço escolar, faz-nos refletirmos a respeito da formação dos(as) educadores(as).

Ana Maria Savio Luzia (2004) atenta para o fato de que a educação brasileira foi discutida recentemente e elaborada a Lei n° 9394 (de 20 de Dezembro de 1996) e foram traçadas as novas diretrizes e bases da educação brasileira. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecidos por Lei, no artigo 26, consta o currículo de base para o ensino Infantil, Fundamental e Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados em dezembro de 1996, através do Ministério da Educação, com a intenção de nortear e garantir a formação básica comum. O objetivo inicial dos Parâmetros Circulares Nacionais era de unificar os Currículos Escolares para que nenhum indivíduo tivesse uma educação deficitária. Esta pesquisadora atenta para a face mais inovadora dos PCN que estava direcionada a diversidade, isto é, que buscava atender as exigências regionais de cada sujeito e escola, assim como, eram incluídos através dos PCN, a discussão de temas transversais que garantiriam uma formação mais abrangente do cidadão. Teríamos temas como Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Ética, porém esta inclusão acabava ficando a cargo da escola, e era ela que decidia como e quando tratar esses assuntos.

Para Helena Altmann (2001, p. 576), a criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais é um indicativo da inserção desse assunto no âmbito escolar, destacando o interesse do estado pela sexualidade da população. De acordo com os PCN, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual foi inserido como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe portanto à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes. Os PCN indicam que a orientação sexual deve estar presente em todas as disciplinas escolares, já que é tomada como

tema transversal, porém é na disciplina de Educação Física que deve ser privilegiada, pois é nela que o corpo é evidenciado.

Altmann (2001, p. 579) continua sua análise destacando que não é a partir dos PCN que a educação sexual é discutida na escola. Muito cedo no Brasil, a sexualidade ocupava importante espaço nas preocupações escolares, logo que os “desvios sexuais” foram percebidos como doenças e não mais como crimes, a escola começou a ser vista como um espaço de intervenção e prevenção, devendo cuidar da sexualidade das crianças e dos adolescentes, isto é, desde de 1920, quando a sexualidade foi colocada dentro da escola como algo a ser cuidado e vigiado pelos(as) educadores(as).

Segundo os PCN, a orientação sexual deve estar organizada a partir de três eixos norteadores: um que tem o corpo como matriz da sexualidade, outro que faz menção as relações de gênero e outro destinado à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis como a AIDS (BRASIL, 1998).

A concepção de sexualidade apresentada pelos PCN é aquela que está implicada em uma visão natural, pois a percebe como algo que nos é dado, sendo inata, destacando a adolescência como o momento do desabrochar para suas experiências, limitando um entendimento mais complexo a seu respeito.

Altmann (2001, p. 581) cita alguns trechos que representam a concepção da sexualidade apresentada pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 319, 320, 303):

A partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas é comum a curiosidade e o desejo da experimentação erótica dos dois.

É a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer.

No trabalho com crianças, os conteúdos devem também favorecer a compreensão de que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças. Os jogos sexuais infantis têm caráter exploratório pré-genital.

Nesses fragmentos encontrados nos PCN observamos como a sexualidade está amarrada ao determinismo biológico e também está posta de modo confuso por este documento, pois apresenta a sexualidade como algo limitado à genitalidade. Nessa concepção a sexualidade está centrada na vida adulta, e só tem manifestação a partir da adolescência devido a uma ação hormonal, deixando as crianças à margem desta discussão, pois as suas vivências sexuais são apenas exploratórias.

Entendemos os PCN como um mecanismo que está sendo inserido nas escolas na forma de um instrumento norteador para um trabalho de educação sexual, por isso lançamos nosso olhar neste momento para fazermos possíveis reflexões sobre a formação de educadores(as) e do seu trabalho efetivo.

Altmann (2001, p. 582) acredita que através da colocação do sexo em discurso na escola há um complexo aumento do controle exercido sobre os indivíduos, o qual se faz não por meio de proibições, punições, mas de mecanismos positivos de poder que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. Leia-se Foucault.

Nesse sentido, os PCN ao apresentarem a sua concepção da sexualidade, estruturam um modo de vivenciá-la, tornando-a não apenas algo relacionado à intimidade e à singularidade dos sujeitos, mas a um problema público, sujeito a um processo de educação, estando marcado pela disciplinização dos corpos, promovendo uma vigilância a seu respeito, demarcando o que pode ser saudável ou não, normal ou anormal e assim, nessa teia de poder, promover modos de se constituir.

Para Guacira Lopes Louro (1999, p. 25-26) a escola é um espaço que exercita uma pedagogia da sexualidade e de gênero, assim como outros espaços, e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se contemplam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. A escola também tem uma tarefa bastante importante e difícil, pois precisa equilibrar sobre um fio muito tênue o incentivo à sexualidade “normal” ao mesmo tempo em que deve contê-la.

Ainda sobre os PCN, Ramiro Marinho Costa (2001, p. 98), em sua dissertação, trata especificamente de como a sexualidade é apresentada por este instrumento norteador, discute o que é transversalidade, suas concepções e diz acreditar que a inclusão desta temática nos PCN representa um avanço na direção de se assumir uma intervenção ético-institucional sobre uma das mais exigentes temáticas de nossa época. Porém pensa que da maneira como está indicado na sua documentação, ou seja, envolvendo a necessidade da participação dos(as) professores(as) de todas as áreas, as exigências se tornam ainda maiores em termos de formação como base para eficiência do trabalho a ser desenvolvido, levando em conta o número de pessoas que poderão estar envolvidas nessa proposta. Indicamos este trabalho para quem deseja aprofundar-se nessa discussão, pois encontramos nele caracterizada justamente a visão de educação sexual que os PCN propõem.

Referimo-nos aos PCN para assim percebermos quanto a temática de sexualidade e de gênero precisa ser discutida nos cursos de formação de educadores(as). Sabemos que a

configuração e a aplicabilidade dos PCN na escola não está efetivada de modo pleno, porém o fato de existir a preocupação em relação a sexualidade, aos gêneros e à existência de um instrumento que apresente esta temática ao educador(a) e ao educando, já nos faz refletir no porquê do interesse em trabalhar tais questões. De que modo a sexualidade é entendida por esse instrumento que deve servir de *parâmetro*? E também perguntarmos se a escola, tal como está, é preparada para trabalhar de modo transversal a esse respeito, ou isso não seria mais um modo de deixar a margem às problemáticas de gênero e de sexualidade?

Os PCN possuem muito mais do que uma função informativa a respeito da sexualidade e das relações de gênero, eles são um suporte para promover uma educação sexual, isto é, eles incitam a escola, por meio de práticas pedagógicas diversas, a construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a fazer com que o indivíduo tome a si mesmo como objeto de cuidados (ALTMANN, 2001, p. 584). Por isso é que se faz necessário estruturar a formação dos(as) educadores(as) para analisar com cuidado a essas propostas que surgem, de modo sutil, mas que agregam em si um interesse em controlar, medir, fazer saber, promover e disciplinar comportamentos, sabendo que estes também estão sujeitos a resistências e subversões.

6.3 Currículo e diversidade: uma combinação possível?

Como falar de currículo no campo da sexualidade e do gênero sem falar da diversidade, da alteridade e do mundo globalizado no qual estamos inseridos? Sabemos que fazer uma análise do momento contemporâneo não é algo fácil, mas como deixar de perceber o que se configura ao nosso redor? Como não comentar sobre aquilo que influencia nosso trabalho e alimenta nossa pesquisa?

Silva (1999, p. 8) fala no início da sua obra *O currículo como fetiche* que

vivemos num momento social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim...

Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 8) continua com essa análise dizendo que

paradoxalmente, vivemos, entretanto, também num tempo de desespero e dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas. Vivemos também num tempo em que vemos aumentadas as possibilidades de exploração e de dominação dos seres humanos, em que um número cada vez maior de pessoas vêem, cada vez mais, diminuídas suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão de suas virtualidades especificamente humanas... É uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim...

É neste contexto que esta pesquisa configura-se levando em conta os desafios da formação docente, das contrariedades atuais, das desigualdades e também das possibilidades humanas. Momento de pluralidade cultural, de passadas afirmativas, de sexo seguro e livre (aparentemente)... Na era do virtual, onde nem tudo é o que aparenta ser, perguntamos como anda a formação dos(as) educadores(as)? Estamos acompanhando *o novo*? Estamos abertos aos problemas reais da educação? Ao lançarmos nosso olhar para as grades curriculares do curso de Pedagogia, lançamos também nossas expectativas a seu respeito. Formar os responsáveis pela educação institucional dos sujeitos sociais é uma grande tarefa. Isso implica em sabermos que questões são importantes para o ensino sistemático nas escolas como também, de que modo ela está sendo feita.

Mario Sergio Cortela (2001), em seu livro *A escola e o conhecimento*, usa um pequeno conto para exemplificar a situação anacrônica que muitas vezes a escola está, seja uma escola do ensino fundamental ou mesmo superior.

Imagine-se que um monge medieval europeu, vivendo no século XIII, tenha entrado em estado de catalepsia, morte aparente e coma. Seu corpo (surpreendentemente vivo) foi guardado nas catacumbas do convento durante centenas de anos até que, no fim do século XX, foi trazido intacto para outro convento, no centro, no centro de São Paulo, tornando-se objeto de veneração. Um dia, por razões desconhecidas ainda pela Ciência, despertou de sua letargia profunda e saiu a caminhar pela cidade. Quase entrou em desespero! Havia milhares de pessoas pelas ruas, um ruído ensurdecedor, um ar que ardia os olhos e um odor de decomposição; passavam objetos de metal em alta velocidade com humanos aprisionados dentro, havia buracos de onde entravam e saíam pessoas continuamente, todos com roupas estranhas. O mais espantoso eram as casas, redivivas torres de Babel, e choque supremo, pequenas tendas de ferro expondo e vendendo objetos semelhantes a manuscritos, mas com letras diferentes. O monge parou, admirado, diante de uma delas e observou com horror que estavam à mostra similares de livros estampando imagens perfeitas de mulheres e homens completamente nus. Correu dali, tapando a visão demoníaca. Correu sem rumo e às cegas até que, tateando uma porta, por ela entrou e ainda sem enxergar direito, disparou pelo corredor até achar uma sala vazia; nela precipitou-se, sentando-se ainda esbaforido. De repente, percorreu a sala com o olhar e, pela primeira vez, acalmou-se. O ambiente era muito familiar e seguro e quase tudo ali presente ele já conhecia: o mobiliário, a disposição dos móveis, a decoração, a maior parte dos objetos de trabalho. Estava em uma sala de aula!

Mesmo interpretando essa história como uma caricatura da realidade escolar, não podemos negar que muitas vezes a instituição de ensino permanece obsoleta em relação as demais problemáticas do cotidiano dos sujeitos que estão inseridos nela. Colocamos aqui não só os artefatos e instrumentos de trabalho, ou o mobiliário escolar, mas também os documentos que norteiam as ações educativas promovidas no seu cotidiano.

O currículo seria um desses documentos que age no processo de ensino nas escolas, no caso analisado nesta pesquisa, a formação de educadores(as). Não tentamos neste trabalho lançar a idéia de um modelo de educação sexual ou de como trabalhar gênero na sala de aula seria muito cômodo fazer isso, porém muito errôneo também. Não buscamos uma versão de educação sexual e de gênero que se coloque a serviço deste ou daquele saber, nem mesmo que esteja a serviço de algo, apenas levantamos a necessidade de trabalharmos essas questões no curso de formação de educadores(as), e acabamos nos prendendo na análise do currículo desses cursos e as propostas atuais de seu ensino nas escolas.

A sexualidade que acreditamos ser importante e trabalhada está de modo claro em vários segmentos culturais, seja na poesia, na música, na dança, pois com o auxílio de Freud entendemos que a sexualidade está em tudo e não pode ser limitada a este ou aquele momento. Nesse sentido a sexualidade faria parte da dimensão humana e poderia ser entendida, como já mencionamos, como a própria alteridade, idéia apresentada por Deborah Britzman.

A necessidade do(a) educador(a) de ter um conceito fixo e estável da sexualidade (da sua própria sexualidade também) pode ser a primeira dificuldade em trabalhar essa questão no processo de educação formal. Já que a sexualidade na definição e na configuração é imprecisa. Não encontramos um modo fechado de entender e viver a sua representação. Assim como as relações de gênero não se encontram estabilizadas e prontas para serem demonstradas na ação educativa. Na vida real, a sexualidade e as vivências de gênero são muito mais amplas do que qualquer discurso a seu respeito, seja um discurso produzido na educação, na antropologia, na biologia, ou em qualquer outro campo do saber. O limite da sexualidade está no limite da condição humana. Deborah Britzman (2001, p. 88) afirma que

quando pensamos na sexualidade como algo que se opõe a fronteiras podemos fazer pelo menos três observações iniciais. Em primeiro lugar, pensar as teorias da sexualidade como movimento nos possibilita desenvolver diferentes conceptualizações sobre o que constitui uma pedagogia do sexo seguro, conceptualizações que compreendem a sexualidade como algo dinâmico, como algo

integral a forma como cada um de nós perambula pelo mundo, a forma como vemos os outros e como os outros nos vêem.

Então como elaborar um currículo que compreenda e respeite a sexualidade? Essa tarefa é desafiadora e não temos a pretensão de conseguir isso, mas acreditamos que se esse currículo existe, ou se um dia existirá deverá ser um currículo que se aproximasse da idéia freudiana de *perverso e polimorfo* apresentado por Brizman (2001), isto é, um caminho a ser seguido que contemplasse o prazer, a alegria, a necessidade da busca pelo gozo, aberto a curiosidade, instável, não classificável, dinâmico e sem fronteiras.

Sandra Mara Corazza (2002, p.103) apresenta a idéia de um pós-curriculo ou de um currículo da diferença como a alternativa para aqueles que estão mergulhados nas perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas, isto é, seria um currículo que traria e debateria questões de classe social, gênero, sexualidade, cultura popular, raça, etnia, religiosidade, diferença, xenofobia, etc., *curricularizando* as lutas sociais e o mundo contemporâneo. Corazza (2002, p.106) cita Larrosa e Skliar ao dizer que o currículo da diferença ou um pós-curriculo seria democrático e participativo, não hegemônico e não sujeito as formulações e parâmetros externos, ele considera o que os diferentes têm a dizer e incorpora, em seu *corpus*, as diferenças. Sente e trata essas vozes, histórias, corpos, como desafios ao intercâmbio e a interpelação radical das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas.

Este pós-curriculo estaria implicado e comprometido politicamente com questões sociais, seria um currículo polimorfo, que destacaria a subjetividade, sem limites e fronteiras, romperia com uma estruturação hierárquica de saberes.

Comentamos no início deste trabalho a relação saber-poder na qual Foucault (1995, p.29-30) afirma que

temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Dessa maneira, um pós-curriculo estaria mergulhado na relação saber-poder, preso a essa rede sutil de discursos, porém sem estabelecer uma hierarquização rígida entre os saberes. O poder estaria centrado na relação, algo que produz e sofre ao mesmo tempo uma ação continuamente.

A idéia de produção de conhecimento a partir não mais de uma fragmentação do saber adotaria a forma de um *paradigma rizomático de conhecimento*, isto é, segundo Silvio Gallo (2006), ela romperia com a percepção que coloca cada disciplina de modo isolado, como uma ramificação da sua especificidade, mas nesta proposta rizomática, o conhecimento seria produzido através do cruzamento, dos pontos de encontro, das regiões intersticiais desses saberes. Seria um currículo não disciplinarizado, promoveria um movimento entre os diversos saberes, pois através do encontro, do entrelaçar dos saberes tudo seria possível, não havendo uma forma estática de conhecimento.

Gallo acredita que esta proposta seria a mais eficaz para romper com a disciplinarização, sabendo que isso significa ter que redesenhar o mapa estratégico do poder no campo da(s) Ciência(s) e também no campo da Educação, implicando em colocar as relações numa outra dimensão. Seria através da circulação de saberes que a produção de conhecimento se constituiria, rompendo com a hierarquização deles. Nesse sentido, a diversidade estaria integrada a este processo já que nela encontraríamos a idéia de trânsito promovida pela transversalidade dos saberes, uma autonomia para os discentes e também para os docentes.

Anete Suzana Weichselbaum (2002) ao analisar as tendências da Educação e do currículo no final do século XX, diz que através da transversalidade Gallo aponta para as possibilidades de conexões entre as diversas áreas do conhecimento e estas conexões seriam a base para o paradigma rizomático.

Nesse sentido, a temática de sexualidade e de gênero seria trabalhada de modo não fragmentado, pois não estaria sujeito apenas a uma teoria ou saber. Deborah Britzman (2001, p. 90) diz que quando a sexualidade é inserida nos planos de ensino, no currículo escolar ou na sala de aula universitária, isto é, quando a educação, a sociologia, a antropologia colocam sua mão na sexualidade, a linguagem do sexo torna-se a linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexuada, perdendo muito com isso, mas se a sexualidade for trabalhada a partir de uma proposta transversal a discussão a seu respeito poderia ser vivenciada de outra maneira. Sendo trabalhada de modo a somar os saberes colocando-os próximos, não mais os compartimentalizando, fazendo dele algo híbrido talvez a discussão a respeito de sexualidade e de gênero ganhasse um novo horizonte, uma nova perspectiva.

Seria assim, uma educação não disciplinar feita a partir de um paradigma que nega a hierarquização do saber. Seria o paradigma rizomático proposto por Silvio Gallo (2006) que teria como princípios **a conexão** de que qualquer ponto do rizoma pode estar conectado a outro; o da **heterogeneidade** de que a conexão é sempre possível e rege-se pela

heterogeneidade e não busca homogeneização; o princípio da **multiplicidade** que o faz plural, múltiplo; o princípio **de ruptura a-significante** no que consiste em fazer dele sempre uma possibilidade, embora seja estratificado, organizado pode ser sempre derivado de si mesmo; princípio de **cartografia** que demonstra que possui entradas múltiplas e que pode ser sempre acessado; e o princípio de **decalcomania** que está na superposição dos rizomas, o que os faz uma possibilidade infinita.

Gallo acredita que a proposta de um modo transversal de ensino traria mais mobilidade ao paradigma rizomático já que abandonaria o verticalismo e a noção de hierarquização dos saberes. Não haveria uma disciplinarização dos sujeitos neste caso. Segundo Foucault em *Vigiar e Punir* (1987, p. 153)

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 (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado.

A disciplina nesse sentido estaria dentro da estrutura da grade curricular não apenas como um *locus* para o saber, mas como uma estratégia de controle e de domínio.

Na educação, muitas seriam as implicações deste novo modo de estruturar o conhecimento para a o curso de formação de educadores(as): haveria um entrelaçar das temáticas que são trabalhadas separadamente no currículo atual, possibilitaria a multiplicidade e o movimento dos saberes. O rompimento com a disciplinarização seria o objetivo primeiro de um currículo que fosse elaborado a partir de um paradigma rizomático. Acreditamos que um currículo que segue a perspectiva do que é múltiplo, heterogêneo, não hierárquico e aberto ao que é novo e desconhecido pode ser um modo de trabalharmos a sexualidade e as relações de gênero na formação dos(as) educadores(as), no sentido de promovermos um entendimento mais aprofundado a esse respeito, somando nessa discussão todos os saberes. Dessa maneira a cultura de escola não estaria mais implicada em procurar respostas estáveis e sim em buscar o desenvolvimento da curiosidade para que ela consiga levar professores e estudantes a direções surpreendentes, novas e desafiadoras.

7 O DISCURSO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANALISANDO AS ENTREVISTAS

Sonho com um intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar em que está de passagem..
(Foucault)

Iniciamos este capítulo levantando alguns questionamentos apresentados por Britzman no texto *Curiosidade, Sexualidade e Currículo* (2001, p. 85)

o que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria? Quando os professores pensam sobre sexualidade, o que é que eles pensam? Que tipo de conhecimento poderia ser útil para o seu pensamento? Existe uma posição particular que se deveria assumir quando se trabalha com o conhecimento da sexualidade? Quais são as relações entre nosso conteúdo pedagógico e as interações que temos com os alunos e alunas?

Esses questionamentos a cerca da sexualidade servem para nos evidenciar mais uma vez o quanto é desafiador trabalharmos com essa temática não apenas no ensino fundamental, mas também no ensino superior e particularmente no curso destinado a formação de educadores(as).

Frente a este desafio, o curso de Pedagogia pode assumir diferentes posturas. Desde aquela que implica em não se importar com a temática e, deixá-la à margem de suas pesquisas, trabalhos e estudos; ou então, assumi-la como fundamental e necessária para a formação daqueles(as) que desejam ter a docência como profissão e então contemplá-la no processo de formação deste(a) educador(a).

O curso de Pedagogia da UFSC está passando por reformulações o que demonstra uma necessidade de (re)elaborar sua grade curricular, sua estrutura e organização, assim como perceber o modo como vem atuando no processo de formar professores(as). Este seria um

momento oportuno para pensarmos sobre o que é pertinente na formação dos professores(as) que estão vivenciando o processo de capacitação dentro destas instituições.

A busca por um currículo que envolva os saberes pertinentes à prática docente, para somar-se aos estudos sistemáticos a seu respeito, numa relação mais próxima daquilo que é vivido como experiência na Universidade e daquilo que se configura no cotidiano escolar nas vivências do educador(a) ainda parece ser um desafio para os cursos de Pedagogia.

A sexualidade faz parte da dimensão humana e não deve ser tratada apenas nas aulas referentes à reprodução ou limitada às aulas de Educação Física nas quais o corpo assume papel de destaque, mas saber que ela está permeando todo o processo de aprendizagem, segundo Freud, haveria uma relação muito próxima entre sexualidade e aprendizado, entre curiosidade e prazer. De forma análoga as relações de gênero, que geralmente são observadas apenas na relação binária entre meninos e meninas, poderiam ganhar outro olhar se percebêssemos o papel da escola na constituição desses sujeitos sociais, de que modo esta instituição percebe as relações entre os gêneros e como isso é feito por ela, colocando estas questões como relevantes, não as limitando como problema ou dificuldade, mas como um desafio que existe e que deve ser trabalhado.

Para Guacia Lopes Louro (1997, p. 80),

é importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados(as) sobre essa questão é possível que dirigentes ou professores(as) façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe a família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria produz.

O curso de Pedagogia é aquele que é destinado a formar inicialmente os educadores(as) e também para prepará-los para atuar em outros espaços de educação. Sabendo que muitas vezes o próprio curso não apresenta uma preocupação aparente em relação à sexualidade e ao gênero, deixando como que à *margem* essas temáticas esquecendo que a escola (seja da educação fundamental ou superior) não apenas lida com conhecimentos ou com produção cultural institucionalizada, mas é também é responsável no processo de elaboração de hábitos, atitudes e valores. Já iniciamos o debate sobre o curso que forma os(as) educadores(as) anteriormente, quando levantamos os documentos de identidade das

instituições, neste momento desejamos perceber o discurso sobre sexualidade e gênero a partir das entrevistas realizadas com acadêmicas e com a coordenação dos cursos já mencionados.

A influência de autores pós-estruturalistas tem contribuído muito para as discussões sobre a forma como a sociedade trabalha com questões referentes à sexualidade e gênero. Através das nossas leituras ao longo de toda a pesquisa podemos interpretar muitas falas sobre a escola, sobre seu papel formador, sobre vivências no seu espaço, demonstrando ainda mais a função estratégica da escola na sociedade, sendo um espaço de encontro, de lutas, de preconceitos e de mudança também. E é nesta escola que os(as) educadores(as) estão inseridos como profissionais implicados na formação de outros sujeitos tendo o convívio e a sua profissão relacional como menciona Marília Pinto de Carvalho em seu artigo “Ensino, uma atividade relacional” (1999) como forma de aprendizado também.

Nossa pesquisa conclui tentado perceber como está a formação destes educadores(as) em um local determinado, busca notar se há uma preocupação em preparar o(a) professor(a) para perceber a sexualidade e as relações de gênero não apenas pelo senso comum e, sobretudo, se há uma proposta de formação nesse sentido, que aprofunde esse debate e de que modo ela é feita.

7.1 Entrevistas e análise das informações: as vozes dos cursos de Pedagogia

As entrevistas foram realizadas no sentido de buscarmos uma aproximação com nosso universo de pesquisa e também para percebermos como era vivenciado o curso de Pedagogia em relação à temática de sexualidade e dos estudos de gênero por acadêmicos(as) e coordenadores (as) dessas instituições. Foram entrevistadas ao todo quatro professoras formadas por essas instituições, duas da UFSC e duas da UDESC. Não colocamos os nomes reais das educadoras, pois não há necessidade de circunstanciar as respostas pelo teor das perguntas. Citamos, entretanto, por ser de conhecimento público os nomes da coordenadora da UFSC e o da professora responsável pelo núcleo de pesquisa relacionado à Formação de Educadores e Educação Sexual da UDESC.

Acreditamos que esta técnica de investigação aproxima o pesquisador ao universo pesquisado, fazendo com que ele(a) não possua apenas o que foi dito ou mencionado pelo seu

entrevistado(a), mas também possa ter uma leitura das múltiplas linguagens que possuímos como a expressão corporal, o agir diante de certos questionamentos. A partir dessas leituras do real é que nossa análise foi elaborada, sendo uma interpretação do que pode ser observável e produziu assim, esta escritura, sabendo que o que o escritor faz com seu trabalho não é fabricar um “mundo surrealista”, fantástico, ainda não convencional, tampouco é mostrar um “mundo verdadeiro” que estaria por baixo ou por cima da falsificação da linguagem, nem sequer descobrir um “mundo autêntico”, situado para além da trivialização da linguagem convencional. O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar mas que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semiconsciente, não formulado, privado de consciência e linguagem ou ocultado pela própria instituição da consciência e linguagem (LARROSA, 2003, p. 47). Desta maneira a fala dos(as) entrevistados(as) é algo de muito valor já que nela encontramos como cada um deles(as) vivenciou o curso de Pedagogia e também os pontos de intersubjetividade entre os sujeitos.

Elaboramos um roteiro para nossas entrevistas, tanto aquelas realizadas com a coordenação do curso como com as professoras formadas por essas instituições. O objetivo era estruturar nossa fala no momento da prática, sabendo que algumas pessoas poderiam se sentir constrangidas por estarmos gravando a conversa ou mesmo não permitirem isso. Felizmente não houve restrições e as entrevistas estão transcritas nos apêndices. Não temos a transcrição da entrevista realizada com a Professora Sônia Melo¹³.

Como nossa análise é qualitativa, entrevistamos quatro acadêmicas de cada instituição para observarmos pontos de encontro ou de distanciamento entre os cursos a partir da fala dessas egressas.

Analisamos essas entrevistas destacando as questões que foram colocadas como relevantes através da fala das egressas. Não pretendemos fazer uma análise detalhada e isolada de cada uma das nossas entrevistadas, nem mesmo dos questionamentos elaborados, pois esse não foi o objetivo de realizarmos essas entrevistas, vamos fazer uma análise geral entre elas e alguns aprofundamentos.

Primeiramente, entrevistamos os(as) coordenadores(as) para buscarmos como o curso está estruturado e de que modo a temática poderia ser mencionada por eles(elas). Iniciamos nossas entrevistas na UDESC e nosso encontro com o coordenador já foi no sentido

¹³ Esta foi a única entrevista não gravada e por isso não consta nos apêndices.

de uma orientação para falarmos com pessoas responsáveis pelo grupo de pesquisa, sendo que não foi necessário, já que o coordenador achou mais apropriado irmos direto aos responsáveis pela disciplina no curso. Por isso entrevistamos a professora Doutora Sônia Maria Martins de Melo que é Coordenadora do Departamento de Educação à Distância da UDESC e professora do curso de Pedagogia, entrevistas realizadas no dia 10 de abril de 2006 às 14 horas.

A professora Sônia demonstrou interesse em participar da pesquisa a respeito da formação dos educadores principalmente por estar ligada a esta temática tanto na sua produção como pesquisadora, como por estar oferecendo esta disciplina no curso de Pedagogia da UDESC. Além disso, está produzindo o material didático deste tema para os alunos(as) do curso de Educação à Distância desta mesma instituição.

No decorrer da entrevista muitas questões foram apresentadas, a professora gentilmente mostrou um cartaz com as informações a respeito desta temática e o envolvimento do curso de Pedagogia da UDESC.

Destacamos então que:

- Há uma disciplina específica desta temática que é obrigatória para todos os acadêmicos(as);
- Esta disciplina é oferecida na primeira fase do curso;
- Há um curso de Especialização desenvolvido pela UDESC nessa temática;
- Existe um núcleo de pesquisa sobre sexualidade - NES - que é subdividido em dois grupos credenciados ao CNPq (um trata sobre formação de educadores de modo mais específico e o outro na área de sexo, família, gênero e educação);
- Existem muitas publicações nessa temática devido à presença do núcleo de pesquisa;
- Acreditam que o fato de ter uma disciplina específica para trabalhar as questões de sexualidade e de gênero é um avanço, no sentido de possuírem mais um local e momento para debater e aprender sobre isso, já que esse tema está articulado aos demais dentro do curso;
- Reconhecem os avanços da temática no curso, porém o tema ainda está sujeito a preconceitos e até mesmo em dúvida como tema de importância e de competência de saber;
- O tema da sexualidade é discutido também no curso de Pedagogia à Distância, tendo material disponível para os acadêmicos, tanto para aqueles com acesso a

Internet, como em apostilas que são oferecidas a todos, assim como em vídeo. Todo esse material foi desenvolvido por uma equipe de professores e pesquisadores desta temática que se constituíram dentro da própria instituição pesquisada.

Esses são levantamentos que foram surgindo no decorrer da entrevista, mesmo aqueles que não estavam propriamente na formulação das perguntas da entrevista, porém são também de destaque e merecem atenção, pois revelam outras problemáticas que não estavam contempladas. A perspectiva teórica adotada para trabalhar sexualidade nesta instituição é a histórico-cultural.

Seguiremos agora com algumas reflexões feitas a partir da entrevista. São apenas representações de como a temática é tratada por essa instituição, traz em si o tema, a sua discussão, o modo como é oferecido a quem o estuda, as implicações e possibilidades da abordagem da sexualidade no curso de formação de educadores.

A entrevista, neste caso, confirma aquilo que já estávamos testando como hipótese, pois observamos na grade curricular a disciplina sobre sexualidade sendo oferecida aos acadêmicos(as) na primeira fase do curso, assim como encontramos informações sobre o grupo de estudos no *site* desta mesma instituição.

Outra questão interessante é o fato de esta instituição apresentar o curso de Pedagogia na modalidade de Educação à Distância e, mesmo assim preservar a temática de sexualidade e ofertá-la aos acadêmicos(a) como disciplina obrigatória. Por ter essa modalidade de formação, os profissionais da UDESC também tiveram que desenvolver material para que essas aulas fossem possíveis, isto é, além de trabalharem com sexualidade e educação no curso presencial de Pedagogia na UDESC, também promoveram um espaço de sensibilização para o educador no curso de Pedagogia na forma de educação à distância.

O fato de esta Universidade ter um grupo de pesquisa relacionando sexualidade e educação faz com o curso de Pedagogia tenha um outro olhar sobre a temática. Sendo que existe uma preocupação em manter a memória da inserção desta temática no curso tanto o presencial, quanto o da modalidade de educação à distância, pois esses são temas de pesquisa do próprio grupo que, sob a orientação da professora Sônia Melo, investigam desde a inserção da temática à avaliação desta disciplina na formação dos(as) educadores(as).

A disciplina de Sexualidade e Educação surgiu como optativa no ano de 1988 na UDESC, mas foi percebida como fundamental e colocada como obrigatória, isto representa um marco para esse curso. A partir dessa inserção, outras possibilidades foram surgindo tal

como a criação de um curso de especialização, de um grupo de estudo e pesquisa e também, neste momento, a formação de educadores(as) que cursam a modalidade de educação à distância.

Infelizmente nossas entrevistas não contemplaram acadêmicos da modalidade EAD do curso de Pedagogia, acreditamos que seria interessante analisarmos as falas desses sujeitos a respeito da sua formação e do modo como ela está ocorrendo.

A entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UFSC, a professora Olinda Evangelista, foi realizada no dia 20 de novembro de 2006, às 10:30 horas, na mesma instituição. Iniciamos nossa entrevista questionando sobre a importância da sexualidade e do gênero na formação docente. A coordenadora demonstrou que essa é uma discussão de extrema importância e, particularmente, tratando das relações de gênero. Também foi nesse sentido a sua fala a respeito da precariedade do curso em trabalhar essa temática, isto é, apesar de ser importante para a formação docente, elas não estão contempladas por esse curso. O que revela uma ambigüidade, pois se é necessário gênero e sexualidade como temas na formação docente, porque ela ainda não está *presente* intencionalmente no curso de Pedagogia da UFSC?

No decorrer da entrevista tivemos algumas pistas sobre isso, o fato de não termos professores(as) com formação específica para trabalhar a temática seria um deles e, também, a própria falta de interesse na temática, aparentemente, também poderia ser outro fator, pois, sabendo que o curso de Pedagogia está passando por reformulações e que provavelmente isso acarretará mudanças aos documentos de identidade desse curso nenhum grupo de pesquisa do CED demonstrou preocupação sobre sexualidade e gênero.

Destacamos algumas questões importantes nessa entrevista:

- Não há uma disciplina específica que trabalhe sexualidade e gênero, nem obrigatória, nem optativa;
- Não há um grupo de pesquisa que investigue essas questões, mas ela está relacionada a outro grupo de pesquisa do CED que discute violência, e violência sexual contra criança;
- Não existem professores com formação específica nesta área;
- Não há uma produção significativa de pesquisas, trabalhos científicos e artigos sobre sexualidade e gênero nesse centro;
- Não há uma intencionalidade do curso em relação a essas temáticas.

A partir da fala da professora entrevistada, que representa nesse momento a coordenação do curso percebemos o quanto a temática de sexualidade e de gênero estão marginalmente no processo de formação dos(as) educadores(as). A impressão que temos é de que não há um trabalho sobre isso no curso, nem mesmo uma preocupação a respeito. Apenas percebemos que a sexualidade e as relações de gênero podem ser trabalhadas e discutidas nas disciplinas presentes na grade curricular, porém de modo a depender do interesse ou não do responsável por ela. Foi citada a disciplina optativa: Gênero, Infância e Educação, mas que não teve continuidade, pois as disciplinas optativas não são necessariamente ofertadas continuamente, elas podem assumir caráter esporádico, estar presente durante um semestre e não se repetir mais. Não há um eixo de disciplinas optativas fixo. Por outro lado, vale lembrar que existem grupos de pesquisa de outros centros como o do Centro de Filosofia e Ciências Humanas que possui tradição em investigações sobre gênero e sexualidade, que inclusive realiza a cada dois anos o Seminário Internacional *Fazendo Gênero* que é o maior evento da América Latina que reúne pesquisadores, estudantes, professores que discutem temáticas como gênero, sexualidade, diversidades, etc. Há também trabalhos desenvolvidos no próprio Centro de Educação como pesquisas de Mestrado e Doutorado ou mesmo relacionados a outros núcleos de pesquisa como o do *II Seminário Internacional Educação Intercultural: Gênero e Movimentos Sociais*, realizado em 2003 em Florianópolis pelo grupo de pesquisa Rizoma¹⁴. Temos também disciplinas¹⁵ que já foram ofertadas no Programa de Pós-Graduação em Educação. Essas são algumas das atividades relacionadas a gênero e à sexualidade desenvolvida na UFSC, acreditamos que devem existir muitas outras atividades, como disciplinas em outros centros, pesquisas em outros núcleos que se relacionam com a temática, mas que nem sempre alcançam visibilidade. Permanecendo nesse espaço de *presença-ausente*, o que não o torna inexistente, mas que dificulta muitas vezes acesso até ele.

A coordenação do curso de Pedagogia da UFSC acredita ser de extrema importância a temática de sexualidade e principalmente de gênero, mas pensa também a respeito da complexidade dessas questões, pois ao citar sexualidade atenta para toda a amplitude dessa discussão, tendo receio do modo como pode ser abordada, pois se fosse inserida no curso de Pedagogia uma discussão sobre sexualidade que não compreendesse sua importância e

¹⁴ Site do grupo de pesquisa: < <http://www.rizoma.ufsc.br>>. O grupo rizoma é coordenado pelo professor Reinaldo Fleuri.

¹⁵ Cito a disciplina de Sexualidade e Educação presente no PPGE que foi oferecida em 2005 no segundo semestre pelo Professor Wladimir Garcia. Apresento também a dissertação de Ramiro Costa, a tese da Professora Débora Sayão como algumas das pesquisas desenvolvidas nesse centro que discutem sexualidade e gênero.

complexidade, reproduziria a idéia que nos é apresentada como senso comum, reforçando preconceitos e talvez formando outros.

Sexualidade e gênero nesse curso de Pedagogia não possuem um *locus* específico para sua discussão. Mas isso não quer dizer que não estejam presentes. O que foi relatado nos leva a pensar que as discussões sobre sexualidade e sobre relações de gênero ficam marginalizadas em relação às demais disciplinas, a temática pode aparecer dependendo da postura de cada professor, assim como da curiosidade e da dinâmica da turma deste curso, mas isso não implica em um trabalho sistemático, proposital, apenas demonstra que a sexualidade e as relações de gênero não são temas de relevância aparente, pois não há um trabalho efetivo sobre isso.

Podemos observar como reflexo dessa ausência o pequeno número de produções acadêmicas como artigos, dissertações e teses sobre sexualidade e gênero neste Centro de Educação. É evidente que essa configuração não está apenas nesta Universidade de modo isolado. Acreditamos que se pesquisássemos outras instituições destinadas a formação inicial de professores(as), outras Universidades, poderíamos ter esse mesmo discurso sobre a sexualidade e sobre gênero. O discurso do silêncio que representa uma ausência, que pode reforçar preconceitos, pois não trabalha com profundidade essas questões.

Ao entrevistarmos as professoras que foram formadas por essas instituições e que vivenciaram o processo de capacitação dentro do currículo apresentado, encontramos semelhanças entre suas falas. Todas já vivenciaram situações em que lhes foi exigido lidar com a sexualidade e com gênero. Mesmo não desejando trabalhar com essas temáticas, foram-lhes cobradas na prática da educação formal, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, mesmo sem ter tido um trabalho mais aprofundado sobre isso na sua formação, mesmo sem refletir sobre sua própria sexualidade.

A questão da sexualidade e do gênero aparecem como tema intencional na escola, sendo citado, quando se trata de algum problema, isto é, procuram investigar mais a seu respeito quando surge em sua prática cotidiana algo que desestabiliza o que é rotineiro. Temos como exemplos a masturbação infantil, o caso de gravidez precoce, a violência sexual contra crianças, o interesse de certas crianças em vivenciar através da brincadeira com artefatos culturais supostamente femininos ou masculinos o que causa desconforto entre a instituição de educação e os pais. Louro (1997, p. 78) comenta que nos estudos voltados para as crianças devemos nos questionar duplamente, pois temos de um lado as limitações com relação à polarização masculino/feminino (polarização que nos impede de contemplar as distinções no interior de cada um desses pólos e a cumplicidade que pode estar presente entre neles) e

também a tendência em utilizarmos as práticas e comportamentos adultos como parâmetro para compreensão das relações das crianças.

O que a fala dessas professoras evidenciou-nos é justamente a não visualização dos sujeitos sociais que se encontram na escola como sujeitos sexuais, pois deixa à margem essa discussão até o limite possível da *não-presença*. Como que se camuflando, escondendo, escamoteando aquilo que é humanamente nosso. A sexualidade parece “entrar” na escola como tema de estudo ou investigação sobre uma ótica muito pesada, aquela que a relaciona com problemas, e as relações de gênero podem se configurar nesse sentido apenas naqueles momentos em que meninos e meninas estão segmentados, não percebendo a dinâmica da escola e como isso pode contribuir para um entendimento a respeito do que é ser homem e do que é ser mulher. A maioria dos educadores(as) não sabe, mas fala constantemente sobre sexualidade, assim também como pode no cotidiano da escola estabelecer padrões de comportamento entre os sujeitos nela presente.

Nossas entrevistadas tiveram dificuldade em definir de acordo com seu entendimento o que é sexualidade e o que é gênero. Não fizemos esse questionamento para buscarmos uma definição sob a influência de algum teórico, nem mesmo para classificarmos como certo ou errado segundo nossa leitura dessa temática, mas para percebermos como elas se colocariam ao serem questionadas sobre isso. A resposta que obtivemos da maioria das nossas egressas foi justamente a de desconforto, a de não saber exatamente o que falar, como que se houvesse uma verdade definida e delimitada sobre isso e que naquele momento era cobrado. Entendemos essa reação estando amarrada ao modo de produzir o conhecimento como que se houvesse uma verdade estável para tudo, inclusive sobre sexualidade e as relações de gênero. O que não é o real.

Perguntamos também sobre alguns assuntos polêmicos que poderiam surgir dentro do espaço institucional e que se relacionam com sexualidade e gênero como homofobia, masturbação, violências, entre outros. Tivemos como resposta da maioria dessas professoras que a questão da violência sexual é a que mais chocaria em um primeiro momento, tendo inclusive o receio de algumas delas sobre o que fazer diante de uma situação em que seu educando(a) estivesse exposto a isso. Nesse sentido, o debate sobre sexualidade torna-se mais específico e fundamental, pois está inserido não mais como uma manifestação da sua humanidade como promotora de prazer, mas como forma de violência e que pode colocar em risco a própria vida. Foi levantado também o quanto a homofobia ainda é forte dentro do espaço escolar, seja nas piadinhas, nas separações entre brincadeiras de meninos e outras de meninas; mas também percebemos um avanço nesse sentido, pois no relato a respeito do

cotidiano de nossas entrevistadas, percebemos que, no momento da brincadeira em que a imaginação é estimulada, já há a presença de maquiagem, pinturas, esmaltes, fantasias para todas as crianças o que garante, ao menos nesse momento, a possibilidade de romper com o binarismo rígido entre o que é masculino e o que é feminino, porém ainda se mantém como desafio trabalhar com essas questões de modo a complementar com a família. Sobre esse binarismo rígido e sobre a representação do que entendemos como sendo “práticas” de meninos e “práticas” de meninas, Louro (2001, p. 17) cita Phiip R. D. Corrigan, no seu artigo *The making of the boy: meditations on what grammar school did with, to, and for my body* (1991). Neste texto, Corrigan descreve através de algumas lembranças o seu processo de escolarização e a produção de uma masculinidade, evidenciando como a escola, pratica a pedagogia da sexualidade e o disciplinamento dos corpos, sendo muitas vezes, sutil, discreto, contínuo, mas também eficiente e duradouro a respeito.

Ao analisarmos as entrevistas realizadas com as professoras que não tiveram um trabalho intencional sobre sexualidade e gênero, durante sua formação na Universidade, percebemos que elas buscaram auxílio em outros lugares para, assim, trabalhar em sala de aula, seja em outros centros da sua Universidade, a certos textos que foram discutidos juntamente com o grupo pedagógico da escola na qual estavam inseridos, cursos de especialização ou em pesquisas solitárias. Como na sua formação inicial sexualidade e gênero não foram contemplados essas professoras tiveram que recorrer a outros lugares para poderem trabalhar sobre esses temas com um olhar mais cuidadoso.

Aquelas que tiveram em sua formação contato com a disciplina relacionada à sexualidade também tiveram que buscar em outras fontes auxílio para sua prática, pois o fato de terem uma disciplina que trate sobre a temática de sexualidade e de gênero, não implica em entendimento efetivo sobre o assunto. Aliás, no cotidiano escolar a sexualidade e as relações de gênero têm a sua materialização, e esta é muito mais complexa do que qualquer definição a seu respeito. É evidente que ao vivenciarem na sua formação inicial um estudo sistemático, elas desenvolvem uma atenção maior em relação ao gênero e à sexualidade, assim como lhes é oferecido um referencial que pode dar suporte ao trabalho em sala de aula. Contudo, limitar a sua formação a isso seria insuficiente.

As egressas entrevistadas teceram críticas sobre a formação nestas instituições, seja em relação à temática investigada, ao modo fragmentado em que o conhecimento é apresentado a elas, a não visualização do *sujeito*, aquele com quem se vai trabalhar (educando) pelo curso, há também críticas ao distanciamento entre a Universidade que forma os(as) educadores(as) e a escola com suas implicações efetivas do cotidiano.

Quando questionadas algumas educadoras tinham dificuldade em lembrar sobre sua formação. Uma das entrevistadas até mencionou esta dificuldade em virtude de ter trabalhado de modo isolado todas as disciplinas da sua graduação, isto é, naquele momento estava fazendo um esforço para lembrar de que assunto se tratava e em qual compartimento da sua memória estaria essa discussão, já que sua formação foi constituída a partir da fragmentação do conhecimento.

Através das falas das acadêmicas egressas que hoje atuam como professoras, percebemos a necessidade não só da discussão sobre sexualidade e gênero na formação de educadores(as) mas também da possibilidade de integração dos saberes, bem como uma aproximação entre o que é apresentado na sua formação na Universidade e o que é exigido na escola.

Temos que destacar também uma característica muito importante presente nas duas Universidades no curso de Pedagogia que é a da formação do(a) educador(a) com o objetivo de prepará-lo(la) para a pesquisa, o que é de extrema importância, pois na fala das professoras que freqüentaram esses cursos isso esteve muito presente, todas tinham o desejo pela investigação, da busca por mais informações, o que enriquecia sua prática como educadoras. Em relação à temática da sexualidade e do gênero percebemos que elas não desejavam reproduzir um discurso que é presente no senso comum, todas, mesmo as que não tiveram essas discussões na sua formação, buscavam outras concepções, pesquisavam sobre o assunto, sentiam-se desafiadas.

Quando admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; quando reconhecemos que as identidades estão sendo produzidas por meio de relações de desigualdade; que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção da sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, seja com nossa participação ou omissão; quando acreditamos que a prática escolar é uma prática política e não nos conformamos com essas divisões sociais, temos não apenas justificativas para observar esses fatos, mas também para interferirmos neles (Louro, 1997, p.86). É nesse sentido que o curso de Pedagogia fica sujeito a muitas críticas, não apenas a essas explicitadas aqui através das entrevistas realizadas com as egressas, mas por tantas outras falas apresentadas em pesquisas e demais produções. A coordenação do curso investigado parece estar ciente da sua limitação diante do desafio de formar educadores(as) e busca outras possibilidades de trabalho como seminários especiais, disciplinas optativas, etc. Porém a fragmentação da grade curricular do curso é algo que deve ser (re)visto, pois deixa lacunas que são percebidas no trabalho do(a) educador(a). Assim

também o distanciamento entre a Universidade que forma os(as) professores(as) e a escola, ou seja, o local onde esses profissionais irão atuar deveria rompido. Esses são alguns desafios para o curso de Pedagogia, desafios que implicam não apenas em destacar temáticas dentro do seu currículo, mas provocar e desestabilizar o próprio currículo, (re)vendo qual é o percurso que estamos trilhando para sermos educadores(as). Quais escolhas fazemos em detrimento de outras e por que não damos mobilidade e instabilidade a forma de produzir conhecimento.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei
eu a minha verdade; não por única escada subi até a altura
onde meus olhos percorrem o mundo. E, nunca gostei de
perguntar por caminhos, - isso, ao meu ver, sempre repugna!
Preferi perguntar e submeter a prova os próprios caminhos.
Um ensaiar e perguntar foi todo o meu caminhar – e, na
verdade, também tem-se de aprender a responder tal pergunta!
Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas
o meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo.
“Este – é o meu caminho – onde está o vosso?”, assim
respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O
caminho, na verdade, não existe! (Nietzsche)*

Esta pesquisa teve como objetivo perceber como a sexualidade e as relações de gênero são trabalhadas pelas Universidades Públicas em Florianópolis no curso de Pedagogia, como análise de um índice de representação do curso que tem como objetivo formar educadores(as).

Foram muitas as dificuldades encontradas nesta pesquisa como as problemáticas que se configuraram a partir das emergências deste trabalho, as leituras e a necessidade de aprofundamento teórico sobre a investigação, de aproximação com o nosso universo de pesquisa, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Estadual de Santa Catarina, a elaboração de instrumentos que pudessem nos guiar neste trabalho de modo a elaborarmos, através da investigação, alguns apontamentos a seu respeito.

Esta investigação estruturou-se a partir de discussões a respeito da formação docente, da importância do currículo na capacitação de educadores(as) e a necessidade dos estudos de gênero e da sexualidade como elementos constituintes dessa formação.

Nossa experiência nessa pesquisa foi marcada pelo questionamento, pela não certeza e a pela formulação constante de hipóteses. Em alguns momentos pensávamos que não daríamos conta deste compromisso, o tempo é reduzido e estamos expostos aos mais variados tipos de problemas e situações as quais não temos controle.

Estivemos próximos aos documentos de identidade destes cursos, às grades de horários, às ementas, aos planos de ensino e também nos aproximamos dos(as) coordenadores e dos acadêmicos(as), para assim percebermos de que modo era refletido o discurso do curso de Pedagogia na fala desses(as) profissionais.

Ao analisarmos as grades curriculares destes cursos de Pedagogia a *ausência* ou a *presença* de uma disciplina específica que trabalhasse sobre sexualidade e sobre as relações de gênero era nossa busca primeira. Era como se rastreássemos pela grade curricular buscando uma denúncia, um discurso, uma pista do modo como este curso que forma os educadores(as) para trabalhar com estas questões.

Também entrevistamos as egressas no sentido de buscarmos nas memórias e nas suas práticas atuais o que elas poderiam nos contar da produção de corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade sendo que elas nos apontaram estratégias e as táticas constituidoras das identidades sexuais e de gênero. As egressas demonstraram que na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. E apresentaram também, que muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo com legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios (LOURO, 2001, p. 31).

No curso de Pedagogia da UFSC não encontramos uma disciplina específica, mas sabemos que gênero e educação já foram trabalhados intencionalmente como disciplina optativa pela iniciativa da professora Deborah Sayão. A disciplina não teve continuidade nem se tornou curricular obrigatória.

Percebemos também na fala das acadêmicas e da coordenadora a necessidade de um momento para que estes assuntos fossem abordados de modo mais aprofundado no curso, tanto sexualidade como as relações de gênero não são discutidas intencionalmente em uma disciplina, isto é, não há um trabalho a esse respeito no curso de Pedagogia da UFSC, o que faz com que os acadêmicos(as) busquem em outros lugares informações a esse respeito, ou então, permaneçam sem ter uma elaboração que fuja do senso comum a respeito de sexualidade, gênero e educação.

No curso de Pedagogia da UDESC encontramos uma disciplina que contempla a temática de sexualidade, ela é ministrada na primeira fase do curso e tem caráter obrigatório, o que demonstra uma preocupação a seu respeito. Porém se esta disciplina está na grade curricular do curso de Pedagogia e não estabelece uma relação com as demais disciplinas a sua significação como saber pode ser reduzida, pois o fato de aparecer na grade curricular, significa que ela possui um *locus*, representa uma intencionalidade ao ser apresentada assim, mas há necessidade de pontos de cruzamento com outros saberes, pois a sexualidade não surge como tema de debate e discussão apenas nessa disciplina.

Silvio Gallo (2000) fala que o currículo pode ser um território arrasado pela fragmentação e assim ficar mais evidente sua fragilidade. Esta preocupação é apresentada por uma das professoras formada na UDESC, ela atenta para o fato de ter tido em sua graduação uma formação muito fragmentada o que dificulta até mesmo em lembrar com clareza o que foi trabalhado.

A *presença-ausente* da temática de sexualidade e dos estudos de gênero no curso de Pedagogia foi observada através das nossas entrevistas e das análises aos documentos de identidade dos cursos pesquisados. Tanto com os(as) coordenadores(as) como com as acadêmicas são unânimes em dizer que este é um assunto de extrema relevância. Não há uma fala que coloque uma idéia contrária a essa, mas todos também são unânimes em tecer críticas em relação à formação inicial. Seja na não visualização da sexualidade e de gênero na sala de aula, na falta de estudos e debates aprofundados, ou mesmo na presença fragmentada, limitada em uma disciplina.

No caso do curso de Pedagogia que não apresenta uma intencionalidade a respeito de sexualidade e gênero no seu trabalho de formação de educadores(as), os(as) acadêmicos(as) ficam sujeitos a *encontros acidentais* com essas temáticas, isto é, apenas quando vivenciam uma situação ou uma problemática que envolva esses assuntos, seja na sua vida pessoal ou profissional, é que se dão conta da importância de aprofundamento nessa discussão.

O paradigma ao qual o currículo desses cursos de Pedagogia estão vinculados é o paradigma arbóreo apresentado por Silvio Gallo (2000) a partir de Deleuze, como sendo implicado na hierarquização do saber. Este consiste em apresentar de uma forma disciplinar o conhecimento, fragmentado-o, ocorrendo ramificações e hierarquização, sem que haja uma comunicação entre esses saberes. Nesse caso, as disciplinas ficariam isoladas no seu campo de conhecimento compartimentalizada ao seu lugar científico.

O currículo das duas instituições investigadas são muito próximos, possuindo algumas diferenciações específicas quanto à habilitação e a presença ou ausência de alguma disciplina isolada como é o caso da disciplina Sexualidade e Educação no caso UDESC. Acreditamos que o fato de encontrarmos na grade curricular de um curso de Pedagogia um lugar para debatermos essa temática representa uma grande conquista, pois coloca em destaque algo que muitas vezes é escamoteado, escondido e não representado. Porém acreditamos que estar no currículo deveria implicar também a necessidade de entrecruzamento com outros saberes, outras falas e referências, que podem não só contribuir

para a discussão sobre o assunto, mas dar um outro olhar, enriquecido destacando elementos que não são observados a partir do nosso lugar do saber.

Esses encontros permitidos entre diferentes campos de saber fazem parte de uma idéia de currículo que está comprometido com um paradigma não-disciplinar e não hierárquico. Seria um desafio, pelo menos como uma possibilidade provocadora, pensarmos na formação de educadores(as) a partir de um currículo rizomático, feito de pontos de encontro, de intersecções de saberes no qual não haveria um limite nem um fim, já que o saber, neste sentido, vislumbra a multiplicidade. Este currículo colocaria a idéia de saber-poder desenvolvida por Foucault como movimento constante, não haveria uma verdade absoluta sobre algo, pois o conhecimento seria produzido a partir das regiões intersticiais dos saberes. O currículo rizomático também estaria aberto à idéia freudiana de *perversidade polimorfa*¹⁶ que está alicerçada na própria identidade humana, pois permitiria e estimularia a curiosidade, o imaginário e não estaria preocupado em estabilizar, promover um conhecimento estático para ser decorado, mas atento ao seu processo de produção promovendo uma outra forma de aprender e ensinar.

Louro (1997, p. 64) fala que

currículo, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos(as) alunos(as) dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentos(as), sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismos que ela freqüentemente carrega e institui.

A sexualidade e as relações de gênero na perspectiva de produção de conhecimento baseado em um paradigma rizomático não precisariam estar em uma disciplina específica para nela serem trabalhadas com profundidade. Seguindo um modelo rizomático de currículo essas temáticas poderiam ser incorporadas em todo o trabalho de formação docente, envolvendo outras categorias que são conflitantes como etnia, classe, idade, religião, etc.

As falas das professoras entrevistadas apontam para a necessidade desse currículo aberto ao novo e as problemáticas reais que se configuram na escola. As professoras mencionam o descompasso existente entre a Universidade na formação de educadores e a

¹⁶ Mencionamos anteriormente nosso entendimento a respeito de perversidade desenvolvida por Freud. Ela é utilizada neste caso para representar a capacidade humana de produzi prazer a partir de tudo. Estando implicado na sexualidade seu desenvolvimento, já que ela é uma pulsão.

instituição escolar na qual atuam, pois nesta há a materialização não apenas das teorias apresentadas no curso de Pedagogia, mas os problemas sociais mais diversos e nisso incluímos a sexualidade e gênero. As professoras sentem dificuldade em discutir homossexualidade, preconceitos e, principalmente, violência sexual contra crianças. Observamos na fala dessas educadoras a dúvida em como agir em uma situação em que algum de seus educandos(as) estivessem exposto a isso. Não que fossem coniventes com esta prática, mas poderia haver, num primeiro momento, um choque por não saber que atitude tomar.

Mesmo diante de tantas críticas encontramos nas falas das professoras entrevistadas o interesse em pesquisar mais sobre sexualidade e gênero, seja diante de uma dificuldade enfrentada, seja para buscar um outro olhar sobre suas práticas. Todas as professoras que foram entrevistadas já passaram por alguma situação em que lhes foi exigido lidar com isso, e tentaram, de alguma maneira, aprofundar mais a respeito do problema, tanto aquelas que tiveram acesso a uma disciplina ou discussão sobre sexualidade e relações de gênero em seu curso de formação inicial, como aquelas que nunca discutiram sobre isso na sua formação. Acreditamos que o fato de estes cursos terem como uma de suas preocupações formar educadores(as) e pesquisadores(as) devesse resultar numa abordagem ao problema. Isso não isenta o curso de Pedagogia em deixar determinada temática fora de suas estruturas de ensino, mas dá ao educador outra possibilidade de aprendizado que seria a pesquisa.

Chegamos ao final deste trabalho com a perspectiva de que o curso de Pedagogia que é destinado a formação inicial de educadores(as) deveria abordar sexualidade e gênero de modo intencional e ao longo de todo o processo de formação, não limitando apenas a uma disciplina específica, produzindo uma fala isolada sobre isso, mas incorporando o tema todo o seu currículo, marcando-o intencionalmente. Buscando não uma verdade sobre a sexualidade e uma estabilidade sobre as relações de gênero, mas percebendo o seu papel formador e a potencialidade dos sujeitos nela inseridos(as). Uma proposta curricular rizomática, elaborada a partir do entrelaçar dos saberes e da não hierarquização deles seria um modelo desafiador para o curso e promoveria um modo de produzir conhecimento mais amplo e complexo. É neste sentido que sexualidade e gênero como temas de trabalho poderiam ser vivenciados sobre várias perspectivas e assim desestabilizando definições, preconceitos, verdades e promovendo o encontro do educador com sua própria sexualidade, na dimensão mais ampla possível.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, D. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, n.1, p. 71-96, jan/jun. 1996.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CANATI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Ensino, uma profissão relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, maio/ago. 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COLASANTI, M. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 2003.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Curriculum debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

COSTA, M. V. (Org.). **O curriculum nos limiares contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTA, R. M. **Sexualidade como tema transversal**: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2001, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DELEUZE, Gilles. ¿Que é un dispositivo? In:_____. **Michel Foucault**: filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.

DERRIDA, J. Assinatura, Acontecimento, Contexto. In: **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

DOLL JR. W. E. **Curriculum**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo.** São Paulo: Landy, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **A interpretação dos sonhos.** Rio de Janeiro: Imago, 2001.

GALLO, S. Saberes, transversalidade e poderes. **CEAP-Revista de Educação**, ano 4, n. 15, dezembro, 1996.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O Sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. **Programa e resumos.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995. p. 97.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tadeu T. da. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HEBER-SFFRING, P. **Zaratustra de Nietzsche.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a Educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1987.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo corpo e gênero, dos gregos a Freud.** Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Nietzche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". **Estudos Feministas**, Brasília, v. 1, n. 1-2, jul./ dez., 2002.

_____. Dossiê Gênero e Educação. **Estudos Feministas**, Brasília, v. 9, n. 2, 2001.

LOURO, G. L. Segredo e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUIZA, A. M. S. Panorama da educação brasileira frente ao terceiro milênio. **Revista Eletrônica de Ciências**, São Carlos, n. 27, jun./ago., 2004. Disponível em: <http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_27/psiedu.html>. Último acesso em maio de 2007.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____; SOARES, R. F. R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.;

_____. **Território Contestado: o currículo e os novos mapas políticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NIETZSCHE, F. W.. **Além do bem e do mal ou um prelúdio de uma filosofia do futuro**. São Paulo: Hemus, 1981.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, E. M. **A mulher, a sexualidade e o trabalho**. São Paulo: Editora Hucitec/ CUT, 1999.

RUBEM, A. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

SABAT, R. **Gênero e sexualidade para consumo**. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: _____.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (Org.). **Identidade & Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1999.

SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VEIGA, I. P. A. et al. **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papyrus, 1997.

WEICHSELBAUM, A. S. Tendências da Educação e do Currículo no final do Século XX: metáforas utilizadas e conceito de mapa na obra de Keith Swanwick. In: *Cadernos de Colóquio*, 2002. Disponível em:
<<http://www.uniriotec.br/jornal/include/getdoc.php?id=107&article=28&mode=pdf>>. Acesso em 15 dez. 2006.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista realizada no dia 08 de dezembro de 2006, às 20 horas com a professora *Atena*.

Pedagoga formada na UDESC. Transcrição permitida pela entrevistada.

Maria Cecília: Você lembra se durante a sua formação no curso de Pedagogia você teve alguma disciplina que tratasse de sexualidade ou de relações de gênero?

Atena: *Tínhamos uma disciplina de sexualidade e nela trabalhávamos e discutíamos sobre relações de gênero também. Não me lembro muito bem, mas foram duas disciplinas... Uma, a primeira era obrigatória, tenho certeza, e a segunda... Acredito que sim, mas não me lembro em que fase agora... Mas foi durante o curso, foram duas professoras diferentes que trabalharam sobre isso, uma no início e outra mais no meio do curso, mas não foi na minha habilitação... acho que foi na primeira e na segunda fase...*

M. C.: Fora essas disciplinas em algum outro momento essas questões eram abordadas e discutidas?

Atena: *A discussão sobre gênero e sobre a mulher foi abordada em Sociologia... Na disciplina de Sociologia Aplicada à educação. Sobre a feminilização do magistério... Mas só nisso.*

M. C.: Você sabe se tem algum grupo de pesquisa sobre sexualidade ou gênero na UDESC? Ou se tinha durante a sua formação?

Atena: *Enquanto estive lá não fiquei sabendo sobre isso.*

M. C.: Durante o curso de Pedagogia nos estágios, ou mesmo na sua vida profissional você já vivenciou alguma situação em que te foram exigidos lidar com a temática de sexualidade e de gênero?

Atena: *No estágio não porque era apenas um período de observação, e o outro período de trabalho é curto, no caso a aplicação... Agora durante a prática como professora, na sala de aula aparecem situações que temos que lidar... (você lembra de alguma situação que te provocou a estudar, pesquisar ou mesmo chocou?) Teve uma época que minha turma de terceira série, teve muito conflito... Os meninos em relação às meninas, eles não as respeitavam, mandavam bilhetinhos obscenos com desenhos e essas coisas... Então a equipe pedagógica me propôs uma conversa com o pessoal da Secretaria de Educação, mas porque a orientadora desse colégio conhecia alguém que trabalhava com isso na Secretaria.*

M. C.: Você levantou essa situação e a escola te orientou a buscar mais informações e apoio na Secretaria?

Atena: *Sim, aí essa pessoa da Secretaria veio e trouxe um esquema de projeto bem interessante. Só que ela apresentou essa questão de modo bem amplo, que este trabalho não ficaria só na minha turma, mas somaria a escola toda, trabalhando sobre gênero e sexualidade, e também envolveria os pais, porque essa situação... Esses problemas surgem na escola... Elas vivenciam isso em casa, nas famílias. Por exemplo, os pais às vezes incentivam seus filhos a serem assim, machistas...*

M. C.: Então não era um problema localizado na sua turma especificamente?

Atena: *Não isso também aparecia na escola... Problemas como gravidez, comum nas meninas da oitava série... E como essa pessoa da Secretaria que veio com uma proposta de trabalho que estaria envolvendo a comunidade também, a escola acabou ficando com um pouco de receio em fazer esse trabalho, pois tínhamos que buscar palestrantes, informar e buscar o apoio dos pais e para estarmos abordando isso dessa maneira. Essa pessoa da Secretaria me ajudou bastante, ela trouxe a sexualidade de modo bem amplo, sobre sua questão histórica... E envolvendo vários fatores... Como a questão biológica da criança, histórica, social, cultural, a influência da mídia.*

M. C.: Você então conseguiu trabalhar sobre isso com a tua turma a partir dessa ajuda?

Atena: *Isso foi antes das férias do final do ano e pra eu estar montando esse projeto, teria que ter o envolvimento da escola e pela comunidade toda, pois não seria só na minha sala de aula. Então depois das férias questioneei sobre isso se íamos fazer ou não, mas a equipe pedagógica da escola acabou achando melhor não abordarmos a sexualidade e as relações de gênero desse modo nesse momento, pois estávamos na metade do ano... E a proposta dessa pessoa da secretaria era de trabalharmos de modo amplo sobre isso, bem fundamentado, e não tinha como fazer esse trabalho sozinha, pois também já tinha outros projetos... Como era uma proposta muito complexa e tinha como objetivo trabalhar junto a comunidade a escola teria que estar junto... mas guardei o material que foi fornecido e comecei a conversar com as crianças, e como trabalho sempre em grupo ou dupla fiquei atentas a algumas coisas, como por exemplo comecei a orientar para que trabalhassem sempre um menino com uma menina, e como estariam próximos teriam que aprender a se respeitar e relacionar e isso resolveu bastante, a aproximação entre eles. No trabalho pedagógico que as crianças tinham que fazer e nesse momento de encontro e de ajuda, isso provocava uma relação de respeito entre eles. De ouvir e de perceber que elas (as meninas) também eram legais, não eram como diziam, “meninas apenas para passar a mão”... (são*

nessas pequenas práticas do cotidiano da escola que percebemos certas coisas). *Foi muito bom esse modo de trabalharmos na sala de aula, além de uma conversar o fato de estarem colocados juntos para estudarem e resolverem os problemas do dia, isso ajudou muito para rompermos com essa separação entre meninos e meninas. Acabou com as piadinhas, bilhetinhos... Quando iniciei a conversa com essa moça da secretaria ela me questionou sobre o fato de se uma criança que eu trabalhasse tivesse curiosa sobre a sexualidade como eu trabalharia sobre isso com ela? Eu respondi que trataria com naturalidade, como se nada fosse nada... Esclareceria... Mas aí ela me disse que o problema do educador está justamente nisso, em tratar de sexualidade como se ela fosse algo natural... E que se tratando assim resolveria... A questão é você pegar e montar um projeto, um trabalho sério que envolva isso... Porque a criança tem vergonha de tocar o outro... Enfim... Montar um projeto que considere isso também... Uma dinâmica em que o toque seja permitido... Respeitando o outro... Nesse sentido que digo que apenas uma conversa franca com a criança irá adiantar... Há uma necessidade de trabalharmos isso, montar um projeto... Colocar essas questões na prática da sala de aula... Pois educar o menino como o garanhão e a menina como aquela que não pode isso nem aquilo... É horrível...*

M. C.: Você acha que essa temática é importante para a formação do educador?

Atena: *Com certeza. Só que o problema no curso de Pedagogia é que uma área é bem distante da outra... Didática da Matemática é aquela disciplina isolada, a Pedagogia do Ensino de ... é uma outra disciplina, a filosofia da educação também... Eles poderiam estar vendo um modo de trabalho em conjunto... Já que falam tanto em interdisciplinaridade pra que saibamos isso, mas eles não relacionam suas disciplinas... Por exemplo, você me pergunta coisas da disciplina de sexualidade e eu não lembro... Mas se fosse algo mais fundamentada, que tivesse junto em outras disciplinas com certeza lembraria bem mais... Nós vemos tudo aos pedaços na nossa formação... Na prática depois de formada é tive que dar conta disso...*

M. C.: Você acredita que sabe lidar com essas questões na sala de aula?

Atena: *Antes de conversar com essa pessoa da Secretaria eu achava que sabia... Quanto um aluno falava como: a fulana olha aqui o meu pinguelo... E eu entrevistava, ah, mas veja bem o que você está falando, não é esse o nome é pênis e não só por apresentar o nome científico correto, mas por estar atenta e intervindo nesses momentos acreditava que lidava bem com isso, dava conta, mas isso não, pois pra trabalhar com isso há a necessidade de todo um*

conhecimento do corpo, do descobrimento, das vontades... E que é um grande trabalho não adianta só agir nesses momentos, mas fazer algo planejado, intencional... sobre as dúvidas, sobre se conhecer, nas relações entre homens e mulheres... elaborando um projeto pra desmistificar certas coisas e sempre respeitando a idade das crianças sua maturidade...

M. C.: Você lembra se os professores ou professoras que trabalharam sobre sexualidade na sua graduação tinham formação pra isso?

Atena: *Tinham sim. Lembro que a primeira professora era muito boa, e a segunda tinha feito o Mestrado...*

M. C.: Quais desses assuntos você acredita ter mais dificuldade para trabalhar em sala de aula, tente colocar em uma ordem: relações de gênero, homossexualidade, preconceitos, diferenças, sexualidade e suas manifestações, violência sexual (se quiser citar outro assunto). Qual que tu achas ter mais dificuldade?

Atena: *Acredito que o mais grave é o da violência sexual... Até a nossa orientadora que participou de um curso sobre socorros relatou que devemos estar atentas, pois aquelas crianças que não sentam ou tem dificuldade em ficar sentadas podem estar sofrendo algum tipo de abuso, são coisas graves que às vezes é o professor que percebe... Nós sabemos que devemos denunciar, acionar o conselho tutelar, mas se acontecesse comigo primeiramente ficaria sem saber o que fazer, de imediato ficaria chocada... A questão da homossexualidade é bem complicada porque as crianças pequenas não percebem sobre a escolha de cada um, e às vezes fica complicado pro professor defender algumas coisas, certas posturas, pois estamos lidando com diferentes modos de interpretar sobre isso, por exemplo, se há algum professor que é gay e se formos falar que é opção dele, isso não vai entrar na cabeça dessa criança, e lidar com essas questões sem que os pais estejam cientes disso pode te prejudicar... Não é toda família que aceita esse tipo de trabalho...*

M. C.: O que você entende por sexualidade e por gênero?

Atena: *Sexualidade é uma coisa muito ampla e que envolve a questão do gênero também; a questão da orientação... Das relações entre as pessoas, sentimento... Acho que é isso... Mas tenho muitas colegas que pensam que tratar de sexualidade em sala de aula é tratar sobre a orientação sexual... E que as relações de gênero são entendidas como sendo mais fechadas, digo assim... Que meninos podem certas coisas e que meninas não... Uma visão machista... mas precisamos ter esclarecimento sobre algumas coisas...*

APÊNDICE B

Entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2006, às 17:30 horas na biblioteca setorial do CED, campus da UFSC, com a Pedagoga *Ártemis* que foi aluna do curso de Pedagogia da UFSC. Transcrição permitida pela entrevistada.

Maria Cecília: Durante a sua formação aqui no curso de Pedagogia da UFSC você teve alguma discussão ou contato com a temática de sexualidade e de gênero, assim como disciplina específica curricular?

Ártemis: *Não, só em palestras que eu fui, assim esporadicamente e foram duas ou três palestras a respeito.*

M. C.: Nem na tua habilitação depois na oitava fase não teve nada, um seminário especial, um estudo que trabalhasse isso?

Ártemis: *Não.*

M. C.: Então a segunda pergunta nem precisamos fazer, pois como você falou foram em momentos esporádicos, em palestras e que eram do teu interesse fazer, ou era o curso que oferecia?

Ártemis: *Eu que procurava sobre as questões de gênero de sexualidade. Tive uma professora na Didática (disciplina curricular do curso) que ela trabalhava com a sexualidade e ela falava algumas coisas, pontuava (mas não que tivesse algo específico) (não era um tópico aberto: agora vamos falar sobre isso...) era assunto que surgia na sala, alguma pergunta, alguma dúvida que surgia e aí a gente recorria a ela.*

M. C.: Você sabe se há algum grupo de pesquisa no CED sobre sexualidade e gênero?

Ártemis: *Não que eu conheça, gênero eu já escutei falar que tem na psicologia, mas aí é em outro Centro, sei que na UDESC tem essa discussão mais forte, tem uma disciplina curricular.*

M. C.: Durante o curso de Pedagogia ou mesmo nos estágios, na sexta fase e depois na oitava que te dão a habilitação você vivenciou algum momento que aflorou a problemática relacionada ao gênero ou a sexualidade, ou mesmo se você não vivenciou lembra de algum caso de alguma ou de algumas pessoas que estudou contigo e que tenha vivenciado, algum fato?

Ártemis: *Quando estávamos fazendo estágio na primeira série do ensino fundamental, eles tinham aquela questão do namorinho entre os alunos, e eles tinham um terreno mais escondido que eles iam pra lá na hora do intervalo e uma vez nesse horário estávamos na janela e olhamos para baixo e vimos eles lá se beijando, e a gente não interferiu nem nada, só houve a questão mesmo, mas nada que acontecesse como polêmica.*

M. C.: Você se acha preparada pra trabalhar com essas questões, mesmo não vivenciando nenhum problema aparente. Você se acha preparada nesse sentido? E até mesmo com as relações de gênero? Ou você acha que a sua formação foi deficitária nesse sentido?

Ártemis: *Em questão de formação realmente eu não tive, mas já tive algumas situações em sala de aula que consegui me sair bem, onde pude estar sentando, conversando, se não naquele momento, pude estar trazendo na outra semana. Procurando algum recurso, estar me informando, (tomando a preocupação pra si, trazendo pra si e depois estar trabalhando em sala).*

M. C.: Porque você acha que essa temática não foi contemplada pelo Curso que te formou aqui na UFSC, por que fatores, porque ela aparecia em alguns momentos e em outros não?

Ártemis: *Acho que são vários pontos que não foram trabalhados e polêmicos que seriam necessários trabalhar. A questão da diferença, do gênero que entra nessa questão mesmo, da sexualidade e assim acaba que muitas vezes a gente nem tem a nossa própria sexualidade resolvida e como é que vamos estar resolvendo a do outro? (e o próprio fato do curso ser feito praticamente só de mulheres. É ma coisa tão evidente e que não é trabalhado como que se isso sempre foi assim, né?) é uma coisa escondida, é uma coisa velada, falar sobre sexualidade é vergonhoso, te deixa constrangido, te deixa vermelho, e se você está em sala de aula e acontecer alguma coisa isso vai provocar constrangimento... Formando barreiras na nossa sociedade mesmo, onde não se pode falar sobre sexualidade, menina não pode brincar com menino, brincadeira de esconde-esconde não pode, então essas coisas demonstram que tudo sempre foi muito velado (isso tudo diz na nossa formação também) e levamos nossas experiências para sala de aula, no momento em recorrer no que o que vou fazer agora? Quando tem um aluno tocando o outro, se mexendo, manipulando, então a gente leva essas coisas pra sala de aula, o que foi feito com a gente na escola, ou não falar ou brigar, nossa reação... Às vezes não sabemos o que fazer... fingimos que não vimos naquele momento, pra não constranger a criança justamente pra fugir daquela coisa de reproduzir... Porque já tem o constrangimento natural...*

M. C.: Quais desses assuntos você acredita ter mais dificuldade para trabalhar em sala de aula, tenta colocar em uma ordem: relações de gênero, homossexualidade, preconceitos, diferenças, sexualidade e suas manifestações, a própria questão da violência sexual, pois muitas vezes é o professor que descobre alguma coisa, tipo, na educação infantil quando vai trocar uma criança e por estar muito tempo com elas.

Ártemis: *Essa semana uma amiga me contou um fato de que um bebê de oito meses ter sido violentado sexualmente e que ela não sabia realmente o que fazer naquele momento... Não sei como é que eu agiria... Então a princípio acredito ser o mais complicado o da violência sexual... Não saberia a minha própria reação... (nossa formação que perpassa no sentido de educar e cuidar e de repente você ver aquele aluno já tão próximo, vítima de uma violência, é como que se mexesse com a gente também) Sim ainda mais com crianças pequenas, era um bebê pequeno... Em uma comunidade carente, que o professor pode sofrer represaria se tomar alguma atitude, então eu não sei como agiria em uma questão de violência... As diferenças também... Complicado... A sexualidade... A homossexualidade também. De fato trabalhamos com crianças e tem a questão do gênero nas brincadeiras de menino e de menina... Então também tem todo um discurso e o preconceito perpassa por todas elas, em não saber lidar com o outro... Todas são implicadas, são todas muito juntas... E a violência é aquela coisa mesmo, de violência... De um ato... Embora o preconceito também seja um ato de violência... E são questões conflitantes em sala de aula...*

M.C. Como você define sexualidade? O que você entende por relações de gênero, de acordo com a sua experiência, com a sua formação, como você definiria.

Ártemis: *É muito difícil (pelos referenciais teóricos e pelo modo como a gente vivencia a nossa sexualidade é difícil...) porque muita gente acha que sexualidade é o ato sexual e não é só isso, tem a ver como você toca a outra pessoa, como você se relaciona com outro gênero, com o mesmo gênero... São relações amplas... Tem o afeto e ele pode ser positivo ou negativo... Tem a questão de ser homem de ser mulher, do seu corpo... Acho que sexualidade é isso... (e as relações de gênero) entra a questão da diferença dos homens e das mulheres... (diferença em que sentido você fala, fisicamente...) fisicamente, emocionalmente, o papel na sociedade também... Como o homem é visto na sociedade, como a mulher é vista na sociedade (tu achas que o fato de terem uma diferença física isso vai refletir no que cada um é, assim nesse sentido é que você fala?) socialmente falando sim, várias pesquisas mostram diferença de salários, quantidade mulheres na Pedagogia, de homens na engenharia então essas relações são de gênero... Acho que é isso... (é complicado pensar nessas coisas?) é que são coisas presentes na nossa vida só que a gente não para pra...(e não tem como dizer: ah agora o problema é de gênero é de sexualidade) não, está tudo junto... (envolve questões de classe, de etnia é uma teia de significados que estamos propondo... não é assim... agora vamos falar de sexo... agora de gênero...) tudo que envolve sexualidade, gênero traz dúvidas,*

anseios... E são problemas que temos que enfrentar em sociedade e estar discutindo e não deixar como entocado...

M.C. Tu achas que teria feito diferença se tivesse tido a temática de sexualidade e de gênero na sua formação? Não só como disciplina, mas um momento pra discussão, um outro momento em que intencionalmente isso fosse trabalhado?

Ártemis: *De repente sim, conforme fosse a abordagem, (porque não basta ter, tem que ter uma qualidade) que não fosse pra reforçar preconceitos... Trabalhar com o senso comum... Quando eu trabalhava em uma escola, tivemos problema com a funcionária que limpava os banheiros, teve uma denúncia de que ela havia violentado... Tocado em um aluno diferentemente... Então houve um trabalho com todas as pessoas, houve uma mobilização de toda a escola, e todos os professores passaram por entrevistas com psicólogos... Pra ver como andava... Como conseguir saber como é que essa pessoa estava se relacionando com os alunos... (mas só foi individualmente? Não foi trabalhado junto)... Houve palestras sobre sexualidade na escola... (mas teve que surgir um problema pra que isso acontecesse)... Justamente pra saber se tinha acontecido o fato ou não se não era coisa de outra criança... E eu lembro que todo mundo passou pela psicóloga... São situações que trazem à tona, porque se não tivesse ocorrido também não teríamos a discussão... Fica mais camuflado... Sendo obscura... Fica aquela coisa... O que eu vou fazer agora? Aí houve palestras com os pais sobre sexualidade... (e com as crianças?)... Com as crianças eu não me lembro agora. Se teve realmente ou não em sala de aula não, foi mesmo mais com o corpo docente e com os pais... (então eles ficaram a margem?) isso, ficaram de fora... Trabalhávamos bastante com a questão de gênero... Era a educação infantil.. .(imagina na educação infantil a sexualidade sempre aflora), ele vão ao banheiro juntos... Claro... A questão do toque, da fala... Quando eles reproduzem coisas que acontecem... a questão do toque que faz parte da nossa sexualidade do gênero... Alguns têm muita dificuldade em tocar no outro... Por falta de conhecimento de si próprio, do corpo... Bloqueio e tudo mais... Vejo isso na aula de dança, a dificuldade de tocar... Ah o que o outro vai pensar de mim... Qual é a qualidade do meu toque no outro? E perpassam por essas questões de cuidados... Talvez se tivesse feito a diferença sim, se a minha professora de didática tivesse trabalhado mais, mesmo porque eu vi uma palestra dela muito boa... Teria feito diferença... Não estamos preparadas ainda pra sala de aula, pro básico que é ensinar a ler a escrever (o curso de formação de professores é muito sujeito a críticas, talvez não esteja não só preparando para esta temática, talvez não esteja preparando para outras também)... É a falta do sujeito, a gente passa a formação toda sem o*

sujeito que a gente vai trabalhar... A gente trabalha meio que fora... (com situações hipotéticas... o aluno ideal, com aquelas fases; professor ideal) e chega na hora da prática a gente tem que tá se tomando... Interessante é estar procurando leituras não deixar as coisas irem tomando a gente e ai irmos procurar.

* o texto entre parênteses são falas da pesquisadora.

APÊNDICE C:

Entrevista realizada no dia 07 de dezembro de 2006, às 20 horas com a professora *Deméter*.
Pedagoga formada na UFSC.

Maria Cecília: Você lembra se durante a sua formação no curso de Pedagogia você teve alguma disciplina que tratasse de sexualidade ou de relações de gênero?

Deméter: *Não lembro de ter alguma disciplina e discussão sobre a temática.*

M. C.: Em algum momento essas questões eram abordadas?

Deméter: *Não durante a graduação. Quando fiz a especialização tive uma disciplina com este tema. Lembro de discussões sobre o papel da mulher em diferentes sociedades. Certamente houve discussões sobre homossexualidade, mas não lembro especificamente o que foi discutido....*

M. C.: Você sabe se há ou havia algum grupo de pesquisa na sua instituição e no seu centro de formação que pesquisasse sexualidade e gênero?

Deméter: *Não.*

M. C.: Durante o curso de Pedagogia, seja nas aulas ou em estágios você vivenciou alguma experiência que lhe foi exigida saber lidar com a sexualidade ou as relações de gênero?

Deméter: *No estágio das séries iniciais eu não lembro... Mas durante o período que fiz estágio supervisionado de educação infantil me deparei com um casal de “namoradinhos” que era incentivado pelos pais inclusive, e que tinha questões bem interessantes, pois, por exemplo, a menina era muito dominada pelo menino, não podia brincar nem falar com outro menino... Porque ele era o namorado dela... Eles trocavam presentes... Iam à casa um do outro... Pois tinham o apoio dos pais...*

Lembro de um caso que era difícil... Masturbação... Bem, quando trabalhei na minha turma a gente deixava, não fazíamos nenhum encaminhamento... Esse ano temos um caso parecido, já conversamos com a supervisora e com a família e tudo... A gente tenta desviar a atenção dessa criança, mas ela faz escondida... Às vezes estamos no parque e ela vai pra sala escondida pra se masturbar... E já fizemos discussões no grupo, levamos textos, mas acabou que a discussão ficou no senso comum, não acrescentou muito essas leituras e discussões... Temos também o caso de famílias que vem pra escola quando seus filhos voltam pra casa com esmalte nas unhas porque não querem que seus filhos sejam zombados na rua, ou mesmo que tenha características de “bichinhas... boiolas...” temos o caso de um menino que em particular gosta muito da Xuxa, que gosta de se pintar, pintar a unha... e a família nesse caso não em problemas com isso, leva numa boa. (Como é a relação dele com as outras crianças?) Aparentemente não há nenhum problema, mas não tenho muito contato com essa criança,

mas não foi dito nada pelas professoras... Creio que também pelo fato de que ao mesmo tempo que ele tem esse interesse por pinturas e esmalte ele também tenha atitudes tidas como masculinas, como bater e etc. ...

M. C.: Você acha que é importante discutir sobre isso na formação?

Deméter: *Acho importante, porque lidamos com isso quase que diariamente... Esses casos que falei são aqueles que me chamaram mais a atenção, mas são muitos... E inclusive aqueles que nem percebemos e quando isso ocorre, por exemplo, o caso do menino que usa esmalte, que argumentos tenho para falar com esses pais? Dizer que é apenas uma brincadeira? Nos não sabemos, nem sempre encontramos nos textos de modo esclarecido como lidar com isso... É uma dificuldade, faltou na minha formação...*

M. C.: Você acha que sabe lidar com as questões de sexualidade e de gênero na sala de aula?

Deméter: *Nunca foi na minha turma... E todas as vezes que eu trabalhei e que surgiram problemas eu procurei estudar, pesquisar e assim lidar com eles e tudo por iniciativa própria. É difícil porque na graduação é muita coisa e em quatro anos não dá pra ver tudo... na habilitação específica é apenas um ano... Não contempla tudo... Bem, se acontecesse na minha turma iria procurar alguém, conversar com a supervisora e pesquisar outras fontes, falar com os pais também.*

M. C.: Então você acha que essa temática foi contemplada no curso?

Deméter: *Não.*

M. C.: Por que você acha que ela não foi contemplada na sua graduação?

Deméter: *Acho que a graduação, às vezes se mantém afastada da realidade do cotidiano da escola... Dos problemas que acontecem lá... Se houvesse uma troca entre a universidade e a escola, e se conversassem mais com os professores das escolas saberiam dos problemas que acontecem nela... Daí sim conseguiram trabalhar melhor na formação de educadores... A Universidade ainda está muito distante da escola, da escola real...*

M. C.: Então como sua instituição consegue tratar dos problemas relacionados a essa temática?

Deméter: *Nosso grupo de trabalho sempre destaca algumas coisas que devem ser pesquisadas e a supervisão escolar vai a procura de alguém que fale sobre isso... Mas como*

a Prefeitura envia uma verba mínima para contribuir nesse trabalho, tudo fica limitado... Nem sempre conseguimos discutir sobre o tema ou ouvir de alguém com mais experiência nesse trabalho, já que a prefeitura não disponibiliza um valor pequeno como verba para chamarmos um palestrante.

M. C.: Quais desses assuntos você acredita ter mais dificuldade para trabalhar em sala de aula, tente colocar em uma ordem: relações de gênero, homossexualidade, preconceitos, diferenças, sexualidade e suas manifestações, violência sexual (se quiser citar outro assunto). Qual que tu achas ter mais dificuldade?

Deméter: *A questão da violência sexual, depois preconceitos e diferenças... Homossexualidade e suas manifestações e relações de gênero. Todas são implicadas, é difícil...*

M. C.: Como você define sexualidade e relações de gênero?

Deméter: *É difícil definir... Sexualidade de certa forma não estaria ligada diretamente ao ato sexual, embora na maioria das vezes é o que as pessoas acreditam ser... e relações de gênero... estaria ligado as relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens e as diferentes formas deles se relacionarem... Relações de autoritarismo... Que são construídas socialmente... Por exemplo, em uma sociedade machista... Capitalista... Isso interfere nas relações... Percebemos assim o papel da mulher na sociedade... O seu valor... É pouco discutido... Não falamos sobre essas questões na formação... Formam mitos...*

APÊNDICE D

Entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2006 às 19 horas no Colégio Adotiva Liberato com a professora *Hera*. Pedagoga formada pela UDESC. Transcrição permitida pela entrevistada.

Maria Cecília: Durante a sua formação você teve algum contato com a temática de sexualidade e de gênero, teve uma disciplina específica no curso?

Hera: *Na minha formação nós tínhamos a disciplina de Introdução à Educação Sexual que na época era optativa e muitos alunos acabavam fazendo porque havia uma curiosidade por parte de alguns, interesse por parte de outros e também tinham aqueles que iam fazer porque achavam que era uma coisa simples, fácil, iam levar pra cumprir os créditos de qualquer jeito, então naquele momento ela era optativa, não era curricular obrigatória, mas estava havendo toda uma discussão pra que ela se tornasse obrigatória. Que é o que acontece hoje.*

M. C.: Fora essa disciplina que você falou que era optativa em algum outro momento era discutida, era trabalhada sexualidade, alguma outra disciplina fazia um gancho com ela?

Hera: *Não, nenhuma, depois no final nas últimas fases que já estávamos indo para estágios tínhamos algo, mas isso por conta de uma professora que trabalhava com estágio. Fazíamos estágio de observação na sétima e atuação na oitava fase, então por conta dessa coordenação de estágio é que aparecia essa temática, eu tinha todo o interesse pela temática e saíram três grupos de estágio, dois grupos tratando da questão da sexualidade, porque no estágio nos trabalhávamos o que as escolas pediam, duas escolas pediram a temática da sexualidade, e uma pediu orientação profissional, só que os grupos eram sorteados, e eu caí exatamente no sorteio na escola que pediu orientação profissional, no início eu fiquei frustrada, mas incluímos também as questões da sexualidade (este era o estágio para a Habilitação em Orientação Escolar). No final, fechamos o estágio com uma semana que chamamos de feira de orientação profissional (nos chamamos de feira), enfim organizamos vários eventos, várias discussões, e colocamos também a questão da sexualidade. Acabamos incluindo a questão da sexualidade, pois era um tema que movia, estávamos bastante interessadas a partir da disciplina, no meu caso eu já atuava na época, eu trabalhava com educação infantil e eu tinha tido é uma situação em sala de aula, eu trabalhava com crianças na faixa etária de cinco e seis anos e tinha tido uma situação que me motivou a fazer especialização em educação sexual. Era um menino de cinco anos que por determinado período ele ia pra debaixo das mesas e o que a gente pode colocar entre aspas “se masturbava”, nesse caso eu ficava sem saber o que fazer. Eu estava muito envolvida com o tema.*

M. C.: Então o interesse surgiu com as problemáticas profissionais?

Hera: *Tinha a questão profissional e o interesse em aprofundamento teórico, interesse no tema.*

M. C.: Você acredita que esse tema é importante na formação dos professores?

Hera: *Sim, e hoje eu brinco, porque tenho trabalhado essa mesma disciplina que eu fiz enquanto optativa e depois quando ela ficou regulamentada na grade curricular como obrigatória do curso eu fui professora dela quatro ou cinco fases... E tenho dito, que claro puxar brasa pra minha sardinha... Pelo o que eu vivenciei, pelo o que ouvimos dos colegas, dos profissionais da educação nos diferentes segmentos, seja da educação infantil, das séries iniciais, de quinta a oitava, e mesmo na educação de jovens e adultos que é onde eu tenho atuado mais ultimamente; a fala deles, dos colegas é a necessidade de que esse tema faça parte da grade curricular, enfim dos espaços de formação inicial e formação continuada, o pessoal tem sentido falta, pois as questões da sexualidade estão ali, as manifestações das sexualidades estão e independente dos segmentos, que as pessoas ficam às vezes sem saber o que fazer.*

M. C.: Às vezes as próprias professoras não sabem como lidar com a sua sexualidade em sala e de repente está sendo colocada diante de trinta, quarenta pessoas diferentes...

Hera: *Exato, por exemplo, lembro claramente de uma colega que quinze anos atrás ela teve uma briga feia na sala dos professores porque ela pegou uma quarta série, tinha o conteúdo: reprodução humana e quando ela pegou o livro didático, e viu algumas imagens, aquelas imagens em recortes, que hoje felizmente parece pouco, mas na época era a questão dos órgãos... O corpo fatiado... E quando ela viu aquilo ficou apavorada e ela ficou histérica na sala, e dizia “eu me recuso a trabalhar com isso daqui” bem, esse tipo de coisa aconteceu... E a leitura que podíamos fazer naquele momento era da dificuldade que ela tinha com lidar com a sexualidade, com sua própria sexualidade (e com o próprio corpo...) enfim a forma como ela foi educada, que muito provavelmente deve ter sido repressora e é claro que isso dificulta. Tenho trabalhado com formação de professores e temos visto que, o educador, o professor que vai lidar com questões da sexualidade, não precisa ser especialista, não precisa ser aquele ou aquela que está dentro dos padrões de beleza que a sociedade de uma certa forma exige, mas ser de uma certa forma aquela pessoa que é coerente, que tem uma coerência inclusive no dizer: olha não me sinto preparada pra falar sobre isso (reconhecer os seus limites). Tomando cuidado é claro, para outra coisa, não fazermos das nossas limitações*

uma espécie de bengala para nos isentarmos das responsabilidades... (e nunca falar no assunto) é, aí minhas limitações nunca me deixam à vontade e nesse momento eu tenho a liberdade a decência de dizer: olha não me sinto à vontade nesse momento, mas vou estudar, vou aprender, ou vamos pesquisar juntos, por aí.

M. C.: Você acha que a sua formação te capacitou a trabalhar com essas questões ou não?

Hera: *Então, é como falei eu vi essas questões já quando estava na graduação ainda, quando eu terminei a graduação, seis meses depois teve a Especialização em Educação Sexual, e eu não tive a menor dúvida, foi pra lá que eu fui. Seis meses depois da graduação eu estava em um curso de Especialização em Educação Sexual e isso tinha na época uma duração de 480 horas, e dessas 480 tem 200 horas, por exemplo, era de história da sexualidade humana, hoje essa carga horária é menor, mas enfim, tínhamos outras discussões como: Educação Sexual para pais e professores (amplia o debate), sexualidade na infância, na adolescência, violência sexual, papéis de gênero, sexualidade na terceira idade e por aí... E particularmente eu tive a felicidade de ter sido aluna da segunda turma desse curso de especialização então, digo hoje sem nenhum problema, que esse curso de especialização foi o que deu o nó para todo o trabalho que eu tenho desenvolvido.*

M. C.: Mais que a tua graduação?

Hera: *Mais que a minha graduação e eu ousaria em dizer, mais do que o meu Mestrado. Porque eu tive essas 480 horas centradas nessa discussão que é mais específica. Com uma lista imensa de referencial bibliográfico específico, que poderíamos chamar de um referencial mais clássico, e hoje vamos nos atualizando para o que vem surgindo, fazendo as avaliações. E percebemos o que serve ou não segundo nossos referenciais, mas não deixamos de lado nada o que aparece. Tem uma coisa engraçada que eu lembro na época em que eu fiz Especialização, porque apesar de eu ter feito habilitação em orientação, eu nunca atuei como orientadora, sempre estive em sala de aula e quando eu terminei a graduação eu já estava efetiva em séries iniciais e em Educação de jovens e adultos, então continuei por aí, até porque eu teria que fazer um novo concurso, passar por estágio probatório de novo, e eu não precisava disso, continuei como estava, e eu lembro que quando eu fui pro curso de Especialização em Educação Sexual, algumas pessoas me cobravam: olha Vera, eu achava que você estivesse fazendo alguma coisa dentro da sua área. Então, essa era a visa, a percepção de que a sexualidade não faz parte do trabalho, da caminhada de quem está com as séries iniciais... Depois mais tarde podemos entender porque esse pensamento, pois*

consideram a escola assexuada, tanto alunos assexuados, professores assexuados (como se todos deixassem a sexualidade pendurada no lado de fora da escola) aí as pessoas falavam: achava que você estivesse fazendo sobre alfabetização, pois você trabalha com alfabetização de jovens e adultos, com séries iniciais, com alguma coisa na sua área... e eu ficava pensando, bom, mas se sexualidade não estará dentro da minha área estará na de quem? Hoje eu tenho clareza disso. Esse curso de especialização que eu fui aluna da segunda turma hoje eu já fui professora na quinta e na sexta turma e agente ter tido essa troca, fazer avaliação do que foi do que está sendo, tendo aquele olhar crítico do próprio trabalho, como sujeito que foi constituído e que é constituinte dessa história e isso é muito bacana.

M. C.: Quais desses assuntos você acredita ter mais dificuldade para trabalhar em sala de aula, tente colocar em uma ordem: relações de gênero, homossexualidade, preconceitos, diferenças, sexualidade e suas manifestações, violência sexual (se quiser citar outro assunto). Qual que tu achas ter mais dificuldade?

Hera: *Nessa caminhada de educadora que está na área de formação de educadores, assim que num primeiro momento confesso que tive dificuldade em todas, o primeiro curso que você vai trabalhar, a primeira palestra que você é responsável, a primeira vez que entras em uma sala de aula na graduação, eu estou falando isso enquanto educadora formadora de educadores, porque em sala de aula de ensino fundamental e ensino médio, minha experiência tem sido como educadora de jovens e adultos e isso tem sido muito tranquilo, até porque a forma como a gente trabalha com a educação de jovens e adultos na Prefeitura de Florianópolis tem a sua especialização didático pedagógica tendo a pesquisa como objetivo, então quando essas questões aparecem, a sexualidade aparece, de diferentes formas surge como interesse do aluno, e torna mais fácil de trabalhar, mas na formação de educadores não. Mas hoje não, em termos de dificuldade de organização mesmo, me parece que é muito difícil à questão da homossexualidade, em alguns momentos se torna complicado, algumas discussões, pois é uma área que eu não tenho tido tempo de aprofundar leituras, e em relação as pessoas com quem tenho trabalhado é uma resistência muito grande (como a homofobia), dificuldade da sociedade em aceitar, está muito sujeito aquela questão por exemplo, daquele menino que gosta de brincar com as meninas, de ele ser um futuro homossexual, um bichinha como dizem, a dificuldade esta em fazer com que isso seja percebido, até porque os professores acabam tendo um espaço curto de tempo que é numa Pós-graduação que a gente tem trabalhado, onde se concentram a maioria dos profissionais que já atuam, já são professores de educação infantil e ensino a médio, normalmente a carga horária é de trinta*

horas que você acaba tendo dois ou três encontros que duram um dia inteiro e o tempo é curto para trabalhar todas essas coisas. Na graduação a gente tem tido a experiência de sessenta horas e mesmo assim é pouco tempo pra tanta coisa, mas a resistência maior que a gente observa hoje é que acaba gerando uma dificuldade é por conta de entender e aceitar a homossexualidade como uma condição do ser humano, (como uma manifestação da própria sexualidade) como a orientação do desejo sexual daquele ser humano.

M. C.: Você acha que a homofobia ainda é muito forte?

Hera: *Extremamente forte tanto é que temos essas notícias de que homossexuais que são agredidos, assassinados... Está mais velada, mas ainda é muito forte, as pessoas tem muita dificuldade em lidar com isso... Até tem algumas coisas que a gente vai aprendendo e particularmente adotei uma postura, que nessa caminhada aonde você vai rearticulando algumas coisas eu notei que há uma tendência das pessoas em perguntarem meio que querendo confirmar: será que fulano é realmente... E aí eu digo, olha ,eu não sei até que ela me diga, ou ele me diga o que é eu não posso achar nada, e se ele ou ela me disser o que é e não me autorizar a falar, mesmo assim eu não posso falar e com isso algumas pessoas ficam extremamente irritadas com essa postura. Ah, mas como tá na cara, nada está na cara (fazem uma leitura, de acordo com a questão cultural do senso comum que é o estereótipo).*

M. C.: O que você entende por sexualidade e gênero?

Hera: *Trabalhamos na perspectiva histórica cultural tentando entender as construções e as relações através da história da humanidade, e nesse sentido temos trabalhado que a sexualidade é uma construção social e cultural, e por ser uma construção pode ser reconstruída, e aí a sexualidade a gente entende e tem trabalhado e procurado vivenciar como dimensão humana de tudo aquilo que faz parte de nos seres humanos nos diferentes espaços por onde transitamos desde o momento que nascemos até a nossa morte. Eu costumo fazer uma dinâmica quando trabalho em sala de aula, independente de ser formação continuada ou graduação ou pós, inclusive com adolescentes, semana passada eu estava com um grupo e eu sugiro aos professores como uma dinâmica que pode ser feita com adolescentes por que pra eles inclusive entenderem o que é a sexualidade; que é pedir pra que, em um primeiro momento (isso podemos pedir pra organizar cartazes, e cada um pode fazer de acordo com sua criatividade) eles deixem a sua sexualidade para o lado de fora da sala de aula e aí isso gera um debate intenso, pois como vou deixar minha sexualidade para fora da sala de aula? E em um segundo momento, e aí é de fato o momento que eles*

entendem, pedimos pra que naquele espaço não tenha nenhum tipo de manifestação da sexualidade, por tanto que a pessoa não se mexa, não fale com o colega, não passe as mãos no próprio cabelo, não tenha nenhum gesto e só respire se for absolutamente necessário, e aí a gente vai formando uma lista até ficar ofegante. E aí entendemos que a sexualidade é exatamente tudo aquilo que eu sou de fato o tempo todo e assim temos observado que isso da uma certa tranqüilidade pras pessoas, e uma outra discussão que a gente faz é de que há uma resistência muito grande, uma fobia a sexualidade na sociedade pois se entende sexualidade como sexo e sexo como o ato sexual e isso é claro se a sociedade entende dessa forma ninguém vai querer que discuta isso na escola e em lugar nenhum. E aí há toda uma discussão. E por conta desse contexto as relações de gênero se dão, se travam no vivenciar da sexualidade e aí entram as questões hierárquicas, os papéis sociais, por exemplo, hoje vivemos uma crise nas relações de gênero com relação à função social do homem porque a função social do homem até pouco tempo era de provedor e protetor e hoje as mulheres já fazem isso, e isso não é discutido em sociedade, e inclusive existem autores que atribuem a questão da violência dos homens muito por conta dessa crise de identidade, e aí o entendimento e a forma como trabalha perpassa por aí, até porque o trabalho que temos feito na formação de educadores e que temos dito que é um espaço de sensibilização, a gente provoca algumas discussões, provoca algumas reflexões, algumas percepções, e aí sugere leitura, pois trinta, quarenta horas não são suficientes pra gente desvelar todo esse processo que é tão complexo e grande.

M. C.: Na UDESC tem algum grupo de pesquisa sobre sexualidade e gênero?

Hera: *Tem, na verdade tem dois grupos, eu faço parte do grupo que pesquisa formação de educadores e educação sexual e tem um outro grupo de pesquisa que trata das questões de gênero, família, que eu não saberia te dizer o nome (os dois trabalham com isso sendo que um é mais voltado pra formação de educadores, mais específico, pra formação e o outro acaba discutindo a questão do gênero e família de uma forma mais aberta) de certa forma acabamos centrando muito mais na formação de educadores e não deixando de contemplar essas questões, mas como te disse muito mais em uma forma de sensibilizar e na formação temos tido muitas pessoas que vão procurar a especialização, por exemplo, ou que tem nos chamado pra acessoria e trabalho. Na UDESC também, como as pessoas sabem do trabalho que você faz acabam chamando...*

APÊNDICE E

Entrevista realizada no dia 20 de novembro de 2006 às 10:30 horas na UFSC com a Coordenadora do Curso de Pedagogia. Transcrição permitida pela entrevistada.

Professora Olinda: *Eu acho que a temática da sexualidade e de gênero é super importante na formação dos professores obviamente, particularmente os estudos de gênero, porque eu acho que é uma questão determinante, inclusive da própria formação docente, é uma profissão extremamente feminilizada, a maior parte deste curso é composta por mulheres, colocando uma questão que foi construída historicamente; então isso é super importante, assim como a questão à ausência do elemento masculino, demonstrando essa constituição histórica; as relações de gênero na sociedade que se organiza se estrutura e essa discussão. A questão da sexualidade eu acho mais complicada, porque acredito que discutir sexualidade no nível do senso comum é pior do que não discutir, pra discutir a sexualidade com todos os elementos que a compõe, isto é, que não é apenas uma questão cultural, mas é também uma questão de inúmeras sexualidades: homossexualidade, as suas várias formas, a transexualidade... O campo da sexualidade é muito complexo, e acho que ser tratado na escola de modo do senso comum gera mais preconceitos... Acaba reforçando até os preconceitos, podemos ver isso na escola básica, com relação ao problema com a homossexualidade, esta é uma questão difícil de se trabalhar na escola básica, pois os próprios professores têm preconceito; deveria ser trabalhado, mas não sei se encontramos isso aqui na Universidade, na própria instituição temos resistência. A questão de gênero é fundamental e também tem essa faceta que envolve a questão da sexualidade e é muito complexa.*

M. C.: E estudar a sexualidade a partir de uma teoria de gênero não seria uma proposta?

Professora Olinda: *Talvez, não tenho certeza sobre isso, mas sei que se trabalhada na escola ao nível de senso comum ela pode gerar mais preconceitos; a sexualidade ainda é trabalhada disciplinarmente na biologia como conhecimento sobre o corpo físico, que também deve ser tratado, isso é bom, mas é mais estrutural... No caso aqui do curso de Pedagogia não há uma disciplina específica.*

M. C.: E como optativa?

Professora Olinda: *As disciplinas optativas são disciplinas que podem ocorrer ou não, elas são optativas não obrigatórias, elas podem ocorrer uma vez, ser elaborada por um ou outro professor e não se repetir mais. Não necessariamente há uma continuidade, então tivemos o caso da Professora Deborah Sayão, mas não teve uma seqüência. Nem o conjunto das disciplinas optativas permanece para o acadêmico(a), ele é aleatório. É feito por aquele professor ou professora que pode, que consegue ofertar essa disciplina, e por outro lado*

como temos um número reduzido de professores efetivos as disciplinas optativas são oferecidas em último caso. Há uma necessidade de ofertar as disciplinas obrigatórias e nesse caso as optativas ficam deixadas um pouco de lado. Em relação se há algum grupo de estudos ligado ao CED que pesquise sexualidade e gênero, não há um específico para essa temática, o que existe é o grupo Vida e Cuidado que discute violência, e entra a questão da violência sexual contra criança. Então ela aparece, mas assim, nesse contexto. Os desafios a serem superados está colocado no sentido de que o nosso curso não oferece nada sobre a temática aos acadêmicos(a), porque se algum docente discute essa questão em sala é por sua vontade deliberada, e provavelmente deve ser algo que apareça esporadicamente, isso é o que deve acontecer...

M. C.: Ficando mais como algo informal, como uma discussão de sala de aula entre os(as) acadêmicos(as) e talvez sendo debatido com o professor(a)?

Professora Olinda: *Que eu saiba não há um trabalho sistemático sobre esse tema, posso desconhecer... Mas que eu saiba não há.*

M. C.: Há diferença entre trabalhar essa temática de modo transversal ou como disciplina?

Professora Olinda: *Penso que isso pode ser trabalhado tanto como disciplina específica como transversalmente. O problema de trabalhar transversalmente é de como que vários professores vão abordar essa temática, qual seu posicionamento frente a ela, e aí entramos em um universo de definição teórica de cada professor ou professora; alguns professores(as) colocam isso... (o fato também de estar colocada desta maneira pode fazer com que algumas pessoas se ausentem deste debate, pois pensam em não estarem comprometidos, já que outro(a) pode assumir sua fala) tema, se acredita na relevância dele ou não, na minha disciplina faço algumas ligações a feminilização do magistério quando que isso surge historicamente, mas não é o objetivo da disciplina trabalhar sobre isso, mas há sempre correlações.*

M. C.: Existem professores com formação nessa área?

Professora Olinda: *Não existe, o que existe é a formação de alguns professores em relação a problemática do corpo, da violência e fazem fronteira com essa questão da sexualidade... e a pessoa que esta fazendo formação na questão do corpo ainda está afastada está fazendo Doutorado. Especificamente sobre sexualidade e gênero não existe. Alguns professores que*

na Educação Física trabalham com o corpo fazem alguns apontamentos, mas sempre paralelamente, não está como eixo do seu trabalho.

Nesse caso de formação na temática, não tenho formação nela, mas tenho muitos trabalhos e publicações sobre a discriminação sexual, as questões de gênero e isso chama minha atenção, pois eu militei muito no movimento feminista a partir de 1976 então tenho envolvimento com isso, estudos e pesquisa; mas isso articulado com o meu trabalho de política nas organizações de mulheres, nas organizações feministas, então tenho uma formação nesse campo que me permite fazer algumas inserções em sala de aula, mas a minha disciplina não é sobre isso (Não é por sua ausência na grade curricular que ela não seja discutida também). Sim, mas ela esta colocada de modo colateral, tanto na minha prática em outras eu não posso afirmar...

M. C.: Qual a importância de ter uma disciplina como essa no currículo para o curso de Pedagogia?

Professora Olinda: *É importante esse assunto, muito mesmo. E se não estivesse enquanto disciplina que ele pudesse ser incorporado de outra maneira no curso, como um elemento relevante, podendo ser trabalhado como seminário especial ou mesmo como uma optativa que estivesse permanente no currículo, ou em alguns momentos em que o curso pudesse discutir com profundidade essa temática, pois nos temos um curso praticamente de mulheres, e isso faz uma diferença na própria formação, seria muito importante ter esse trabalho. Mesmo porque na prática docente, não podemos agir apenas no senso comum... Por exemplo, no que diz respeito ao sexo, iremos atuar na maioria das vezes de modo conservador, então seria necessário termos uma discussão a esse respeito aqui na formação.*

M. C.: Existem muitas produções (artigos, dissertações, teses e etc.) nesta temática na sua instituição?

Professora Olinda: *Não conheço.*

M. C.: Este curso de Pedagogia trabalha de modo intencional em relação a esta temática?

Professora Olinda: *Não há uma intencionalidade, não há uma preocupação a esse respeito. Não vejo ela contemplada assim e na nova grade curricular que está sendo proposta nenhum grupo apresentou nada a esse respeito (sete grupos apresentaram), mas nenhum citou a sexualidade as relações de gênero como temáticas. Ninguém tocou nesse assunto. A questão do preconceito apareceu, mas não envolvendo essa temática, era uma proposta com relação e*

etnia negra, bem localizada (e não faz relação com sexualidade e gênero?). Não faz, no texto apresentado não tem nada nesse momento. Mas em termos do que pode acontecer, essa discussão pode surgir, mas até agora não foi sequer levantada (parece que não há sexualidade nesses grupos, nessas pessoas, como se todos a deixassem no lado de fora da sala de aula)... Em tese, porque as meninas do curso apresentam a sexualidade marcada nas suas roupas, com decotes, pernas, elas vêm com o corpo à mostra, mas a própria exposição do corpo das mulheres não é algo discutido, elas expõem seus corpos e estão aderidas a esse modelo de corpo sarado, da evidência do corpo... (até mesmo deve ser difícil para algumas conseguirem romper com esse estereótipo e usarem outras roupas, como uma identidade de grupo também)... Isso é muito comum, em uma turma de trinta acadêmicas encontramos duas ou três que não estão nessa representação... Elas colocam o corpo e exposição... Isso é uma representação da sexualidade podendo estar também dentro da escola através do assédio sexual... Não acho que isso ocorre em razão das suas roupas, não quero vincular isso, mas acho que o modo de vestir também é uma fala a respeito da sexualidade e de como lida com o próprio corpo, não acho que o fato de expor o corpo significa que lidamos melhor com a sexualidade... Isso evidencia que ela aflora, como por exemplo, nos casos de gravidez, os casos de meninas novas que vem pro curso já com filhos, ou seja, a questão da sexualidade está colocada, faz parte da condição humana, e aqui no curso as meninas vem os meninos também e trazem a sua sexualidade, mas isso não é tematizado, não é discutido... Mesmo a questão de assédios nunca foi formalizada, há conversas, mas nunca nenhuma aluna formalizou nada a respeito. É como se tivesse um obscurecimento do fenômeno da sexualidade pelo curso. Mas existe... Comentários, reclamações, mas nada formalizado... Mas esta é uma questão importante pro curso de Pedagogia, não estou falando do assédio, mas da sexualidade em si, das relações de gênero. No meu trabalho faço em alguns momentos relações, juntamente com a minha disciplina, como trabalho com formação de professores, por exemplo, fiz uma pesquisa sobre a formação das professoras no século XIX e a sexualidade aparece muito, até porque surge a discussão de que as mulheres são as melhores professoras, pois são mães, não oferecem risco sexual às crianças, enquanto os homens oferecem, que eles tem uma natureza pervertida e desejam sexualmente as crianças e as mulheres não. Fiz uma pesquisa só sobre a discriminação sexual no início da década de oitenta nas cartilhas destinadas às séries iniciais, então são vários trabalhos que fiz nesse sentido, até quando fui fazer Mestrado meu projeto era sobre a discriminação sexual, então tenho muita coisa escrita sobre isso, mas no meu trabalho aqui mobilizo pouco. Porque trabalho com formação docente e o eixo é política da formação docente, e não privilegio essa

abordagem, coloco essas questões na sala de aula, mas não é sistemático. Gosto muito de provocar as meninas... Mas não é sistemático.

ANEXO A - Desenho feito por Francesco Tonucci

ANEXO B - Grade curricular dos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDESC e os planos de ensino das disciplinas citadas

ANEXO C – LDB
Título VI – Dos Profissionais da Educação